**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА

1(36)’ 2026

**ЗАСНОВАНИЙ
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

**ЗАПОРІЖЖЯ
2026**

ISSN 2219-5203

УДК 378 (066)
Н 34

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

АМОРЕТТІ Ґвідо Франко – доктор філософії (PhD), професор (Університет Ґенуї, Італія)

ВАСЮТІНА Тетяна – доктор педагогічних наук, професор (Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна)

ВОРОВКА Маргарита – доктор педагогічних наук, професор (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)

ДЕРГАЧ Маргарита – доктор педагогічних наук, професор (Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія», Україна)

КОНОВАЛЕНКО Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)

КОНОХ Анатолій – доктор педагогічних наук, професор (Запорізький національний університет, Україна)

КРУГЛИК Владислав – доктор педагогічних наук, професор (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)

КРУТІЙ Катерина – доктор педагогічних наук, професор (Маріупольський державний університет, Україна)

КУЧАЙ Тетяна – доктор педагогічних наук, професор (Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці ІІ, Україна)

ЛЕВЧЕНКО Наталія – доктор педагогічних наук, доцент (Уманський національний університет, Україна)

ЛЯПУНОВА Валентина – доктор педагогічних наук, професор (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)

РОЧАНЕ Майя – доктор педагогічних наук, доцент (Лієпайська академія Ризького технічного університету, Латвія)

СОВГІРА Світлана – доктор педагогічних наук, професор (Уманський національний університет, Україна)

ШЕВЧЕНКО Юлія – доктор педагогічних наук, професор (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)

РЕДАКЦІЯ

Головний редактор
СЕГЕДА Наталя

Заступник головного редактора
БАРБАШОВА Ірина

Відповідальний редактор
ДУБЯГА Світлана

Редактор-перекладач
БАРАНЦОВА Ірина

Коректор

МАДЕНОВА Олена

ТОКАРЄВА Ольга

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 № 13 від 17 квітня 2026року

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, 2026

ЗМІСТ

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

Баранцова Ірина
Діалогічні стратегії в культурно-освітньому просторі: методологічні засади та міжкультурне розуміння....9
Барбашова Ірина
Педагогіка партнерства та супервізії як новітній науковий напрям....18
Бевз Тетяна
Глобальні тренди розвитку шкільної освіти: вектор змін для української школи майбутнього..26
Бойко Світлана
Партнерство заради змін: взаємодія у рамках реалізації інноваційної освітньої діяльності в умовах невизначеності....34
Борідко Ольга
Академічна доброчесність і плагіат: філософські та етичні виміри....42
Демкова Віта
Соціокультурні чинники формування наукових теорій у фізиці: історико-педагогічний аналіз....47
Ляпунова Валентина, Солонська Альона
Емоційний інтелект у навчанні та професійному житті здобувачів вищої освіти....53
Столярик Ольга, Субашкевич Ірина
Освіта впродовж життя як інструмент соціальної інтеграції осіб третього віку....59
Трофаїла Наталія
Фінансова грамотність як складова економічного виховання дітей дошкільного віку....70
Цигвінцев Ігор
Освітні інфлюенсери між просвітою і спрощенням: де проходить межа педагогічної відповідальності....75
Шуляр Василь, Гладишев Володимир
Сенсожиттєвий універсум професорки Ніли Волошиної: смислотворення у науковій діяльності та посібникотворенні....82

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Максимов Олександр, Кулик Ірина
Метод аргументації як основа вирішення дидактичних задач з хімії....89
Атрощенко Тетяна, Йокоб Андрея
Сім'я як первинний інститут виховання дитини раннього віку: теоретичний дискурс....98
Дмитрієва Марина
Педагогічні умови розвитку здатності майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси для освітнього процесу....104
Дорошенко Тетяна
Рефлексивні технології у формуванні художніх орієнтацій студентів мистецьких спеціальностей....120
Заверуха Олена, Лєвіт Дмитро, Ткаченко Інна
Студентоцентрований підхід у підготовці вокалістів: аналіз освітніх потреб і задоволеності студентів....128
Іванова Вікторія
Партнерська взаємодія батьків і закладу дошкільної освіти у період адаптації дитини раннього віку....133

Максютов Андрій
Проєктування навчально-виховного процесу в позашкільних освітніх закладах на основі компетентнісного підходу 138
Павлова Валерія
Цифрові інструменти для підтримки персоналізованого навчання здобувачів вищої освіти 147
Рейпольська Ольга, Топузов Олег
Партнерська взаємодія закладу дошкільної освіти і сім'ї у формуванні безпечної поведінки дітей дошкільного віку 152
Совік Тетяна
Формування професійної компетентності студентів-музикантів під час проходження практики 161
Сухомлінова Юлія
Хімія крізь призму цифрових технологій: можливості інтеграції з інформатикою 167
Товстоган Володимир, Мельничук Руслана
Організаційно-педагогічні умови ефективної співпраці учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі початкової школи 175
Чайковська Ульяна
Академічна доброчесність як елемент формування професійної етики студентів 183
Шубін Євген, Предместніков Олег
Теоретико-методологічні засади формування цифрової компетентності майбутніх юристів 188

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Барус Маріанна, Скрипська Ольга
Формування екологічної компетентності в учнів під час вивчення органічної хімії в школі 195
Абросімов Євгеній
Педагогічні умови інтеграції основ 3D-друку в підготовку вчителів середньої школи 205
Борисова Тетяна
Кейс-метод як інструмент удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів 215
Братко Марія, Шкурат Роман
Кар'єрна екосистема університетів США у забезпеченні доступності кар'єрної підтримки здобувачів освіти 222
Бутенко Ольга
Педагогічна підтримка батьків як умова виховання гендерної толерантності дітей з особливими освітніми потребами 230
Гудима Наталія
Трансформація риторичної компетентності молодших школярів у контексті реформування початкової освіти 236
Дюжикова Тетяна, Четвертак Тетяна
Методика використання цифрових вимірювальних комплексів у процесі формування дослідницьких компетентностей учнів на уроках хімії, біології, природознавства та здоров'я людини 243
Кочубей Олена, Душечкіна Наталія, Совгіра Світлана
Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до формування в учнів умінь застосування штучного інтелекту в освітньому процесі 249
Кравченко Катерина
Соціальні мережі як платформи неформального навчання здобувачів освітньої програми «комп'ютерні технології» в Україні та Німеччині 257
Маслова Аліна, Гончарова Ольга
Розвиток soft skills майбутніх учителів англійської мови під час опанування освітніх компонентів лінгводидактичного блоку (теоретична граматика, теоретична та практична фонетика) 266
Рижко Ірина, Гвоздій Світлана
Цивільна безпека в умовах війни: виклики та методика викладання у закладах вищої освіти 272

Скорик Тамара
Комплексний підхід до виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва 279
Швардак Маріанна
Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до проєктування цифрової екосистеми партнерської взаємодії з батьками 285

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

Максимчук Андрій
Проблема розумового виховання особистості в педагогічній думці україни (1980-2000 рр.) ... 291
Татарін Володимир
Емоційно-вольові бар'єри у навчальній діяльності та партнерській взаємодії: практико-орієнтована рамка 299
Шуть Богдан
Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до професійної діяльності 306

Відомості про авторів 311

CONTENTS

EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

Barantsova Iryna
Dialogical strategies in the cultural and educational space: methodological foundations and intercultural understanding....9
Barbashova Iryna
Pedagogy of partnership and supervision as a new scientific direction....18
Bevz Tetiana
Global trends in school education: the vector of change for the Ukrainian school of the future....26
Boiko Svitlana
Partnership for change: interaction within the implementation of innovative educational activities under conditions of uncertainty....34
Boridko Olha
Academic integrity and plagiarism: philosophical and ethical dimensions....42
Demkova Vita
Sociocultural factors in the formation of scientific theories in physics: a historical and pedagogical analysis....47
Liapunova Valentyna, Solonska Alona
Emotional intelligence in the learning and professional life of higher education students....53
Stoliaryk Olha, Subashkevych Iryna
Lifelong education as a tool for social integration of the third age people....59
Trofaila Nataliia
Financial literacy as a component of economic education of preschool children....70
Tsyhvintsev Ihor
Educational influencers between enlightenment and simplification: where is the boundary of pedagogical responsibility....75
Shuliar Vasyl, Hladyshev Volodymyr
The meaning-of-life universe of professor Nila Voloshyna: meaning-making in scientific activity and textbook development....82

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Maksymov Oleksandr, Kulyk Iryna
Argumentation method as a basis in solving didactic problems in chemistry....89
Atroshchenko Tetiana, Yokob Andreia
The family as the primary institution for early childhood upbringing: a theoretical discourse....98
Dmytriieva Maryna
Pedagogical conditions for developing future teachers' ability to create adaptive web resources in the educational process....104
Doroshenko Tetiana
The reflective technologies in the formation of the artistic orientations of art specialties students....120
Zaverukha Olena, Lievit Dmytro, Tkachenko Inna
Student-centred approach in the training of vocalists: analysis of educational needs and student satisfaction....128
Ivanova Viktoriya
Partnership between parents and preschool education institutions during the adaptation period of children of early age....133
Maksiutov Andriy
Designing the educational process in out-of-school education institutions based on a competency approach....138

Pavlova Valeriia
Digital tools for supporting personalised learning of higher education students....147
Reypolska Olga, Topuzov Oleg
Partnership between preschool education institutions and families in shaping safe behaviour in preschool children....152
Sovik Tetiana
Formation of professional competence of music students during practical training....161
Sukhomlinova Yulia
Chemistry through the prism of digital technologies: possibilities of integration with computer science....167
Tovstohan Volodymyr, Melnychuk Ruslana
Organisational and pedagogical conditions for effective collaboration among participants in the educational process in an inclusive primary school environment....175
Chaikovska Uliana
Academic integrity as an element of forming students' professional ethics....183
Shubin Yevhen, Predmestnikov Oleh
Theoretical and methodological principles of the formation of digital competence of future lawyers....188

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Barus Marianna, Skrypska Olga
Formation of environmental competence in students when studying organic chemistry at school....195
Abrosimov Yevhenii
Pedagogical conditions for integrating the fundamentals of 3D printing into the training of secondary school teachers....205
Borysova Tetiana
The case method as a tool for improving the professional training of future music teachers....215
Bratko Mariia, Shkurat Roman
The career ecosystem of U.S. universities in ensuring accessible career support for students....222
Butenko Olha
Pedagogical support for parents as a condition for fostering gender tolerance in children with special educational needs....230
Hudyma Nataliia
Transformation of rhetorical competence of primary school students in the context of primary education rrefom....236
Diuzhykova Tetiana, Chetvertak Tetiana
Methodology of using digital measurement complexes in the process of forming students' research competencies in chemistry, biology, natural science, and human health classes....243
Kochubei Olena, Dushechkina Nataliia, Sovhira Svitlana
Training of future natural science teachers for developing students' skills in applying artificial intelligence in the educational process....249
Kravchenko Kateryna
Social network as platforms for informal learning of students of the educational program «Computer technologies» in Ukraine and Germany....257
Maslova Alina, Goncharova Olga
Developing future English teachers' soft skills while mastering educational components of the linguistic-didactic block (theoretical grammar, theoretical and practical phonetics)....266
Ryzhko Iryna, Gvozdii Svitlana
Civil safety in wartime: challenges and teaching methods in higher education institutions....272
Skoryk Tamara
A comprehensive approach to the performance training of future music teachers....279
Shwardak Marianna
Preparing future preschool teachers to design a digital ecosystem of partnership with parents....285

POST-GRADUAL WORKSHOP

Maksymchuk Andrii
The problem of intellectual education of the individual in Ukrainian pedagogical thought (1980–2000)..... 291
Tatarin Volodymyr
Emotional-volitional barriers in learning activity and partnership interaction: a practice-oriented framework..... 299
Shut Bogdan
Organisational and pedagogical conditions for training future physical culture and sports specialists for professional activity..... 306

Information about authors..... 314

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-9-17

UDC 372.881

DIALOGICAL STRATEGIES IN THE CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE: METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND INTERCULTURAL UNDERSTANDING

Iryna Barantsova
https://orcid.org/0000-0002-8660-8089

Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University

The article examines the methodological foundations and essential characteristics of dialogue as a phenomenon of intercultural and educational interaction. It traces the conceptual evolution of dialogue from the classical Socratic model and philosophical hermeneutics to its contemporary interpretations within communicative ethics and cultural education. Drawing on the works of F. Rosenzweig, J. Habermas, K.-O. Apel, and Ukrainian scholars, the study substantiates the principles of dialogical understanding and polydiscursivity as key components in the formation of a tolerant, multicultural, and spiritually oriented educational environment. Particular attention is devoted to the interaction of scientific, philosophical, religious, and educational discourses, which contribute to the development of moral, intellectual, and civic competences. The article argues that intercultural dialogue functions both as a pedagogical method and as a cultural strategy that promotes spiritual growth, social stability, and the harmonization of interreligious and intercultural relations.

Keywords: intercultural dialogue; polydiscursivity; educational discourse; communicative strategy; dialogical education; spiritual development; tolerance.

Баранцова Ірина. Діалогічні стратегії в культурно-освітньому просторі: методологічні засади та міжкультурне розуміння.
У статті досліджено методологічні засади й сутнісні характеристики діалогу як феномена міжкультурної та освітньої взаємодії. Розкрито еволюцію концепції діалогу – від класичної сократівської моделі та філософської герменевтики до сучасного розуміння в контексті комунікативної етики та культурно-освітнього процесу. На основі наукових праць Ф. Розенцвейга, Ю. Габермаса, К.-О. Апеля та українських дослідників обґрунтовано принципи діалогічного розуміння та полідискурсивності як ключових складових формування толерантного багатокультурного й духовно зорієнтованого освітнього середовища. Особливої уваги приділено взаємодії наукового, філософського, релігійного та освітнього дискурсів, які сприяють розвитку моральних, інтелектуальних і громадянських компетентностей. Зроблено висновок, що міжкультурний діалог функціонує як педагогічний метод і як культурна стратегія, спрямована на духовне зростання людини, соціальну стабільність і гармонізацію міжрелігійних та міжкультурних відносин.

Ключові слова: міжкультурний діалог; полідискурсивність; освітній дискурс; комунікативна стратегія; діалогічна освіта; духовний розвиток; толерантність.

Setting the problem. The problem of dialogical understanding as a mode of human existence leading to spiritual growth has been addressed in the works of F. Rosenzweig and other representatives of dialogical philosophy. However, the essential characteristics of dialogue and its transformative potential within the cultural and educational sphere remain insufficiently articulated. In the context of the so-called “knowledge society,” characterized by the rapid transformation of knowledge into flexible information constellations and the primacy of speed over reflective intellectual procedures, dialogue risks being reduced to superficial communication. Under such conditions, a renewed theoretical justification of the anthropological movement from knowledge as information to intellectual, ethical, and spiritual interaction becomes necessary.

The objective of this article is to identify the core characteristics of intercultural dialogue and to analyze the methodological orientations of communicative processes in the cultural and educational space.

Encyclopedic definitions typically trace the term “dialogue” to its Greek origin and interpret it as

conversation, exchange of remarks, or discussion between two or more participants. Such interpretations, while terminologically accurate, often reduce dialogue to a mere communicative form. Historically, however, dialogue has also functioned as a philosophical genre, a method of seeking truth, and a dialectical procedure aimed at clarifying concepts.

The philosophical development of dialogue – from Socratic maieutics to the dialogical thought of L. Feuerbach, K.-O. Apel, and J. Habermas – significantly enriched its meaning. Within communicative ethics, Habermas conceptualized dialogue as discourse grounded in rational argumentation, mutual recognition, and the search for consensus. Yet the original Socratic orientation toward moral truth and the ethical transformation of the individual remains a crucial reference point.

In contemporary multicultural contexts, dialogical interaction becomes a safeguard against cultural homogenization and the domination of technologically advanced societies over others. Genuine dialogue enables the preservation of cultural identities while fostering mutual enrichment. This is particularly relevant in relation to spiritual values, which have not always been sufficiently integrated into largescale social and educational dialogue (Proleev, 2022, p. 67-82).

In the cultural and educational environment – where scientific, philosophical, religious, and pedagogical discourses intersect – the principle of polydiscursivity acquires special importance. It presupposes that complex phenomena can be adequately understood only at the intersection of diverse communicative practices. Interreligious and intercultural dialogue thus becomes the foundation for multicultural stability and tolerant socialization.

Scientific discourse emphasises rationality, logical coherence, reflexivity, and methodological rigor. It is oriented toward truth, systematic organisation, and the rejection of manipulative techniques. Philosophical discourse, by contrast, is inherently pluralistic and polyphonic, open to diverse epistemological and axiological approaches. Religious discourse introduces moral orientation, spiritual experience, and value-based perspectives. Educational discourse integrates these dimensions, adapting them to pedagogical aims and fostering the development of competences necessary for responsible participation in society.

Educational discourse is not merely a formal system of knowledge transmission; rather, it constitutes a dynamic field in which subjects of education engage in cognitive dialogue. Its principles include creative learning, socialization, personal development, unity of educational space, competence formation, and polydiscursivity. Within this framework, dialogue becomes both a method of teaching and a strategy for cultivating moral and civic responsibility.

Dialogical strategies should be understood as purpose-oriented systems of communicative actions that translate theoretical principles of dialogue into practical implementation. Any dialogical strategy presupposes motivational, informational-regulatory, operational, productive, and reflexive components. Through these components, dialogue transforms from abstract theory into concrete social practice.

In the modern cultural and educational space – characterised by intensified communication, globalisation, and digital interaction – dialogue extends beyond institutional boundaries. Informal communicative networks shape identities and influence public consciousness. Therefore, dialogical strategies must be conceptually grounded and ethically oriented to prevent simplification, manipulation, or the erosion of value-semantic depth.

Interreligious dialogue represents a particularly complex sphere, as it involves doctrinal differences, historical tensions, and evolving forms of religious self-identification. Nevertheless, peaceful coexistence and cooperation among religious communities demonstrate the civilizational potential of dialogue as a mechanism of reconciliation and mutual understanding (Radionova, 2025, p. 109-114).

The pedagogical dimension of dialogue draws inspiration from the Socratic method of maieutics, which treats dialogue as an art of guiding participants toward self-knowledge and moral insight. Contemporary educational practice may operationalise dialogical understanding through problem-based learning, seminar-dialogues, discussion formats, and interactive digital platforms.

Situations of dialogical understanding involve cognitive, communicative, experiential, and value-semantic components. They require recognition of the legitimacy of alternative viewpoints, openness, emotional engagement, and the use of a shared language accessible to all participants. Through such conditions, dialogue fosters spiritual self-development and the ability to interpret one's own culture in relation to others.

Multicultural dialogue presupposes pluralism, equality, and respect for cultural diversity. It also demands critical reflection on the concept of culture itself – as cultivation, education, and the creation of meanings within specific historical contexts. Without a return to the ethical core of Socratic dialogue and a commitment to human-centered values, intercultural communication risks becoming formalistic or ideologically biased.

Philosophical reflection plays a mediating role in clarifying key concepts such as multicultural dialogue, intercultural education, and dialogical pedagogy. By freeing these notions from stereotypes

and reductive interpretations, philosophy contributes to the deepening of intercultural understanding.

The analysis of the works on intercultural dialogue mentioned above allows us to assert that scientific discourse is primarily oriented toward the rational organisation of communication and its social effectiveness, as well as the identification of ideological contradictions, following these principles:

The principle of cognition, which asserts that the modality of discourse operates within the space of subject-object relations and is evaluated according to the classical concept of truth («true» or «false»), differing from the communicative modality of pragmatic theories of truth («effective» or «ineffective»).

The principle of reflexivity and objectivity, expressed in the rational-conceptual nature of both the communication process and its outcomes, facilitating a transition from ordinary consciousness to rational consciousness during dialogue.

The principle of systematic and organised dialogue, which integrates all levels of human consciousness, including both public and personal spheres.

The principle of high logical culture, involving mastery of formal logic and reasoning rules, opposition to manipulative techniques in communication, and adherence to seriousness, with the inadmissibility of irony concerning sacred or deeply held beliefs.

The principle of objective unity and functional complementarity, based on the understanding that all social institutions, including religion, contribute to the functional integrity of society, reinforcing one another, addressing shared challenges, and striving toward a stable, morally grounded democratic society.

The principle of scientific and historical rigor, which prohibits non-scientific or ahistorical arguments in interreligious dialogue, especially those drawn from questionable sources, whether for a religious audience or the academic community.

The principle of deideologisation, emphasising non-ideological dialogue, avoidance of political manipulation, and resistance to attempts by ideologues to politicise religious consciousness (e.g., concepts of state religion or global religious dominance).

The principle of demythologisation, which seeks to overcome myths, stereotypes, and social-psychological misconceptions—such as beliefs that Islam is inherently aggressive, that women are oppressed there, that Christianity is degenerate, or that polytheism and paganism prevail.

The principle of emotional and psychological support, ensuring that participants experience psychological comfort, empathy, and constructive engagement throughout the dialogue.

From a somewhat different perspective, these authors traditionally trace the tradition of philosophical discourse in dialogue back to antiquity – from the maieutics of Socrates – up to contemporary works by F. Rosenzweig, O. Rosenschtock Hussy, F. Ebner, and others. Unlike scientific or religious discourse, philosophical discourse is fundamentally polyphonic and pluralistic, subjected to diverse epistemological, methodological, and value-oriented approaches that may differ substantially, yet maintain «definitive correctness and logical coherence» (Habermas, 1985, p. 37).

One can agree with this characterisation of discourse, but under certain conditions. First, no discourse can be excluded from dialogue, because the purpose of dialogue is understanding. Discourse is not merely a formal phenomenon; it embodies a particular worldview, a specific attitude toward the world. Therefore, if different perspectives are not articulated in interaction, it becomes impossible to achieve understanding or consensus. Second, discourse reflects the knowledge embedded in each type of worldview, so the plurality of discourses enriches the overall picture of the world. Third, one cannot simultaneously and rapidly teach diverse individuals the best ways to interpret or understand the world.

The content of educational discourse is manifested in the search for and application of cognitive and communicative means that reflect the professional, cultural, and social ideals of education, while shaping professional, socio-cultural, and personal identities. Analysis of the literature allows us to identify the following principles of educational discourse:

The principle of creative learning, which emphasises that while the goal of scientific discourse is the production and systematisation of objectively true knowledge and its practical application, the goal of educational discourse is to transform and transmit this knowledge to younger generations. This involves fostering a creative interest in engaging with knowledge in intellectual and social activities, focusing not only on completeness but also on accessibility for learners.

The principle of socialisation, which ensures the integration of individuals into the broader system of social relations. This is achieved through mastering diverse discursive practices, creating a shared discourse space where targeted socialisation and enculturation occur.

The principle of personal development, based on the recognition that the ideal of the individual is never complete. It emphasises openness to the world and the capacity for creative dialogue and interaction, fostering growth both in the present and in future potential.

The principle of unity of educational space, which recognises the multicultural context of education. Secular and religious educational systems form an integrated whole through the universalisation of scientific knowledge and the differentiation of regional traditions and ethnoconfessional identities.

The principle of educational competence, which encompasses pupils' cognitive, logical, methodological, and social skills. It integrates value-based, cultural, informational, communicative, and religious competences, ensuring the holistic development of students within socio-cultural dialogue.

The principle of active social engagement, which emphasises the participants' voluntary involvement in dialogue, fostering understanding, shared higher values, and participation in collective events.

The principle of polydiscursiveness, which requires mastery of hermeneutics and the ability to interpret diverse linguistic practices – scientific, philosophical, literary, religious, and more – to understand sociocultural traditions. Educational discourse thus plays a crucial role in dialogue, adapting other types of discourse to participants' consciousness and fostering creative self-expression and reflection on the themes of dialogue.

This is how the principle of recognising the monotheistic nature of religion can be applied. First, it should be noted that a complete education cannot be constructed while ignoring the constitutive factors that influence human spirituality. Contemporary global changes increasingly «compress» the cultural space through growing interconnection and interdependence among countries, peoples, and cultures – national, ethnic, gender, political, economic, and religious. At the cultural level, humanity has a vested interest in finding agreement and consensus when addressing controversial issues, in order to prevent the escalation of conflicts and other socially threatening phenomena.

Discourse, derived from the Latin discere («to learn» or «to wander»), can be understood as an articulated form – oral or written – of objectifying the content of consciousness, which is shaped by the type of rationality dominant within a given sociocultural tradition (Ukrainian Psychological Explanatory Dictionary, 2006).

Within this framework, intercultural discourse holds a particular advantage, as it represents a higher degree of reflection and comprehension of the dialogue's subject, grounded in philosophical categories and universals. Categories – «the most general concepts of a particular field of knowledge or science» – serve to distill the experience of identifying objective relationships, analyzing and synthesising reality, while universals, which belong to being itself, allow the essence of phenomena under discussion to be liberated from the denotations and connotations imposed by other discourses.

This situation is particularly evident in the microcosm of human interaction, where judgments, arguments, and conclusions are often offered without formal proof, being evaluated instead against lived experience, traditions, public opinion, personal charisma, and emotional resonance. Such emotional engagement can both enhance the perceived credibility of arguments and, conversely, overshadow the «voice» of rational reasoning.

It should be noted that the active, emotional, and rational relationship between a person and spiritual phenomena – especially in today's world, which, as always, exhibits numerous contradictions, uncertainties, and the impossibility of fully rationally assimilating reality – always engages the horizons of metaphysics and forms of metaphysical thinking, in particular, «the communicative mind in the diversity of its voices»».

At the same time, dialogic communication in everyday practice, without the use of heuristic methods for teaching or studying intercultural relations, shifts the focus from the individual to the objective world, from the intelligible to the sensory-emotional sphere. Consequently, situating dialogue within a cultural and educational space becomes necessary.

These issues have gained renewed attention in the context of modernisation, humanisation, and democratisation of education. In today's transition from a purely «educational» paradigm of teaching and upbringing to a culturally oriented paradigm of human development – which integrates multiple discourses as influential factors – the formation of individuals who are spiritually enriched and capable of understanding both their own and others' cultures should be recognized as both a viable and indispensable strategy for dialogic interaction.

Understanding, as a procedure for comprehending or creating meaning, was given categorical status by F. Schleiermacher, who interpreted it as the process of identifying the meaning of a text through interpretation and reconstruction of its original intention. Building on this idea, P. Kendzor emphasises that understanding is a method for explicating the question embedded within the text. The classical concept of understanding, in our view, was further developed by W. Windelband, H. Rickert, and other philosophers, whose ideas influenced social theory through M. Weber and V. Dilthey and later found an «existential» continuation in the post-metaphysical thinking of J. Habermas and in contemporary concepts of dialogue.

According to the theories of numerous prominent scholars, the dialogic strategy, in our view, has moved from a primarily social communication plane to the cultural, educational, and spiritual spheres.

This shift has enriched not only the complex and often contradictory process of knowing the world but also the multifaceted human experience, filling life with dialogue and dialogical situations.

At the same time, the potential of dialogue as a means of realising individual subjectivity in cognition and activity – as well as the processes by which humans move from ignorance to understanding and apprehension of metaphysical reality – remains insufficiently grounded in scientific research. Although many contemporary ideas, based on dialogical universals of being, have roots in earlier thought, their systematic assimilation into human consciousness is still incomplete. In this context, philosophical approaches emphasizing the apodictic significance of "understanding" are particularly important.

Consequently, the depth of understanding becomes a key criterion for learning dialogical interaction and for organising dialogue in practice. Any practice, by nature, is historical, manifests in diverse forms, remains open to the external world, and cannot be equated with an absolute entity or substance. Practical relations operate on two fundamental planes:

Object-object plane, where humans transform the world through their actions.

Subject-subject plane, where communication occurs between people in the course of these transformations.

Regardless of the type of activity – economic, religious, or otherwise – humans, as active subjects, continuously reproduce a unity with the object, even when their perspectives differ. This activity can be structured according to procedural components:

Value-motivational, which initiates and directs action. As P. Kendzor notes, «…it is not knowledge that creates a need, but rather the need that leads to cognition, because the subject seeks understanding…» (Kendzor, 2016, p. 67).

Informational and regulatory, encompassing various ideal programs and models of action.

Operational, where motives are translated into concrete physical actions.

Effective, where actions are objectified and acquire a tangible form.

Reflexive evaluation, where goals and outcomes are compared, generating new situations that initiate subsequent cycles of activity.

This cycle produces apperceptive dialogue, which is increasingly common in modern public spaces – spaces of social interaction, such as city markets, which are open to all regardless of sex, race, religion, ethnic origin, age, or socioeconomic status. These are spaces without entrance restrictions, where individuals are not discriminated against based on origin, and where spontaneous dialogical interaction thrives.

Polish professor E. Matinya writes that «…in society, there are moments of protest as well as struggles against imposed forms of behaviour… these protests can be compared to the carnival, along with the temporarily sanctioned disagreements embedded within them». She further notes that «…this volatile sphere of community and dialogue plays a significant role in the emergence of a network of civic attitudes and the revival of the embryonic public sphere». Matinya also suggests several practical insights that can be applied to social and religious practice:

They should be approached locally, grounded in familiar spaces and narratives that help overcome political and cultural separatism and reduce social tension.

One should cultivate readiness to embrace the truth through an ecumenical approach.

Hospitality and generosity should be central to practice, regardless of context.

Epistemologically, attention should be paid to «knowledge with an accent», which can inspire new plans and solutions for divided communities and societies.

Hospitality and openness should be actively practiced to sustain dialogue in all its diversity, embodied in the concept of «civil architecture» – for example, the agora as a space for dialogue, where people who would otherwise never meet come together voluntarily.

Thus, for the sake of achieving a higher level of human interaction – understanding – and to prevent an «era of silence», dialogue serves as a frontier where fragmented aspects of consciousness from different cultures and identities converge. On this frontier, walls of identity can be overcome, competencies of interweaving cultures are cultivated, the ethos of shared borders is promoted, and cities become spaces of interaction among people of different cultures, religions, and ethnic groups. Examples include colloquiums of dialogue, mobile dialogue academies, round tables, word cafés, and religious festivals.

Scientific research on dialogue must, of course, be problem-oriented and object-oriented, both historically and in contemporary contexts. It should first aim to substantiate dialogical strategies, which, through their purpose and mechanisms, facilitate the transition from theory to operational action, from concept to practice. Moreover, this should take place within the cultural and educational space, where educational practices can enact traditional institutions of socialization while translating experience into the design of equal cultural and educational interaction. In such spaces, communication and dialogue function not only as regulators of relationships among objects but also as means of persuading individuals of the necessity of

cooperation, of assimilating fundamental moral and ethical truths, and of enriching personal existence with meaning – integrating individual being with a sense of spiritual integrity.

The analysis of communication and dialogue, understood through communicative and dialogical strategies as important means for individual self-development and the organisation of social relations, highlights the need to examine any activity – including religious activity – through its components, functions, and the conceptual dimension of human action.

Without delving deeply into philosophical and psychological theories of activity as a form of an individual's active engagement with the world to transform it, it is important to note that activity – whose defining characteristic is consciousness – morphologically consists of the subject, motives, goals, actions, operations, and so on, where social actions represent the simplest units of activity. However, an exclusive focus on the morphological aspect, as experience and practice demonstrate, often leads to a fragmented understanding of activity. Its essential characteristics – purposefulness, objectivity, universality, creativity, and general significance – as well as its internal mechanisms, can remain overlooked in analysis and operational practice. In this way, understanding fails to fully account for activities and actions that psychologists define as the purposeful transfer of motion or information from one participant to another (direct – contact, or mediated – distant).

Consequently, in addition to the structural elements of activity previously discussed, functional components should also be considered in constructing dialogical strategies:

Motivational element, which initiates and directs action, encompasses the needs and interests of the subjects.

Informational and regulatory elements, which include various ideal programs and models of action.

Operational element, in which motives are transformed into concrete physical actions, executed with expenditure of energy.

Productive element, where actions are objectified and acquire forms of existence distinct from the subject.

The modern cultural and educational space is characterised by constant expansion, acceleration, and the strengthening of communication ties, as well as their increasing internationalisation. These processes engage more people across diverse cultures, confessions, and communication technologies, facilitating informal dialogue – interaction beyond the direct control of social institutions and shaped by personal representations. Outside the formal structures that regulate social relations, new social arrangements cultivate a sense of belonging to communities.

Accepting the premise that communication is reflected in strategies and technologies whose implementation serves significant goals and objectives, it should be noted that human actions within socio-cultural choices also display a particular type of language, encompassing meaning, values, and personal preferences. Dialogue in the cultural and educational space functions as a dynamic factor in maintaining balance, ensuring the equal participation of individuals, and preventing conflict, destabilization, and social entropy.

Everyday dialogical communication, when detached from philosophical or scientific frameworks, often risks reducing human activity and may even hinder productive modes, methods, and techniques of interaction. Understanding the world and other people continually presents new challenges, requiring the revision of prior assumptions. Conceptual constructs enable individuals to navigate the world of objects, performing logical operations and interpreting them to achieve mutual understanding.

This dynamic becomes particularly evident in communicative and dialogical strategies, which involve a broad range of participants in the cultural and educational space, including students, teachers, researchers, leaders of cultural and educational institutions, representatives of government and local authorities, political parties, religious and confessional organisations, public and national-cultural movements, and mass media.

The recognition of dialogue through the principle of theoretical and methodological support for religious practices within a particular cultural and educational space, specifically, the peoples of the North Azov region – requires the development of conceptual foundations for dialogical strategies. A central aspect of these developments should be the justification of the theory and methodology of discursive dialogue, in which religious discourse is integrated alongside other forms of discourse. Moreover, this integration should occur within the framework of general cultural dialogue, as well as interreligious and confessional communication.

Interreligious communication occurs across multiple spheres of human life. In the socio-political sphere, dialogue takes place between political and social leaders of countries and religious communities, as well as between societal structures and organisations. In the socio-cultural sphere, it involves interaction between different religious, social, and cultural institutions, mass media, communities, and civic groups, facilitating mutual understanding among representatives of cultural identities, including religious, educational, and cultural identities. In everyday life, it manifests

through interpersonal relations, where positions of individuals from various denominations are mediated by lived experience.

The complexity of dialogue in this context is further compounded by the variability of relations among the newest religious movements. In their initial stages, such movements often display uncompromising condemnation of secular authority and refuse contact with the «sinful world». Leaders unable to maintain this «fortress-like» isolation eventually withdraw from society. Transitions toward more compromise-oriented engagement typically take the form of a quiet abandonment of previous rigid declarative positions.

Thus, the interaction of scientific, philosophical, educational, and religious discourse clarifies the specificity of educational models for interreligious dialogue and their contemporary prospects. Dialogue is becoming increasingly relevant, especially in recent decades with the expansion of modern communications, which has enabled greater interaction between adherents of major religions. The peaceful coexistence of religions today demonstrates the civilizational potential of religious peacemaking, highlights the historical significance of interreligious peacekeeping models in a globalizing world, and provides individuals with the opportunity to engage with the richness of national and world cultures while contributing to societal stability.

It is in this way, according to the authors, the process of spiritual self-improvement of oneself as a unique individuality (component of goal setting) takes place. Thanks to the cognitive component of the situation of the dialogic understanding, a man directs himself to the knowledge of himself, his spiritual capabilities (the component of experience), the communicative component manifests itself and develops in dialogue, in interaction and is based on the understanding of oneself through the other and the other through oneself (the component of awareness), and the content contributes the realization of spiritual self-development, the transformation of the world on the principles of spirituality (a component of meaning and praxis).

In various directions of modernization of higher education, the implementation of the idea of dialogue becomes widespread in the purposefulness, content, organizational and managerial conditions of education. A significant part of teachers pays attention to the analysis of cultural and educational practices, the implementation of active methods and methods of dialogue education (integration of the principles of problem, variability in the educational process, modeling and implementation of didactic and cognitive means of learning, various forms and methods of teaching – problem lecture, dialogue micro-research, binary lecture, seminar-dialogue, lecture-discussion, internet dialogue, etc.).

The most expressive of the specifics of cultural preferences in the educational process is the religious discourse, in dialogue with which its principles are viewed: religious traditionalism; recognition of the monotheistic nature of religion; freedom of religion; recognition of the need for social cooperation for the benefit of society; moral unity and orientation of the participants in the dialogue on spirituality; the principle of peaceful coexistence on the basis of the treaty; the principle of confessional identity; the principle of anti-globalisation and others.

Shifting research from the methodological and general level to the practical level requires recalling the extensive pedagogical experience of managing dialogue, known as maieutics. Socrates is recognised as its founder, who endowed dialogue not only with dialectical, logical, and value-oriented dimensions, but also with the art of directing it toward human and moral consensus. The «master plan» for the deployment of dialogue can be seen as a guiding framework, akin to a «paternal grandmother», for seeking consensus in human relations. In cultural and educational practices, these ideas have been effectively implemented by Ukrainian scholars and practitioners.

In our view, the approach closest to maieutics is the creation and resolution of specific pedagogical and dialogical situations, as emphasized by contemporary researchers such as M. Boritko. They define a pedagogical situation as a particular life event for the student that presents significant opportunities for spiritual development. Since the problems of spiritual life are primarily problems of understanding, the situation in which a student's interest in the outside world, other people, and themselves, is realised must be grounded in understanding and self-understanding.

The theoretical and methodological foundation of dialogical understanding is rooted in several intellectual traditions:

Phenomenology of consciousness, emphasising the semantic life of experience (E. Husserl, E. Fink, V. Frankl).

Philosophical hermeneutics, exploring the essence of understanding and self-understanding (H.-G. Gadamer, G. Dilthey, P. Rickert, F. Schleiermacher).

Reflexive philosophy, addressing human orientation toward self and others during interaction (G. Hegel, R. Descartes, I. Kant).

Existentialism, conceptualising humans as unified, dynamically actualized beings (Jean-Paul Sartre, M. Heidegger, Karl Jaspers).

Philosophy of culture, which situates dialogue within broader cultural and value contexts.

The logic of constructing dialogical understanding situations involves categorising each

type of situation. Information situations can be further divided into:

Ethical or controversial tasks,

Ethical dilemmas,

Valuable interpretations by dialogue participants,

Comparisons of self and other,

Identification of another's life meanings,

Exploration of life purpose and ways to assist others.

In constructing these situations, we advocate for a cognitive progression aligned with intellectual development: «ignorance of ignorance», «knowledge of ignorance», «knowledge of knowledge», complemented by a value-semantic and praxeological framework for understanding, mutual understanding, and interpreting the progress of humanity.

The creation of dialogical understanding situations should adhere to the following principles:

a) Recognition of the legitimacy of differing viewpoints;

b) Openness and receptivity;

c) Demonstration of both the uniqueness and commonality of human beings;

d) The teacher's response to information from the interlocutor should be non-evaluative;

e) Creation of an emotional environment conducive to self-discovery and exploration of one's inner world;

f) Use of a common language understood by all participants.

Recently, within educational discourse, the concept of language has increasingly been associated with polydiscursivity – the mastery of diverse linguistic practices (scientific, philosophical, literary, religious, etc.) to achieve an adequate understanding of sociocultural traditions. In such a dialogue, representatives of various discourses strive to establish a common, or at least transparent and comprehensible, language as the basis for mutual understanding. Dialogue here is not only verbal but also involves interpreting the motives and intentions of the speaker. This process fosters a culture of «assimilators», enabling individuals to integrate into the cultural environment and to assess complex or controversial situations from the perspective of other cultures.

Such an educational discourse can function effectively if it operates within the cultural and educational space as a continuum uniting science and education, education and culture, and the personal educational programs of participants with institutional frameworks. Ideally, the creation, transmission, and acquisition of knowledge should correspond to its semantic depth and meaning. Without philosophical enrichment, however, the educational process often remains confined to a mere educational environment. Ukrainian scholar N. Radionova emphasizes the role of philosophy in transforming the educational space functionally.

At first glance, especially in non-humanitarian universities, achieving the goals of dialogue and communication may seem unrealistic, since discourses often reveal not only contradictory perspectives but also fundamentally opposing positions. Yet the recognition and comprehension of these contradictions constitute the first step toward the peaceful coexistence of cultural identities, each with its own experience of peacemaking.

Consequently, dialogue as a form of humanitarian technology should guide educational discourses toward fostering a dialogue of cultures and orienting them toward philosophical reflection. It is philosophical reflection that gives substantive meaning to concepts such as «multicultural dialogue», «intercultural dialogue», «dialogue education», and «multicultural education», clarifying their definitions and freeing them from stereotyped, falsified, or quasi-intellectual interpretations.

Summarising the specificity of philosophy, J. Deleuze and F. Guattari emphasised that «Philosophy is neither mere contemplation, which simply reflects things, nor reflection arising from simple reasoning (this understanding diminishes its significance). Philosophy cannot be reduced to communication that merely works with thoughts to reach consensus. The path of these philosophical universals has already been traversed…» (Guattari, 1998, p. 14). They also stated: «We are not responsible for the victims, but guilty for the victims».

Therefore, it is impossible to deepen multicultural dialogue or expand its context – even using the rationally impartial approaches of J. Habermas, V. Schmidt, or V. Gosle – if the following conditions are not met:

A return to the Socratic understanding of dialogue;

Grounding multiculturalism in pluralism and the recognition of equality and equal rights for all ethnic, social, political, age, religious, and confessional groups, without permitting discrimination based on membership;

Expanding dialogue to examine the essence of the concept of «culture» (Latin cultura – cultivation, education, development, mastery) beyond its literal meaning to include the totality of methods, techniques, and meanings of human life, as well as material and spiritual achievements within specific socio-historical contexts;

Finally, a return to Socratic morality and human philosophy, recognising the human dimension of intercultural dialogue as a criterion of culture and as a vehicle for self-improvement, fidelity to cultural values, and the moral development of the individual – objectives central to Socrates' vision.

These positions are reflected in the work of the author of the monograph as well as in the writings of other scholars.

Conclusion. The study has demonstrated that dialogical strategies in the cultural and educational space function not only as communicative tools but also as methodological foundations for intercultural understanding and spiritual development. The integration of scientific, philosophical, educational, and religious discourses within a polydiscursive framework ensures a deeper level of mutual comprehension and promotes tolerance in multicultural societies.

Intercultural dialogue, grounded in the principles of reflexivity, openness, equality, and ethical responsibility, becomes an essential pedagogical and cultural mechanism for preventing conflicts and fostering social cohesion. The implementation of dialogical strategies in educational practice contributes to the formation of morally responsible, intellectually mature, and culturally sensitive individuals capable of constructive interaction in a globalized world.

Thus, dialogical interaction should be regarded as a key methodological orientation for contemporary cultural and educational development.

References

Kendzor, P. I. (2016). *Integration through dialogue: The system of organizing multicultural education at schoo*l [Monograph]. Lviv, Ukraine: Panorama Publishing, 378 pp. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707745/ 1/Kendzer_dis.pdf

Proleev, S. (2022). Sociocultural foundations of discourse and transformation of modernity. Philosophical thought. P. 67-82 https://doi.org/10.15407/fd2022.02.067

Radionova, N. V. (2025). *Transversality of nonverbal communication in the media space: behind the scenes of the «art of living» of modern man.* Humanities studies: Collection of Scientific Papers. 2024. 20 (97). Pp. 109–114. doi: https://doi.org/10.32782/hst-2024-20-97-12

Ukrainian Psychological Explanatory Dictionary / V. M. Korporulin (Ed.). (2006). Kharkiv, Ukraine: Fakty, 400 p., p. 69. Retrieved from: https://archive.org/ details/psyxoloh2007

Habermas, J. (1985). *Rückkehr zur Metaphysik: Eine Tendenz in der deutschen Philosophie*. Merkur, 39 (9–10), 898–905. Retrieved from: https://www.merkur-zeitschrift.de/juergen-habermas-rueckkehr-zur-metaphsysik/

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 2. Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp. 348 s. Retrieved from: https://link.springer.com/chapter/ 10.1007/978-3-658-37354-2_22

Hosle, V. (2006). *Der Philosophische Dialog: Eine Poetik und Hermeneutik*. München, Germany: C. H. Beck Verlag, 494 s. Retrieved from: https://www.chbeck.de/hoesle-philosophische-dialog/product/13698

Guattari, F., & Deleuze, J. (1998). *What is philosophy?* (Qu'est-ce que la philosophie?) New York: Columbia University Press. ISBN 978-0231079891). Retrieved from; https://www.Was-Philosophie-suhrkamp-taschenbuch-wissenschaft/dp/3518290835/ ref= monarch_sidesheet_title#

Список використаних джерел

Кендзьор П. І. (2016). *Інтеграція через діалог. Система організації полікультурного виховання в школі*: монографія. Львів: Видавництво «Панорама». 378 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707745/1/ Kendzer_dis.pdf

Пролєєв С. (2022). Соціокультурні підвалини дискурсу та трансформації сучасності. Філософська думка. С. 67-82. URL: https://doi.org/10.15407/fd2022.02.067

Радіонова Н. В. (2025). *Трансверсальність невербальної комунікації у медіапросторі: за лаштунками «мистецтва жити» сучасної людини.* Humanities studies: Collection of Scientific Papers. 2024. 20 (97). Pp. 109–114. DOI: https://doi.org/10.32782/hst-2024-20-97-12

Український психологічний тлумачний словник. (2006). / авт. В. М. Корпорулін. Харків: Факти. 400 с. URL: https://archive.org/details/psyxoloh2007

Habermas J. (1985). *Ruckkehr zur Metaphysik*. *Eine Tendenz in der deutschen Philosophie*. In: Merkur, H.439/440, 898 s. Retrieved from: https://www.merkur-zeitschrift.de/juergen-habermas-rueckkehr-zur-metaphsysik/

Habermas J. (1981). Theorie des kommunikativen Handels. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 348 s. Retrieved from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-37354-2_22

Hosle V. (2006). *Der Philosophical Dialogue Eine Poetik und Hermeneutit*. Munchen, Verlag C.H.BeckoHg, 2006. 494 s. Retrieved from; https://www.chbeck.de/hoesle-philosophische-dialog/product/13698

Guattari F. (1998). *What is philosophy?* (Qu'est-ce que la philosophie?) New York: Columbia University Press. ISBN 978-0231079891). Retrieved from: https://www.Was-Philosophie-suhrkamp-taschenbuch-wissenschaft/dp/3518290835/ref= monarch_ sidesheet_title#

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

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

Received at the editorial office 17. 02. 2026.
Accepted for publishing 14. 03. 2026.

Матеріал надійшов до редакції 17. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 14. 03. 2026 р.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-18-25

УДК 37.06

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ТА СУПЕРВІЗІЇ ЯК НОВІТНІЙ НАУКОВИЙ НАПРЯМ

Ірина Барбашова
https://orcid.org/0000-0002-7410-4115

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті розкрито ознаки педагогіки партнерства та супервізії як новітнього наукового напряму. Об'єктом наукової галузі визначено освітнє партнерство та супервізію; предметом – закономірності та принципи, зміст і засоби освітнього партнерства та супервізії. У системі категорій виокремлено дві підсистеми: категорії освітнього партнерства (освітнє партнерство, його суб'єкти, об'єкти, засоби та результати) і категорії супервізії (замовник супервізії, супервізант, супервізор, цикл супервізії). Схарактеризовано засадничі принципи обох напрямів як керівні ідеї щодо їх організації та здійснення. Доведено міждисциплінарний характер теорії та практики освітнього партнерства та супервізії, конкретизовано зв'язки з філософськими, педагогічними та психологічними науками.

Ключові слова: освітнє партнерство; суб'єкти освітнього партнерства; об'єкти освітнього партнерства; супервізія; супервізант; супервізор.

Barbashova Iryna. Pedagogy of partnership and supervision as a new scientific direction.
The article reveals the essence of pedagogy of partnership and supervision as a science that studies the processes of upbringing, education, and personal development based on interaction and cooperation between equal participants in the educational process – teachers, students, their parents, and the community. The object of the scientific field is defined as educational partnership and supervision; the subject is the patterns and principles, content, and means of educational partnership and supervision.
The tasks of pedagogy of partnership and supervision have been established: identifying the patterns of the functioning of educational partnership and supervision processes; improving models of educational partnership and supervision; studying and summarising the experience of implementing educational partnership and supervision in the context of reforming Ukrainian schools; harmonising the practice of implementing educational partnership and supervision in Ukraine with the experience of their organisation in developed countries around the world. The system of categories distinguishes two subsystems: categories of educational partnership (educational partnership, its subjects, objects, means, and results) and categories of supervision (supervision customer, supervisee, supervisor, supervision cycle). The principles of partnership pedagogy (respect for the individual, friendliness and positive attitude, trust in relationships, dialogue – interaction – mutual respect, distributed leadership, social partnership) and supervision (human centeredness and humanism, accessibility, responsibility, academic integrity and freedom, voluntariness, objectivity, democracy, promotion of lifelong learning) as guiding ideas for their organisation and implementation.
The interdisciplinary nature of the theory and practice of educational partnership and supervision has been proven, and links with philosophical, pedagogical, and psychological sciences have been specified.

Keywords: educational partnership; subjects of educational partnership; objects of educational partnership; supervision; supervisee; supervisor.

Постановка проблеми. Суспільству на сучасному етапі розвитку властиві помітні трансформації в усіх його сферах, зокрема в освітній. Традиційно зміни в системі освіти ініціює держава – визначає стратегію розвитку освіти на довготривалий період, установлює в законодавчих актах освітні правовідносини, затверджує державні стандарти різних рівнів освіти, фінансує разом із місцевими владними інституціями видатки на освіту тощо. Проте сьогодні все більшого значення набуває партнерська співпраця між органами державного управління та органами місцевого самоврядування, закладами освіти та представниками громади, педагогічними працівниками, здобувачами освіти та їхніми батьками. Це дозволяє освітнім закладам адекватно реагувати на запити суспільства й тісніше взаємодіяти з ним, одержувати додаткові ресурси, створювати найкращі умови для організації освітньої діяльності, забезпечувати оптимальний рівень якості освіти для її здобувачів. Попри те що школа зазнає прогресивних змін, темп цих перетворень ще не повною мірою відповідає очікуванням громадянського суспільства. Відповіддю на таку суперечність є становлення новітнього наукового напряму – педагогіки партнерства та супервізії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність досліджуваної проблеми визнано на державному рівні Концепцією «Нова українська школа». Упровадження педагогіки

партнерства, що ґрунтується на засадах співпраці учня, учителя та батьків, визначено як один із провідних напрямів реформування загальної середньої освіти в Україні (Про схвалення Концепції…, 2018).

У публікації А. Євдокимової проаналізовано чинні підходи до тлумачення педагогіки партнерства та дефініцій, що її характеризують, визначено функції, принципи та структуру суб'єкт-суб'єктної взаємодії; доведено, що реалізація ідей партнерства інтенсифікує освітню діяльність учнів, суттєво посилює їхню відповідальність за навчальні досягнення. За переконанням авторки, це закладає основи підвищення ефективності навчання та освітнього процесу в цілому (Євдокимова, 2026).

І. Калько та О. Павлюк багатоаспектно висвітлюють вузлові питання педагогіки партнерства. Дослідниці характеризують головні особливості розвитку цього наукового напряму на початку XXI століття – базові принципи організації освітньої взаємодії, зміну позиції вчителя з єдиного джерела знань на наставника, помічника, партнера здобувачів у розвитку критичного мислення, набутті вмінь і навичок самостійно шукати інформацію та приймати рішення (Калько & Павлюк, 2025).

О. Коханко акцентує увагу на впровадженні навчального курсу в процес фахової підготовки вчителів. Дослідниця висвітлює низку важливих проблем, зокрема: історію розвитку педагогіки партнерства, партнерську взаємодію вчителя з учнями та батьківською громадою; можливе виникнення педагогічних конфліктів і способи їх розв'язання; сутність і правове забезпечення супервізії як форми наставництва, а також роль і відповідальність супервізора (Коханко, 2023).

Ю. Павловський, Н. Павловська та М. Щупляк вважають педагогіку партнерства своєрідним інструментом співпраці учителів, учнів і батьків, розглядають її як альтернативу традиційним методам і формам навчання, оскільки вона сприяє інтеграції сучасних освітніх технологій, гуманістичного підходу та соціальної адаптації учнів до викликів сьогодення, формуванню конкурентоспроможності та креативності здобувачів освіти (Павловський, Павловська & Щупляк, 2024).

І. Стешиц відзначає спрямованість педагогічного партнерства на створення в закладі освіти та окремому класі атмосфери довіри та спокою, на реалізацію ідей дитиноцентризму й гуманізму в освіті, вияв поваги до учасників освітнього процесу та забезпечення рівноправності між ними. Учена обґрунтовує чотирисуб'єктну модель педагогічного партнерства, головні суб'єкти якої представлені на індивідуальному, колективному й суспільному рівнях: управлінці освітою (директор освітнього закладу, адміністрація закладу, відділ освіти); учителі (учитель, педагогічний колектив, асистенти вчителя, фахівці, залучені до організації освітнього процесу, професійні та методичні/творчі спільноти вчителів); учні (учень, класний колектив, учнівське самоврядування освітнього закладу); батьки (батьки, опікуни та піклувальники, батьківський комітет, батьківські спільноти). На думку авторки, така різнорівнева структура педагогічного партнерства забезпечує його повне усвідомлення та закладає основи ефективного керування ним (Стешиц, 2023).

О. Топузов розкриває в монографічному дослідженні різноманітні аспекти партнерства в освіті як наукової теорії та навчальної дисципліни, вичерпно характеризує термінологію, методологію, закономірності та принципи освітнього партнерства, аналізує зв'язок педагогіки партнерства з іншими науками (Топузов, 2021).

Отже, проблема педагогіки партнерства та супервізії є багатогранною та потребує певного впорядкування накопиченої наукової інформації.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження полягає у визначенні сутності педагогіки партнерства та супервізії як новітнього наукового напряму. Мету дослідження конкретизують такі завдання: схарактеризувати об'єкт, предмет і завдання педагогіки партнерства та супервізії; обґрунтувати провідні категорії цих галузей; розкрити засадничі принципи їхньої організації; виявити зв'язки педагогіки партнерства та супервізії з іншими науками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність педагогіки партнерства та супервізії як новітнього наукового напряму доцільно схарактеризувати відповідно до тлумачення загальної педагогіки як родового поняття. Оскільки педагогіка є наукою, що досліджує процеси виховання, навчання й розвитку особистості, то й педагогіку партнерства та супервізії доцільно розуміти як науку, що досліджує процеси виховання, навчання й розвитку особистості на засадах партнерства та супервізії, взаємодії та співпраці між рівноправними учасниками освітнього процесу – учителями, учнями, їхніми батьками та громадою.

Об'єктом дослідження цього наукового напряму є освітнє партнерство та супервізія (вид наставництва); його специфічним предметом – закономірності та принципи, зміст і засоби освітнього партнерства та супервізії, співпраця суб'єктів освітньої діяльності з іншими особами – юридичними та фізичними – з метою реалізації освітніх і соціальних цілей, створення

оптимальних умов організації освітнього процесу. У такому контексті ці галузі вивчають не лише закономірності формування дитячої особистості, а й розвиток професійної кар'єри вчителів, становлення педагогічної культури батьків, способи залучення до співпраці суб'єктів з інших сфер суспільної практики, посилення на цьому ґрунті конкурентоздатності закладів освіти.

Методологічними засадами наукової розвідки освітнього партнерства та супервізії як соціального явища, системи відносин, спільної діяльності є, на думку О. Топузова, такі підходи:

– принцип гуманізму – визнання особистості як найвищої суспільної та культурної цінності, гуманне ставлення до кожної людини в дослідженні та організації освітнього партнерства;

– історичний підхід – з'ясування становлення освітнього партнерства та супервізії в ретроспективі; накопичення відомостей про історичний розвиток означених явищ у межах держави, регіону, громади уможливлює прогнозування тенденції їх подальшого розвитку;

– системний підхід – розуміння освітнього партнерства та супервізії як системи, що функціонує на засадах принципів пріоритету цілого над частинами, ієрархічності, самоорганізації, взаємозв'язку із зовнішнім середовищем;

– структурно-функціональний підхід – виокремлення складників цих галузей, визначення для кожного складника специфічних функцій, супідрядних із функціями освітнього партнерства та супервізії як цілісної системи;

– синергетичний підхід – розгляд процесу становлення освітнього партнерства та супервізії як складної системи соціальних відносин, утвореної завдяки самоорганізації, поєднанню зусиль, спільному розвитку гетерогенних соціальних суб'єктів;

– інформаційний підхід – вивчення інформаційних процесів, що супроводжують зазначені галузі як на рівні постійної внутрішньої взаємодії між їхніми суб'єктами, так і в межах міжсистемних зв'язків (інформаційне середовище освітнього закладу, організації-партнери, громади);

– культурологічний підхід – усвідомлення освітнього партнерства та супервізії як культурного феномена в ретроспективі та в перспективі їхнього розвитку; ретроспективний аналіз орієнтує на виділення соціальних традицій, що регулювали освітню співпрацю; виявлення перспектив освітнього партнерства та супервізії в майбутньому дозволяє передбачити подальший розвиток людської культури й цивілізації, суспільства взагалі й освітньої сфери зокрема;

– аксіологічний підхід – виокремлення ціннісних засад, що властиві суб'єктам освітнього партнерства та супервізії, окремим об'єктам і цій сфері практичної діяльності загалом. Такими цінностями є дитина, людина, особистість, соціум, громада, освіта, навчання, виховання, розвиток (Топузов, 2021, с. 17–20).

Педагогіка партнерства та супервізії виконує певні завдання:

– обґрунтування гуманістичної парадигми й принципу дитиноцентризму в теорії та практиці освітнього партнерства та супервізії;

– виявлення законів і закономірностей функціонування відповідних процесів;

– удосконалення методів, методик, технік, процедур, моделей такої взаємодії;

– розроблення сучасних, зокрема інформаційно-комп'ютерних технологій партнерства та супервізії, з'ясування особливостей їх застосування в умовах дистанційної та змішаної форм організації освітнього процесу;

– вивчення й узагальнення прогресивного досвіду впровадження та реалізації цього напряму в контексті реформування української школи;

– прогнозування розвитку освітнього партнерства та супервізії на найближче й віддалене майбутнє;

– узгодження практики впровадження цього напряму в Україні з досвідом їхньої організації в розвинених країнах світу.

Реалізація останнього з означених завдань зумовлює розроблення навчальної дисципліни «Педагогіка партнерства та супервізії». Необхідність підготовки майбутніх фахівців до впровадження педагогіки партнерства та супервізії додатково зумовлюють вимоги стандарту вищої освіти зі спеціальності «Початкова освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти. Серед спеціальних компетентностей здобувача вищої освіти означеної спеціальності виокремлено здатність до педагогічного партнерства в професійній і науковій діяльності, саморозвитку та навчання впродовж життя, а одним із програмних результатів навчання визнано вміння здійснювати супервізію, інтервізію, надавати педагогічну, психологічну та методичну допомогу учасникам освітнього процесу (Про затвердження стандарту…, 2024).

У відповідь на ці вимоги до освітньо-професійних програм підготовки здобувачів магістерського рівня вищої освіти окремих ЗВО України внесені обов'язкові або вибіркові освітні компоненти: «Педагогіка партнерства та супервізії» (Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Мелітопольський державний педагогічний університет імені

Богдана Хмельницького), «Педагогіка партнерства» (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини), «Педагогічне партнерство з різними соціальними інститутами» (Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»), «Психолого-педагогічні основи партнерської взаємодії в освітньому процесі» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича) (Коханко, 2023, с. 75–76).

Тематичний спектр навчальної дисципліни «Педагогіка партнерства та супервізії» у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького охоплює чотири змістові модулі: «Загальні основи педагогіки партнерства та супервізії», «Освітнє партнерство вчителя та учнів», «Освітнє партнерство вчителя та батьківської громади», «Супервізія: професійна підтримка та допомога педагогічним працівникам». Обсяг курсу становить 3 кредити ECTS (90 годин) з таким розподілом часу: 20 годин – лекції, 20 годин – семінарські заняття, 50 годин – самостійна робота магістрантів.

У системі категорій педагогіки партнерства та супервізії доцільно виокремити дві підсистеми: категорії, що пояснюють сутність партнерства, і категорії, що характеризують сутність супервізії.

Номенклатуру та сутність категорій першої підсистеми вичерпно подано О. Топузовим у монографії «Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія». *Освітнє партнерство* вчений визначає як систему відносин (освітніх, економічних, соціальних, культурних, правових, управлінських та ін.), що виникає в процесі добровільної співпраці суб'єктів освітньої діяльності (учасників освітнього процесу) з іншими фізичними чи юридичними особами задля створення оптимальних умов реалізації освітніх і інших суспільних цілей. При цьому освітнє партнерство, акцентує дослідник, не передбачає перекладання прав, обов'язків і відповідальності за провадження освітньої діяльності з її суб'єктів (закладів освіти, педагогічних працівників) на інших фізичних та юридичних осіб. Ідеться про доцільну партнерську участь суб'єктів освітнього процесу, зокрема тих, які не є педагогічними працівниками (здобувачів освіти, їхніх батьків), а також представників громади, органів влади й місцевого самоврядування, роботодавців та інших зацікавлених фізичних і юридичних осіб у створенні умов для ефективної реалізації освітніх цілей та оптимального здійснення освітнього процесу (Топузов, 2021, с. 9–10).

Суб'єктами освітнього партнерства автор монографії вважає фізичних і юридичних осіб, які організовують і здійснюють цей процес. Зокрема, суб'єктів, які уклали письмову угоду про освітнє партнерство і згадуються в ній, визначено сторонами освітнього партнерства; а фізичних і юридичних осіб (наприклад, окремих представників педагогічного колективу, здобувачів загальної середньої освіти, їхніх батьків), які добровільно залучаються до організації та здійснення освітнього партнерства, але не підписують письмової угоди про нього, – учасниками освітнього партнерства.

З-поміж усіх суб'єктів освітнього партнерства О. Топузов виокремлює групи освітніх і позаосвітніх партнерів. За переконанням ученого, освітні партнери – це учасники освітнього процесу, представники органів управління системою освіти, які безпосередньо беруть участь в організації та здійсненні освітнього процесу; позаосвітні партнери – це всі інші фізичні та юридичні особи, залучені до його організації та здійснення. Якщо суб'єкти освітнього партнерства є невеликою групою осіб, які добре знають одне одного, спілкуються між собою, то це команда освітнього партнерства (Топузов, 2021, с. 10).

Об'єктами освітнього партнерства дослідник називає сукупність явищ і процесів, на які спрямована пізнавальна та практична (перетворювальна) діяльність суб'єктів задля досягнення очікуваних результатів. До традиційних об'єктів освітнього партнерства автор монографії відносить освітні явища та процеси (навчальні, виховні й ті, що пов'язані з розвитком людини або групи людей в освітньому процесі).

О. Топузов диференціює освітні й соціальні цілі партнерства. *Освітні цілі* вчений тлумачить як очікувані сприятливі зміни в освітньому процесі (освітньому середовищі, освітній системі), позитивні умови освітньої діяльності, яких прагнуть досягти за допомогою освітнього партнерства; *соціальні цілі* освітнього партнерства – як очікувані позитивні зміни в суспільстві, громаді, соціальному середовищі суб'єктів освітньої діяльності та інших учасників освітнього партнерства, досягнення яких можна або поєднати з реалізацією освітніх цілей партнерства, або здійснити внаслідок їх реалізації (Топузов, 2021, с. 12).

Засобами (інструментарієм) освітнього партнерства дослідник визнає сукупність способів, процедур, методів і методик, технік, технічних засобів, за допомогою яких здійснюють цей процес; *результатами освітнього партнерства* – наслідки, остаточні результати спільної діяльності його суб'єктів (Топузов, 2021, с. 13).

Значення категорій другої підсистеми розкриємо відповідно до положень Наказу МОН України «Про затвердження Порядку надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії)».

У цьому нормативному документі *супервізію* трактують як комплекс заходів із надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам на добровільних засадах, що сприяє вдосконаленню їхньої професійної діяльності та професійному розвитку.

Замовника супервізії характеризують як педагогічного працівника, який отримує послугу професійної підтримки та допомоги; роз'яснено, що замовником також може бути заклад освіти, центральний чи місцевий орган виконавчої влади, орган місцевого самоврядування, що на договірній основі здійснює залучення суб'єктів надання послуг супервізії для задоволення потреб супервізанта.

Супервізант (отримувач послуг супервізії) – педагогічний працівник, який потребує фахової підтримки та допомоги для вдосконалення професійної діяльності та професійного розвитку.

Супервізор (надавач послуг супервізії) – фахівець у сфері загальної середньої освіти, який здійснює комплекс заходів із надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам. Супервізором може бути педагогічний працівник, зокрема той, який успішно пройшов сертифікацію; науково-педагогічний або науковий працівник закладів освіти різних рівнів, наукових і науково-дослідних установ, інших установ та організацій, а також інші особи з педагогічною освітою, послуг яких потребує замовник.

Цикл супервізії – це період часу, протягом якого учасники супервізії здійснюють діяльність, спрямовану на досягнення мети. За результатами такого циклу супервізор видає супервізанту свідоцтво, погоджене з адміністрацією закладу освіти (Про затвердження Порядку…, 2024).

Принципи педагогіки партнерства – вихідні положення, керівні ідеї щодо її організації та здійснення – учені здебільшого визначають у контексті реформи «Нова українська школа» і вносять до їхнього складу такі:

- Повага до особистості. Прийняття кожної дитини (людини) як цінності, незалежно від її віку, статі, національності, соціального статусу, переконань та інших характеристик; розуміння унікальних особливостей кожної особистості, її потреб, інтересів і поглядів; установлення рівноправних стосунків, заснованих на взаємній повазі та взаєморозумінні; забезпечення права на свободу, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності кожної особистості, захист від будь-яких форм дискримінації та насильства; усвідомлення взаємозв'язку між свободою та відповідальністю, а також відповідальне ставлення до власних дій та їхніх наслідків.

- Доброзичливість і позитивне ставлення. Створення сприятливого, доброзичливого середовища для виховання, навчання та розвитку, у якому кожен суб'єкт освітнього партнерства відчуває повагу та підтримку; визнання унікальності кожної особистості, її індивідуальних особливостей і потреб; створення атмосфери, у якій дитина почувається впевнено, безпечно та мотивовано до виховання, навчання й розвитку; прийняття дитини такою, якою вона є, з її сильними сторонами та недоліками; готовність усіх суб'єктів освітнього партнерства допомогти, вислухати та надати підтримку одне одному в складних ситуаціях; віра в потенціал особистості та її здатність до розвитку; заохочення всіх суб'єктів освітнього партнерства до самостійності та творчості.

- Довіра в стосунках. Сприйняття суб'єктами освітнього партнерства одне одного як рівноправних партнерів; створення атмосфери, у якій учні, учителі та батьки можуть вільно висловлювати свої думки та ідеї, не боятися при цьому критики чи осуду з боку інших; можливість відкрито спілкуватися, обговорювати проблеми та знаходити спільні рішення; усвідомлення спільної відповідальності за успіх виховання, навчання та розвиток учнів; відчуття впевненості в собі, у розкритті свого потенціалу та розвитку творчих здібностей.

- Діалог – взаємодія – взаємоповага. Діалог передбачає не лише передачу інформації, а й співпрацю, у якій кожен суб'єкт партнерства має можливість висловлювати свої думки, ставити питання, брати активну участь у розв'язанні освітніх завдань і міжособистісних проблем; взаємодія забезпечує обмін досвідом, сприяє розвитку соціальних навичок, взаєморозумінню та організації командної роботи, допомагає залучати батьків до освітнього процесу, їх інформуванню про успішність і потреби дитини, спільному розв'язанню освітніх питань, уможливлює координацію спільної освітньої діяльності між різними суб'єктами освітнього партнерства на договірних засадах, що дозволяє надавати гнучкі та різноманітні освітні послуги; взаємоповага ґрунтується на засадах довіри та відкритого діалогу, підтримки, поваги та спільної відповідальності за виховання, навчання й розвиток особистості за умов відсутності будь-яких проявів булінгу (або цькування) щодо учасників освітнього процесу.

- Розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків). Означає, що

відповідальність за успішність виховання, навчання та розвиток особистості розподіляють між усіма суб'єктами освітнього партнерства. Проактивність виникає, коли вчителі, учні, батьки, представники громадськості беруть участь в освітньому процесі, виявляють ініціативу та пропонують власні ідеї щодо його організації; право вибору полягає у вільному виборі навчальних матеріалів, методів трансляції інформації, тематики та способів проведення досліджень тощо, а також у необхідності нести відповідальність за наслідки зробленого вибору; горизонтальність зв'язків – це рівноправна освітня взаємодія, яка не передбачає домінування й жорсткої ієрархії та яку здійснюють на рівнях громада – школа, учитель – учень, батьківське самоврядування – учнівське самоврядування тощо.

- Соціальне партнерство. Його характеризують рівність сторін, добровільність взяття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей. Рівність сторін означає, що всі суб'єкти освітнього партнерства мають однакові права та можливості в процесі прийняття рішень і досягнення спільних цілей; добровільність взяття зобов'язань – що жодна сторона партнерства не може бути примушена до співпраці; обов'язковість виконання домовленостей – що всі учасники освітнього процесу беруть на себе обов'язки виконувати певні домовленості та угоди (Бібік, 2019, с. 17; Євдокимова, 2026, с. 22–23; Павловський, Павловська & Щупляк, с. 13).

Принципи супервізії чітко й однозначно сформульовано в Наказі МОН України «Про затвердження Порядку надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії)». До основних із них віднесено такі:

Людиноцентризм і гуманізм – пріоритет прав і свобод людини, визнання особистісної гідності, створення атмосфери довіри та підтримки.

Доступність – забезпечення доступу до інформації та матеріалів, отриманих у процесі супервізії, а також надання можливості висловлювати свою думку.

Відповідальність – супервізор та педагог несуть відповідальність за процес і результати супервізії, а також за впровадження змін.

Академічна доброчесність і свобода – дотримання високих етичних стандартів у науковій та освітній діяльності, а також забезпечення свободи вибору методів і підходів у вихованні, навчанні та розвитку особистості.

Добровільність – участь у супервізії є добровільною, що сприяє позитивному ставленню до процесу та кращому сприйняттю й усвідомленню результатів.

Об'єктивність – неупереджене ставлення до роботи педагога з боку супервізора, урахування конкретних умов і обставин, у яких відбувається освітній процес.

Демократизм – обидві сторони (і супервізор, і супервізант) мають рівні можливості для висловлення думок та обміну досвідом. При цьому супервізор не займає позицію вищості, а виступає як рівноправний партнер у супервізії.

Сприяння навчанню впродовж життя полягає в підтримці стабільного професійного розвитку та вдосконаленні навичок супервізанта. Супервізор підтримує розвиток рефлексії, самоаналізу та самонавчання, допомагає супервізанту ставати більш компетентним і адаптивним до змін у професійній діяльності (Про затвердження Порядку…, 2024).

Педагогіка партнерства та супервізії як галузь наукових знань має широке коло *міжпредметних зв'язків* і взаємодіє з багатьма науками. Важливу роль у розвитку педагогіки партнерства та супервізії відіграє *філософія*, із якої, зокрема, запозичено відомості про принципи та методи наукового дослідження. Такі галузі філософського знання, як *етика* й *естетика*, допомагають визначити ідеали освітньої взаємодії та конкретизувати її завдання.

Цілком закономірно, що найсуттєвішими є зв'язки педагогіки партнерства та супервізії з *педагогічними науками. Теорія навчання (дидактика)* забезпечує всіх учасників освітнього партнерства теоретичними знаннями про сутність, цілі й зміст сучасної початкової освіти, новітні методи, засоби, форми та технології організації навчання; *теорія виховання* орієнтована на розв'язання проблем міжособистісного спілкування, формування толерантності особистості в багатокультурному середовищі, розвиток дитини (людини) в колективі, досягнення оптимального співвідношення процесів виховання й самовиховання особистості тощо; *теорія управління освітою* надає теоретичні та прикладні знання адміністрування галузі, висвітлює ефективні моделі, технології та засоби державно-громадського управління освітою.

Історія педагогіки дозволяє аналізувати явища освітнього партнерства й супервізії на різних етапах розвитку суспільства. Ще в античні часи (V–IV ст. до н. е.) такі філософи, як Сократ, Демокріт, Платон, Арістотель, висловлювали ідеї щодо необхідності індивідуального підходу до дитини в процесі її навчання й виховання, потреби врахування її зацікавлень і духовних якостей, наголошували на відмові від примусу, вважаючи переконання найдієвішим методом впливу.

Відомі мислителі епохи Відродження (XV–XVI ст.) – В. да Фельтре, Е. Роттердамський, Ф. Рабле, М. Монтень, Т. Кампанелла та ін. – виступали проти деспотизму та пригнічення учня, закликали до гуманного підходу в навчанні, пропагували ідею суспільного виховання, вияву до дітей почуття загальної любові. У педагогічній творчості видатних закордонних і вітчизняних постатей XVII–XVIII ст. – Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Г. Сковороди – переважало ставлення до школи як привітної установи, до якої діти поспішають із радістю й можуть яскраво виявити себе, глибше пізнати одне одного, досягти взаєморозуміння, справжньої свободи та особистої незалежності.

Прогресивна педагогіка XIX ст., зокрема система морального виховання Костянтина Ушинського, виключала будь-яку авторитарність і пропагувала побудову освітньої взаємодії на принципах творчої самостійності вихованців, на силі позитивного прикладу та розумній діяльності дитини, активної любові до дитини та створенні вчителем атмосфери товариськості. Провідною ідеєю першої половини XX ст. виступила «педоцентрична революція», ознаменована створенням умов для самовираження та вільного розвитку дитячої особистості, сприятливого середовища для її розвитку, зведенням до мінімуму явного педагогічного втручання в цей процес, виключенням будь-якого примусу і насильства, поєднанням любові та поваги до дитини (Е. Кей, С. Русова, Дж. Дьюї, М. Монтессорі, О. Декролі, Я. Корчак, А. Макаренко, С. Френе).

Висловлені філософами та вченими пропозиції заклали науково-педагогічний фундамент для розроблення в другій половині XX ст. концепцій співробітництва вчителя й учня в процесі виховання та навчання. Ідеї співпраці всіх суб'єктів виховання (сім'ї, школи та громади), гуманного ставлення, суб'єкт-суб'єктних відносин і співтворчості знайшли належне наукове обґрунтування та практичне апробування в педагогічній спадщині В. Сухомлинського, В. Шаталова, Ш. Амонашвілі, О. Вишневського, О. Захаренка, М. Палтишева, М. Николина. Соціально-економічна ситуація на початку XXI ст., ухвалення у 2016 році Концепції «Нова українська школа», унормування провідних понять цього напряму педагогіки в законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) знову актуалізували дослідження з проблем педагогіки партнерства та супервізії.

Соціальна педагогіка розширює теорію освітнього партнерства та супервізії знаннями про розгортання процесу соціалізації особистості в різних інститутах, інформацією про шляхи запобігання деструктивним явищам у дитячому та молодіжному середовищі.

Формування інклюзивного освітнього середовища закладів освіти помітно підсилює значущість зв'язків педагогіки партнерства та супервізії зі *спеціальною педагогікою.* Ці зв'язки, з одного боку, уможливлюють запозичення технологій виховання дітей з особливими освітніми потребами, а з іншого – позитивно впливають на реалізацію розробок спеціальної педагогіки.

Психологічні науки збагачують педагогіку партнерства та супервізії науковою інформацією про психічні явища та методики психодіагностики. Цих знань учитель потребує для виявлення та врахування психологічних особливостей усіх учасників освітнього процесу, розкриття й реалізації їхнього особистісного потенціалу, особливо в умовах добровільної освітньої співпраці людей, які природно мають різні психічні (темперамент, характер, здібності тощо) і психологічні відмінності, різний життєвий досвід.

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи. Отже, маємо вагомі підстави твердити про інтенсивне становлення новітнього наукового напряму – педагогіки партнерства та супервізії. Цілком визначеними є об'єкт, предмет і завдання цієї галузі знань; сформовано систему дефініцій, що розкривають різні аспекти організації освітнього процесу на засадах взаємодії та співпраці між його рівноправними учасниками – учителями, учнями, їхніми батьками та громадою; схарактеризовано специфічні принципи реалізації педагогіки партнерства та супервізії в сучасному досвіді функціонування закладів освіти; доведено інтегративний, міждисциплінарний характер теорії та практики освітнього партнерства та супервізії. Подальші розвідки можуть бути пов'язані з аналізом окремих змістових складників аналізованої проблеми, наприклад, висвітленням ідеології дитиноцентризму, способів залучення батьків учнів до освітнього процесу, форм і методів надання педагогічної підтримки та допомоги вчителю тощо.

Список використаних джерел

Бібік Н. М. (Ред.) *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с. URL: https://www.e-litera.com.ua/upload/grade-0/nus-poradnyk.pdf

Євдокимова А. В. Педагогіка партнерства в сучасному освітньому просторі. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2026. № 11. С. 20–27. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-3

Калько І. & Павлюк О. (2025). Розвиток педагогіки партнерства у просторі освіти України на початку XXI століття. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2025. № 1(34). С. 36–42. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2025-34-135-36-42

Коханко О. Г. Роль курсу «Педагогіка партнерства та супервізії» у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Освітньо-науковий простір*. 2023. № 4(1-2023), С. 71–79. DOI: https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.08

Павловський Ю. В., Павловська Н. Т. & Щупляк М. Я. Педагогіка партнерства: сутність, основні ідеї та принципи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 13. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/530/411

Про затвердження Порядку надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) : наказ МОН України від 14.06.2024 р. № 855. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1201-24#Text

Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти : наказ МОН України від 08.04.2024 р. № 480. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2024/08.04.2024/013.Pochatkova.osvita-mahistr-480.vid%2008.04.2024.pdf

Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження КМ України від 22.08.2018 р. № 988-2016-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text

Стешиц І. В. Система педагогічного партнерства в українській шкільній освіті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2023. № 92(1). С. 141–146. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.29

Топузов О. *Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія*. Київ : Інститут педагогіки : Педагогічна думка, 2021. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/Topuzov_007_7.pdf

References

Bibik, N. M. (Ed.). (2019). *New Ukrainian school: Teacher's guide*. Kyiv: Litera LTD. Retrieved from https://www.e-litera.com.ua/upload/grade-0/nus-poradnyk.pdf

Kalko, I., & Pavliuk, O. (2025). Development of pedagogy of partnership in the Ukrainian educational space at the beginning of the 21st century. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1(34), 36–42. https://doi.org/10.33842/22195203-2025-34-135-36-42

Kohanko, O. H. (2023). The role of the course «Pedagogy of partnership and supervision» in the professional training of future primary school teachers. *Educational-Scientific Space*, 4(1-2023), 71–79. https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.08

Pavlovskyi, Yu. V., Pavlovska, N. T., & Shchupliak, M. Ya. (2024). Pedagogy of partnership: Essence, main ideas, and principles. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 13. Retrieved from https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/530/411

Resolution on the approval of the procedure for providing professional support and assistance to pedagogical staff (implementation of supervision) [Order of the Ministry of Education of Ukraine No. 855, June 14, 2024]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1201-24#Text

Resolution on the approval of the higher education standard for the specialty 013 Primary Education of the second (master's) level of higher education [Order of the Ministry of Education of Ukraine No. 480, April 8, 2024]. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2024/08.04.2024/013.Pochatkova.osvita-mahistr-480.vid%2008.04.2024.pdf

Resolution on the approval of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period up to 2029 [Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 988-2016-r, August 22, 2018]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text

Steshyts, I. V. (2023). System of pedagogical partnership in Ukrainian school education. *Scientific Journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 92(1), 141–146. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.29

Topuzov, O. (2021). Educational partnership in the system of general secondary education: *Theory and methodology*. Kyiv: Institute of Pedagogy; Pedagogical Thought. Retrieved from https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/Topuzov_007_7.pdf

Yevdokymova, A. V. (2026). Pedagogy of partnership in the modern educational space. *Pedagogical Innovation: Modernity and Prospects*, 11, 20–27. https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-3

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

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

Матеріал надійшов до редакції 02. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 24. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 02. 03. 2026..
Accepted for publishing 24. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-26-33

УДК 37.014.3:373(477)

ГЛОБАЛЬНІ ТРЕНДИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВЕКТОР ЗМІН ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ МАЙБУТНЬОГО

Тетяна Бевз
https://orcid.org/0000-0002-0129-1925

Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки»

У статті досліджено провідні глобальні тенденції розвитку шкільної освіти та обґрунтовано вектори їхньої адаптації для української школи майбутнього в умовах подолання наслідків війни й екстремальних криз. Проаналізовано вплив глобальної нестабільності на освітні системи та визначено стратегічну необхідність переходу вітчизняної школи від моделі виживання до моделі освітньої резильєнтності. Розглянуто ключові макротренди 2025-2026 років, зокрема системну інтеграцію штучного інтелекту (ШІ) як базової інфраструктури, перехід до гіперперсоналізованого та гібридного навчання, а також трансформацію ролі педагога в межах парадигми «доповненого вчителя» (The Augmented Educator). Доведено, що ефективне подолання масштабних освітніх втрат і психологічної травматизації українських учнів потребує синергії високих технологій (High-Tech) та глибокого людиноцентричного підходу (High-Touch). Запропоновано вектор змін, що ґрунтується на трьох стовпах: технологічній компенсації за допомогою ШІ-інструментів, організаційній стійкості через гібридні формати та ціннісному зціленні через програми соціально-емоційного навчання й емоційного добробуту (well-being).

Ключові слова: глобальні освітні тренди; українська школа майбутнього; освітня резильєнтність; штучний інтелект в освіті; доповнений вчитель; освітні втрати; соціально-емоційне навчання; гібридне навчання.

Bevz Tetiana. Global trends in school education: the vector of change for the Ukrainian school of the future.
The article explores the leading global trends in school education and substantiates the vectors of their adaptation for the Ukrainian school of the future in the context of overcoming the consequences of war and extreme crises. The impact of global instability on educational systems is analysed, defining the strategic necessity of transitioning the domestic school from a temporary survival model to sustainable educational resilience. Key macro-trends of 2025-2026 are examined, including the systemic integration of artificial intelligence (AI) as basic infrastructure, the shift towards hyper-personalised learning, and the evolving role of the teacher within the «augmented educator» paradigm. Within this framework, educators are empowered to delegate routine administrative tasks to AI, allowing them to focus profoundly on individualised mentoring and cognitive development. It is proven that effectively overcoming large-scale learning losses and the psychological trauma of Ukrainian students requires a careful synergy of high technologies (High-Tech) and a deep human-centric approach (High-Touch). This balanced synergy ensures that digital tools enhance, rather than replace, human empathy and psychological support in the classroom. A comprehensive vector of change is proposed based on three pillars: technological compensation via AI tools, organisational resilience through flexible hybrid formats, and value-based healing through socio-emotional learning (SEL) and well-being programs. Ultimately, this transformation will lay a solid foundation for developing a globally competitive and emotionally resilient generation capable of driving Ukraine's post-war recovery.

Keywords: global educational trends; Ukrainian school of the future; educational resilience; artificial intelligence in education; augmented educator; learning loss; socio-emotional learning (SEL); hybrid learning.

Постановка проблеми. Однією з визначальних глобальних тенденцій розвитку шкільної освіти є функціонування освітніх систем в умовах підвищеної нестабільності та багатовимірних безпекових викликів. Глобальні військові витрати демонструють найбільше зростання з часів завершення холодної війни, досягнувши 2718 мільярдів доларів у 2024 році. За аналітичними оцінками ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва та розвитку (далі – ОЕСР) та Світового банку, сучасний світ характеризується зростанням кількості збройних конфліктів, масштабними міграційними процесами, посиленням соціально-економічної нерівності та поширенням кризових явищ, що безпосередньо впливають на доступність, безперервність і якість освіти. У цих умовах освіта перестає функціонувати як стабільна система і трансформується у динамічне середовище, здатне реагувати на ризики, забезпечувати безперервність навчання та підтримувати психологічну стійкість учнів.

Для України цей глобальний тренд має не лише прогностичний, а безпосередньо прикладний вимір. Повномасштабна війна актуалізувала безпековий компонент як фундаментальну основу функціонування школи. Зруйнована освітня інфраструктура, необхідність організації навчання в укриттях, тривалі повітряні тривоги, перебої з енергопостачанням,

вимушена внутрішня та зовнішня міграція учнів і педагогів сформували нову реальність, у якій безпека стала не додатковою умовою, а базовим принципом освітнього процесу. У цьому контексті школа майбутнього в Україні повинна проєктуватися як безпечний, стійкий і адаптивний простір, що поєднує архітектурні рішення безпеки, цифрову інфраструктуру для безперервного навчання, а також педагогічні підходи, орієнтовані на формування психологічної резильєнтності, критичного мислення та здатності діяти в умовах невизначеності.

Отже, глобальний тренд зростання нестабільності визначає стратегічний вектор розвитку української школи майбутнього – перехід від моделі функціонування в умовах стабільності до моделі освітньої резильєнтності, де безпека, гнучкість і здатність до швидкої адаптації стають ключовими характеристиками освітньої системи.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз провідних глобальних тенденцій розвитку шкільної освіти та обґрунтування векторів їхньої адаптації для розбудови стійкої, безпечної та інноваційної української школи майбутнього в умовах подолання наслідків війни та освітніх криз.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика трансформації освітніх систем та пошуку нових векторів розвитку школи перебуває в центрі уваги багатьох закордонних та вітчизняних науковців і міжнародних інституцій. За даними аналітичного звіту Організації економічного співробітництва та розвитку «Тенденції, що формують освіту» (2025) (Trends Shaping Education 2025), майбутнє шкіл у всьому світі визначають геополітичні конфлікти, стрімкий розвиток штучного інтелекту, кліматичні зміни та глобальна криза ментального здоров'я.

Вагомим внеском у розуміння глобальних макроосвітніх процесів є діяльність міжнародних інституцій, зокрема ЮНЕСКО. Окремої уваги заслуговує «Звіт про моніторинг глобальної освіти за 2026 рік» (GEM Report) із серії «Зворотний відлік до 2030 року: доступ та рівність» (UNESCO, б. д.). У цьому документі буде представлено найновіші статистичні дані та ґрунтовний аналіз ключових освітніх індикаторів: рівня охоплення, завершення навчання та механізмів справедливого фінансування. Досвід країн, які продемонстрували стрімке зростання цих показників, становить значний науковий інтерес для формування ефективних освітніх політик.

Потужну статистичну та емпіричну базу для розуміння технологічних векторів розвитку освіти формують аналітичні звіти глобальної платформи даних HolonIQ. Зокрема, у дослідженнях «2026 Global Education Outlook» (2026 Global Education…, 2025) та «2026 Education Trends Snapshot» (2026 Education Trends …, 2026) окреслено ключові макроекономічні перспективи галузі. Особливу цінність для нашої роботи становить публікація «EdTech hits $2.6B in investment as the market stabilizes...» (EdTech hits $2.6B ..., 2026), яка підтверджує стабілізацію ринку освітніх технологій та зміщення глобального фокусу на рішення на базі штучного інтелекту й підготовку до реального ринку праці (workforce training). Для моделювання української школи майбутнього ці дані є чітким індикатором необхідності інтеграції ШІ-інструментів та посилення профорієнтаційної складової.

Важливий стратегічний вектор розвитку освітніх систем розкрито в аналітичній публікації В. Філліпс для видання Forbes – «In 2026, 5 Big Trends Will Shape Education» (Phillips, 2026). Авторка наголошувала на незворотності перетворення штучного інтелекту з експериментального інструменту на базову освітню інфраструктуру. Окрім технологічного аспекту, у статті акцентувалася увага на зміні парадигми оцінювання, подоланні фрагментації освітніх систем та тісній інтеграції шкільної освіти з макроекономічними стратегіями. Для формування вітчизняного вектора змін ці ідеї є концептуальними, адже українська школа майбутнього повинна стати не просто осередком знань, а ключовим елементом економічного та соціального відновлення держави, де молодь виступає співтворцем і бере на себе відповідальність за відбудову.

Важливим для розуміння короткострокових перспектив розвитку освітніх технологій є аналіз Л. Асьоне «49 predictions about edtech, innovation, and-yes-AI in 2026» (Ascione, 2026). Головна науково-практична цінність цієї публікації полягає в її синтетичному характері: авторка не обмежується власною позицією, а акумулює та систематизує прогнози широкого кола провідних експертів, розробників та лідерів інновацій в освітній галузі. Такий підхід дає змогу сформувати багатовимірну картину майбутнього EdTech і спиратися на консолідоване бачення професійної спільноти щодо ролі штучного інтелекту в освіті.

Аналіз глобальних освітніх трендів демонструє чітку синергію технологічного та ціннісного вимірів. Як зазначала Лаура Асьоне у статті «49 predictions about edtech, innovation, and-yes-AI in 2026» (Ascione, 2026), наразі технології та штучний інтелект остаточно переходять від етапу експериментів до системної та життєво

необхідної інтеграції в навчання. Водночас ця стрімка технологізація нерозривно пов'язана з посиленням людиноцентричності. Практичним втіленням таких інновацій є, зокрема, навчальна програма «Genius and Joy» (Г. Мухаммад) (Lerner Publishing Group …, 2025), яка на противагу сухій цифровізації офіційно інтегрує емоційний добробут, радість пізнання та формування ідентичності безпосередньо в базовий академічний процес.

Досліджуючи світові тенденції шкільної освіти, доцільно звернутися до досвіду провідних міжнародних онлайн-закладів. Зокрема, значний інтерес становить публікація експертів Eastwood Global Online School – «5 Global Education Trends for 2025-26 and How Eastwood Global Online School is Leading the Way» (5 Global Education Trends …, b. d.). Маючи значний досвід у сфері академічних інновацій, автори огляду демонструють, як сучасна дистанційна освіта може відповідати глобальним викликам, зберігаючи міцну моральну основу та традиційні цінності.

Узгодження глобальних освітніх тенденцій із національними інтересами та викликами повоєнного відновлення знаходить своє відображення у концептуальних розробках державного рівня. Зокрема, у проєкті стратегії «Візія майбутнього освіти і науки України» (Візія майбутнього освіти…, 2023) та широкій макроекономічній рамці «Візія України 2035» (Візія України 2035, 2025). Хоча ці документи мають статус стратегічних орієнтирів, вони чітко фіксують запит на трансформацію школи з інституції трансляції знань у центр розвитку людського капіталу та інновацій. Водночас механізми практичного впровадження передових світових трендів (як-от гіперперсоналізація ШІ чи нові моделі оцінювання) для досягнення задекларованих національних цілей залишаються недостатньо розкритими, що зумовлює потребу їхнього глибшого наукового обґрунтування.

Якщо міжнародні звіти окреслюють макроекономічні та технологічні контури майбутнього освіти, то вітчизняний вектор змін частково концептуалізовано в дослідженні В. Хромця «Концепція інакшої освіти для України» (Хромець, 2025), в якому він запропонував стратегічну відповідь на виклики війни та сформував бачення освітнього простору, здатного підготувати громадян до розбудови стійкої держави. Інтерес для нашого дослідження становить системний підхід (зокрема, ідея освітнього «конфігуратора») та фокус на персоналізації навчання, що тісно перегукується з глобальними трендами гіперперсоналізації. Автор наголошував, що фундаментальним вектором української освіти має стати внутрішній розвиток особистості – розкриття її унікального потенціалу, свободи мислення та відповідальності. Саме цей людиноцентричний підхід дозволяє адаптувати світові технологічні інновації до потреб психологічного відновлення та розвитку українського суспільства.

Як засвідчує огляд фахової літератури та експертних прогнозів, сучасний освітній дискурс зосереджений на пошуку балансу між глобальними інноваціями та національними стратегіями розвитку. Утім, для розуміння того, як саме ці концепції втілюватимуться на практиці, необхідно перейти від загальнотеоретичних візій до детального аналізу ключових глобальних трендів, що безпосередньо формують архітектуру освіти найближчого майбутнього.

Основний виклад матеріалу дослідження. *Технологічний макротренд: штучний інтелект як базова інфраструктура освіти та інструмент подолання освітніх втрат.* У 2026 році парадигма використання цифрових технологій у школі зазнає радикальних концептуальних змін. Аналіз глобальних тенденцій засвідчує, що штучний інтелект (ШІ) остаточно виходить із фази «експериментальних пілотних проєктів» та «інновацій заради інновацій», перетворюючись на базову, невіддільну інфраструктуру освітнього процесу. Як слушно зазначав В. Філліпс, ШІ стає системним фундаментом, на якому будується архітектура сучасного навчання. Цей перехід підтверджується макроекономічними індикаторами: за даними аналітичної платформи HolonIQ, попри загальну стабілізацію ринку EdTech (з обсягом інвестицій на рівні 2,6 млрд доларів) (EdTech hits $2.6B …, 2025), найбільші глобальні капіталовкладення спрямовуються саме в рішення на базі ШІ та платформи для підготовки до реального ринку праці. Технології більше не розглядаються як просто зручний додаток – вони стають інструментом системного впливу на якість навчання.

Ключовим педагогічним наслідком цього макротренду є остаточна відмова від уніфікованого підходу до навчання («один розмір підходить усім») на користь гіперперсоналізації. Дослідження Стенфордського університету (2024) доводять, що персоналізація навчання підвищує залученість та академічний успіх, оскільки адаптується до сильних сторін учня (5 Global Education Trends…, b. d.).

Сучасні алгоритми машинного навчання здатні в режимі реального часу аналізувати успішність учня, виявляти мікропрогалини в знаннях (наприклад, розуміти, що труднощі з фізикою зумовлені нерозумінням конкретної теми з математики за минулий рік) і миттєво

адаптувати навчальний контент, темп та рівень складності завдань. Згідно з прогнозами Л. Асьоне, ШІ-тьютори не мають на меті замінити вчителя; їхня роль полягає в наданні учням сфокусованої, індивідуальної підтримки безпосередньо в момент виникнення труднощів. ШІ-тьюторство розширюватиметься, не замінюючи вчителів, а гіперперсоналізоване навчання стане стандартом для швидкого закриття прогалин у знаннях та забезпечення зворотного зв'язку в реальному часі.

Як підкреслювала експерт Кріс Астл, завдяки формуванню чіткіших нормативних бар'єрів та стандартів безпеки, штучний інтелект переходить від стадії пілотних проєктів до статусу природної складової щоденного навчання. Важливо, що ШІ здатен вирішувати найгостріші проблеми сучасної школи: долати прогалини в знаннях та моніторити психічне здоров'я учнів. В умовах хронічних прогулів та зниження мотивації алгоритми ШІ стають одним із небагатьох інструментів, здатних швидко масштабувати індивідуальну підтримку (Ascione, 2026).

Для української школи майбутнього цей глобальний тренд набуває не просто інноваційного, а екзистенційно важливого значення. Внаслідок повномасштабної війни, постійних переривань навчального процесу через повітряні тривоги та блекаути, а також масового внутрішнього і зовнішнього переміщення родин, українські школярі мають вкрай нерівномірний рівень навчальних досягнень. Проблема «освітніх втрат» та «освітніх розривів» набула загальнонаціональних масштабів. Практика показує, що подолати цю проблему виключно традиційними методами фронтальної роботи в класі неможливо, адже кожен учень потребує власної траєкторії надолуження знань.

Водночас інтеграція передових ШІ-рішень в українські реалії стикається з фундаментальним інфраструктурним бар'єром – нестабільністю енергосистеми та перебоями зі зв'язком. Просте перенесення хмарних інструментів гіперперсоналізації в умови блекаутів є неефективним і загрожує поглибленням технологічної нерівності. Тому вітчизняний вектор технологізації має фокусуватися на розробці та впровадженні асинхронних освітніх платформ, а також рішень на базі Edge AI (штучного інтелекту, що здатний працювати локально на пристрої без постійного доступу до інтернету). Забезпечення учнів автономними гаджетами з попередньо завантаженими адаптивними алгоритмами, у поєднанні з розбудовою енергонезалежних освітніх хабів на базі шкіл, є єдиним шляхом перетворити ШІ з абстрактної інновації на реальний інструмент подолання освітніх втрат в умовах війни.

Відтак, вектор змін для України полягає у стратегічному впровадженні ШІ-систем як національного інструменту діагностики та компенсації знань. Використання інтелектуальних навчальних середовищ дозволить українським дітям закривати прогалини в індивідуальному, комфортному темпі, без порівняння з іншими учнями, що значно знижує рівень стресу та академічного тиску. Передача ШІ-алгоритмам функції «вирівнювання» знань є необхідним технологічним кроком для забезпечення справедливого та рівного доступу до якісної освіти, який декларується у звітах ЮНЕСКО та закладається у стратегію повоєнного відновлення держави.

Від технологій до людини: емоційний добробут та парадигма «доповненого вчителя». Стрімка технологізація освітнього процесу, парадоксальним чином, не зменшує, а навпаки – гіперболізує значущість людського фактора. Глобальні освітні тренди переконливо доводять, що майбутнє належить синергії високих технологій (High-Tech) та глибокого емоційного контакту (High-Touch). Як зазначають міжнародні експерти (зокрема, Г. Мальдонадо), система К-12 відходить від традиційної моделі трансляції знань до концепції «доповненого вчителя» (The Augmented Educator) (Ascione, 2026). У цій парадигмі штучний інтелект та предиктивні алгоритми беруть на себе рутинну роботу: складання розкладів, аналіз успішності, перевірку стандартизованих тестів, діагностику прогалин у знаннях та бюрократичну звітність. Проте жоден алгоритм не здатен виявити емпатію до розчарованої дитини або створити психологічно безпечне середовище для подолання страху помилки. Відтак, звільнений від рутини вчитель еволюціонує з лектора у коуча, ментора та фасилітатора, який спрямовує 100% своєї енергії на мотивацію, педагогіку та розбудову довіри. Експерти прогнозують, що вчитель майбутнього стане радше «коучем» та ментором, який фокусується на мотивації та психологічній підтримці учнів. Як влучно зазначають дослідники, майбутнє освітньої галузі полягає не у виборі між штучним інтелектом та живим педагогом, а в їхній синергії: технології гарантують діагностичну точність і беруть на себе рутину, тоді як людина забезпечує емоційну потужність, мотивацію та емпатію (Ascione, 2026).

Зміна ролі вчителя нерозривно пов'язана з переосмисленням самих цілей навчання. Сучасна школа відмовляється від надмірного фокусу на стресових тестуваннях на користь цілісного розвитку особистості. Стратегічною перевагою стає фізична та емоційна безпека (well-being) як

учнів, так і освітян. Яскравим практичним втіленням цього людиноцентричного підходу є інноваційна програма «Genius and Joy» (Г. Мухаммад), розроблена для K-12, яка доводить, що академічна строгість не суперечить емоційному комфорту. Програма офіційно впроваджує такі категорії, як емоційний добробут, радість пізнання, формування ідентичності та критичного мислення, у статус базових, вимірюваних академічних цілей (Lerner Publishing Group …, 2025). Навчання стає простором, де дитина не лише здобуває навички, але й досліджує власне «Я» у безпечному середовищі.

Для української системи освіти цей концептуальний зсув стає рятівним вектором. Учні та вчителі в Україні функціонують в умовах хронічного стресу, тривожності та колективної травми, спричиненої повномасштабною війною. У такій ситуації школа часто залишається єдиним острівцем стабільності та соціалізації для дитини. Саме тому вітчизняна школа майбутнього повинна стати не просто осередком подолання освітніх втрат, а простором зцілення.

Імплементація парадигми «доповненого вчителя» є критично необхідною для виснажених українських педагогів: делегування бюрократії цифровим інструментам дозволить їм зосередитися на емоційній підтримці дітей. Водночас інтеграція підходів, орієнтованих на радість пізнання та безпеку (за прикладом «Genius and Joy»), повністю резонує з цінностями реформи «Нова українська школа». Відновлення мотивації учнів, плекання їхньої національної та особистісної ідентичності, а також створення інклюзивного, культурно-чутливого середовища (особливо для дітей з-поміж внутрішньо переміщених осіб) є тими фундаментальними кроками, які перетворять українську освіту з інституції виживання на простір розвитку та стійкості.

Архітектура сучасного навчання: гібридні формати та кар'єрна готовність. Глобальні трансформації 2026 року остаточно закріплюють гібридне та онлайн-навчання не як тимчасовий антикризовий захід, а як повноцінну, гнучку архітектуру сучасної освіти. Навчальний процес більше не обмежується фізичними стінами школи чи жорстким розкладом. Гібридні та віртуальні моделі вдосконалюються, виховуючи в учнях самостійність (self-directed learning). Як свідчить досвід провідних інституцій, зокрема *Eastwood Global Online School*, якісна дистанційна освіта здатна відповідати найвищим світовим стандартам. Цей заклад, маючи понад 50-річну історію академічних інновацій та статус авторизованої школи програми IB Diploma, демонструє, що віртуальне середовище може успішно поєднувати передові технології з традиційними шкільними цінностями, міцною моральною основою та високою відповідальністю учнів. Гнучкість форматів дозволяє диверсифікувати освітній досвід і формувати в учнів навички самостійного, автономного навчання (self-directed learning).

Паралельно зі зміною форми трансформується і кінцева мета шкільної освіти. Фокус зміщується з простого «отримання атестата» на готовність до реального життя та ринку праці. Зростає роль симуляцій, VR/AR для професійних проб та розвитку «durable skills» (стійких навичок). У результаті школа формуватиме нове покоління випускників, які виходять у доросле життя не просто з формальними дипломами, а з глибокою впевненістю у власних силах та розвиненими практичними здібностями (Ascione, 2026).

Світовий тренд полягає у відході від парадигми «навчання заради складання стандартизованих тестів» на користь кар'єрної орієнтації та готовності до реального ринку праці (Career-Connected Learning). Як наголошувала В. Філліпс у дослідженні для *Forbes*, освіта нерозривно зливається з макроекономічними стратегіями держав (Phillips, 2026). Здатність шкіл до синергії з роботодавцями, громадами та університетами стає ключовою перевагою. Відповідно, змінюється і парадигма оцінювання: на перший план виходить вимірювання стійких життєвих компетенцій (durable skills), а молодь переходить зі статусу пасивних споживачів знань у позицію відповідальних співтворців власної освітньої та професійної траєкторії.

Те, що починалося як вимушений крок через ковід та війну, має трансформуватися у високоякісний гібридний формат. Школа майбутнього в Україні – це гнучка екосистема, де учень може безшовно переходити від офлайну в онлайн, не втрачаючи якості освіти та маючи доступ до цифрових бібліотек, віртуальних лабораторій тощо. Не менш важливою є зміна ставлення до академічних невдач: батьки та вчителі мають усвідомити, що право на помилку є необхідною умовою формування психологічної стійкості учнів. Створення безпечного середовища, де помилка розглядається як етап навчання, а не як фатальний вирок, є вирішальним фактором виховання впевнених і відповідальних громадян (Ascione, 2026).

Для України ці глобальні тенденції є стратегічним вектором виживання та подальшого розвитку. По-перше, з огляду на безпекову ситуацію (загрози ракетних обстрілів, блекаути, руйнування шкіл), високоякісний гібридний формат є єдиним способом гарантувати безперервність освіти. Вітчизняна школа повинна еволюціонувати від вимушеної «дистанційки» до

створення гнучких, стійких екосистем, де учень може безшовно переходити з офлайну в онлайн без втрати якості навчання.

По-друге, інтеграція освіти з економікою є критичною умовою повоєнного відновлення України. Державі знадобляться нові покоління інженерів, архітекторів, ІТ-фахівців, медиків та підприємців. Тому синхронізація реформи «Нова українська школа» (НУШ) із глобальними стандартами системи К-12 – зокрема, створення повноцінної трирічної профільної старшої школи має супроводжуватися потужною профорієнтаційною складовою. Українська школа майбутнього повинна стати місцем, де учні чітко розуміють, як здобуті ними знання конвертуються у реальні компетенції, необхідні для успішної самореалізації та відбудови їхньої країни.

Вектор змін для української школи: від виживання до стійкого розвитку. Імплементація передових світових трендів в українських реаліях не може відбуватися шляхом механічного копіювання. Як зазначалося вище, вітчизняна школа функціонує в умовах безпрецедентної кризи, що вимагає специфічної архітектури трансформацій. Відповідь на ці екзистенційні виклики концептуалізовано на рівні державного та експертного стратегування. Зокрема, у макроекономічній рамці «Візія України 2035» освіта розглядається не як ізольована соціальна сфера, а як ключовий драйвер відновлення людського капіталу та повоєнної відбудови держави.

Проте найглибше філософське та практичне обґрунтування цього переходу запропоновано експертами Українського інституту майбутнього (UIF). У дослідженні В. Хромця «Концепція інакшої освіти для України» аргументується необхідність відмови від застарілих трансляційних моделей на користь створення освітнього простору нового типу (Хромець, 2025). Згідно з цією концепцією, фундаментальним вектором української освіти має стати фокус на внутрішньому розвитку особистості – розкритті її унікального потенціалу, формуванні свободи мислення та відповідальності.

Безпека та ментальне здоров'я як фундамент навчання. Брент Кобб (Brent Cobb), CEO компанії CENTEGIX, спрогнозував, що шкільна безпека стане стратегічною перевагою, яка покращує фокус учнів та допомагає утримувати хороших вчителів. Нікі Кемпбелл (Niki Campbell), засновниця The Flourish Group, наголосила на необхідності об'єднання програм добробуту (wellness) для вчителів та учнів для створення цілісного та здорового шкільного клімату (Ascione, 2026). Безпека школи та добробут (wellness) вчителів і учнів стають стратегічною перевагою. Технології використовуються не лише для навчання, але й для моніторингу ментального здоров'я та створення цілісного безпечного клімату.

Для України це питання виживання. Безпека (фізична – укриття, і психологічна – подолання травм) є базою. Українська школа майбутнього повинна інтегрувати програми ментального здоров'я у щоденний розклад, використовуючи, зокрема, цифрові інструменти для раннього виявлення тривожності чи депресії в учнів та профілактики вигорання у вчителів.

Соціально-емоційне навчання (СЕН): зцілення покоління. За даними CASEL та Гарварду (2024), СЕН є основою для розвитку емоційного інтелекту, стійкості та міжособистісних навичок, необхідних для успіху (Global Education Trends …, b.d.). В умовах війни СЕН стає буквально терапевтичним інструментом. Українська школа має стати психологічно безпечним середовищем. Розвиток емпатії, навичок саморегуляції та стресостійкості – це наш «щит людяності». Вчителі повинні володіти інструментами СЕН для запобігання ПТСР та допомоги дітям у проживанні травматичного досвіду.

Технології у 2026 році – це лише інструмент, але справжня трансформація відбувається у змісті освіти. Яскравим глобальним трендом стає переосмислення навчальних програм через призму емоційного інтелекту та ідентичності. Наприклад, нова американська програма «Genius and Joy» для К-12 шкіл офіційно закріплює «радість» та «розвиток ідентичності» як обов'язкові академічні цілі на рівні з читанням чи математикою (Lerner Publishing Group …, 2025). Для української школи майбутнього, яка зцілюватиме дітей від наслідків війни, такий людиноцентричний підхід має стати базою: ми маємо не просто наздоганяти освітні втрати, а створювати середовище, де дитина відчуває психологічну безпеку, знаходить радість у пізнанні та формує міцну громадянську ідентичність.

Синтезуючи глобальні тренди 2026 року з вітчизняними стратегічними візіями, можна чітко окреслити вектор змін для української школи майбутнього. Він базується на трьох ключових стовпах:

1. *Технологічна компенсація (ШІ як інструмент рівності).* Використання систем гіперперсоналізації та штучного інтелекту для масового подолання освітніх розривів. ШІ має стати інструментом, що забезпечує справедливий доступ до якісних знань для кожної дитини, незалежно від того, де

вона перебуває (в Україні чи за кордоном) та скільки занять пропустила через повітряні тривоги.

2. *Організаційна стійкість (Гібридність та стандартизація).* Трансформація вимушеної «дистанційки» у високоякісний, гнучкий гібридний формат (за прикладом світових K-12 онлайн-шкіл). Це дозволить гарантувати безперервність освітнього процесу та інтегрувати українську систему в глобальний контекст із дотриманням міжнародних стандартів.
3. *Психологічне та ціннісне зцілення (Людиноцентричність).* Перехід до моделі «доповненого вчителя», який виконує роль ментора, та впровадження програм, орієнтованих на радість пізнання, безпеку й формування ідентичності. Школа має стати простором психологічної реабілітації покоління, травмованого війною, готуючи свідомих громадян, здатних взяти відповідальність за майбутнє своєї країни.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що у 2026 році світова система шкільної освіти переходить від етапу точкових інновацій до системної реструктуризації. Глобальні макротренди свідчать про закріплення штучного інтелекту як базової освітньої інфраструктури, зміщення фокусу з уніфікованого оцінювання на гіперперсоналізацію та кар'єрну готовність (Career-Connected Learning), а також глибоке переосмислення ролі педагога через призму емоційного інтелекту та психологічного добробуту (well-being).

Для України адаптація цих тенденцій є стратегічною необхідністю. Вектор змін для вітчизняної школи майбутнього полягає у синергії високих технологій (High-Tech) та глибокого людиноцентричного підходу (High-Touch). Використання ШІ-тьюторів та гнучких гібридних форматів виступає критично важливим інструментом для подолання катастрофічних освітніх втрат і забезпечення безперервності навчання в умовах війни. Водночас інтеграція ціннісно-орієнтованих програм (на кшталт світових концепцій розвитку ідентичності та радості пізнання) та парадигми «інакшої освіти» дозволить українській школі стати простором психологічного відновлення та формування життєстійкого покоління, готового до розбудови держави.

Попри значну кількість досліджень глобальних освітніх трендів (впровадження штучного інтелекту, гіперперсоналізація, зміна ролі вчителя), їх імплементація здебільшого розглядається науковцями крізь призму стабільних освітніх систем. Невирішеною залишається проблема адаптації цих передових інновацій до екстремальних умов, у яких функціонує сучасна українська школа. Безпрецедентні виклики, зумовлені війною – руйнування інфраструктури, блекаути, масове переміщення учнів і педагогів, поглиблення освітніх втрат та загальна психологічна травматизація – роблять неможливим просте копіювання світового досвіду. Однак, існує гостра потреба у формуванні специфічного "вектора змін", який інтегруватиме глобальні технологічні та педагогічні досягнення з вітчизняними запитами на фізичну безпеку, психологічне відновлення, збереження національної ідентичності та забезпечення безперервності навчання в умовах криз.

Світові тренди 2025-2026 років пропонують потужні інструменти. Проте їхня справжня цінність розкривається лише тоді, коли вони відповідають на національні виклики. Українська школа майбутнього – це не сліпе копіювання західних моделей, а створення унікального освітнього простору, де інновації служать стійкості, безпеці та розвитку нашого суспільства.

Подальших наукових розвідок потребує розробка конкретних дидактичних і методичних інструментів інтеграції ШІ-систем у навчальний процес українських шкіл, а також створення програм професійної перепідготовки вітчизняних педагогів для виконання ролі «доповненого вчителя» (The Augmented Educator) в умовах подолання наслідків криз.

Список використаних джерел

Амелін А., Гайдайчук С., Астахов Є. Візія України 2035. Київ : Yakaboo Publishing, 2025.

Візія майбутнього освіти і науки України / Міністерство освіти і науки України. 2023. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny/12.07.2023/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny-12.07.2023-2.1.pdf

Хромець В. Концепція інакшої освіти для України / Український інститут майбутнього. URL: https://uifuture.org/doslidzhennya/konczepcziya-inakshoyi-osvity-dlya-ukrayiny/

Ascione L. 49 predictions about edtech, innovation, and-yes-AI in 2026. *eSchool News*. 2026. URL: https://www.eschoolnews.com/innovative-teaching/2026/01/01/draft-2026-predictions/

5 Global Education Trends for 2025-26 and How Eastwood Global Online School is Leading the Way. *Eastwood Global Online School*. URL: https://www.eastwood.global/news/5-global-education-trends-for-2025-26-and-how-eastwood-global-online-school-is-leading-the-way

Lerner Publishing Group Launches Dr. Gholdy Muhammad's Genius and Joy Curriculum. *eSchool News*. 2025. URL: https://www.eschoolnews.com/newsline/2025/12/09/lerner-publishing-group-launches-dr-gholdy-muhammads-genius-and-joy-curriculum/

2026 Global Education Outlook. *HolonIQ*. 2025. URL: https://www.holoniq.com/notes/2026-global-education-outlook

2026 Education Trends Snapshot. *HolonIQ*. 2026. URL: https://www.holoniq.com/notes/2026-education-trends-snapshot

EdTech hits $2.6B in investment as the market stabilizes. Bigger bets in AI and workforce training. *HolonIQ*. 2026. URL: https://www.holoniq.com/notes/edtech-hits-2-6b-in-investment-as-the-market-stabilizes-bigger-bets-in-ai-and-workforce-training

Trends Shaping Education 2025. *OECD*. 2025. URL: https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2025_ee6587fd-en/full-report/global-trends-and-the-future-of-education-in-2025_7358e77a.html

Phillips V. In 2026, 5 Big Trends Will Shape Education. *Forbes*. 2026. URL: https://www.forbes.com/sites/vickiphillips/2026/01/08/in-2026-5-big-trends-will-shape-education/

2026 GEM Report. Countdown to 2030: Access and equity / UNESCO. URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/equity-and-access

References

Amelin, A., Haidaichuk, S., & Astakhov, Y. (2025). *Vision of Ukraine 2035*. Kyiv: Yakaboo Publishing.

Ascione, L. (2026). 49 predictions about edtech, innovation, and-yes-AI in 2026. *eSchool News*. Retrieved from https://www.eschoolnews.com/innovative-teaching/2026/01/01/draft-2026-predictions/

Eastwood Global Online School. (n.d.). 5 global education trends for 2025-26 and how Eastwood Global Online School is leading the way. Retrieved from https://www.eastwood.global/news/5-global-education-trends-for-2025-26-and-how-eastwood-global-online-school-is-leading-the-way

HolonIQ. (2025). 2026 global education outlook. Retrieved from https://www.holoniq.com/notes/2026-global-education-outlook

HolonIQ. (2026). 2026 education trends snapshot. Retrieved from https://www.holoniq.com/notes/2026-education-trends-snapshot

HolonIQ. (2026). EdTech hits $2.6B in investment as the market stabilizes: Bigger bets in AI and workforce training. Retrieved from https://www.holoniq.com/notes/edtech-hits-2-6b-in-investment-as-the-market-stabilizes-bigger-bets-in-ai-and-workforce-training

Khromets, V. (n.d.). Concept of alternative education for Ukraine. *Ukrainian Institute of the Future*. Retrieved from https://uifuture.org/doslidzhennya/konczepcziya-inakshoyi-osvity-dlya-ukrayiny/

Lerner Publishing Group Launches Dr. Gholdy Muhammad's Genius and Joy Curriculum. (2025). *eSchool News*. Retrieved from https://www.eschoolnews.com/newsline/2025/12/09/lerner-publishing-group-launches-dr-gholdy-muhammads-genius-and-joy-curriculum/

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *Vision of the future of education and science of Ukraine*. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny/12.07.2023/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny-12.07.2023-2.1.pdf

OECD. (2025). *Trends shaping education 2025*. Retrieved from https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2025_ee6587fd-en/full-report/global-trends-and-the-future-of-education-in-2025_7358e77a.html

Phillips, V. (2026). In 2026, 5 big trends will shape education. *Forbes*. Retrieved from https://www.forbes.com/sites/vickiphillips/2026/01/08/in-2026-5-big-trends-will-shape-education/

Ukrainian Institute of the Future. (n.d.). Concept of alternative education for Ukraine. Retrieved from https://uifuture.org/doslidzhennya/konczepcziya-inakshoyi-osvity-dlya-ukrayiny/

UNESCO. (n.d.). *2026 GEM report: Countdown to 2030: Access and equity*. Retrieved from https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/equity-and-access

Відомості про автора:
Бевз Тетяна Анатоліївна
tbevz@ipp.org.ua
Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки»
вул. Генерала Алмазова, 18/7 В, офіс 408-1
м. Київ, 01133, Україна

Information about the author:
Bevz Tetiana Anatoliivna
tbevz@ipp.org.ua
Private Institution «Institute of Applied Pedagogy»
18/7 Generala Almazova St., Office 408-1,
Kyiv, 01133, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 27. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 24. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 27. 02. 2026.
Accepted for publishing 24. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-34-41

УДК37.014.5:005.591.6

ПАРТНЕРСТВО ЗАРАДИ ЗМІН: ВЗАЄМОДІЯ У РАМКАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Світлана Бойко
https://orcid.org/0000-0002-4999-4603

ПУ «Інститут прикладної педагогіки»

У статті розкрито сутність партнерства як стратегічного механізму інноваційного розвитку освіти в умовах сучасної невизначеності. На основі аналізу теоретичних джерел та узагальнення практичного досвіду визначено специфіку поняття «партнерство заради змін». Партнерство розглянуто як комплексну систему взаємодії між освітніми інституціями, науковими установами, громадськими організаціями та іншими соціальними суб'єктами, спрямовану на ініціювання, підтримку та масштабування інноваційної діяльності. Систематизовано основні механізми партнерства – ресурсно-орієнтований, комунікативний, проєктно-орієнтований та інноваційно-трансферний – і обґрунтовано доцільність застосування гібридної моделі партнерської взаємодії, що поєднує переваги мережевого, міжінституційного та міжсекторального підходів. Визначено чинники, які забезпечують адаптивність партнерських мереж до ситуацій невизначеності, серед яких гнучке планування, горизонтальна комунікація та розподілене лідерство. Прикладом ефективного партнерства в умовах невизначеності може бути реалізація інноваційного освітнього проєкту всеукраїнського рівня за темою «Нова українська школа, університет, громада, влада – координація взаємодії на інтелектуальній платформі TeachHub» (2021-2026 роки), який здійснюється відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 29.09.2021 № 1041. Результати дослідження доводять, що партнерство виступає важливою умовою формування інноваційного освітнього середовища, підвищення стійкості закладів освіти та якості освітнього процесу. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язаних із розробленням інструментів оцінювання ефективності партнерської взаємодії та розширенням практик міжрегіонального партнерства.

Ключові слова: партнерство; інноваційна освітня діяльність; невизначеність; взаємодія; педагогічна комунікація.

Boiko Svitlana. Partnership for change: interaction within the implementation of innovative educational activities under conditions of uncertainty.
The article reveals the essence of partnership as a strategic mechanism for the innovative development of education under conditions of contemporary uncertainty. Based on the analysis of theoretical sources and the generalisation of practical experience, the specific features of the concept of «partnership for change» are defined. Partnership is examined as a complex system of interaction between education institutions, research organisations, civil society institutions, and other social actors aimed at initiating, supporting, and scaling innovative activities. The main mechanisms of partnership – resource-oriented, communicative, project-oriented, and innovation-transfer – are systematised, and the feasibility of applying a hybrid model of partnership interaction that combines the advantages of network, inter-institutional, and cross-sectoral approaches is substantiated. The factors that ensure the adaptability of partnership networks to uncertain contexts are identified, including flexible planning, horizontal communication, and distributed leadership. An example of effective partnership in conditions of uncertainty is the implementation of the nationwide innovative educational project «New Ukrainian School, University, Community, Government – Coordination of Interaction on the TeachHub Intellectual Platform» (2021-2026), carried out in accordance with the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 29, 2021, No. 1041. The research results demonstrate that partnership serves as an important condition for forming an innovative educational environment, increasing the resilience of education institutions, and enhancing the quality of the educational process. The article outlines prospects for further research related to developing tools for evaluating the effectiveness of partnership interaction and expanding interregional partnership practices.

Key words: partnership; innovative educational activity; uncertainty; interaction; pedagogical communication.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується посиленням динаміки суспільних змін, зростанням невизначеності та необхідністю оперативного реагування на нові виклики. Воєнний стан, трансформації у сфері державного управління, цифровізація, зміна освітніх запитів здобувачів та потреб ринку праці актуалізують потребу у створенні стійких, взаємовигідних і стратегічно орієнтованих партнерств між закладами освіти, науковими установами, громадськими організаціями та іншими інституціями.

Попри наявність значного інноваційного потенціалу освітніх спільнот, у практиці все ще спостерігаються труднощі у вибудовуванні ефективної взаємодії між інституціями, фрагментарність ініціатив, недостатня

системність та слабка інтегрованість результатів партнерської діяльності у стратегічні освітні процеси. Умови невизначеності підсилюють ці проблеми, зумовлюючи потребу в гнучких моделях співпраці, здатних забезпечити стійкість освітніх інновацій, підвищення їхньої якості та довготривалий вплив.

Таким чином, актуальною науковою проблемою є визначення сутності й механізмів партнерства як інструменту інноваційної освітньої діяльності, виявлення ефективних форм взаємодії та розроблення концептуальних засад партнерства, що сприяють впровадженню змін в освіті в умовах невизначеності. Вирішення цієї проблеми дозволить підвищити результативність взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, забезпечити сталий розвиток освітніх інституцій та створити підґрунтя для формування цілісного інноваційного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика освітнього партнерства останніми роками отримала значний науковий розвиток як в українському, так і в зарубіжному науковому дискурсі. У працях О. Топузова розроблено теоретико-методологічні засади освітнього партнерства в системі загальної середньої освіти, окреслено його сутність, принципи, суб'єктний склад та роль у забезпеченні безперервності освітніх траєкторій (Топузов, 2021). Дослідження О. Тадеуш присвячені аналізу освітнього партнерства у просторі вищої школи, де партнерська взаємодія розглядається як чинник професійного й особистісного розвитку здобувачів, а також як механізм інтеграції університету в ширший соціальний простір (Тадеуш, 2020, с. 57-69).

У низці праць увагу зосереджено на партнерській взаємодії як інноваційному ресурсі розвитку закладу освіти. Зокрема, дослідження Є. Починок розкривають педагогічний потенціал форм та методів партнерської взаємодії, які забезпечують підготовку здобувачів освіти до життя в умовах швидких змін та сприяють побудові інноваційного освітнього середовища (Починок, 2023, с. 95-102). Параметри та індикатори реалізації принципів педагогіки партнерства в освітньому процесі досліджували Т. Смагіна й О. Шуневич (Смагіна & Шуневич, 2020, с. 201-206). Інноваційну педагогіку та педагогіку партнерства висвітлював у своїх працях М. Скрипник (Скрипник, 2023).

У матеріалах всеукраїнських науково-практичних конференцій та збірників, присвячених педагогіці й практиці партнерства в освіті (насамперед у контексті розбудови Нової української школи), детально висвітлено досвід взаємодії педагогів, батьків, громади, а також описано технології узгодження інтересів різних суб'єктів освітнього процесу (Партнерство в освіті …, 2022).

Окремий напрям досліджень становлять праці, в яких освітнє партнерство розглядається в умовах воєнного стану та тривалої суспільної кризи. Роботи М. Барчій, О. Воронової, О. Топузова, А. Данкота та ін. акцентують увагу на тому, що освітнє партнерство в умовах російсько-української війни набуває стратегічного значення як інструмент підтримки стійкості освітніх інституцій, координації зусиль територіальних громад та інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також як чинник збереження безпечного й розвивального освітнього середовища (Барчій & Воронова, 2024, с. 5-8; Топузов & Данко, 2023, с. 5-12).

Проблему партнерства закладів вищої освіти на засадах кластерного підходу (наукового напряму, що досліджує можливості розвитку системи освіти шляхом створення освітніх кластерів) висвітлює у своїх працях І. Барбашова (Барбашова, 2025, с. 16-22).

Наукові розвідки Г. Грінченко, О. Ковтун, Р. Нестеренко, В. Миколайко, М. Королик присвячені партнерським відносинам закладів вищої освіти на інституційному, регіональному і національному рівнях (Грінченко, Ковтун та ін., 2023). У своїх працях вони звертають увагу на те, що країни мають збільшити свої інвестиції в розвиток освіти, особливо у вразливих регіонах і серед уразливих груп населення. Для цього потрібно розробити інноваційні фінансові механізми, залучати приватний сектор та забезпечувати партнерство з міжнародними фінансовими установами.

Разом із тим, попри наявність ґрунтовних теоретичних розробок щодо сутності освітнього партнерства, його структури та окремих практичних моделей, недостатньо дослідженим залишається питання партнерства саме *«заради змін»* – як цілісного механізму ініціювання, підтримки та масштабування інноваційної освітньої діяльності в умовах тривалої невизначеності. Потребує подальшого наукового осмислення й конкретизації взаємодія між різними типами освітніх інституцій, науковими установами, громадськими організаціями та іншими інституціями в ситуаціях, коли традиційні моделі управління та планування виявляються недостатніми. Саме заповненню цієї прогалини й присвячене дане дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування партнерства як стрижневого принципу реалізації інноваційної освітньої діяльності в умовах невизначеності.

Завдання дослідження: з'ясувати філософсько-педагогічні засади партнерства у сфері освіти; проаналізувати особливості

освітньої взаємодії в умовах невизначеності; розкрити потенціал партнерства як механізму розвитку інноваційних освітніх практик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта XXI століття переживає період глибокої трансформації, спричиненої як глобальними викликами, так і внутрішніми запитами суспільства. В умовах воєнного стану в Україні, нестабільності та цифрової революції змінюється не лише форма освітнього процесу, а й його зміст, мета, засоби та ролі учасників. Традиційна ієрархічна модель управління освітою дедалі більше поступається місцем партнерській моделі, де ключовим чинником виступає взаємодія, довіра, солідарність і спільна відповідальність усіх учасників освітнього процесу.

Саме партнерство стає відповіддю на запит часу – запорукою виживання та розвитку освітньої системи в умовах невизначеності, коли жоден суб'єкт не здатен ефективно діяти ізольовано.

Партнерство в інноваційній освіті – це не лише інструмент взаємодії, а стратегія розвитку, що дозволяє формувати спільну відповідальність за результат. Основні елементи такого розуміння поняття викладено на рис. 1.

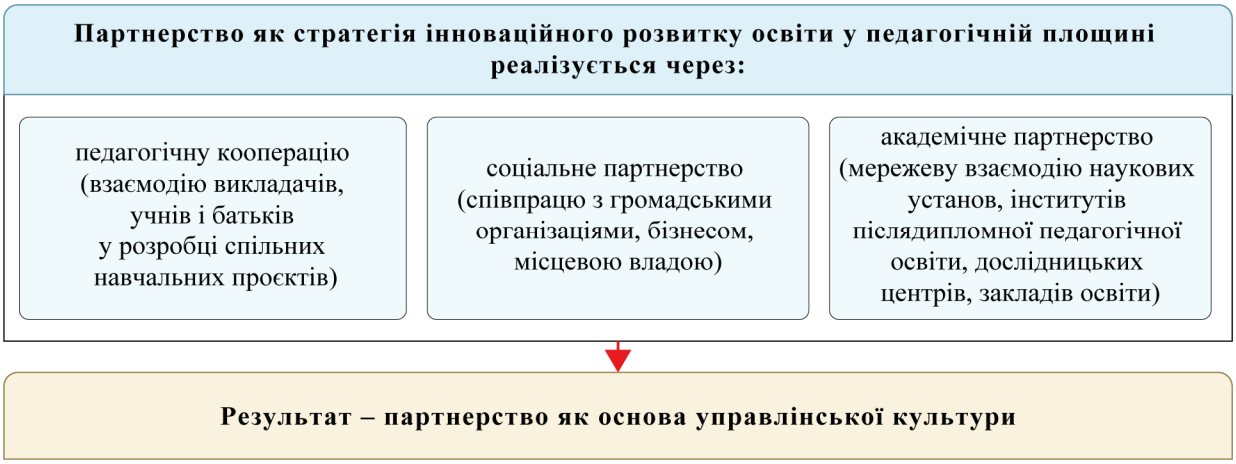

Рис. 1. Реалізація партнерства як стратегії інноваційного розвитку освіти

На рис. 1 видно, що у педагогічній площині партнерство як стратегія інноваційного розвитку освіти реалізується через: *педагогічну кооперацію* (взаємодію викладачів, учнів і батьків у розробці спільних навчальних проєктів); *соціальне партнерство* (співпрацю з громадськими організаціями, бізнесом, місцевою владою); *академічне партнерство* (мережеву взаємодію наукових установ, інститутів післядипломної педагогічної освіти, дослідницьких центрів, закладів освіти).

Важливо, що партнерство стає також основою управлінської культури, оскільки вимагає від керівників освітніх інституцій не контролю, а фасилітації, координації та підтримки колективних ініціатив.

Уточнення змісту поняття «партнерство заради змін» дало змогу розглядати його не як традиційну форму міжінституційної співпраці, спрямовану на підтримку функціонування освітнього процесу, а як динамічний механізм стратегічного впливу на розвиток освіти. Його сутність полягає у свідомому поєднанні ресурсів, компетентностей і управлінських стратегій різних суб'єктів освітнього простору з метою:

- ініціювання інноваційних процесів (створення умов для появи нових моделей навчання, педагогічних практик, освітніх програм і сервісів);
- підтримки освітніх інновацій (забезпечення необхідних матеріальних, організаційних та експертних ресурсів для їх сталого впровадження);
- масштабування успішних практик (поширення інновацій у ширший освітній простір, їх адаптація до різних контекстів та перетворення на елементи системної інституційної політики).

Для наочності такого розуміння поняття, його основні складові відображені на рис. 2.

У такому розумінні партнерство постає як інструмент підвищення стійкості освітніх інституцій, оскільки дозволяє ефективно реагувати на зовнішні виклики, зменшувати ризики, пов'язані з невизначеністю, та забезпечувати гнучкість управлінських рішень. Воно формує підґрунтя для розвитку інноваційного освітнього середовища, у якому взаємодія стає не епізодичною, а системною і стратегічно спрямованою.

Аналіз теоретичних підходів і практичного досвіду дозволив систематизувати ключові механізми партнерської взаємодії, що визначають її результативність і здатність до адаптації в умовах невизначеності (рис. 3).

На рис. 3 зазначено, що *ресурсно-орієнтований механізм* передбачає об'єднання кадрових, інформаційних, методичних, інтелектуальних та матеріально-технічних

ресурсів партнерів. Він забезпечує оптимізацію витрат і розширення можливостей учасників; створення нових освітніх продуктів та інноваційних рішень; підвищення якості освітнього процесу через доступ до взаємодоповнювальних ресурсів.

Рис. 2. Партнерство як динамічний механізм стратегічного впливу на розвиток освіти

Рис. 3. Механізми партнерської взаємодії

Комунікативний механізм базується на налагодженні ефективної горизонтальної та вертикальної комунікації між партнерами. Його функції полягають в узгодженні інтересів і ціннісних орієнтирів; формуванні довіри та професійної солідарності; забезпеченні прозорості ухвалення рішень; підтриманні високої швидкості інформаційного обміну. Цей механізм дозволяє партнерам оперативно реагувати на зміни, знижуючи рівень невизначеності.

Проєктно-орієнтований механізм реалізується через спільне планування й виконання інноваційних освітніх проєктів. Він забезпечує концентрацію зусиль на досягненні конкретних результатів; розподіл ролей та відповідальності між учасниками; структурованість дій і можливість оцінювання результативності; створення умов для впровадження нових моделей навчання та управління. Проєктно-орієнтований підхід робить партнерську діяльність керованою й цілеспрямованою.

На основі здійснення таких механізмів партнерської взаємодії можна перейти до *інноваційно-трансферного механізму*, який спрямований на обмін, адаптацію та масштабування інноваційних практик. Він виконує функції поширення ефективних методик, технологій та освітніх рішень; підтримки професійного розвитку педагогів; трансформації локальних інновацій у системні; формування мережевих освітніх спільнот та хабів.

Систематизація вказаних механізмів дала змогу виділити ключові фактори, що визначають ефективність партнерства: узгодженість стратегічних цілей і цінностей партнерів; чіткий розподіл ролей та відповідальності; гнучкість організаційної структури партнерства; високий рівень довіри та відкритості комунікації; наявність спільних інструментів планування й оцінювання результатів; готовність до інновацій та управління ризиками. На рис. 4 наочно їх відображено.

Рис. 4. Фактори результативності та адаптивності партнерської діяльності

Завдяки шести факторам, що зображені на рис. 4, партнерство перетворюється на адаптивну систему, здатну ефективно функціонувати в умовах швидких змін та невизначеності. Надамо деталізований науково обґрунтований опис кожного фактора.

Фактор 1. Узгодженість стратегічних цілей і цінностей партнерів. Успішність партнерської взаємодії значною мірою залежить від того, наскільки збігаються стратегічні орієнтири учасників співпраці. Йдеться не лише про формальне визначення спільної мети, а про глибинне узгодження ціннісних підходів, освітніх пріоритетів та бачення інноваційних змін. Узгодженість забезпечує спільне розуміння кінцевих результатів і очікувань; уникнення суперечностей під час ухвалення рішень; мотиваційну єдність та послідовність дій; формування спільної стратегічної культури партнерства.

За умов невизначеності ціннісно-цільова узгодженість є критично важливою, адже забезпечує стійкість партнерства навіть у ситуаціях зовнішнього тиску або зміни обставин.

Фактор 2. Чіткий розподіл ролей та відповідальності. Ефективна партнерська діяльність неможлива без прозорої системи визначення ролей, функцій і сфер відповідальності кожного учасника. Такий розподіл зменшує ризики дублювання або втрати функцій; забезпечує оптимальне використання компетентностей партнерів; сприяє підвищенню керованості процесів; дає змогу формувати взаємодоповнювальні команди.

У контексті реалізації інновацій важливо передбачити також гнучкий перерозподіл ролей, що дозволяє оперативно реагувати на нові виклики та змінювати функціональні пріоритети відповідно до динаміки проєкту.

Фактор 3. Гнучкість організаційної структури партнерства. Однією з ключових характеристик адаптивного партнерства є здатність його внутрішньої структури змінюватися залежно від ситуації. Гнучкість виявляється у можливості оновлювати формати взаємодії (онлайн, офлайн, змішано, мережево); створенні тимчасових робочих груп, експертних кластерів, педагогічних хабів; запровадженні горизонтальних моделей управління замість жорстких ієрархій; оперативному коригуванні планів та розподілу ресурсів.

Гнучка структура партнерства дозволяє зменшити вплив зовнішньої нестабільності, підвищити стійкість інноваційних процесів та сприяє більш ефективному прийняттю рішень у непередбачуваних умовах.

Фактор 4. Високий рівень довіри та відкритості комунікації. Довіра між партнерами є системоутворювальним чинником, що забезпечує стабільність та продуктивність співпраці. Вона формується через регулярний обмін інформацією та прозорість дій; відкритість до зворотного зв’язку та конструктивного обговорення проблем; недопущення прихованих конфліктів та конкуренції; підтримку культури взаємної поваги та професійної етики.

Відкрита комунікація мінімізує непорозуміння, сприяє швидкій координації та забезпечує психологічну готовність учасників брати участь у спільних інноваційних процесах. Саме в умовах невизначеності довіра стає фундаментом, який підтримує стабільність партнерства.

Фактор 5. Наявність спільних інструментів планування й оцінювання результатів. Для

забезпечення результативності партнерської діяльності необхідні єдині, узгоджені та прозорі інструменти планування, моніторингу й оцінювання. До таких інструментів належать: спільні дорожні карти та календарі реалізації проєктів; узгоджені критерії оцінювання ефективності; регулярні звіти, аналітичні зустрічі, ревізії проміжних результатів; кейс-метод, порівняльний аналіз практик, SWOT-аналіз; цифрові платформи для координації дій.

Інструментальна єдність дозволяє партнерам діяти узгоджено, уникати інформаційних «розривів» та підвищувати прозорість процесу ухвалення рішень, що є критичним за умов швидких змін.

Фактор 6. Готовність до інновацій та управління ризиками. Партнерство заради змін передбачає проактивну позицію щодо інновацій, що включає відкритість до нових педагогічних технологій, методик і цифрових рішень; культивування культури експериментування та професійного зростання; готовність до короткострокових невдач як до частини інноваційного циклу; застосування ризик-орієнтованого підходу до планування; оцінювання вірогідних загроз і розроблення сценаріїв реагування.

Готовність до інновацій підвищує гнучкість партнерства, а ефективне управління ризиками зменшує ймовірність дестабілізації спільних проєктів, забезпечуючи їх успішну реалізацію навіть у складних або непередбачуваних умовах.

Невизначеність у педагогічній площині має багатовимірний характер. Вона може бути: *соціально-політична* (війна, міграційні процеси, трансформація соціальних інститутів); *технологічна* (цифровізація, штучний інтелект, втрата традиційних форм навчання); *ціннісна* (розмиття гуманістичних орієнтирів, зниження рівня довіри та комунікаційної культури). Наочно розуміння сфери невизначеності у педагогічній площині відображено на рис. 5.

Рис. 5. Сфери невизначеності у педагогічній площині

У цих умовах партнерство виконує стабілізаційну функцію, а саме: воно перетворює хаос у діалог, а кризу – у точку розвитку.

Партнерство в умовах невизначеності передбачає пошук відповідей на сучасні виклики в сфері освіти, якими можуть бути, наприклад, такі: горизонтальні мережі співпраці замість ієрархічних систем; інклюзивність та міждисциплінарність замість залучення всіх учасників до прийняття рішень; культура відкритого діалогу – розвиток етичної та комунікативної компетентності педагогів; освітня дипломатія як форма побудови партнерства між державними, громадськими й приватними структурами.

Невизначеність сучасного освітнього середовища проявляється у швидкій змінюваності факторів, які впливають на діяльність закладів освіти: варіативності освітніх запитів здобувачів освіти, коливаннях нормативно-правового забезпечення, нестабільності зовнішнього соціального контексту. У таких умовах важливою характеристикою партнерства є його *адаптивність*, що передбачає гнучке планування на основі сценарного підходу; швидку перебудову завдань і форматів взаємодії; розподіл відповідальності між суб'єктами партнерства; підтримку високого рівня комунікації та прозорості у прийнятті рішень.

Прикладом ефективного партнерства в умовах невизначеності може бути реалізація інноваційного освітнього проєкту на всеукраїнському рівні за темою «Нова українська школа, університет, громада, влада – координація взаємодії на інтелектуальній платформі TeachHub» на базі закладів освіти Запорізької, Вінницької та Харківської областей (2021-2026 роки), який здійснюється відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 29.09.2021 № 1041.

Мета проєкту – створення умов для зацікавлених в освітніх реформах суб'єктів, за яких виконання ними злагоджених завдань і функцій, реалізація оптимальних зусиль, часу і засобів забезпечуватиме досягнення конкретного результату впровадження подальших реформ, спроєктованих у концепції Нової української школи.

Мережа партнерств Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького у рамках реалізації вище зазначеного інноваційного освітнього проєкту

передбачає: спільні дослідження та впровадження практик НУШ; практики та стажування здобувачів, взаємні стажування; спільні навчальні плани/програми з урахуванням запитів закладів освіти; курси, сертифікатні програми, тренінги, семінари, конференції; методичну, практичну, консультаційну допомогу закладам освіти та громадам.

Для здійснення ефективної комунікації розроблено інтелектуальну платформу «TeachHub», місія якої полягає у створенні проєктно-продуктивного та інноваційно-технологічного середовища для забезпечення системної взаємодії, інноваційного партнерства, інтеграції зусиль державних структур управління, освітніх організацій, науково-педагогічної, громадської і бізнес-спільнот задля нарощування позитивної динаміки якості освіти, модернізації змісту і процесу підготовки вчителів, формування нових векторів соціокультурної активності педагогічних університетів.

Модель партнерства на 2025-2026 роки передбачає 5 напрямів: створення науково-практичних лабораторій; професійний розвиток педагогів; експертно-консультаційний супровід громад і закладів освіти; спільні дослідження та дані (панелі у TeachHub); стажування, практики, обміни.

Висновки. Партнерство в освіті – це не тимчасова реакція на кризу, а філософія сталого розвитку освітніх систем. Воно вимагає переосмислення ролей усіх суб'єктів освітнього процесу – від «керівників» до «співтворців». Умови невизначеності лише підкреслюють необхідність довіри, солідарності та комунікації, без яких жодна інновація не може бути стійкою.

Таким чином, партнерство в інноваційній освітній діяльності є механізмом, що поєднує людський потенціал, етичні цінності та технологічні можливості задля спільної мети – розвитку особистості й суспільства.

Проведене дослідження підтвердило, що партнерство виступає одним із ключових чинників забезпечення інноваційного розвитку освіти в умовах сучасної невизначеності. У процесі теоретичного аналізу та узагальнення практичного досвіду було встановлено, що партнерська взаємодія не зводиться до формальної співпраці між інституціями, а становить комплексну, динамічну та цілеспрямовану систему, у межах якої поєднуються ресурси, компетентності й стратегії різних суб'єктів освітнього простору.

Уточнення змісту поняття «партнерство заради змін» дозволило розглядати його як механізм ініціювання, підтримки та масштабування інноваційних процесів, який забезпечує стійкість освітніх інституцій і гнучкість їхнього реагування на зовнішні виклики. Систематизація механізмів партнерської взаємодії – ресурсно-орієнтованого, комунікативного, проєктно-орієнтованого та інноваційно-трансферного – дала змогу окреслити фактори, що зумовлюють результативність спільної діяльності та сприяють її адаптивності.

Обґрунтована в дослідженні гібридна модель партнерства продемонструвала високу ефективність за умов варіативності соціально-освітніх запитів та нестабільності зовнішнього середовища. Її застосування дозволяє поєднати переваги мережевої, міжінституційної та міжсекторальної взаємодії, забезпечуючи гнучке управління інноваційними процесами та збалансований розподіл відповідальності між партнерами.

Результати емпіричного аналізу засвідчили, що партнерство сприяє формуванню інноваційного освітнього середовища, у якому підвищується якість навчання, зростає професійна майстерність педагогів, розширюються освітні можливості здобувачів освіти та підвищується стійкість закладів освіти до кризових ситуацій. Партнерські мережі відіграють особливо важливу роль у підвищенні готовності педагогічних колективів до впровадження нових освітніх практик, що відповідають потребам часу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні інструментів оцінювання ефективності партнерської взаємодії, вивченні особливостей побудови сталих партнерських мереж у різних освітніх контекстах, а також у розширенні практик міжсекторального партнерства, здатного забезпечити інституційну стійкість та інноваційність освіти в умовах довготривалої невизначеності.

Список використаних джерел

Барбашова І. Кластеризація – ознака партнерства та кооперації у сфері вищої освіти в Україні. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2025. № 2 (35). С. 16–22. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2025-35-136-16-22

Барчій М. С. & Воронова О. Ю. Партнерська педагогічна взаємодія в умовах воєнного стану. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія. 2024. № 2. С. 5–8. DOI: https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.1

Грінченко Г., Ковтун О., Нестеренко Р., Миколайко В., Королик М. Впровадження міжнародної концепції партнерства заради сталого розвитку в системі вищої освіти. Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика». Серія: Економіка. 2023. № 17 (34). URL: https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/606/514

Гузь Н. & Гузь В. Проблема професійного вигоряння в учителів початкових класів в умовах війни. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2022. № 2 (29). С. 25–33. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2025-35-136-40-49

Дудко Я. В. Особливості формування недискримінаційного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Одеса: Гельветика, 2022. № 85. С. 69–72.

Калько І. & Павлюк О. Розвиток педагогіки партнерства у просторі освіти України на початку XXI століття. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2025. № 1 (34). С. 36–42. URL: https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/3403/3875

Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.

Кожевникова А. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної культури особистості майбутнього педагога і її значення для роботи в умовах військового стану. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. Запоріжжя, 2022. № 1(28). С. 51–59.

Партнерство в освіті. Практика взаємодії у контексті освітньої діяльності на шляху розбудови Нової української школи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2022. 140 с.

Починок Є. А. Партнерська взаємодія як інноваційний компонент Нової української школи. Академічні студії. Серія: Педагогіка. 2023. № 1. С. 95–102. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.1.14

Скрипник М. Інноваційна педагогіка та педагогіка партнерства: Робочий зошит для слухачів курсів підвищення кваліфікації. Київ, 2023. 38 с.

Смагіна Т. М. & Шуневич О. М. Параметри та індикатори реалізації принципів педагогіки партнерства в освітньому процесі. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2020. Вип. 1. С. 201–206.

Тадеуш О. М. Освітнє партнерство у просторі вищої школи: вітчизняний та зарубіжний досвід. Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2020. № 33 (1). С. 57–69.

Топузов О. & Данко А. Система освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти України в умовах війни. Український педагогічний журнал. 2023. № 3. С. 5–12. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/672/700?utm_source=chatgpt.com

Топузов О. М. Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія: монографія. Київ: Інститут педагогіки, Педагогічна думка, 2021. 160 с. DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-603-2-2021-160

References

Barbashov, I. (2025). Clustering as a sign of partnership and cooperation in higher education in Ukraine. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2(35), 16–22. https://doi.org/10.33842/22195203-2025-35-136-16-22

Barchii, M. S., & Voronova, O. Yu. (2024). Partnership pedagogical interaction under martial law. *Slobozhanskyi Scientific Bulletin. Series: Psychology*, 2, 5–8. https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.1

Dudko, Ya. V. (2022). Peculiarities of forming a non-discriminatory educational environment in general secondary education institutions. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 85, 69–72. Odesa: Helvetica Publishing House.

Hrinchenko, H., Kovtun, O., Nesterenko, R., Mykolaiko, V., & Korolyk, M. (2023). Implementation of the international partnership for sustainable development concept in the higher education system. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series: Economics*, 17 (34). Retrieved from https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/606/514

Huz, N., & Huz, V. (2022). The problem of professional burnout of primary school teachers under wartime conditions. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2 (29), 25–33. https://doi.org/10.33842/22195203-2025-35-136-40-49

Kalko, I., & Pavliuk, O. (2025). Development of partnership pedagogy in the educational space of Ukraine at the beginning of the XXI century. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1 (34), 36–42. Retrieved from https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/3403/3875

Kovalchuk, V. A. (2023). Pedagogy of partnership in the professional activity of a teacher: manual. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing House.

Kozhevnykova, A. V. (2022). Development of information and communication culture of the future teacher's personality and its importance for work under martial law conditions. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1 (28), 51–59.

Partnership in education: Practice of interaction in the context of educational activity on the way to building the New Ukrainian School: Proceedings of the All-Ukrainian scientific and practical conference. (2022). Kharkiv: Kharkiv Academy of Continuing Education.

Pochynok, Ye. A. (2023). Partnership interaction as an innovative component of the New Ukrainian School. *Academic Studies. Series: Pedagogy*, 1, 95–102. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.1.14

Skrypnyk, M. (2023). Innovative pedagogy and pedagogy of partnership: Workbook for participants of professional development courses. Kyiv.

Smahina, T. M., & Shunevych, O. M. (2020). Parameters and indicators of implementing the principles of partnership pedagogy in the educational process. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1, 201–206.

Tadeush, O. M. (2020). Educational partnership in the higher education space: Domestic and foreign experience. *Collection of Scientific Papers. Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 33 (1), 57–69.

Topuzov, O. M. (2021). Educational partnership in the system of general secondary education: theory and methodology: monograph. Kyiv: Institute of Pedagogy, Pedagogical Thought. https://doi.org/10.32405/978-966-603-2-2021-160

Topuzov, O., & Danko, A. (2023). The system of educational partnership of general secondary education institutions of Ukraine under wartime conditions. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 3, 5–12. Retrieved from https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/672/700

Відомості про автора:
Бойко Світлана Миколаївна
sboiko@ipp.org.ua
Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки»
вул. Генерала Алмазова, 18/7 В,офіс 408-1,
м. Київ, 01133, Україна

Information about the author:
Boiko Svitlana Mykolaivna
sboiko@ipp.org.ua
Private Institution «Institute of Applied Pedagogy»
18/7 Generala Almazova St.,Office 408-1,
Kyiv, 01133, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 01. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 04. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 01. 02. 2026.
Accepted for publishing 04. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-42-46

УДК 378:174.7-028.42: 111.83

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ І ПЛАГІАТ: ФІЛОСОФСЬКІ ТА ЕТИЧНІ ВИМІРИ

Ольга Борідко
https://orcid.org/0009-0006-3455-656X

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

У сучасній академічній спільноті проблема доброчесності та запобігання плагіату набуває особливої актуальності, оскільки від її дотримання залежить не лише якість наукових досліджень, а й морально-етичні засади освітнього процесу. У статті здійснено аналіз академічної доброчесності як концепту, що поєднує нормативно-правові, етичні та філософські виміри наукової діяльності, а також розглянуто плагіат як порушення її основоположних принципів.

Особливу увагу приділено філософському осмисленню академічної доброчесності: розглянуто її витоки у традиціях моральної філософії, зокрема в таких категоріях, як чесність, відповідальність і автономія особистості. Досліджено, яким чином ці цінності трансформуються у специфічні академічні норми та стандарти, що регулюють поведінку науковців і студентів. Паралельно проаналізовано поняття плагіату як феномену, що порушує етичні норми, дискредитує авторство та підриває довіру до наукового знання.

У статті також розглянуто психологічні та соціокультурні чинники, що сприяють поширенню плагіату, а також окреслено інструменти й стратегії його запобігання. Особливу увагу приділено етичній дилемі між прагненням до наукового успіху та необхідністю дотримання принципів чесності, що підкреслює складність і багатовимірність цієї проблеми.

Ключові слова: академічна доброчесність; плагіат; етичні принципи; моральна відповідальність; вища освіта; академічні стандарти; наукова етика; автономія особистості; освітня культура; стратегії запобігання.

Boridko Olha. Academic integrity and plagiarism: philosophical and ethical dimensions.

In the modern academic community, the issue of integrity and the prevention of plagiarism has become particularly relevant, as it ensures not only the quality of scientific research but also the moral and ethical foundation of the educational process. The study presented in this article is dedicated to the analysis of academic integrity as a concept that encompasses normative-legal, ethical, and philosophical dimensions of scientific activity, as well as the role of plagiarism as a violation of these principles.

Particular attention is given to the philosophical understanding of academic integrity: its roots in the traditions of moral philosophy, such as honesty, responsibility, and personal autonomy, are examined. The study explores how these values are transformed into specific academic norms and standards that regulate the behaviour of scholars and students. At the same time, the notion of plagiarism is analysed as a phenomenon that breaches ethical norms, discredits authorship, and undermines trust in scientific knowledge.

The article also discusses psychological and sociocultural factors that contribute to the spread of plagiarism, as well as the tools and strategies for its prevention. Of special interest is the ethical dilemma between the pursuit of academic success and the necessity to adhere to the principles of honesty, which underscores the complexity of the problem.

Keywords: academic integrity; plagiarism; ethical principles; moral responsibility; higher education; academic standards; scientific ethics; personal autonomy; educational culture; prevention strategy.

Постановка проблеми. У сучасному науково-освітньому просторі проблема академічної доброчесності набуває особливої гостроти у зв'язку з трансформаціями способів виробництва, поширення та споживання знання. Інституційна довіра до науки й освіти значною мірою залежить від дотримання етичних стандартів, серед яких ключове місце посідають повага до авторства, інтелектуальної автономії та відповідальність за результати дослідницької діяльності. У цьому контексті плагіат постає не лише як формальне порушення встановлених норм, а як явище, що підриває моральні засади академічної спільноти.

Поширення цифрових технологій істотно змінило характер взаємодії з інформацією, спростивши доступ до текстів і даних та водночас ускладнивши визначення межі між легітимним використанням джерел і привласненням чужого інтелектуального продукту. В умовах інформаційного надлишку та високої швидкості комунікації зростає ризик редукції наукової творчості до механічного комбінування вже наявних ідей. Це актуалізує необхідність більш глибокого філософського осмислення природи авторства та оригінальності.

Актуальність дослідження посилюється також процесами реформування системи вищої освіти та інтеграції до міжнародного академічного простору, де дотримання принципів академічної доброчесності є необхідною умовою легітимності

наукових результатів. Плагіат у цьому вимірі виступає індикатором не лише індивідуальної неетичної поведінки, а й структурних проблем освітнього середовища – формалізації оцінювання, девальвації наукової праці, толерування недоброчесних практик.

Філософський вимір проблеми полягає у зверненні до питань суб'єктності, творчості, істини та відповідальності. Плагіат порушує принцип справедливості, оскільки розриває зв'язок між інтелектуальним зусиллям і визнанням, а відтак підважує саму можливість довіри як засади наукової комунікації. В етичному аспекті йдеться не лише про дотримання формальних правил цитування, а про внутрішню настанову на чесність як складову професійної ідентичності дослідника.

Додаткової складності проблемі надає використання новітніх технологій, зокрема інструментів штучного інтелекту, що ставить під питання традиційні уявлення про межі авторства та ступінь самостійності наукової праці. Це зумовлює потребу в переосмисленні етичних критеріїв оригінальності й відповідальності в нових комунікативних умовах.

Отже, осмислення академічної доброчесності та плагіату в їхніх філософських і етичних вимірах є необхідним для збереження ціннісних підвалин науки та формування культури відповідального ставлення до інтелектуальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років у вітчизняній науковій літературі спостерігається зростання уваги до проблем академічної доброчесності та плагіату як ключових чинників забезпечення якості науки й освіти. Українські дослідники розглядають ці явища не лише як нормативно-правове питання, а передусім як соціально-психологічну та етичну проблему, що має глибокі наслідки для академічної культури.

Важливим внеском є дослідження Світлани Паламар та Марини Науменко, в якому розглядаються морально-етичні цінності та нормативно-правові засади академічної доброчесності в освітньому середовищі. Авторки узагальнюють основні причини порушень академічної доброчесності серед студентів і пропонують ефективні способи формування відповідального ставлення до академічної культури, зокрема через залучення студентів до наукових спільнот та організацій. Такий підхід допомагає виокремити соціально-педагогічні аспекти факторів, що впливають на прояви плагіату серед молодих науковців (Паламар, Науменко, 2022, с. 76–92).

Таким чином, сучасні українські дослідження демонструють комплексний підхід до проблеми академічної доброчесності, що охоплює як концептуально-філософські, так і практично-прикладні аспекти. Ці праці підтверджують, що академічна доброчесність і боротьба з плагіатом залишаються актуальними темами для вітчизняної науки, що вимагають подальшого глибокого аналізу в світлі трансформації освітнього та наукового середовища.

Формулювання цілей статті. Метою статті є комплексне теоретичне обґрунтування академічної доброчесності як багатовимірного феномену, що функціонує на перетині правових норм, етичних принципів, соціально-психологічних механізмів та культурних установок, а також визначення місця плагіату в структурі сучасних академічних викликів. Дослідження спрямоване на поглиблення концептуального розуміння доброчесності не лише як інструмента регуляції освітнього процесу, а як фундаментальної цінності, що визначає характер наукової комунікації та рівень довіри в академічному середовищі.

У межах поставленої мети передбачається здійснити аналіз теоретичних підходів до інтерпретації академічної доброчесності, окреслити її структурні та аксіологічні складові, з'ясувати співвідношення між зовнішніми нормативними механізмами контролю та внутрішньою моральною мотивацією суб'єктів освітньої діяльності. Особлива увага приділяється виявленню соціокультурних і психологічних чинників, що впливають на академічну поведінку, а також оцінці ефективності інституційних практик, спрямованих на формування культури відповідальності.

Отже, стаття має на меті сформувати цілісну методологічну основу для подальшого розвитку стратегій утвердження академічної доброчесності як ключового принципу функціонування сучасної науки й вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведене дослідження дозволило окреслити академічну доброчесність як багатовимірний феномен, що поєднує нормативно-правові, етичні, соціально-психологічні та культурні складові. Аналіз сучасних українських наукових публікацій засвідчує поступовий перехід від вузького розуміння академічної доброчесності як інструмента правового регулювання до її осмислення як самостійної наукової проблеми, що має власну концептуальну структуру та аксіологічне підґрунтя.

У працях А. Куліш, Є. Дуліби, В. Миргород-Карпової та О. Аврамової наголошується на важливості законодавчого забезпечення академічної доброчесності та формування чіткої нормативної бази, яка визначає понятійний

апарат, процедури виявлення порушень і відповідальність за них (Куліш, Дуліба, Миргород-Карпова, Аврамова, 2022, с. 258-265). Нормативний вимір, безумовно, є необхідною умовою функціонування системи забезпечення якості освіти, однак сам по собі він не гарантує формування внутрішньої культури доброчесності. Формалізація правил без належного етичного підґрунтя ризикує звести академічну доброчесність до системи санкцій, а не до усвідомленої ціннісної позиції.

Водночас результати дослідження С. Паламар і М. Науменко демонструють, що ефективне формування культури доброчесності можливе за умови комплексного педагогічного впливу. Активне залучення студентів до наукової діяльності, участь у дослідницьких проєктах, робота в академічних спільнотах і систематичне включення етичних компонентів до освітніх програм сприяють усвідомленому прийняттю академічних норм. Такий підхід переводить проблему з площини контролю у площину виховання відповідальності, де доброчесність постає як внутрішньо прийнята цінність, а не лише зовнішня вимога (Паламар, Науменко, 2022, с. 76–92).

Порівняльний аналіз практик українських закладів вищої освіти засвідчує значну неоднорідність у трактуванні понять «плагіат», «самоплагіат», «фальсифікація» та «академічне шахрайство». Відмінності у внутрішніх положеннях і процедурах розгляду порушень створюють ситуацію нормативної та моральної невизначеності, що ускладнює формування єдиного стандарту академічної поведінки. Позитивною тенденцією є впровадження інституційних механізмів забезпечення доброчесності – створення спеціалізованих комісій, запровадження електронних систем перевірки текстів, розроблення кодексів честі та процедур апеляції. Такі інструменти підвищують прозорість академічних процесів і сприяють зміцненню довіри в межах освітнього середовища.

Порівняння українського досвіду з європейськими практиками дозволяє окреслити перспективні напрями вдосконалення системи забезпечення академічної доброчесності. Йдеться про створення інституцій омбудсменів з питань етики, розвиток постійних тренінгових програм для студентів і викладачів, а також інтеграцію принципів доброчесності в освітні стандарти на всіх рівнях підготовки. Комплексний підхід, що поєднує нормативні регламенти, освітні стратегії та культурні механізми, формує умови для поступового зниження рівня порушень та зміцнення довіри до результатів наукової діяльності.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що академічна доброчесність в Україні перебуває на етапі інституційного становлення та ціннісного переосмислення. Її проблематика виходить за межі технічного контролю текстових збігів і пов’язана з глибинними питаннями відповідальності, авторства та моральної автономії суб’єкта пізнання. Плагіат у цьому контексті є не лише порушенням формальних норм, а й індикатором стану академічної культури та рівня довіри в науковій спільноті.

Таким чином, формування академічної доброчесності потребує поєднання зовнішніх інституційних механізмів із внутрішнім моральним самоконтролем учасників освітнього процесу. Лише інтеграція правових, педагогічних і культурно-етичних компонентів дозволяє розглядати доброчесність як фундамент цілісного академічного середовища, у якому створення знання невіддільне від відповідальності за його якість і походження.

Проведене дослідження дозволило виявити комплексну структуру сучасного розуміння академічної доброчесності та проявів плагіату в Україні, що охоплює нормативні, етичні, соціально-психологічні та культурні виміри. Аналіз наукових публікацій показує, що академічна доброчесність поступово формується як самостійна наукова проблема, а не лише як нормативно-правовий інструмент. Так, у роботах А. Куліш, Є. Дуліби, В. Миргород-Карпової та О. Аврамової підкреслюється важливість законодавчого регулювання академічної доброчесності та створення нормативного фундаменту для етичної культури в українських вищих навчальних закладах (Куліш, Дуліба, Миргород-Карпова, Аврамова, 2022, с. 258–265).

Дослідження С. Паламар і М. Науменко показує, що активне залучення студентів до наукової діяльності, участь у наукових спільнотах і систематична робота з етичними компонентами навчальних програм сприяють формуванню усвідомленого ставлення до академічних норм та знижують схильність до порушень. Таким чином, академічна доброчесність формується не лише через нормативні рамки, а й через педагогічно-ціннісний підхід, який виховує усвідомлене ставлення до знань та відповідальності за їхнє використання (Паламар, Науменко, 2022, с. 76–92).

Порівняльний аналіз практик в українських університетах свідчить про значну неоднорідність у підходах до трактування та контролю плагіату. У різних ЗВО плагіат, самоплагіат, фальсифікація та шахрайство визначаються та караються по-різному, що

створює правову і моральну невизначеність для студентів і викладачів. Водночас, численні університети запровадили внутрішні регламенти, комісії з академічної доброчесності та електронні системи перевірки текстів, що допомагають підвищувати прозорість і ефективність контролю.

Порівняння українського досвіду з європейськими практиками демонструє потенціал для запозичення системних превентивних механізмів, таких як інституційні омбудсмени, комісії з доброчесності та інтегровані тренінги для студентів і викладачів. Запровадження таких комплексних підходів у поєднанні з нормативними регламентами та педагогічними стратегіями дозволяє формувати культуру відповідальної академічної поведінки та зменшувати рівень порушень.

У підсумку результати свідчать, що академічна доброчесність в Україні є багатовимірним феноменом, який охоплює нормативні, етичні, соціально-психологічні та культурні складові. На рівні практичних результатів простежується різноманіття моделей поведінки студентів, неоднорідність інституційних практик, а також наявність потенціалу для розвитку культури доброчесності через інтеграцію педагогічних, нормативних і культурних механізмів. Водночас дослідження демонструє, що академічна доброчесність є не лише формальним дотриманням правил, а складним моральним вибором, який відображає ціннісні орієнтири особистості та суспільства загалом. Питання плагіату та його сприйняття студентами й викладачами ставить під сумнів не лише технічні аспекти навчального процесу, а й глибинні етичні засади науки, зокрема довіру до результатів наукової праці, повагу до авторства та відповідальність за створення нового знання. Саме тому формування академічної доброчесності потребує поєднання зовнішніх інституційних механізмів контролю з внутрішнім моральним самоконтролем учасників освітнього процесу, оскільки справжнє дотримання етичних норм ґрунтується не на страху перед санкціями, а на усвідомленій потребі діяти відповідально й чесно. Такий підхід дає підстави розглядати академічну доброчесність не лише як нормативну вимогу, а як основу цілісного академічного середовища, у якому знання й моральні цінності взаємопов'язані, а наукова діяльність постає проявом особистісної та колективної відповідальності.

Висновки. Проведене дослідження сформувало цілісне уявлення про академічну доброчесність і проблему плагіату в Україні, розкривши їх філософські, етичні, соціально-психологічні та педагогічні виміри. Академічна доброчесність постає як багаторівневий феномен, що поєднує нормативно-правові вимоги, моральні цінності та інституційні механізми забезпечення якості освіти й науки. Її функціонування безпосередньо пов'язане з довірою до результатів наукової діяльності та легітимністю академічних інституцій.

Аналіз показує, що ефективне формування культури доброчесності можливе лише за умов поєднання зовнішніх регуляторних механізмів, чітких інституційних практик університетів та внутрішньої мотивації суб'єктів освітнього процесу діяти чесно і відповідально. У цьому контексті плагіат постає не лише як порушення формалізованих правил, а як етична проблема, що зачіпає фундаментальні принципи науки – повагу до авторства, орієнтацію на істину та збереження довіри в академічній спільноті.

Причини поширення плагіату мають комплексний характер. Вони пов'язані з поєднанням соціально-психологічних чинників, культурних установок, недостатнього рівня обізнаності щодо академічних стандартів, а також з неоднорідністю інституційних підходів у різних закладах вищої освіти. Водночас практика українських університетів демонструє позитивну динаміку у впровадженні превентивних механізмів, освітніх програм з академічної етики та інструментів моніторингу, що сприяють зниженню рівня порушень і формуванню усвідомленого ставлення до академічної діяльності.

Академічна доброчесність не обмежується технічним дотриманням правил цитування чи перевіркою текстів на збіги. Вона є проявом ціннісної орієнтації особистості та академічної спільноти, що передбачає поєднання індивідуальної відповідальності з колективними стандартами наукової комунікації. Таким чином, академічна доброчесність виступає основою моральної структури науки, у межах якої знання та етичні принципи перебувають у нерозривному взаємозв'язку.

Забезпечення академічної доброчесності в Україні потребує комплексного підходу, який поєднує правові, педагогічні, психологічні та культурні засоби впливу. Важливим завданням стає не лише вдосконалення систем контролю, а й формування внутрішньої установки на чесність як невід'ємної складової професійної ідентичності науковця та здобувача освіти. Саме такий підхід створює підґрунтя для розвитку етичного й соціально відповідального академічного середовища.

Перспективи подальших наукових досліджень пов'язані з поглибленим аналізом впливу цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту на трансформацію уявлень про

авторство й оригінальність наукового тексту. Актуальним залишається також дослідження механізмів інтеріоризації принципів доброчесності в освітньому процесі, зокрема аналіз ефективності різних педагогічних моделей формування етичної культури. Перспективним напрямом є розроблення міждисциплінарних підходів, що поєднують філософський, правовий і психологічний аналіз із емпіричними дослідженнями академічної поведінки в різних соціокультурних контекстах. Подальше осмислення цих аспектів сприятиме формуванню системної стратегії утвердження академічної доброчесності як фундаментальної цінності сучасної науки й освіти.

Список використаних джерел

Артюхов А. Ю., Люта О. В. Академічна доброчесність у вищій освіті України: цінності, компетенції, дії. Бізнес-етика та лідерство. 2017. № 1 (1). С. 34–39.

Бачієва Л. О. Реалізація європейського досвіду забезпечення етики та академічної доброчесності в освітній та дослідницькій діяльності. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2022. № 76. С. 93–100.

Глоба Т., Присяжна М., Могильний І., Черевко А. Академічна доброчесність на сучасному етапі розвитку вищої освіти. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2023. С. 18–21.

Куліш А. М., Дуліба Є. В., Миргород-Карпова В. В., Аврамова О. Є. Академічна доброчесність в Україні: місце в освітньому процесі та законодавче регулювання. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Право. 2022. Вип. 12. С. 258–265.

Паламар С., Науменко М. Реалізація принципів академічної доброчесності як ефективний засіб забезпечення якості вищої освіти. Освітологічний дискурс. 2022. № 3–4. С. 76–92.

References

Artiukhov, A. Yu., & Liuta, O. V. (2017). Academic integrity in higher education of Ukraine: Values, competencies, actions. *Business Ethics and Leadership, 1* (1), 34-39. https://doi.org/10.21272/bel.2017.1-04

Bachiieva, L. O. (2022). Implementation of European experience in ensuring ethics and academic integrity in educational and research activities. *Problems of Engineering Pedagogical Education, 76*, 93-100. Retrieved from https://jped.uipa.edu.ua/index.php/JPED/article/view/492/411

Hloba, T., Prysiazhna, M., Mohylnyi, I., & Cherevko, A. (2023). Academic integrity at the current stage of higher education development. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 15*, 18-21.

Kulish, A. M., Duliba, Ye. V., Myrhorod-Karpova, V. V., & Avramova, O. Ye. (2022). Academic integrity in Ukraine: Its place in the educational process and legislative regulation. *Scientific Notes of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Series: Law, 12*, 258-265.

Palamar, S., & Naumenko, M. (2022). Implementation of academic integrity principles as an effective means of ensuring the quality of higher education. *Educational Discourse, 3-4*, 76-92. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.345

Відомості про автора:
Борідко Ольга Русланівна
olga.boridkoo@gmail.com
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Вулиця Шевченка, 12, м. Кам'янець-Подільський
Хмельницька обл., 32316, Україна

Information about the author:
Boridko Olha Ruslanivna
olga.boridkoo@gmail.com
Higher educational institution «Podillia State University»
12 Shevchenka Street, Kamianets-Podilsky
Khmelnytsky region, 32316, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 03. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 06. 04. 2026 р.

Received at the editorial office 03. 03. 2026.
Accepted for publishing 06. 04. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-47-52

УДК: 37.016:53:001.1

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ТЕОРІЙ У ФІЗИЦІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Віта Демкова
https://orcid.org/0000-0001-8445-6520

ПУ «Інститут прикладної педагогіки»

У статті проаналізовано вплив соціокультурних світоглядних уявлень на формування, прийняття та інтерпретацію наукових теорій у фізиці. Науку розглянуто не лише як систему емпіричних і теоретичних знань, а як культурно зумовлену практику, що формується під впливом домінантних переконань, цінностей і когнітивних очікувань певної історичної епохи. На основі історичних і сучасних кейсів із фізики показано, що вибір пояснювальних моделей і тлумачення даних залежать від домінантних культурних очікувань, інституційних норм і комунікаційних практик науки. Обґрунтовано педагогічний потенціал аналізу історичних наукових помилок як ефективного інструменту формування критичного мислення та розуміння природи науки у навчанні фізики.

Ключові слова: історія фізики; соціокультурний контекст; епістемічні ідеали; наукова помилка; Nature of Science; критичне мислення; big science.

Demkova Vita. Sociocultural factors in the formation of scientific theories in physics: a historical and pedagogical analysis.

The article examines how sociocultural worldviews shape the formation, acceptance, and interpretation of scientific theories in physics, arguing that theoretical change cannot be reduced to a linear accumulation of facts. Science is approached not only as a system of empirical and theoretical knowledge, but also as a culturally conditioned practice embedded in historically variable expectations about what counts as a «good explanation» (e.g., visual-mechanistic plausibility, determinism, mathematical rigor, or aesthetic elegance). Drawing on a set of historical and contemporary case studies, the paper shows how dominant cultural intuitions and epistemic ideals influenced the selection of explanatory models, the assessment of anomalies, and the persistence of limited or erroneous frameworks. Classical examples (geocentrism, resistance to inertia, absolute space and time, the luminiferous ether, debates over determinism in early quantum theory, and the status of unobservable entities such as atoms) are interpreted as outcomes of shared assumptions about causality, order, and legitimacy of theoretical objects. Contemporary cases (LIGO's detection of gravitational waves, the OPERA neutrino anomaly, and the BICEP2-to-Planck reassessment) illustrate that sociocultural influences continue to operate through institutional regimes of proof, collective verification protocols, statistical standards, and the media ecology of «breakthrough» expectations. In the educational dimension, the article substantiates the pedagogical value of «error histories» as a resource for cultivating critical thinking and Nature of Science understanding: learners are guided to separate data from interpretation, uncover hidden assumptions, analyse model limits, and reason about uncertainty, replication, and systematic error. Integrating such cases into physics instruction is proposed as a practical strategy for developing a scientific worldview in which knowledge remains justified yet open to revision.

Keywords: history of physics; sociocultural context; epistemic ideals; scientific error; Nature of Science; critical thinking; big science.

Постановка проблеми. У сучасній освітній практиці фізика часто подається як цілісна й завершена системи об'єктивного знання. Такий підхід формує уявлення про науку як ціннісно нейтральну та незалежну від історичних і соціальних умов діяльність. Унаслідок цього здобувачі освіти нерідко сприймають наукові теорії як незмінні істини, а не як результат людської пізнавальної діяльності, що розвивається в конкретному культурному контексті.

Водночас дослідження з історії та філософії науки переконливо свідчать, що наукове знання формується в межах певних світоглядних рамок, які впливають на постановку проблем, вибір методів і способи інтерпретації результатів (Kuhn, 1962; Lakatos & Musgrave, 1970). Домінантні соціокультурні уявлення можуть сприяти науковому поступу, але також здатні стабілізувати хибні теоретичні конструкції або гальмувати прийняття коректних ідей (Duhem, 1954; Koyre, 1957).

Актуальність дослідження визначається потребою відмови від репродуктивних моделей навчання на користь цілеспрямованого формування наукового світогляду. Усвідомлення науки як людського, культурно зумовленого проєкту сприяє готовності майбутніх науковців до сприйняття нових ідей та розвитку здатності критично осмислювати усталені інтелектуальні тенденції (Kuhn, 1962).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання соціокультурної зумовленості

наукового знання має міцну традицію в історії та філософії науки. Парадигмальний підхід Т. Куна пояснює зміну теорій як зміну способів бачення й норм «нормальної науки», а не як просте накопичення фактів (Kuhn, 1962). Ідеї І. Лакатоса дозволяють описувати стійкість теорій через структуру дослідницьких програм із «жорстким ядром» і «захисним поясом» (Lakatos & Musgrave, 1970). У культурно-історичних реконструкціях фізики важливими є також підходи А. Койре та П. Дюгема, які показують роль філософських передумов у становленні фундаментальних понять (простір, час, причинність) (Duhem, 1954; Koyre, 1957). У XX–XXI ст. соціокультурний вимір стає ще виразнішим у працях про колективну природу доказу: П. Галісон описує, як наукові факти «виробляються» через протоколи, стандарти та інституційні процедури (Galison, 1987).

У науковій освіті ці ідеї інтегруються в межах підходів Nature of Science (NOS) та використання історико-філософських кейсів у навчанні (HPS/HPSSE): увага переноситься з «готових істин» на те, як виникає знання, чим відрізняються факт і інтерпретація, як працює перевірка, похибки й самокорекція науки (Ковальова, 2025). Паралельно розвивається напрям досліджень епістемічного мислення / епістемічних переконань (epistemic cognition) і критичного мислення в STEM: показано, що уявлення учнів про природу знання (як «незмінної істини» чи як моделі з межами застосування) напряму впливають на навчальні стратегії та здатність працювати з аргументами й невизначеністю; у фізичній освіті це пов'язують також із формуванням «фізичного стилю мислення» та метакогніцією (Ковальова, 2025).

В українському науково-педагогічному просторі немає широкої серійної традиції саме з соціокультурного аналізу історії фізичних теорій як окремого напряму методики фізики; натомість наявне важливе методологічне підґрунтя у філософії освіти та філософії науки, а також інституційні майданчики для таких студій. Зокрема, на рівні НАПН України відповідні напрями фіксуються у переліках пріоритетної тематики досліджень (Національна академія педагогічних наук України, 2021).

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є аналіз впливу соціокультурних уявлень на формування наукових теорій у фізиці та обґрунтування педагогічної доцільності використання історичних наукових помилок у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження ґрунтується на інтеграції кількох взаємодоповнювальних методологічних підходів, що дозволяє комплексно розглянути наукове знання як результат не лише внутрішньої логіки розвитку науки, а й ширших соціокультурних та світоглядних процесів.

Ключовою методологічною рамкою є парадигмальний підхід Т. Куна, відповідно до якого науковий розвиток інтерпретується як послідовність періодів «нормальної науки» та наукових революцій (Kuhn, 1962). У межах цього підходу зміна наукових теорій розглядається не лише як накопичення фактів або вдосконалення пояснювальних моделей, а як трансформація глибинних соціокультурних установок, цінностей і способів наукового мислення, притаманних певній історичній епосі (Kuhn, 1962).

Доповненням до нього виступає програмний підхід І. Лакатоса, який дає змогу більш детально проаналізувати внутрішню структуру наукових теорій. У цьому контексті теорії осмислюються як дослідницькі програми, що мають «жорстке ядро» – сукупність фундаментальних переконань і базових припущень, стійких до емпіричних спростувань, а також «захисний пояс» допоміжних гіпотез. Такий підхід дозволяє простежити, яким чином світоглядні та філософські переконання вчених впливають на напрям розвитку теоретичних побудов (Lakatos & Musgrave, 1970).

Важливу роль у дослідженні відіграє контекстуально-генетичний метод, спрямований на аналіз виникнення та еволюції наукових ідей у тісному зв'язку з філософськими, соціальними та культурними умовами відповідної історичної доби (Duhem, 1954; Koyre, 1957). Цей метод дає змогу уникнути анахронізмів у трактуванні наукових концепцій і розглядати їх як продукти конкретного інтелектуального середовища.

Зазначені методологічні підходи реалізуються через систему конкретних наукових методів. Зокрема, у роботі застосовано історико-науковий аналіз класичних фізичних і математичних теорій з метою реконструкції логіки їхньогь становлення та розвитку (Duhem, 1954; Koyre, 1957). Порівняльний аналіз конкуруючих теоретичних підходів використовується для виявлення альтернативних шляхів наукового мислення та з'ясування причин утвердження певних концепцій як домінантних (Kuhn, 1962; Lakatos & Musgrave, 1970).

Окрему увагу приділено контекстуальному аналізу наукових ідей у межах домінантних світоглядних уявлень епохи, що дозволяє простежити взаємозв'язок між науковими відкриттями, філософськими концепціями та суспільними цінностями (Duhem, 1954; Koyre, 1957). У педагогічному вимірі дослідження застосовується педагогічний аналіз історичних наукових кейсів, спрямованих на оцінювання їхнього дидактичного потенціалу та можливостей

використання в освітньому процесі для формування критичного мислення і наукового світогляду здобувачів освіти (Ковальова, 2025).

Історичні кейси відбиралися за такими критеріями:

1. Теорія була широко визнана в науковій спільноті свого часу.
2. Згодом теорія була визнана хибною або принципово обмеженою.
3. Її прийняття або тривале збереження частково пояснюється соціокультурними уявленнями, а не лише емпіричними чинниками.
4. Кейс має чіткий педагогічний потенціал для сучасної освіти.

Відповідно до цих критеріїв було обрано ряд кейсів.

У всіх наведених прикладах ми бачимо повторювану схему: *культурна установка → епістемічне очікування → вибір «нормального» пояснення → інтерпретація фактів → опір змінам / зміна рамки* (Kuhn, 1962; Lakatos & Musgrave, 1970).

Геоцентризм: «космічний порядок» як світоглядна норма. Геоцентрична система Птолемея трималася століттями не лише завдяки обчислювальній пристосованості, а й тому, що вписувалася в уявлення про ієрархічний Всесвіт і «природне місце» людини. Аристотелівська фізика з її телеологією робила таку картину інтуїтивно «правильною»: небо – досконале, Земля – центр і межа «природного» порядку (Koyre, 1957).

Перехід до геліоцентризму виявився не просто корекцією астрономії – він вимагав зміни самої культурної інтуїції щодо космосу й місця людини в ньому. Це добре показано в історико-філософських реконструкціях, де наука описується як зміна «картини світу», а не лише формул (Duhem, 1954; Koyre, 1957).

Педагогічний сенс: зручно тренувати розрізнення *даних* і *картини світу*, а також показувати, як «очевидне» може бути культурною звичкою мислення.

Опір інерції: «рух потребує причини» як культурна інтуїція. Інерційний принцип довго не приймався, бо суперечив досвіду повсякденного світу: якщо не штовхати – зупиниться. Культура «очевидності» (наївний емпіризм) підштовхувала до висновку: причина має діяти постійно. Галілеєва абстракція інерції – це, по суті, зміна норми: від «бачу – отже істина» до «ідеалізую умови – отже розумію закон» (Kuhn, 1962).

Педагогічний сенс: це ідеальний кейс для завдань «де зрада інтуїції»: здобувачі освіти вчаться бачити роль ідеалізації, моделі та меж застосування.

Абсолютний простір і час: культурний ідеал стабільності Нового часу. Ньютонівський «абсолютний час» і «абсолютний простір» звучать як технічні терміни, але історично це також культурний ідеал – віра в універсальний, стабільний порядок. Механістична картина світу добре узгоджувалася з деїстичною ідеєю закону: світ працює як годинник (Koyre, 1957).

Саме тому релятивістська революція була травматичною: вона «руйнувала підлогу» – те, що раніше вважалося нерухомим фоном реальності. У культурно-історичних описах це пов'язують із переходом від «закритого» до «відкритого» Всесвіту та новими уявленнями про вимірювання і спостерігача (Koyre, 1957).

Педагогічний сенс: показати, що наукові поняття мають «приховані» філософські припущення, і вчити виявляти ці припущення.

Світлоносний ефір: механістичне очікування «носія хвилі». У фізиці XIX століття ефір вводили як гіпотетичне середовище для поширення електромагнітних хвиль. Це виглядало логічно: хвиля має мати носій. Ефір був не випадковою гіпотезою, а продовженням механістичного стилю мислення (Duhem, 1954).

Навіть після експериментальних труднощів (включно з дослідом Майкельсона-Морлі) відмова від ефіру не була миттєвою: спільнота довго «рятувала» ідею, змінюючи захисний пояс пояснень (Lakatos & Musgrave, 1970). Відмова стала можлива після глибшої зміни уявлень про простір і час у теорії відносності (Kuhn, 1962).

Педагогічний сенс: навчати бачити різницю між «розумною гіпотезою свого часу» і «історичною помилкою», а також тренувати аналіз того, що саме в теорії є ядром, а що – пояснювальним «ремонтом» (Lakatos & Musgrave, 1970).

Детермінізм і квантова механіка: страх випадковості як епістемічна норма. Класичний детермінізм тривалий час був не лише методологічним принципом фізики, а й важливим культурним уявленням про раціональність світу: вважалося, що кожна подія має чітку причину, а отже, за достатнього знання умов майбутній стан системи можна передбачити. Така установка формувала очікування повної пояснюваності й передбачуваності природних процесів (Kuhn, 1962).

У цьому контексті імовірнісний опис мікросвіту, запропонований квантовою механікою, сприймався як радикальний виклик усталеному стилю мислення. Опір новій теорії був зумовлений не лише складністю математичного апарату чи відсутністю класичних аналогій, а передусім небажанням прийняти випадковість як фундаментальну характеристику природи. Дискусії навколо квантової механіки

засвідчують, що наукові суперечки можуть торкатися не тільки формул і експериментів, а й глибинних уявлень про те, яким має бути «раціональний» світ і які межі прийнятні для наукового пояснення (Kuhn, 1962).

Педагогічний сенс: тренувати «епістемічну сміливість» – готовність працювати з невизначеністю та статистичним мисленням.

Енергетизм проти атомізму: позитивістська недовіра до неспостережуваного. У другій половині XIX століття частина вчених заперечувала реальність атомів як «метафізики». За цим стояла позитивістська установка: наука має говорити лише про те, що спостерігається прямо (Duhem, 1954).

Зміна стала можливою, коли статус теоретичних об'єктів (атомів, молекул) змістився: вони стали не «вигадками», а необхідними пояснювальними сутностями, що узгоджують різні типи даних (Duhem, 1954).

Педагогічний сенс: відпрацьовувати відмінність між «бачу» і «обґрунтовано виводжу», а також поняття непрямого доказу.

Естетичні критерії: симетрія, простота, «краса» як дороговказ теоретичної фізики. У XX столітті зростає роль естетичних критеріїв – симетрії, простоти, уніфікації. Наука не перестає бути емпіричною, але «гарна теорія» часто сприймається як та, що виглядає природно й елегантно. Системний аналіз того, як естетичні оцінки реально працюють у науці, представлено в дослідженнях Дж. Макаллістера (McAllister, 1996).

Педагогічний сенс: навчити здобувачів освіти користуватися естетикою як евристикою, але не плутати її з перевіреністю.

«Холодний синтез» (1989): соціальний запит на прорив і ризик поспішної легітимації. Історія «холодного синтезу» показує, як сильне суспільне очікування енергетичного прориву може прискорювати медійну та інституційну легітимацію неперевірених результатів. Первинна публікаційна хвиля (зокрема стаття в *Journal of Electroanalytical Chemistry*) стала точкою входу в дискусію, але подальші перевірки й проблеми з відтворюваністю зробили кейс класичним прикладом наукової самокорекції (Fleischmann & Pons, 1989).

Педагогічний сенс: відпрацювати поняття відтворюваності, систематичних похибок і наукової етики комунікації.

«Елегантність» і симетрія: коли теорія тримається на престижі стилю. У теоретичній фізиці XX–XXI ст. престиж уніфікації й математичної краси підтримує напрями, де емпіричні перевірки складні або відкладені. Це створює напругу між двома культурними ідеалами науки: «бути красивою» і «бути перевірюваною». Питання активно обговорюється в літературі про сучасну теоретичну фізику та її методологічні труднощі (McAllister, 1996).

Педагогічний сенс: показати, як працюють евристики (краса / простота) і як вони можуть породжувати упередження.

Великі колаборації: LIGO і «режим доказу» у big science. У великих проєктах факт не просто «вимірюють» – його інституційно виробляють через протоколи, рев'ю, статистичні пороги, перевірки систематик. Виявлення гравітаційних хвиль LIGO стало не лише підтвердженням теорії, а демонстрацією того, як колективна наука формує епістемічну довіру (Abbott et al., 2016).

Методологічно такі процеси добре описані в роботах про те, як «закінчуються експерименти» і коли результат визнають достатнім (Galison, 1987).

Педагогічний сенс: навчити бачити «соціальну сторону доказу»: протоколи, стандарти, пороги значущості.

OPERA (2011): медійний ефект і уроки самокорекції. Помилковий «надсвітловий» політ нейтрино став кейсом, де сила можливого «перевороту» створила медійний резонанс, але внутрішня норма науки спрацювала як фільтр: реплікації, пошук систематик, технічна ревізія. Публічне визнання помилки й її технічні причини – цінний матеріал для пояснення наукової самокорекції (Reich, 2012).

Педагогічний сенс: тренувати вміння відрізняти «сенсаційне» від «підтвердженого», та читати повідомлення з урахуванням похибок.

BICEP2 → Planck: очікування «підпису інфляції» і сила незалежної перевірки. Оголошення BICEP2 про B-моди стало символічно важливим: воно ніби обіцяло прямий слід інфляції. Але подальший спільний аналіз з даними супутника Planck показав вагомий внесок пилу, і сигнал потребував переоцінки (Ade et al., 2014; Ade et al., 2015).

Педагогічний сенс: показати, як «очікування відкриття» може штовхати інтерпретацію вперед, і чому незалежні дані – основа надійності.

Темна матерія vs MOND: конкуренція програм і «екосистема» доказів. Цей кейс показує, що теорії конкурують не лише фактами, а й інфраструктурою: моделями, симуляціями, експериментальними програмами. Огляд М. Мілгрома спеціально підкреслює історичні паралелі й механізми боротьби парадигм (Milgrom, 2020).

Педагогічний сенс: навчати порівнювати альтернативні гіпотези та бачити, як «екосистема задач» підтримує дослідницьку програму.

Реалізм vs інструменталізм сьогодні: статус «неспостережуваних» сутностей. Проблема, що колись виникала навколо атомів, повертається в нових формах: інтерпретації квантової механіки, онтологія моделей, статус інфляційних сценаріїв тощо. Тут доречна класична думка про те, що теорія – це не дзеркало фактів, а система пояснення зі своїми критеріями (Duhem, 1954).

Педагогічний сенс: навчати працювати з межами теорій, мовою моделей і критеріями науковості.

Педагогічний потенціал розглянутих кейсів проявляється тоді, коли вони не додаються до теми як «цікава історія», а вбудовуються в саму логіку вивчення фізики. Урок або заняття доцільно починати з короткого «провокативного» запитання, що відтворює історичну інтуїцію епохи: чому хвиля має мати носій, чому рух «повинен» потребувати сили, чому випадковість здається неприпустимою. Далі здобувачі освіти переходять до аналізу того, які саме припущення робили стару теорію раціональною: що вважалося очевидним, який ідеал пояснення домінував (наочність, детермінізм, строгість, елегантність), і де дані не «говорили самі», а вимагали інтерпретації (Kuhn, 1962; Lakatos & Musgrave, 1970). У такому форматі історична помилка перестає бути помилкою «через неосвіченість», а стає прикладом того, як працює наукова раціональність у межах культурної рамки (Kuhn, 1962).

Особливо продуктивним є порівняння історичних і сучасних сюжетів, бо воно робить видимою спадковість механізмів: сьогодні на рішення впливають не лише світоглядні установки, а й інституційні режими доказу (великі колаборації, протоколи перевірки, статистичні пороги) та медійна екологія науки (Galison, 1987). Кейс LIGO дозволяє показати, як «факт» формується через процедури довіри й верифікації (Abbott et al., 2016; Galison, 1987); OPERA і BICEP2 – як очікування прориву та публічний резонанс можуть підсилювати ранні інтерпретації, але механізми реплікації і перевірки повертають знання до надійних меж (Ade et al., 2015; Reich, 2012). У навчанні це можна перетворювати на практику роботи з похибками: відрізняти випадкову і систематичну помилки, розуміти роль відтворюваності, бачити різницю між «статистично значущим» і «достатньо надійним» (Galison, 1987).

Для оцінювання результатів важливо змістити акцент із «правильної відповіді» на якість міркування. Доцільно фіксувати, чи відокремлено факт від інтерпретації, чи названо приховані припущення, чи запропоновано альтернативні пояснення, чи враховано межі застосування моделі та джерела похибок (Ковальова, 2025). Завершальна частина роботи з кейсом має бути рефлексивною: що саме стало переломним аргументом, які культурні або інституційні чинники підтримували попередню рамку, і де в сучасній науці чи суспільстві можна впізнати подібні механізми. Саме тоді кейси працюють як інструмент Nature of Science – формують не лише предметне знання, а й культуру наукового мислення (Ковальова, 2025).

Висновки. Порівняльний історико-науковий аналіз показує, що фізичні теорії формуються не у вакуумі «чистої раціональності», а в межах історично змінних культурних рамок. Домінантні уявлення про те, яким має бути «добре пояснення» – наочним, детермінованим, строгим чи елегантним – задають епістемічні очікування, які спрямовують пошук і водночас можуть стабілізувати обмежені або хибні моделі. Саме тому тривале існування геоцентризму, опір інерції, прихильність до абсолютного простору і часу чи до ефіру слід розуміти не як дефіцит фактів, а як наслідок сили культурних інтуїцій і прийнятих норм мислення.

Разом із тим сучасні кейси демонструють, що соціокультурний вплив не зникає: він переходить у складніші форми й проявляється через інституційні механізми довіри, стандарти доказовості, режим «великої науки», а також через публічні очікування сенсацій і комунікаційні практики. Події на кшталт OPERA чи BICEP2 показують напруження між швидкістю повідомлення та повільністю перевірки, тоді як приклад LIGO виразно підкреслює соціально-методологічну природу факту як результату колективних процедур контролю.

У педагогічному вимірі аналіз «історій помилок» постає ефективним ресурсом розвитку критичного мислення й епістемічної рефлексії. Він допомагає здобувачам освіти бачити різницю між даними та їх тлумаченням, усвідомлювати роль припущень і меж моделей, а також приймати невизначеність як нормальний компонент наукового знання. Отже, інтеграція історичних і сучасних кейсів у навчання фізики може розглядатися як практична стратегія формування наукового світогляду, у якому знання є водночас обґрунтованими і відкритими до перегляду.

Список використаних джерел

Abbott, B. P., et al. (LIGO Scientific Collaboration & Virgo Collaboration). (2016). Observation of gravitational waves from a binary black hole merger. *Physical Review Letters.* Vol. 116, No. 6. Art. 061102. https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.116.061102

Ade, P. A. R., et al. (BICEP2 Collaboration). (2014). Detection of B-mode polarization at degree angular scales by BICEP2. *Physical Review Letters.* Vol. 112, No. 24. Art. 241101. https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.112.241101

Ade, P. A. R., et al. (BICEP2/Keck Array and Planck Collaborations). (2015). Joint analysis of BICEP2/Keck Array and Planck data. *Physical Review Letters*. Vol. 114, No. 10. Art. 101301. https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.114.101301

Duhem, P. (1954). *The aim and structure of physical theory* (Trans). Princeton: Princeton University Press. (Original work published 1906).

Fleischmann, M., Pons, S. (1989). Electrochemically induced nuclear fusion of deuterium. *Journal of Electroanalytical Chemistry and Interfacial Electrochemistry*. Vol. 261, No. 2. P. 301–308.

Galison, P. (1987). *How experiments end.* Chicago: University of Chicago Press.

Koyré, A. (1957). *From the closed world to the infinite universe*. Baltimore: Johns Hopkins Press.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakatos, I., Musgrave, A. (Eds.). (1970). *Criticism and the growth of knowledge.* Cambridge: Cambridge University Press.

McAllister, J. W. (1996). *Beauty and revolution in science*. Ithaca: Cornell University Press.

Milgrom, M. (2020). MOND vs. dark matter in light of historical parallels. *Studies in History and Philosophy of Science Part B: Studies in History and Philosophy of Modern Physics*. Vol. 71. P. 170–195. https://doi.org/10.1016/j.shpsb.2020.04.002

Reich, E. S. (2012). Error undoes faster-than-light neutrino results. *Science*. (News).

Ковальова О. А., Бабійчук С. М., Бурлаєнко Т. І. Наукова освіта: ретроспектива, сучасність та перспектива: посібник / за передм. С. О. Довгого. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. 126 с.

Національна академія педагогічних наук України. Пріоритетні напрями (тематика) наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок НАПН України на 2022–2026 рр. Київ, 2021. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/announcements/2519/

References

Abbott, B. P., et al. (LIGO Scientific Collaboration & Virgo Collaboration). (2016). Observation of gravitational waves from a binary black hole merger. *Physical Review Letters, 116* (6), 061102. https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.116.061102

Ade, P. A. R., et al. (BICEP2 Collaboration). (2014). Detection of B-mode polarization at degree angular scales by BICEP2. *Physical Review Letters, 112* (24), 241101. https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.112.241101

Ade, P. A. R., et al. (BICEP2/Keck Array and Planck Collaborations). (2015). Joint analysis of BICEP2/Keck Array and Planck data. *Physical Review Letters, 114* (10), 101301. https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.114.101301

Duhem, P. (1954). *The aim and structure of physical theory* (Trans.). Princeton University Press. (Original work published 1906)

Fleischmann, M., & Pons, S. (1989). Electrochemically induced nuclear fusion of deuterium. *Journal of Electroanalytical Chemistry and Interfacial Electrochemistry, 261* (2), 301–308.

Galison, P. (1987). *How experiments end.* University of Chicago Press.

Koyré, A. (1957). *From the closed world to the infinite universe*. Johns Hopkins University Press.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.

Lakatos, I., & Musgrave, A. (Eds.). (1970). *Criticism and the growth of knowledge.* Cambridge University Press.

McAllister, J. W. (1996). *Beauty and revolution in science*. Cornell University Press.

Milgrom, M. (2020). MOND vs. dark matter in light of historical parallels. *Studies in History and Philosophy of Science Part B: Studies in History and Philosophy of Modern Physics, 71*, 170–195. https://doi.org/10.1016/j.shpsb.2020.04.002

Reich, E. S. (2012). Error undoes faster-than-light neutrino results. *Science* (News).

Kovalova, O. A., Babiichuk, S. M., & Burlaienko, T. I. (2025). *Scientific education: Retrospective, present, and prospects* (Foreword by S. O. Dovhyi). Institute of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

National Academy of Educational Sciences of Ukraine. (2021, December 1). *Priority research areas and scientific-technical (experimental) developments of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine for 2022–2026*. Retrieved from https://naps.gov.ua/ua/press/announcements/2519/

Відомості про автора:
Демкова Віта Олександрівна
vitademkova@gmail.com
Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки»
вул. Генерала Алмазова, буд. 18/7 в,
офіс 408-1, м. Київ, 01133, Україна

Information about the author:
Demkova Vita Oleksandrivna
vitademkova@gmail.com
Private Institution «Institute of Applied Pedagogy»
18/7 V, Office 408-1, General Almazov Street,
Kyiv, 01133, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 01. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 06. 04. 2026 р.

Received at the editorial office 01. 03. 2026.
Accepted for publishing 06. 04. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-53-58

УДК: 37.027.7.378

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У НАВЧАННІ ТА ПРОФЕСІЙНОМУ ЖИТТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Валентина Ляпунова
http://orcid.org/0000-0002-5658-8128,
Альона Солонська
https://orcid.org/0000-0002-7162-553X

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті визначено роль емоційного інтелекту в навчальному процесі та професійному житті здобувачів вищої освіти. Зазначено ефективні методи розвитку даного поняття. Описано теоретичні основи емоційного інтелекту та його практичне значення в навчанні та майбутньому професійному житті здобувачів вищої освіти. Висвітлено теоретичні засади концепції: подано визначення поняття «емоційний інтелект», його основні компоненти, історію розвитку ідей у працях зарубіжних та українських науковців. До ключових компонентів емоційного інтелекту віднесено: самоусвідомлення, саморегуляція, соціальна усвідомленість, соціальні навички. Проаналізовано вплив емоційного інтелекту на навчальні результати студентів та його значення для професійної діяльності, а також дієві програми та методики розвитку емоційної сфери в навчальному процесі. Розглянуто різноманітні тести для визначення рівня емоційного інтелекту, програми, спеціалізовані тренінги та методики для його розвитку в навчальних закладах.

Ключові слова: емоційний інтелект; здобувачі вищої освіти; навчання; професійне життя.

Liapunova Valentyna, Solonska Alona. Emotional intelligence in the learning and professional life of higher education students.
The article examines the role of emotional intelligence in the educational process and professional life of higher education students. It outlines effective methods for developing emotional intelligence and substantiates its theoretical foundations and practical significance in students' academic and professional development.
The theoretical framework of emotional intelligence is analysed, including the definition of the concept, its main components, and the evolution of the theory in the works of foreign and Ukrainian scholars. The key components of emotional intelligence are identified as self-awareness, self-regulation, social awareness, and social skills.
The study explores the influence of emotional intelligence on students' academic performance, highlights its importance for professional activity, and reviews effective programs and methods for fostering emotional intelligence within the educational process. Various diagnostic tools for assessing the level of emotional intelligence, as well as educational programs, methods, and training practices aimed at its development in higher education institutions, are also considered.

Keywords: emotional intelligence; higher education students; academic performance; professional development; training programs.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де змінюється структура ринку праці та підходи до навчання, традиційні академічні знання вже не є єдиною умовою успіху. Комунікаційні навички, здатність до взаємодії та управління емоціями стають критично важливими. Емоційний інтелект дозволяє студентам адаптуватися до цих змін і бути більш конкурентоспроможними. Дослідження показують, що емоції відіграють ключову роль у процесі навчання. Студенти, які мають високий рівень емоційного інтелекту, здатні краще долати стрес, розуміти свої емоції, справлятися з негативними переживаннями і дбати про психічне здоров'я, а також ефективніше організовувати свій час і підтримувати позитивні стосунки з однолітками та викладачами. Це, в свою чергу, призводить до кращих навчальних результатів. Надалі в професійному середовищі важливість емоційного інтелекту стає ще вагомішою. Майбутні спеціалісти, які розвивають та вдосконалюють ці навички, можуть краще взаємодіяти з колегами, ефективно вирішувати конфлікти та допомагати у створенні комфортного робочого середовища. Розвиток емоційного інтелекту у студентів може суттєво підвищити їхні шанси на успішне працевлаштування та кар'єрний ріст. У світовій практиці вже існують успішні приклади впровадження програм із розвитку емоційного інтелекту в навчальні заклади. Україна, як частина глобальної освітньої спільноти, також має можливість інтегрувати такі програми, щоб підготувати студентів до викликів сучасного світу. У зв'язку з цим, дослідження ролі емоційного інтелекту в навчанні та професійному житті здобувачів вищої освіти набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку емоційного інтелекту та його впливу на навчання та професійне життя здобувачів вищої освіти присвячено дослідження О. Бермас (вплив соціального та емоційного інтелекту на формування успішних фахівців); Ю. Бреус (модель розвитку емоційного інтелекту студентів соціономічних професій на етапі професійного становлення); Н. Завязкіної, І. Лисенко, І. Полудень (роль емоційного інтелекту в професійному самовизначенні підлітків); Л. Ніколаєва, Д. Чижми (тренінгові технології у розвитку емоційного інтелекту як компоненту особистісної зрілості здобувачів вищої освіти); Д. Ципіної (розвиток емоційного інтелекту студентів-економістів).

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення ролі емоційного інтелекту в навчальному процесі та професійному житті здобувачів вищої освіти; виділення ефективних методів розвитку емоційного інтелекту; опис його теоретичних основ та практичного значення в навчанні та професійному житті здобувачів вищої освіти; розкриття сутності поняття «емоційний інтелект», його основних компонентів та історії розвитку концепції в роботах зарубіжних та українських науковців; аналіз впливу емоційного інтелекту на навчальні результати студентів, його значення для професійної діяльності; виокремлено ефективні програми та методики розвитку емоційного інтелекту в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «емоційний інтелект» вперше було згадано у літературі П. Селовеєм і Дж. Мейєром у 1990 році. За їхнім визначенням під емоційним інтелектом розуміють групу ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій і емоцій оточення. Тобто, емоційний інтелект – це здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людського життя (розуміти емоції людей, використовувати емоції для вирішення завдань, пов'язаних із відносинами і мотивацією) (Завязкіна та ін., 2021, с. 78). За визначенням Д. Гоулмана, який ввів це поняття, «емоційний інтелект» – це здатність розпізнавати, розуміти і управляти своїми емоціями, а також емоціями інших людей. Він же визначив емоційний інтелект як важливий фактор успіху в особистому та професійному житті (Гоулман, 2018, с. 15).

Емоційний інтелект відіграє ключову роль у багатьох сферах життя, зокрема в навчанні (допомагає студентам ефективніше опановувати стрес, покращує їхні навчальні результати і сприяє формуванню позитивних стосунків з однокурсниками та викладачами); у професійній діяльності (високий рівень емоційного інтелекту сприяє побудові блискучої кар'єри, адже такі співробітники ефективніше взаємодіють у команді, успішніше вирішують конфлікти та управляють стресом); у повсякденному житті (емоційний інтелект покращує якість життя, оскільки такі люди легше долають емоційні виклики і мають більш стійкі стосунки).

До основних компонентів емоційного інтелекту відносять наступні:

1) Самоусвідомлення – здатність усвідомлювати свої емоції, розуміти їхній вплив на думки і поведінку. Люди з високим самоусвідомленням можуть розпізнати свої сильні і слабкі сторони, а також розуміти, як їх емоції впливають на інших.
2) Саморегуляція – вміння контролювати свої емоції і імпульси. Включає такі якості, як стриманість, самоконтроль, відповідальність. Люди з високим рівнем саморегуляції здатні адаптуватися до змін і зберігати спокій у стресових ситуаціях.
3) Соціальна усвідомленість – здатність розуміти емоції інших людей, проявляти емпатію і адекватно реагувати на соціальні сигнали. Це важливо для встановлення здорових міжособистісних стосунків.
4) Соціальні навички – вміння взаємодіяти з іншими, ефективно спілкуватися і працювати в команді. Сюди входять навички ведення переговорів, управління конфліктами та надихання інших (Гоулман, 2018, с. 5).

Отже, емоційний інтелект є важливим аспектом особистісного розвитку, який сприяє успіху в навчанні, професійному та повсякденному житті.

Розглянемо історію розвитку концепції емоційного інтелекту в роботах зарубіжних та українських науковців.

Історія розвитку емоційного інтелекту охоплює кілька етапів, які включають наукові відкриття, теоретичні розробки та практичні застосування. Ще з часів античності різні дослідники говорили про емоції та їхній вплив на людей. Ці дослідження стали основою для подальших досліджень психологів, педагогів та філософів XX сторіччя.

У 1970-1980-х роках почали активно вивчати емоції та їх вираження. Вчені, зокрема П. Екман, зосередили увагу на невербальних сигналах, що заклало основи для подальшого вивчення впливу емоцій на міжособистісні стосунки. У цей період Г. Гарднер представив концепцію соціального інтелекту, яка стосувалася здатності взаємодіяти з іншими людьми, що пізніше стало основою для розвитку емоційного інтелекту (Котик, 2020, с. 11).

У 1995 році психолог Д. Гоулман у своїй книзі «Емоційний інтелект» популяризував це поняття. Він запропонував модель, що включає такі компоненти, як самоусвідомлення, саморегуляція, соціальна усвідомленість, соціальні навички та мотивація. Його робота привернула широку увагу до значення емоційного інтелекту в навчанні, роботі та повсякденному житті (Гоулман, 2018, с. 5).

У 1990-ті – 2000-ті роки канадські дослідники Дж. Мейєр та П. Селовей розробили концептуальну модель емоційного інтелекту. Вони також створили тест для оцінки емоційного інтелекту, відомий як MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). У цей період почали з'являтися численні дослідження, що підтверджували зв'язок між емоційним інтелектом і успіхом у навчанні, професійній діяльності та психічному здоров'ї.

На початку 1990-х років під впливом західних наукових досліджень, спираючись на дослідженнях емоцій видатних вітчизняних педагогів (Г. Ващенко, Л. Виготський, В. Сухомлинський), в Україні почали з'являтися перші роботи, присвячені психології емоцій та їх ролі в соціальних відносинах. Психологи та педагоги стали вивчати вплив емоцій на навчальний процес і особистісний розвиток, закладаючи основи для подальшого розвитку концепції емоційного інтелекту (Котик, 2020, с. 11).

З 2000-х років концепція емоційного інтелекту почала активно впроваджуватися в освіту та бізнес. Багато навчальних закладів почали інтегрувати програми розвитку емоційного інтелекту у свої навчальні програми. Корпорації також розробили тренінги та семінари з емоційного інтелекту для своїх співробітників. Наукові дослідження продовжували підтверджувати важливість емоційного інтелекту для лідерства, командної роботи, стресостійкості та загального благополуччя.

У 2000-х роках емоційний інтелект почав активно популяризуватися на теренах України. У 2010-ті роки в Україні зросла кількість наукових досліджень, що вивчали вплив емоційного інтелекту на успішність студентів і професійну діяльність. У цей період почали з'являтися програми і тренінги, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту серед студентів, викладачів та інших педагогічних працівників (Котик, 2020, с. 12).

Сучасний етап, який розпочався у 2020-х роках, характеризується визнанням важливості емоційного інтелекту в українському контексті. Програми розвитку емоційного інтелекту інтегруються в освітні програми, як у вищих навчальних закладах, так і в школах. З'являються нові ініціативи, які акцентують увагу на важливості емоційного здоров'я та комунікативних навичок. Крім того, в Україні активно запозичують міжнародний досвід у розвитку емоційного інтелекту, проводячи конференції, семінари та тренінги з участю експертів. Це сприяє підвищенню обізнаності про емоційний інтелект та його значення у навчанні та професійній діяльності.

Таким чином, історія розвитку концепції емоційного інтелекту демонструє, як це поняття еволюціонувало від основ психології до важливого елемента освіти та професійного розвитку.

Розглянемо вплив емоційного інтелекту на процес навчання. Емоційний інтелект є ключовим фактором, що суттєво впливає на навчальний процес, формуючи середовище, в якому студенти можуть ефективно навчатися і досягати успіху. По-перше, студенти з високим емоційним інтелектом здатні краще усвідомлювати свої емоції та реакції. Це дозволяє їм визначати, коли вони відчувають стрес, тривогу або радість, і розуміти, як ці емоції впливають на їхнє навчання. Усвідомлення своїх емоцій допомагає адаптувати навчальні стратегії, наприклад, застосувати техніки релаксації перед іспитом.

По-друге, емоційний інтелект сприяє ефективному управлінню стресом. Студенти з високим емоційним інтелектом мають більше стратегій для подолання стресу, таких як медитація чи фізичні вправи. Це дозволяє їм зберігати емоційний баланс і позитивно впливає на їхню продуктивність у навчанні. Здатність справлятися зі стресом підвищує шанси на успішне складання іспитів і виконання проєктів. Також, студенти з високим емоційним інтелектом краще взаємодіють з однокурсниками та викладачами. Їхня здатність розуміти емоційні сигнали інших сприяє розвитку емпатії, що створює позитивну атмосферу в аудиторії. Це особливо важливо для групових проєктів, де ефективна комунікація є ключовим фактором успіху.

Ще одним важливим аспектом є здатність до саморегуляції. Студенти, які вміють саморегулювати свої емоції, можуть уникати імпульсивних рішень, таких як відкладання навчання. Вони здатні планувати свої заняття, дотримуватися графіка і організовувати свій час, що підвищує їхню продуктивність. Емоційний інтелект також сприяє підвищенню внутрішньої мотивації. Студенти з розвиненим емоційним інтелектом прагнуть навчатися не лише для отримання високих оцінок, але й через бажання розвиватися та покращувати свої навички. Це створює активну залученість до навчального процесу, що позитивно впливає на їхні

результати. Крім того, емоційний інтелект допомагає зменшити конфлікти в навчальному середовищі. Студенти, які вміють розуміти емоції інших, можуть уникати непорозумінь і негативних ситуацій. Якщо конфлікти все ж виникають, то такі студенти здатні знаходити компроміси і вирішувати проблеми конструктивно, що створює більш сприятливу атмосферу для навчання.

Нарешті, розвиток емоційного інтелекту сприяє покращенню психічного здоров'я студентів. Вміння управляти своїми емоціями та справлятися зі стресом може знизити рівень тривожності та депресії, що позитивно впливає на загальну якість освіти. Студенти, які розвивають емоційний інтелект, здатні створити більш збалансоване життя, в якому навчання, соціальні стосунки та особисті інтереси гармонійно поєднуються.

Таким чином, емоційний інтелект є важливим чинником, що впливає на процес навчання. Але окрім цього, є дослідження, які доводять, що емоційний інтелект є важливим не тільки для навчання, а й для майбутньої професійної діяльності здобувачів вищої освіти. Серед них можна виокремити низку ґрунтовних досліджень. Зокрема, О. Ларіна акцентує увагу на впливі емоційного інтелекту на професійну діяльність і розвиток лідерських якостей. В її роботах зазначається, що його високий рівень сприяє кращому спілкуванню, управлінню стресом і взаємодії в командах. С. Сотник у своїх дослідженнях розглядає роль емоційного інтелекту в управлінні персоналом. Вона підкреслює, що спеціалісти з високим емоційним інтелектом здатні краще мотивувати співробітників і підтримувати продуктивність команди, що є важливим для кар'єрного зростання. О. Герасимчук акцентує увагу на його важливості в професійній освіті. У своїх публікаціях він вказує на те, що розвиток емоційного інтелекту у студентів може суттєво покращити їхню конкурентоспроможність на ринку праці (Бермас, 2023, с. 6).

Розглянемо детальніше важливість емоційного інтелекту для професійного зростання. По-перше, високий рівень емоційного інтелекту дозволяє професіоналам краще розуміти та взаємодіяти з колегами, керівництвом та іншими оточуючими людьми; чітко висловлювати свої думки, а також активно слухати інших. Здатність розпізнавати емоції інших і адекватно на них реагувати сприяє формуванню позитивних стосунків, що є важливим для роботи в команді та створення продуктивної робочої атмосфери.

По-друге, як і в навчанні, емоційний інтелект допомагає ефективно управляти конфліктами, які неминучі у будь-якому професійному середовищі. Емоційно інтелектуальні особи здатні конструктивно підходити до вирішення конфліктів, зберігаючи спокій і вибираючи адекватні способи спілкування. Це дозволяє уникати ескалації проблем і підтримувати здорову атмосферу в колективі. Крім того, лідери з високим емоційним інтелектом можуть надихати та мотивувати своїх підлеглих. Лідери з розвиненим емоційним інтелектом краще справляються з викликами, оскільки можуть зберігати емоційну стійкість під час стресових ситуацій.

Також важливо відзначити, що сучасний ринок праці постійно змінюється. Емоційний інтелект допомагає професіоналам адаптуватися до нових умов, приймати зміни та знаходити рішення в нестабільних ситуаціях, зокрема під час воєнного стану. Здатність до адаптації є критично важливою для кар'єрного зростання, адже вона дозволяє успішно справлятися з викликами та використовувати нові можливості. Нарешті, емоційний інтелект сприяє збереженню психічного здоров'я. Професіонали з високим емоційним інтелектом вміють управляти своїм стресом і підтримувати баланс між роботою та особистим життям. Це не лише покращує якість їхнього життя, але й підвищує продуктивність на роботі. Таким чином, емоційний інтелект є важливим чинником для професійного зростання (Бермас, 2023, с. 2).

На сьогоднішній день існує багато різноманітних тестів для визначення рівня емоційного інтелекту та програм, методик, тренінгів для його розвитку в навчальних закладах. Наприклад, «Тест на емоційний інтелект» (EQ-i), розроблений Рувеном Бар-Он, – методика, яка оцінює різні аспекти емоційного інтелекту та надає можливість зрозуміти сильні та слабкі сторони особистості; програма «Social-Emotional Learning» (SEL), розроблена різними авторами, зокрема Даніелем Гоулманом, фокусується на розвитку соціально-емоційних навичок у дітей і підлітків; «Розвиток емоційного інтелекту в школах» – програми, що реалізуються під керівництвом Деніела Гоулмана, який активно пропагує важливість емоційного інтелекту у навчальних закладах; «Школа емоційного інтелекту» – методики, розроблені Томасом Далмейером, які спрямовані на навчання студентів управлінню своїми емоціями.

Багатьма дослідниками, зокрема Л. Ніколаєвим та Д. Чижмою, описано ефективність тренінгових технологій для розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. В якості найбільш продуктивних методів розвитку емоційного інтелекту ними запропоновано застосовувати базові методичні

прийоми соціально-психологічного тренінгу (групова дискусія, рольова гра) та засоби арт-терапії (танцювальна терапія, музикотерапія та ін.) (Ніколаєв, Чижма, 2022, с. 35).

Д. Ципіна у своїй роботі описує дискусійний метод як один з ефективних інтерактивних групових методів у процесі розвитку емоційного інтелекту. Дослідниця зазначає, що участь студентів у дискусії дає можливість для пошуку і закріплення еталонів комунікативної поведінки; дозволяє сформувати цілісну культуру діалогу, вміння вести дискусію, зокрема аргументовано доводити власну думку; сприяє створенню атмосфери інтелектуального співробітництва, вихованню поважного і толерантного ставлення до думки опонента, розвитку суб'єктивної активності й уміння слухати. Д. Ципіна у своїй роботі погоджується з думкою Д. Джонсона, що ще одним ефективним засобом формування емоційного інтелекту є рольові ігри, які не тільки сприяють укріпленню різноманітних когнітивних навичок та здібностей, але й забезпечують базу для емоційного та соціального розвитку студентів (Ципіна, 2023, с. 278).

Цікавою є програма тренінгу для студентів, розроблена Ю. Бреус, яка складається з двох блоків («Розвиток внутрішньоособистісного емоційного інтелекту», «Розвиток міжособистісного емоційного інтелекту») та шести занять, які являють собою цілісну систему, спрямовану на актуалізацію здатності до розуміння емоцій та навчання ефективним прийомам управління ними. Кожне заняття розраховане на 4 години та має наступну структуру:

1. Вступна частина: створення сприятливого психологічного простору; вироблення, прийняття засвоєння правил роботи групи; налагодження прямого та зворотного зв'язків; створення ситуації рефлексії. Основними методами роботи є вправи, спрямовані на знайомство, прийняття правил роботи у групі; прояснення очікувань; психогімнастичні вправи та вправи на рефлексію.

2. Основна частина: оцінка рівня поінформованості щодо проблематики; актуалізація проблеми та конкретних завдань для її розв'язання; надання інформації, засвоєння знань; формування умінь, навичок, розвиток здатностей; підведення підсумків щодо змісту роботи. Основними методами роботи є: мінілекції, мозкові штурми, дискусії, індивідуальні вправи, психогімнастика, рольові ігри, елементи арт-терапії.

3. Заключна частина – це оцінка отриманого досвіду, рефлексія заняття у емоційному та змістовному аспектах. На даному етапі актуальними є вправи на рефлексію та відновлення сил учасників (Бреус, с. 8).

Також часто застосовують вебінари та семінари для надання необхідної інформації студентам стосовно емоцій, конфліктних ситуацій і методів їх вирішення тощо.

Висновки. Емоційний інтелект є ключовим фактором, що суттєво впливає на успіх у навчанні та кар'єрному зростанні. По-перше, високий рівень емоційного інтелекту сприяє розвитку важливих навичок, таких як самоусвідомлення, управління стресом, емпатія та комунікація, що є критично важливими для досягнення успіху в навчальному процесі.

По-друге, розвинений емоційний інтелект допомагає створювати позитивні міжособистісні стосунки з колегами, викладачами та клієнтами. Це важливо для командної роботи і ефективного виконання проєктів, оскільки сприяє кращій взаємодії і розумінню.

Також варто зазначити, що студенти та професіонали з високим емоційним інтелектом мають ефективніші стратегії для подолання стресу. Це позитивно впливає на їхню продуктивність і психічне здоров'я, що особливо важливо в умовах високих вимог та навантажень.

Крім того, лідери з розвиненим емоційним інтелектом здатні надихати та мотивувати свої команди. Вони краще розуміють емоційні потреби своїх підлеглих, що сприяє створенню сприятливої атмосфери для досягнення спільних цілей.

Емоційний інтелект також дозволяє людям ефективно адаптуватися до змін у робочому середовищі, що є особливо важливим в умовах швидких трансформацій на ринку праці. Це вміння знаходити рішення у нестабільних ситуаціях робить професіоналів більш стійкими до викликів.

Інтеграція програм розвитку емоційного інтелекту в навчальні заклади має величезне значення, оскільки вона сприяє формуванню успішних і стійких особистостей, готових до викликів сучасного світу. Високий рівень емоційного інтелекту робить випускників більш конкурентоспроможними на ринку праці, оскільки вони мають необхідні навички для ефективної роботи в команді та управління стосунками.

Таким чином, розвиток емоційного інтелекту є важливим аспектом як навчання, так і професійного життя. Інвестування в емоційний інтелект може призвести до значних покращень у продуктивності, стосунках та загальному добробуті, що, в свою чергу, відкриває нові можливості для професійного зростання та особистісного розвитку студентів.

Список використаних джерел

Бермас О. М. Вплив соціального та емоційного інтелекту на формування успішних фахівців. Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 березня – 16 квітня 2023 р. Одеса: Гельветика, 2023. С. 41–43.

Бреус Ю. В. Модель розвитку емоційного інтелекту студентів соціономічних професій на етапі професійного становлення. Електронне джерело. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4943/1/Y_Breus_PEDuP_9_NDL_KL.pdf

Гоулман Д. Емоційний інтелект (пер. з англ. С. Л. Гумецька). Харків: Віват, 2018. 512 с.

Завязкіна Н. В., Лисенко І. П., Полудень І. В. Роль емоційного інтелекту в професійному самовизначенні підлітків. Габітус. Психологія особистості. Вип. 27. 2021. С. 77–81. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.27.12

Котик Т. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи. Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 192 с.

Ніколаєв Л. О., Чижма Д. М. Тренінгові технології у розвитку емоційного інтелекту як компоненту особистісної зрілості здобувачів вищої освіти. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Загальна психологія. Історія психології. 2022. Т. 33 (72). № 3. С. 34–40. DOI: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.3/06

Ципіна Д. Розвиток емоційного інтелекту студентів-економістів в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови. Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка. 2023. Вип. 61.Т. 3. С. 274–281. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-44

References

Bermas, O. M. (2023). The influence of social and emotional intelligence on the formation of successful professionals. In *The role of social and emotional intelligence as the most important soft skills of the 21st century in the educational process: Proceedings of the All-Ukrainian scientific and pedagogical professional development program* March 6 - April 16, 2023. Odesa: Helvetica Publishing House, P. 41-43.

Breus, Yu. V. Model of emotional intelligence development of students of socio-economic professions at the stage of professional formation. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4943/1/Y_Breus_PEDuP_9_NDL_KL.pdf

Houlman, D. Emotional Intelligence (S. L. Humetska, trans.). Kharkiv: Vivat, 512 p.

Kotyk, T. (2020). New Ukrainian School: Theory and Practice of Forming Emotional Intelligence in Primary School Students. *Teaching and Methodological Manual*. Ternopil: Aston. 192 p.

Nikolaiev, L. O., Chyzhma, D. M. (2022). Training technologies in the development of emotional intelligence as a component of personal maturity of higher education students. *Scientific notes of the V.I. Vernadsky TNU. Series: Psychology. General psychology. History of psychology*. 33 (72), 3, 34-40. DOI: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.3/06

Tsypina, D. (2023). Development of emotional intelligence of economics students in the process of studying a professionally oriented foreign language. *Current issues in the humanities. Pedagogy*. 61 (3), 274–281. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-44

Zaviazkina, N. V., Lysenko, I. P., Poluden, I. V. (2021). The role of emotional intelligence in the professional self-determination of adolescents. *Habitus*. *Personality psychology*. 27, 77–81. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.27.12

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

Солонська Альона Артурівна
Solonska_Alona@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

Information about the authors:

LiapunovaValentyna Anatoliivna
lapunova001@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Solonska AlonaArturivna
Solonska_Alona@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 17. 01. 2026 р.
Прийнято до друку 13. 02. 2026 р.

Received at the editorial office 17. 01. 2026.
Accepted for publishing 13. 02. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-59-69

УДК 374.71:316.462-053.9

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ ТРЕТЬОГО ВІКУ

Ольга Столярик
https://orcid.org/0000-0003-1105-2861,
Ірина Субашкевич
https://orcid.org/0000-0003-0453-3587

Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті здійснено комплексний аналіз ролі неформальної освіти як стратегічного чинника соціальної інтеграції осіб третього віку в умовах сучасних демографічних і соціокультурних трансформацій. Актуальність дослідження зумовлено необхідністю пошуку дієвих механізмів підтримки активного довголіття та подолання соціальної ексклюзії старшого покоління. Метою роботи визначено виявлення та обґрунтування впливу освітньої активності на психосоціальне благополуччя й рівень суспільної включеності літніх людей. На основі комплексу методів (теоретичного аналізу, анкетування, статистичної обробки даних) досліджено соціально-демографічний профіль і ціннісні орієнтації слухачів Університету третього віку. У результаті дослідження встановлено наявність стійкої кореляції між рівнем попередньої освіти та готовністю до навчання впродовж життя. З'ясовано, що освітній простір виконує компенсаторну функцію: попри об'єктивні вікові зміни фізичного стану, респондентами продемонстровано високий рівень душевного спокою (76%) і життєрадісності, що свідчить про терапевтичний ефект неформального навчання. Окрему увагу приділено цифровій адаптації та комунікативній ревіталізації. Зафіксовано суттєве розширення кола соціальних зв'язків у 80% опитаних, що спростовує стереотип про неминучу ізоляцію в пізньому віці. Доведено, що інтеграція в освітнє середовище стимулює реалізацію генеративного потенціалу особистості. Встановлено, що пріоритетність трансляції етико-гуманістичного досвіду молодому поколінню відображає трансформацію соціального статусу осіб третього віку – від об'єктів опіки до активних суб'єктів соціальної спадкоємності. Практичне значення отриманих результатів визначено можливістю їх використання для розроблення та вдосконалення програм андрагогічної підтримки й соціальної адаптації літніх людей у громадах.

Ключові слова: освіта впродовж життя; особи третього віку; соціальна інтеграція; Університет третього віку; неформальна освіта; соціальна активність; ресоціалізація; цифрова адаптація; генеративність.

Stoliaryk Olha, Subashkevych Iryna. **Lifelong education as a tool for social integration of the third age people.** The article provides a comprehensive analysis of the role of informal education as a strategic factor in the social integration of the elderly in the context of modern demographic and socio-cultural transformations. The relevance of the study is due to the need to find effective mechanisms for supporting active longevity and overcoming social exclusion of the older generation. The aim of the work is to identify and substantiate the impact of educational activity on the psychosocial well-being and level of social inclusion of the elderly. Based on the application of a set of methods (theoretical analysis, questionnaires, statistical data processing), the socio-demographic profile and value orientations of students of the University of the Third Age were investigated. The results of the study showed a stable correlation between the level of previous education and the current readiness for lifelong learning. It was established that the educational space performs a powerful compensatory function: despite objective age-related changes in physical condition, respondents demonstrate a high level of peace of mind (76%) and cheerfulness, which indicates the therapeutic effect of informal learning. Special attention is paid to digital adaptation and communicative revitalisation: a significant expansion of the circle of social connections was recorded in 80% of respondents, which refutes the stereotype of inevitable isolation in later life. It is proven that integration into the educational environment stimulates the realisation of the generative potential of the individual. The priority of the transmission of ethical and humanistic experience to the younger generation indicates the transformation of the social status of the elderly from objects of care to active subjects of social continuity. The practical significance of the results obtained lies in the possibility of their use for the development and improvement of programs of andragogic support and social adaptation of the elderly in communities.

Key words: lifelong learning; third age people; social integration; University of the Third Age; informal education; social activity; resocialisation; digital adaptation; generativity.

Постановка проблеми. Концепція освіти впродовж життя (з англ. мови – «lifelong learning»), проголошена ЮНЕСКО як провідна освітня парадигма XXI століття, набуває особливого значення саме в контексті роботи з літніми людьми. Вона трансформується з інструменту професійної допідготовки на потужний механізм підтримки життєздатності особистості, на засіб подолання когнітивного дефіциту та фундамент соціальної інклюзії. У цьому процесі Університети третього віку стають не просто освітніми майданчиками, а

специфічними інститутами ресоціалізації, що дозволяють людині інтегруватися у стрімко мінливе інформаційне середовище. Проблема соціальної інтеграції осіб третього віку в сучасній Україні загострюється через низку соціокультурних та економічних чинників. Вихід на пенсію для багатьох громадян стає соціальним шоком, що супроводжується втратою звичних комунікативних мереж, зниженням суб'єктивного відчуття корисності та ризиком маргіналізації.

Ключове проблемне поле дослідження виникає на перетині гострої суперечності між високим інтелектуальним та духовним потенціалом літніх людей та дефіцитом інституційних механізмів його актуалізації у суспільстві. Ситуація ускладнюється стрімкою цифровізацією всіх сфер життєдіяльності, що створює загрозу «технологічного відчуження» старшого покоління та поглиблює міжпоколінний розрив. У цьому контексті неформальна освіта виступає не лише засобом проведення вільного часу, а критично необхідним інструментом подолання ізоляції. Проте, попри розширення мережі освітніх послуг для осіб похилого віку, залишається недостатньо вивченим внутрішній механізм трансформації особистості в освітньому процесі: як саме перехід від пасивного споживання інформації до активної трансляції власного досвіду впливає на психоемоційну стійкість та відчуття життєвої затребуваності. Існує нагальна потреба в емпіричній верифікації того, як участь у програмах Університету третього віку корелює з суб'єктивною оцінкою особистісного благополуччя, дозволяючи особі похилого віку змінити статус «об'єкта опіки» на роль активного суб'єкта соціальної спадкоємності. Саме цей зв'язок між освітньою активністю та якістю соціальної інтеграції становить центральну проблему наукового пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні напрацювання минулого століття сформували фундаментальне розуміння «третього віку» як етапу, що володіє значним потенціалом для активного розвитку та самоактуалізації. Проте стрімка трансформація сучасного світу, від цифровізації суспільних відносин до зміни демографічних структур, вимагає критичної адаптації цих класичних ідей до специфічного соціокультурного ландшафту сьогодення. В останнє десятиліття вектор наукового пошуку суттєво змістився: від констатації біологічних ознак старіння та описової статистики дослідники перейшли до проєктування дієвих механізмів підтримки соціальної вітальності. Сьогодні в центрі уваги перебуває не просто подовження тривалості життя, а якісна розробка інструментарію, що дозволяє особі похилого віку зберігати суб'єктність та інтелектуальну активність

Важливе значення для розуміння психосоціального контексту старості має дослідження Б. Балогової та Ю. Ковальчук (Балогова, Ковальчук, 2022, с. 331–339), у якому старіння аналізується як багатогранний біопсихосоціальний процес. Автори акцентують увагу на тому, що в пізньому дорослому віці особистість стикається з ризиком втрати соціального престижу, що вимагає переходу від моделі пасивного догляду до стратегії активізації внутрішніх ресурсів. Цю лінію продовжують І. Суровцева та Н. Ніколенко (Суровцева, Ніколенко, 2024), обґрунтовуючи зміну парадигми: від пасивної соціальної ролі до концепції активного довголіття. Дослідниці доводять, що подолання ейджизму та створення інклюзивного освітнього середовища є необхідною умовою забезпечення соціальної вітальності в пізньому віці.

Суттєвий внесок у розвиток проблеми зробили В. Поліщук, Н. Олексюк та Г. Лещук (Поліщук, Олексюк, Лещук, 2022, с. 136–144), які підтверджують, що розвиток Університетів третього віку в Україні відповідає загальносвітовим трендам переходу до моделі розвитку людського капіталу впродовж усього життя. Цю думку підтримують Л. Грень та О. Міщенко (Грень, Міщенко, 2025, с. 133–142), розглядаючи такі університети як фундаментальну модель ревіталізації інтелектуального потенціалу осіб похилого віку.

В. Ващенко, аналізуючи історію розвитку Університетів третього віку в Україні, визначає їх як найбільш поширену форму неформальної освіти, що функціонує у форматі освітньо-культурного хабу для людей віком 50–60+ років. Такі інституції не лише стимулюють активність літніх людей, а й сприяють їхній адаптації до сучасного суспільного життя, допомагаючи залишатися інтегрованими в соціум. Завдяки широкій варіативності програм, вони забезпечують неперервність навчання, оптимізують взаємодію із сферами охорони здоров'я та культури, а також сприяють соціально-інтелектуальному поступу особистості (Ващенко, 2024, с. 144–157).

Фундаментальне значення для цілісного розуміння освітнього простору літніх людей має праця Н. Чаграк, у якій авторка здійснює ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз філософсько-психологічних основ освіти людей третього віку. Дослідниця обґрунтовує, що освіта у цей період є багатовимірним феноменом, який гармонійно поєднує адаптивні, інтегративні та гуманістичні функції. На відміну від традиційних

підходів, Н. Чаграк акцентує увагу на навчанні як формі екзистенційної самореалізації, де ключовими чинниками активності виступають внутрішня мотивація, автономність та рефлексивна переробка життєвого досвіду. Авторка доводить, що освітня діяльність у третьому віці виступає потужним інструментом формування особистісної цілісності, допомагаючи людині уникнути стану «відчаю» через соціальну ізоляцію чи втрату сенсів. У її дослідженні підкреслюється, що сучасні соціокультурні парадигми трактують навчання не просто як засвоєння інформації, а як участь у «спільнотах практики», де знання конструюються через співпрацю та комунікацію. Це дозволяє розглядати Університети третього віку як механізм: (1) *соціальної включеності та зміцнення соціальних зв'язків*; (2) підтримання *когнітивної гнучкості та психологічної стійкості*; (3) *міжпоколінної взаємодії*, що сприяє сталому суспільному розвитку (Чаграк, 2025).

Важливим доповненням до розуміння сучасного контексту проблеми неформальної освіти серед осіб похилого віку є дослідження А. Кисіль та О. Мельниченко, які обґрунтовують принципи адаптації освіти дорослих в Україні до умов криз та трансформацій. Авторки виокремлюють взаємопов'язані принципи, серед яких ключовими для осіб третього віку є гнучкість процесу навчання та освіта впродовж життя. Вони підкреслюють, що система має трансформуватися у відкриту, орієнтовану на людину структуру, де неформальна освіта стає інструментом підвищення стійкості особистості (Кисіль, Мельниченко, 2025, с. 35–38).

Узагальнюючи, можна констатувати, що в сучасній науковій думці сформовано міцний теоретичний фундамент неформальної освіти осіб похилого віку, проте, попри значну кількість концептуальних розвідок, залишається потреба в актуальній емпіричній перевірці взаємозв'язку між участю в освітніх програмах Університетів третього віку та зміною конкретних показників якості життя та соціальної інтеграції осіб похилого віку. Це зумовлює необхідність верифікації існуючих концепцій через аналіз реального досвіду слухачів Університетів третього віку.

Формулювання цілей статті. На основі результатів емпіричного дослідження обґрунтувати ефективність освіти впродовж життя як провідного інструменту соціальної інтеграції осіб третього віку, а також проаналізувати вплив неформального навчання в межах Університету третього віку на рівень соціальної залученості, психоемоційну стійкість та цифрову адаптацію особистості в період пізньої дорослості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний базис вивчення соціальної інтеграції осіб третього віку формувався на перетині геронтопсихології, соціальної педагогіки та андрагогіки, що зумовило багатоаспектність підходів до розуміння ролі неформальної освіти. Фундаментальне значення для дослідження мають праці Е. Еріксона, який обґрунтував концепцію генеративності як ключової стадії розвитку особистості в пізній дорослості, де турбота про наступні покоління стає головним сенсотворчим чинником (Erikson, 1963, с. 266).

Пітер Ласлетт у 1989 році представив концепцію чотирьох віків людського життя, згідно з якою, «перший вік» – це період становлення та залежності, що триває від народження до завершення навчання. За ним іде «другий вік» – етап максимальної продуктивності, коли людина будує кар'єру, створює сім'ю та накопичує матеріальні ресурси. Особливу увагу Ласлетт приділив «третьому віку», який він називає справжньою вершиною та розквітом життя – це час після виходу на пенсію, коли людина звільняється від професійного тиску та домашніх обов'язків, отримуючи свободу для самореалізації та улюблених справ. Автор стверджує, що цей період не має чітких хронологічних меж, оскільки базується на суб'єктивному відчутті людини: ті, хто почуваються молодшими за свій біологічний вік, демонструють вищу громадянську активність і краще зберігають життєвий тонус. Проте існує й зворотний бік – ризик соціальної пасивності після завершення трудової діяльності, хоча люди цього покоління часто мають навіть вищий рівень відповідальності, ніж молодь. Заключним етапом є «четвертий вік», що стає фінальним етапом життєвого шляху (Laslett, 1991, с. 153).

Розвиваючи цю ідею, П. Ласлетт заклав основи розуміння «третього віку» не як періоду занепаду, а як епохи особистісного розквіту та соціальної активності, що актуалізується саме через залучення до освітніх практик. Сучасне розуміння віку виходить далеко за межі простої фізіології, розглядаючи його як фундаментальний період становлення особистості, де біологічні зміни тісно переплітаються з набуттям життєвого досвіду. Образ людини «третього віку» суттєво відрізняється від традиційних стереотипів про старіння. Це енергійні особи з високим рівнем освіти та фінансовою стабільністю, які прагнуть залишатися частиною суспільства, проте вони часто стають заручниками ейджизму – вікової стигматизації чи дискримінації, які створюють штучні бар'єри для інтеграції у активне соціальне життя.

Сучасний науковий дискурс навколо концепції «успішного старіння», представлений у роботах Дж. Роу та Р. Кана, акцентує увагу на важливості підтримки високого рівня когнітивного та фізичного функціонування через активну включеність таких осіб у життя соціуму. Дискримінація на ринку праці не лише обмежує економічні можливості осіб похилого віку, а й суперечить їхньому природному прагненню до генеративності та активного довголіття, що є основою моделі успішного старіння (Rowe, Kahn, 1998, с. 37).

Цей підхід став фундаментом для глобальної стратегії активного старіння, сформульованої Всесвітньою організацією охорони здоров'я (англ. Мовою – «World Health Organization», 2002). Концепція активного старіння базується на трьох «стовпах»: здоров'ї, участі та безпеці. Вона стверджує, що «активність» стосується не лише фізичної праці, а й безперервної участі в економічному, культурному та громадському житті суспільства (World Health Organization, 2002).

Окрему увагу в контексті розробки вітчизняної моделі підтримки осіб похилого віку заслуговує дослідження Я. Бордіяна, О. Столярик та Я. Танчак, у якому автори обґрунтовують стратегію активного старіння через призму впровадження інтегрованих соціальних послуг. Дослідники наголошують, що в умовах швидких демографічних змін в Україні виникає гостра потреба у переході від розрізнених заходів допомоги до цілісної системи, де соціальні служби виступають координаторами між медичними, освітніми та громадськими інституціями. Аналізуючи сучасні теоретичні підходи, Я. Бордіян та співавторки виокремлюють три ключові вектори, що визначають якість життя у пізньому віці (Бордіян, Столярик, Танчак, 2024, с. 32–36):

- *Продуктивне старіння*, яке акцентує на здатності літніх людей залишатися активними учасниками суспільного життя через волонтерство та передачу досвіду.
- *Успішне старіння*, спрямоване на збереження високої когнітивної та фізичної функціональності особистості.
- *Здорове старіння*, що розглядається як безперервний процес підтримки функціональних можливостей людини впродовж усього життєвого циклу.

Автори підкреслюють, що особливим викликом для реалізації цих стратегій в Україні є «цифровий розрив», який обмежує доступ літніх людей до сучасних ресурсів та послуг. У цьому контексті неформальна освіта, зокрема діяльність Університетів третього віку, розглядається як ключовий інструмент не лише для подолання технологічного відчуження, а й для формування нових соціальних зв'язків, що дозволяють людині «старіти на місці», зберігаючи автономність та зв'язок із громадою.

Важливе значення для розуміння психосоціального контексту старості має дослідження Б. Балогової та Ю. Ковальчук, у якому старіння аналізується як багатогранний біопсихосоціальний процес, що потребує специфічних підходів до мобілізації соціальної підтримки. Авторки акцентують увагу на тому, що в пізньому дорослому віці особистість стикається не лише з фізіологічними змінами, а й із ризиком втрати соціального престижу та відчуттям непотрібності, що вимагає від фахівців переходу від моделі пасивного догляду до стратегії активізації внутрішніх ресурсів людини. Особливу роль у цьому процесі дослідники відводять Університетам третього віку, розглядаючи їх як один із найефективніших інструментів соціальної ресоціалізації, що сприяє підтримці когнітивного здоров'я та подоланню емоційної ізоляції. Б. Балогова та Ю. Ковальчук наголошують, що якість життя людей похилого віку прямо залежить від рівня їхньої автономії та можливості залишатися активними суб'єктами суспільних відносин (Балогова, Ковальчук, 2022, с. 331–339).

Істотний внесок у розкриття соціокультурного виміру активного старіння зробила О. Піменова, аналізуючи особливості та перспективи довголіття в сучасних умовах. Дослідниця обґрунтовує зміну парадигми сприйняття старості: від пасивної соціальної ролі до концепції активного довголіття як процесу оптимізації можливостей для здоров'я, участі та безпеки з метою підвищення якості життя. Авторка доводить, що фундаментом активного довголіття є створення інклюзивного середовища, яке стимулює інтелектуальну активність та безперервну освіту. Це, у свою чергу, дозволяє нівелювати ризики соціальної ізоляції та забезпечує умови для реалізації потенціалу осіб третього віку як повноправних учасників розвитку громади (Піменова, 2019, с. 30–34).

Вагоме значення для розширення контексту дослідження має праця І. Суровцевої та А. Антонової, присвячена аналізу міжнародного досвіду підтримки осіб похилого віку. Авторки здійснюють ґрунтовну теоретичну систематизацію концепцій «успішного», «здорового» та «продуктивного» старіння, доводячи, що інтегральний підхід до активного довголіття має базуватися на збереженні не лише фізичної, а й інтелектуальної та соціальної активності особистості. Дослідниці акцентують увагу на тому, що у світовій практиці освіта осіб похилого віку виступає фундаментом для їхньої

подальшої інтеграції в суспільне життя, дозволяючи нівелювати негативні наслідки втрати трудового статусу. Аналізуючи досвід розвинених країн, автори підкреслюють пріоритетність створення середовища, дружнього до віку, де неформальне навчання стає доступним інструментом самореалізації (Суровцева, Антонова, 2024, с. 440–454).

Особливої уваги в контексті інституціоналізації неформальної освіти заслуговує дослідження О. Мальцевої та Т. Мазан, у якому Університет третього віку розглядається як фундаментальна модель переходу від традиційної соціальної опіки до стратегії активного довголіття. Автори здійснюють компаративний аналіз світових моделей освітніх послуг для літніх людей, наголошуючи на тому, що кожна з них спрямована на подолання соціальної ізоляції та ревіталізацію інтелектуального потенціалу особистості. Дослідниці доводять, що залучення осіб третього віку до освітнього простору сприяє формуванню нових соціальних зв'язків та покращенню психоемоційного стану, що є критично важливим для збереження якості життя в період пізньої дорослості, а Університети третього віку виконують не лише дидактичну, а й потужну інтеграційну функцію, перетворюючи навчання на інструмент соціальної адаптації в умовах динамічних суспільних трансформацій (Мальцева, Мазан, 2024, с. 202–216).

Окремий акцент на педагогічному та терапевтичному потенціалі освітнього простору робить О. Василенко, аналізуючи діяльність Університетів третього віку в контексті реалізації стратегії навчання впродовж життя. Дослідниця обґрунтовує, що розвиток мережі таких інституцій в Україні є нагальною відповіддю на соціальні виклики, зокрема на високий рівень депресивних станів серед представників старшого покоління. Авторка наголошує, що концепція активного старіння, яка лежить в основі діяльності Університетів третього віку, передбачає не лише фізичну мобільність, а насамперед когнітивну залученість та участь у соціокультурному житті громади. О. Василенко доводить, що освітні практики дозволяють літнім людям зберігати контроль над власним життям, мінімізуючи відчуття самотності та соціальної відчуженості (Vasylenko, 2023, с. 47–55).

Ґрунтовний аналіз нормативно-правового фундаменту неформальної освіти представлений у науковій розвідці Н. Чаграк, де на прикладі Сполучених Штатів Америки досліджується еволюція законодавчого забезпечення навчання впродовж життя. Авторка акцентує увагу на важливості інституціоналізації освітніх послуг для літніх людей через мережу спеціалізованих інститутів (англ. мовою – «Lifelong Learning Institutes»), які функціонують при закладах вищої освіти або соціальних службах. Дослідниця доводить, що право на освіту в період пізньої дорослості є не лише інструментом когнітивної підтримки, а й базовою умовою соціальної справедливості та інклюзії (Чаграк, 2015, с. 469–475).

Особливої актуальності в умовах стрімкої технологізації суспільства набуває дослідження А. Каркача, Т. Семигіної та О. Кравченко, присвячене ролі Університетів третього віку у формуванні цифрових компетентностей старшого покоління. Автори обґрунтовують, що цифрова грамотність у пізньому віці є не просто технічною навичкою, а стратегічним ресурсом соціальної включеності, що дозволяє мінімізувати ризики ізоляції в інформаційному просторі. Дослідники наголошують на важливості використання принципів андрагогіки та геронтотехнологій при розробці освітніх програм, що враховують специфічні когнітивні потреби літніх людей. Результати їхнього емпіричного аналізу демонструють, що залучення слухачів Університетів третього віку до роботи з цифровими платформами та соціальними медіа не лише підвищує їхню технологічну впевненість, а й стає потужним стимулом для міжособистісної взаємодії (Каркач, Семигіна, Кравченко, 2023, с. 157–170).

У вітчизняному науковому просторі питання соціальної адаптації та ресоціалізації осіб похилого віку досліджуються крізь призму соціально-педагогічної підтримки та андрагогічного супроводу, а Університети третього віку розглядаються як інноваційна форма соціальної інтеграції крізь освіту впродовж життя, що превентує наслідки вікової кризи, почуття самотності та депресивні стани у період пізньої дорослості. Водночас, попри значну кількість теоретичних напрацювань, питання кореляції між попереднім освітнім капіталом людини та її актуальною готовністю до трансформації способу життя в межах Університету третього віку потребує глибшої емпіричної верифікації. Саме на виявленні цих закономірностей зосереджено нашу увагу, що дозволяє заповнити прогалини між загальними теоретичними моделями активного старіння та реальною практикою соціальної інтеграції осіб похилого віку в українських громадах.

Реалізація окресленої мети дослідження передбачала проведення емпіричного дослідження на базі Університету третього віку. Провідним методом збору первинної інформації було обрано анкетування із застосуванням комбінованого інструментарію. Структура опитувальника дозволила верифікувати дані за такими блоками:

соціально-демографічний профіль особистості, суб'єктивна оцінка життєздатності, ієрархія дозвіллєвих практик та рівень інтегрованості у сучасний інформаційно-комунікаційний простір. У дослідженні взяли участь 43 слухачі Університету третього віку. Вибірка є репрезентативною для групи соціально активних осіб похилого віку, що мають сформований запит на самореалізацію та неформальну освіту. Статево-вікова структура респондентів відображає актуальні демографічні тенденції: жінки (74% вибірки) мають нижчий середній вік (65 років), тоді як чоловіки (26% вибірки) вступають у освітній процес у більш зрілому віці (середній вік – 74 роки). Загальний середній вік групи складає 67 років. Результати емпіричного аналізу, систематизовані за основними векторами соціальної інтеграції осіб третього віку, представлені у наведених нижче таблицях.

Процедура емпіричного аналізу базувалася на принципах системного підходу до вивчення особистості в період пізньої дорослості. Дослідження спроєктоване таким чином, щоб охопити не лише статичні характеристики (вік, освіта), а й динамічні процеси соціалізації осіб третього віку у межах освітнього простору.

Діагностичний інструментарій було структуровано за п'ятьма ключовими векторами, на яких акцентувалася увага в ході анкетування:

1. *Соціально-демографічна детермінація:* визначення базового профілю слухача Університету третього віку. Акцент зроблено на кореляції між рівнем попередньої освіти, віком та поточним трудовим статусом.
2. *Психоемоційна саморефлексія:* дослідження суб'єктивного сприйняття власного здоров'я та душевного стану. Особлива увага приділялася виявленню розбіжностей між фізичними можливостями та внутрішнім відчуттям життєрадісності й соціальної корисності.
3. *Структура дозвіллєвої активності:* аналіз форм проведення вільного часу як індикатора подолання пасивності. Дослідження акцентувало увагу на переході від споглядальних форм дозвілля (телебачення) до активних інтелектуальних практик (вивчення мов, творчість).
4. *Комунікаційна інтеграція та цифрова адаптація:* вивчення шляхів подолання соціальної ізоляції. Методологія передбачала аналіз здатності осіб третього віку адаптуватися до сучасного інформаційного середовища (Skype, Zoom, Facebook) та оцінку ефективності Університету як майданчика для розширення мережі соціальних контактів.
5. *Міжпоколінна трансляція досвіду:* виявлення «генеративного потенціалу» осіб третього віку – їхньої готовності та змістовного запиту на передачу життєвої мудрості молодим поколінням, що є критично важливим для відчуття соціальної затребуваності.

Опитування проводилося на засадах добровільності та анонімності. Респонденти були поінформовані про мету дослідження та використання отриманих даних виключно в наукових цілях для вдосконалення програм соціально-педагогічної підтримки осіб третього віку. Результати проведеного анкетування дозволили сформувати цілісний соціально-демографічний портрет слухачів Університету третього віку, що є критично важливим для розуміння мотиваційної структури та потенціалу інтеграції осіб третього віку (див. табл. 1).

Таблиця 1

Соціально-демографічний паспорт досліджуваних (N=43)

Показник	*Категорія*	*К-сть (осіб)*	*Частка (%)*
Статевий склад	Жінки (сер. вік – 65 р.) / Чоловіки (сер. вік – 74 р.)	32 / 11	74% / 26%
Рівень освіти	Вища (в т.ч. учений ступінь)	34	79%
	Середня загальна та спеціальна	9	21%
Трудовий статус	Працюють	7	16%
	Не працюють	36	84%
Тип проживання	Самотньо (вдівство)	15	35%
	З партнером або родичами	28	65%

Гендерно-вікова диференціація. Аналіз вибіркової сукупності (N=43) свідчить про виразну гендерну асиметрію: переважну більшість слухачів становлять жінки (74%), тоді як частка чоловіків є значно меншою (26%). Такий розподіл корелює із загальностатистичними даними щодо тривалості життя та вищого рівня соціальної вітальності жінок у пізньому дорослому віці. Особливої уваги заслуговує віковий розрив: середній вік жінок-респондентів складає 65 років, тоді як чоловіки вступають до освітнього процесу у більш зрілому віці – у середньому в 74 роки. Це дає підстави припустити, що для чоловіків запит

на неформальну освіту актуалізується пізніше, часто як компенсаторний механізм після остаточного припинення трудової діяльності.

Освітній капітал респондентів. Ключовим чинником, що визначає готовність особистості до навчання впродовж життя, виявився високий базовий освітній рівень. Переважна більшість досліджуваних (79%) мають повну вищу освіту або науковий ступінь. Такий високий освітній ценз свідчить про те, що Університет третього віку акумулює інтелектуально активних осіб, для яких навчання є звичною життєвою стратегією. У цьому контексті неформальна освіта виступає не стільки інструментом професійної перепідготовки, скільки засобом підтримання когнітивного здоров'я та високого соціального статусу.

Трудовий статус та економічна детермінація. Переважна більшість опитаних (84%) перебувають на заслуженому відпочинку та офіційно не працюють. Лише 16% респондентів продовжують поєднувати навчання з трудовою діяльністю. Важливо зазначити, що основним мотивом продовження роботи для цієї категорії є матеріальна скрута, а не прагнення до самореалізації в професії. Це підкреслює вразливе економічне становище осіб третього віку, де освіта часто стає безкоштовним та доступним ресурсом для підтримання психологічної стабільності в умовах фінансових обмежень.

Соціально-побутові умови та ризики ізоляції. Дослідження типу проживання респондентів виявило суттєву частку осіб (35%), які проживають самотньо внаслідок вдівства. Цей показник є індикатором високого ризику соціальної ексклюзії та самотності. Водночас 65% досліджуваних проживають з партнером або родичами, що забезпечує їм первинну емоційну підтримку. Проте, незалежно від типу проживання, залученість до освітнього процесу в Університеті дозволяє обом групам розширювати межі комунікації, перетворюючи «час наодинці» на продуктивну соціальну взаємодію.

Представлений соціально-демографічний профіль вибірки дозволяє вийти за межі простої статистичної констатації та здійснити глибокий інтерпретаційний аналіз виявлених тенденцій. Ключовим завданням нашого дослідження є встановлення детермінуючих зв'язків між об'єктивними характеристиками респондентів та їхньою актуальною соціальною поведінкою в освітньому просторі. Аналіз отриманих даних дає змогу верифікувати низку значущих кореляцій, які розкривають внутрішню логіку залучення особистості до навчання впродовж життя та визначають специфіку її соціальної інтеграції. Зокрема, особливої уваги заслуговують такі взаємозалежності:

1. Кореляція «Попередня освіта / Поточний статус слухача». В аналізі зазначено, що високий освітній ценз (79% з вищою освітою) прямо детермінує вибір осіб третього віку на користь навчання. Це доводить тезу, що освіта впродовж життя для цієї групи є не випадковим вибором, а логічним продовженням попереднього життєвого шляху. Освіта тут виступає як «інтелектуальний імунітет» проти соціальної пасивності.

2. Кореляція «Вік / Трудовий статус». В аналізі виокремлено гендерно-віковий аспект: чоловіки вступають до Університету пізніше (74 роки), що корелює з їхнім довшим перебуванням на ринку праці порівняно з жінками. Текст пояснює, що вихід на пенсію стає «тригером» для пошуку нових форм активності, коли трудова самореалізація вичерпується.

3. Кореляція *«Трудовий статус / Мотивація до навчання».* Через те, що 84% респондентів не працюють, навчання в Університеті третього віку інтерпретується як альтернативна форма зайнятості. У тексті підкреслено, що для тих 16%, які працюють, праця є фінансовою необхідністю, тоді як навчання – психологічною потребою. Це розмежовує сфери «виживання» (робота) та «розвитку» (освіта).

Аналіз показників самооцінки психофізичного стану та соціального самопочуття респондентів дозволяє виявити глибинні механізми впливу неформальної освіти на якість життя осіб третього віку. Отримані дані (див. рис. 1) демонструють специфічну дисоціацію між об'єктивними віковими змінами організму та суб'єктивним відчуттям психологічного благополуччя.

Основним науковим висновком аналізу даного блоку є підтвердження тези про те, що душевний стан слухачів є значно стабільнішим за показники фізичного здоров'я, що безпосередньо корелює з їхньою інтегрованістю в освітнє середовище. Детальна інтерпретація результатів дозволяє виокремити такі закономірності:

- *Динаміка психофізичного балансу:* показник «відмінно/добре» щодо душевного стану (76%) майже у 3,5 рази перевищує аналогічний показник фізичного здоров'я (22%). Це свідчить про високу адаптивну здатність осіб третього віку компенсувати фізичні обмеження через інтелектуальну активність та соціальну взаємодію. Відсутність негативних оцінок душевного стану (0% у графі «погано») на фоні наявних скарг на здоров'я (10%) доводить, що освітній процес виступає потужним стабілізаційним чинником, який нівелює ризики депресивних станів.
- *Феномен соціальної затребуваності:* найбільш показовим є параметр «почуття корисності

суспільству», де зафіксовано абсолютний результат – 100% позитивних відповідей. Для осіб третього віку усвідомлення власної значущості є фундаментом соціальної інтеграції. Університет третього віку перетворює особу похилого віку з «об'єкта соціальної опіки» на «суб'єкта пізнання», що повністю усуває почуття неповноцінності чи соціальної ексклюзії.

- *Емоційний фон та життєрадісність:* високий рівень життєрадісності (66% позитивних оцінок) підтверджує позитивний вплив групової динаміки, притаманної освітньому середовищу. Навіть 15% респондентів, які оцінили цей рівень як низький, не демонструють при цьому душевного розладу, що може бути інтерпретовано як ситуативна реакція на зовнішні обставини, яка успішно коригується через залучення до нових знань та спілкування.

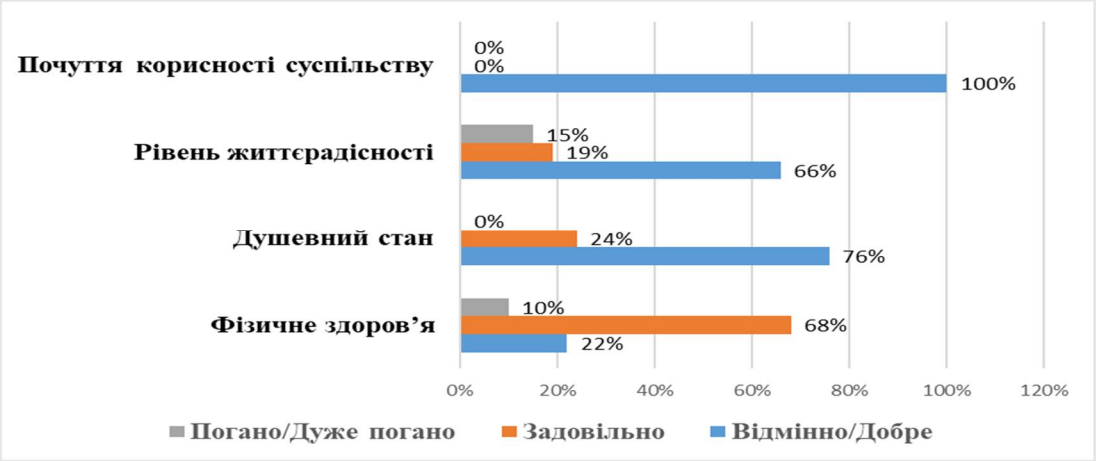

Рис. 1. Самооцінка психофізичного стану та соціального самопочуття

Таким чином, результати підтверджують, що освіта впродовж життя виконує не лише когнітивну, а й терапевтичну функцію. Вона дозволяє респондентам утримувати високий рівень соціального самопочуття навіть за умови об'єктивного погіршення фізичних кондицій, що є ключовим маркером успішної інтеграції особистості в сучасному суспільстві.

Аналіз структури активності та дозвіллєвих практик респондентів дозволяє верифікувати перехід особистості від пасивних стратегій адаптації до активної участі в соціокультурному житті. Дані (див. табл. 2) ілюструють ієрархію занять, що визначають змістовне наповнення вільного часу осіб третього віку та виступають індикаторами їхньої успішної ресоціалізації.

Таблиця 2

Структура активності та дозвіллєвих практик

Вид активності	*Частота (осіб)*	*Рівень залученості*	*Пріоритетні напрямки*
Культурно-пізнавальна	33	Високий	Театри, музеї, виставки
Інтелектуальна	26	Високий	Читання, вивчення мов
Соціально-громадська	9	Середній	Релігійні громади, волонтерство
Прикладна (хобі)	21	Середній	Рукоділля, танці, садівництво
Цифрова	15	Зростаючий	Skype, соціальні мережі

Інтерпретація отриманих результатів дозволяє сформулювати наступні наукові висновки щодо трансформації стилю життя під впливом освітнього чинника:

- *Домінування інтелектуально-культурного вектору:* найвищий рівень залученості зафіксовано у сфері відвідування культурних установ (33 вибори) та інтелектуальної праці (26 виборів). Це свідчить про те, що освіта впродовж життя формує стійку потребу в духовному збагаченні та когнітивній активності. Висока частота вибору читання та відвідування театрів підкреслює прагнення осіб третього віку залишатися в актуальному культурному контексті суспільства.
- *Трансформація пасивності в креативність:* показник «пасивне дозвілля / роздуми на самоті» становить 0, що є винятковим результатом для даної вікової категорії. Це доводить, що залучення до Університету третього віку фактично ліквідує феномен «соціальної апатії». Натомість значна частина респондентів (21 особа) обирає прикладну творчість (рукоділля, танці, спорт), що сприяє

не лише дрібній моториці та підтримці фізичного тонусу, а й формує нові майданчики для самопрезентації.

- *Соціальна та цифрова інтеграція:* поступове зростання цифрової активності (15 осіб) та стабільна участь у громадському житті (9 осіб) вказують на подолання технологічного та комунікаційного бар'єрів. Вивчення іноземних мов та опанування комп'ютерних навичок у межах університету стають «містком», який дозволяє особам третього віку зберігати суб'єктність у сучасному інноваційному середовищі.

Отже, аналіз дозвіллєвої структури підтверджує, що навчання виступає каталізатором переходу від «стратегії збереження» до «стратегії розвитку». Освітнє середовище не просто заповнює вільний час, а структурує його навколо розвиваючих та соціально значущих занять, що є ключовою умовою успішної інтеграції в сучасний соціум.

Аналіз комунікаційних практик та рівня цифрової адаптації респондентів дозволяє оцінити глибину трансформації соціальних зв'язків осіб третього віку під впливом інформатизації суспільства. Дані (див. табл. 3) ілюструють процес подолання комунікативної ізоляції через поєднання традиційних та інноваційних форм взаємодії.

Таблиця 3

Комунікаційні бар'єри та цифрова трансформація

Канал комунікації	*Кількість виборів*	*Характер використання*
Живе спілкування	35	Пріоритетний (емоційна підтримка)
Мобільний зв'язок	26	Оперативний (вирішення справ)
Відеозв'язок (Skype/Viber)	15	Дистанційний (зв'язок з дітьми/онуками)
Соціальні мережі (Facebook)	6	Інформаційний (пошук новин, груп за інтересами)
Нові друзі (за 2 роки)	34	Свідчення успішної соціалізації в Університеті

Верифікація результатів дослідження вказує на існування таких взаємозалежностей:

- *Пріоритетність емоційного інтелекту:* попри цифровізацію, домінуючим залишається живе спілкування (35 виборів). Це підтверджує, що для осіб третього віку критично важливим є безпосередній вербальний та невербальний контакт, який забезпечує відчуття психологічної близькості та безпеки. Простір Університету третього віку в цьому контексті виступає головним осередком «живої» соціалізації.
- *Динаміка цифрової інклюзії:* висока частота використання мобільного зв'язку (26) та Skype/Viber (15) свідчить про успішну адаптацію респондентів до базових інструментів цифрового суспільства. Це дозволяє нівелювати бар'єр «географічної самотності», забезпечуючи регулярну комунікацію з дітьми та онуками, які можуть проживати в інших містах чи країнах.
- *Інтеграційний ефект Університету:* найбільш значущим результатом є показник розширення кола спілкування: 34 особи (майже 80% вибірки) знайшли нових друзів протягом останніх двох років. Це спростовує стереотип про «звуження соціального світу» в старості. Університет стає інструментом інтенсивної ресоціалізації, де спільна освітня діяльність переростає у міцні дружні зв'язки.
- *Соціальна мережева активність:* показник використання Facebook (6 виборів), хоч і є найменшим, вказує на зародження стратегії «соціальної видимості» серед осіб третього віку. Це початковий етап інтеграції в глобальний інформаційний простір, де літня людина виступає не лише споживачем інформації, а й учасником суспільного дискурсу.

Отже, дані підтверджують, що освіта впродовж життя стимулює комунікативну мобільність. Вона перетворює цифрові технології з перешкоди на інструмент інтеграції, дозволяючи респондентам ефективно поєднувати традиційну потребу в близькості з можливостями сучасного інформаційного світу.

Аналіз фінального блоку дослідження дозволяє розкрити вищий рівень соціальної інтеграції – перехід від споживання знань до їх трансляції. Отримані дані (див. табл. 4) відображають готовність осіб третього віку виступати активними суб'єктами міжпоколінної взаємодії, що є критично важливим для збереження сталості соціальних зв'язків.

Узагальнення отриманих емпіричних даних дає підстави для формулювання таких закономірностей:

Домінування духовно-моральних цінностей: найвищий ранг (I) етико-гуманістичної сфери свідчить про те, що особи третього віку вбачають свою головну місію у трансляції базових людських чеснот. В умовах соціальної турбулентності ця категорія населення виступає носієм моральних орієнтирів суспільства, що підсилює їхню інтеграційну роль як духовних наставників.

Таблиця 4

Педагогічний потенціал та ціннісні орієнтири (генеративність)

Сфера досвіду	*Кількість згадок*	*Основний меседж для молоді*
Морально-етична	41	Цінність любові, дружби та толерантності
Життєва мудрість	38	Усвідомлення швидкоплинності часу
Освітньо-розвиваюча	30	Вміння вчитися протягом усього життя
Громадянська	12	Відповідальність за державний устрій

Трансляцію життєвої мудрості (екзистенційного досвіду) визначено: друга позиція екзистенційної сфери засвідчує наявність глибокої рефлексії респондентів щодо власного життєвого шляху. Прагнення передати молодому поколінню цінність часу та життя інтерпретується як ознака переходу до стадії генеративності (за Е. Еріксоном), у межах якої турбота про майбутні покоління набуває сенсотворчого значення.

Популяризацію освіти впродовж життя зафіксовано: третій ранг освітньої сфери свідчить про те, що слухачі Університету третього віку виступають носіями та трансляторами ідей неформальної освіти. Вони демонструють готовність поширювати не лише знання, а й цінність безперервного навчання як ключової компетентності сучасної людини.

Громадянську суб'єктність підтверджено: наявність соціально-політичного вектора (IV ранг) засвідчує збереження відповідального ставлення осіб третього віку до суспільних процесів і майбутнього держави. Попри нижчу позицію порівняно з особистісними цінностями, цей показник вказує на невід'ємність їх участі у соціальному житті.

Таким чином, отримані результати підтверджують, що освіта впродовж життя забезпечує трансформацію соціального статусу особи похилого віку: з «пасивного споживача соціальних послуг» вона переходить у статус «активного транслятора досвіду». Такий перехід інтерпретується як завершальний етап соціальної інтеграції, за якого особи третього віку усвідомлюють власну значущість і функціональну включеність у соціум.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що неформальну освіту в межах Університету третього віку визначено як вагомий чинник соціальної інтеграції осіб третього віку, що забезпечує трансформацію їх життєвої стратегії від пасивного пристосування до активної самореалізації. Емпірично доведено, що залучення до освітнього процесу не лише нівелює ризики соціальної ексклюзії та комунікативної ізоляції, зумовленої завершенням професійної діяльності, а й виконує психотерапевтичну функцію, забезпечуючи високий рівень суб'єктивного благополуччя та життєрадісності в умовах вікових змін. Опанування цифрових інструментів і розширення міжпоколінної взаємодії сприяє реалізації генеративного потенціалу особистості, внаслідок чого особи третього віку трансформуються з об'єктів соціальної підтримки в активних носіїв і трансляторів етико-гуманістичного досвіду.

Таким чином, концепцію навчання впродовж життя обґрунтовано як ефективний механізм збереження соціальної суб'єктності та забезпечення міжпоколінної спадкоємності, що виступає необхідною умовою сталого розвитку сучасного інклюзивного суспільства.

Список використаних джерел

Балогова Б., Ковальчук Ю. Особливості проблематики старіння в контексті соціальної підтримки людей поважного віку. Social Work and Education. 2022. Vol. 9, No. 3. С. 331–339.

Бордіян Я. І., Столярик О. Ю., Танчак Я. А. Стратегія активного старіння: роль соціальних служб у системі інтегрованих соціальних послуг для осіб похилого віку. Публічне управління та соціальна робота. 2024. Вип. 1. С. 30–37.

Ващенко В. В. Університети третього віку в Україні: історія розвитку. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія : Педагогічні науки. 2024. Вип. 117. С. 144–157.

Грень Л., Міщенко О. Конкретизація потреб людей похилого віку: від теорії до практики. Теорія і практика управління соціальними системами. 2025. № 2. С. 133–142.

Каркач А., Семигіна Т., Кравченко О. Університети третього віку як осередки з формування цифрових компетентностей у людей похилого віку. Pedagogika. Studia i Rozprawy. 2023. Vol. 32. С. 157–170.

Кисіль А. О., Мельниченко О. В. Принципи адаптації освіти дорослих в Україні до сучасних умов. Молодий вчений. 2025. № 5 (136). С. 35–43.

Мальцева О., Мазан Т. Університет третього віку: від освіти до активного довголіття. Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія : Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування. 2024. Вип. 1 (12). С. 202–216.

Піменова О. Старіння людини в сучасних умовах: особливості та перспективи для активного довголіття. Соціологічні студії. 2019. № 2 (15). С. 30–34. DOI: https://doi.org/10.29038/2306-3971-2019-02-30-34

Поліщук В., Олексюк Н., Лещук Г. Упровадження перспективи сильних сторін у практику діяльності університетів третього віку. Соціальна робота та соціальна освіта. 2022. Вип. 1 (8). С. 136–144.

Суровцева І., Антонова А. Міжнародний досвід підтримки осіб похилого віку в контексті активного довголіття. Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія : Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування. 2024. Вип. 1 (12). С. 440–454.

Суровцева І., Ніколенко Н. Геронтоосвіта як сталий напрям протидії ейджизму. Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія : Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування. 2024. Вип. 11. С. 136–142.

Чаграк Н. І. Освітні програми для людей третього віку у США. Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство : зб. матеріалів ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 15 травня 2015 р.). Львів, 2015. С. 469–475.

Чаграк Н. І. Філософсько-психологічні основи освіти людей третього віку: теоретико-методологічний аналіз. Педагогічна академія: наукові записки. 2025. Вип. 24. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17742249

Active ageing: A policy framework / World Health Organization. Geneva : WHO, 2002. 60 p. URL: https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215.

Erikson E. H. Childhood and society. 2nd ed. New York : W. W. Norton & Company, 1963. 445 p.

Laslett P. A fresh map of life: The emergence of the third age. Cambridge : Harvard University Press, 1991. 250 p.

Rowe J. W., Kahn R. L. Successful aging. New York : Pantheon Books, 1998. 288 p.

Vasylenko O. The third age universities in the context of active aging concept. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* / за ред. Л. Б. Лук'янової. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2023. Вип. 2 (24). С. 47–55.

References

Balohova, B., & Kovalchuk, Yu. (2022). Features of aging issues in the context of social support for the elderly. *Social Work and Education*, 9(3), 331–339.

Bordiian, Ya. I., Stoliaryk, O. Yu., & Tanchak, Ya. A. (2024). Active aging strategy: The role of social services in the system of integrated social services for older adults. *Public Administration and Social Work*, 1, 30–37.

Chahrak, N. I. (2015). Educational programs for third-age people in the USA. In *The United States of America in the modern world: Politics, economy, law, society* (pp. 469–475). Lviv.

Chahrak, N. I. (2025). Philosophical and psychological foundations of third-age education: Theoretical and methodological analysis. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 24. https://doi.org/10.5281/zenodo.17742249

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.

Hren, L., & Mishchenko, O. (2025). Specification of the needs of older adults: From theory to practice. *Theory and Practice of Social Systems Management*, 2, 133–142.

Karkach, A., Semigina, T., & Kravchenko, O. (2023). Universities of the third age as centers for developing digital competencies of older adults. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*, 32, 157–170.

Kysil, A. O., & Melnychenko, O. V. (2025). Principles of adapting adult education in Ukraine to modern conditions. *Young Scientist*, 5(136), 35–43.

Laslett, P. (1991). *A fresh map of life: The emergence of the third age*. Harvard University Press.

Maltseva, O., & Mazan, T. (2024). University of the third age: From education to active longevity. *Bulletin of the Pryazovskyi State Technical University: Social and Humanitarian Sciences and Public Administration*, 1(12), 202–216.

Pimenova, O. (2019). Human aging in modern conditions: Features and prospects for active longevity. *Sociological Studios*, 2(15), 30–34. https://doi.org/10.29038/2306-3971-2019-02-30-34

Polishchuk, V., Oleksiuk, N., & Leshchuk, H. (2022). Implementation of the strengths-based perspective in the practice of universities of the third age. *Social Work and Social Education*, 1(8), 136–144.

Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1998*). Successful aging*. Pantheon Books.

Surovtseva, I., & Antonova, A. (2024). International experience in supporting older adults in the context of active longevity. *Bulletin of the Pryazovskyi State Technical University: Social and Humanitarian Sciences and Public Administration*, 1(12), 440–454.

Surovtseva, I., & Nikolenko, N. (2024). Gerontological education as a sustainable direction in combating ageism. *Bulletin of the Pryazovskyi State Technical University: Social and Humanitarian Sciences and Public Administration*, 11, 136–142.

Vashchenko, V. V. (2024). Universities of the third age in Ukraine: History of development. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 117, 144–157.

Vasylenko, O. (2023). The third age universities in the context of active aging concept. In L. B. Lukianova (Ed.), *Adult education: Theory, experience, perspectives*, 2(24), 47–55.

World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework.* https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215

Відомості про авторів:

Столярик Ольга Юріївна
olgastolarik4@gmail.com
Львівський національний
університет імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, м. Львів
Львівська обл., 79000, Україна

Субашкевич Ірина Романівна
IRASUB@ukr.net
Львівський національний
університет імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, м. Львів
Львівська обл., 79000, Україна

Information about the authors:

Stoliaryk Olha Yuriivna
olgastolarik4@gmail.com
Ivan Franko National University of Lviv
1 Universytetska St., Lviv
Lviv region, 79000, Ukraine

Subashkevych Iryna Romanivna
IRASUB@ukr.net
Ivan Franko National University of Lviv
1 Universytetska St., Lviv
Lviv region, 79000, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 26. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 19. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 26. 02. 2026.
Accepted for publishing 19. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-70-74

УДК 373.2.017:336](045)

ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Наталія Трофаїла
https://orcid.org/0000-0002-9865-6133

Уманський національний університет

У статті розглядається проблема формування фінансової грамотності як важливої складової економічного виховання дітей дошкільного віку. Обґрунтовано актуальність розвитку елементарних фінансово-економічних уявлень у дітей у сучасних соціально-економічних умовах. Розкрито сутність понять «економічне виховання» та «фінансова грамотність», визначено їх значення для формування основ економічного мислення дошкільників. У дослідженні проаналізовано особливості засвоєння дітьми знань про працю, гроші, потреби, заощадження та раціональне використання ресурсів. Окреслено методи формування фінансової грамотності, серед яких важливе місце займають ігрові технології, дидактичні ігри, моделювання життєвих ситуацій та інтеграція економічного змісту у різні види діяльності дітей. Наголошено на значенні співпраці закладу дошкільної освіти з родиною у процесі економічного виховання. Зроблено висновок про необхідність системного підходу до формування фінансової культури дітей дошкільного віку.

Ключові слова: фінансова грамотність; економічне виховання; діти дошкільного віку; економічне мислення; фінансово-економічні уявлення; ігрові технології; економічна культура; заклад дошкільної освіти; виховання дошкільників.

Trofaila Nataliia. Financial literacy as a component of economic education of preschool children.
The article examines financial literacy as an important component of economic education of preschool children. The relevance of developing basic financial and economic knowledge in early childhood is substantiated in the context of modern socio-economic changes. Early formation of financial awareness helps children better understand the value of work, money, and material resources, as well as develop responsible attitudes toward consumption and saving.
The study reveals the essence of the concepts of economic education and financial literacy and highlights their role in the development of economic thinking in preschool children. It is emphasized that preschool age is a sensitive period for forming primary ideas about labour, goods, needs, money, and rational use of resources. At this stage children begin to understand simple economic relationships through everyday experiences and interactions with adults.
Special attention is paid to pedagogical methods and conditions that contribute to the effective formation of financial literacy in preschool children. Among the most effective approaches are play-based learning, didactic games, modeling everyday economic situations, and integrating economic content into various types of children's activities. The use of interactive and practical methods helps children better understand financial concepts and apply them in simple real-life situations.
The article also emphasizes the importance of cooperation between preschool education institutions and families in the process of economic upbringing. Parents play a crucial role in shaping children's attitudes toward money, work, and responsible spending. Consistent educational influence from both educators and parents contributes to the development of basic financial competence in children.
The study concludes that systematic work on the formation of financial literacy in preschool age is an important step toward developing economically competent, responsible, and socially active individuals in the future.

Keywords: financial literacy; economic education; preschool children; economic thinking; financial and economic ideas; game technologies; economic culture; preschool education institution; education of preschoolers.

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціально-економічного розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема формування фінансової грамотності населення. Динамічні зміни економічного середовища, розвиток ринкових відносин, зростання ролі фінансових інструментів у повсякденному житті людини потребують формування у громадян відповідних знань, умінь і навичок щодо раціонального управління фінансовими ресурсами. У зв'язку з цим особливого значення набуває формування фінансової грамотності з раннього віку, адже саме у дитинстві закладаються основи економічного мислення, ціннісних орієнтацій та поведінкових моделей особистості.

Дошкільний вік є важливим етапом у становленні особистості дитини, коли активно формуються її уявлення про навколишній світ, соціальні відносини та різні сфери життєдіяльності людини. У цей період діти починають усвідомлювати значення праці дорослих, роль грошей у задоволенні потреб, вчаться оцінювати цінність речей і ресурсів. Саме тому формування елементарних фінансових уявлень у дошкільному віці розглядається як важлива складова економічного виховання.

Економічне виховання у закладі дошкільної освіти спрямоване на ознайомлення дітей з основними економічними поняттями, розвиток бережливого ставлення до матеріальних цінностей, формування уявлень про працю, потреби, товар, гроші, заощадження та обмін. Важливим завданням педагогів є створення умов для формування у дітей початкових навичок раціонального використання ресурсів, уміння робити вибір та приймати прості економічні рішення у повсякденних ситуаціях.

Водночас аналіз сучасної педагогічної практики свідчить про те, що питання формування фінансової грамотності дітей дошкільного віку ще не повною мірою реалізується у системі дошкільної освіти. Часто економічне виховання має фрагментарний характер і не завжди інтегрується у різні види діяльності дітей. Крім того, недостатньо розробленими залишаються методичні підходи до формування елементарних фінансово-економічних уявлень у дошкільників.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування та практичного впровадження ефективних педагогічних підходів до формування фінансової грамотності як складової економічного виховання дітей дошкільного віку. Це потребує комплексного підходу, що поєднує використання сучасних освітніх технологій, ігрових методів навчання та активної співпраці закладу дошкільної освіти з родиною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження присвячено таким проблемам: формуванню економічної грамотності в дітей дошкільного віку, підготовці педагогів дошкільного закладу до економічного виховання дітей (Н. Грама, А. Сазонова); формуванню бережливості в аспекті економічного виховання (Л. Нульман, Л. Островська, О. Парамонов); розробленню найоптимальніших форм і методів навчання дошкільників (Т. Антонова, П. Апанасов, Л. Артемова, Н. Білова, О. Білоус, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Г. Григоренко, Е. Карпова, О. Янківська).

Процес формування знань та навичок фінансової грамотності у дітей старшого дошкільного віку досліджували економісти, вчені, педагоги (І. Прокопенко, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Е. Курак, І. Колеман, Н. Кривошея, І. Ярита, Л. Лохвицька, Т. Подкаминська). Встановлено, що фінансова грамотність – це набір важливих знань, умінь та навичок, що допомагають приймати обдумані та виважені рішення щодо грошей, бюджету, заощаджень, витрат та інвестування в різних життєвих ситуаціях, які сприяють кращому загальному та особистому добробуту.

Формулювання цілей статті. Теоретичне обґрунтування сутності фінансової грамотності як складової економічного виховання дітей дошкільного віку, визначення її ролі у формуванні початкових економічних уявлень, навичок раціонального ставлення до грошей і ресурсів, а також у дослідженні ефективних педагогічних підходів, методів і форм роботи, спрямованих на формування основ фінансової культури у дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти та сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства зумовлюють необхідність формування фінансової грамотності громадян, починаючи з раннього віку (Білоус, 2018). Фінансова грамотність розглядається як важлива складова економічної культури особистості, що включає систему знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій, пов'язаних із раціональним використанням фінансових ресурсів, плануванням витрат, заощадженням та відповідальним ставленням до матеріальних благ. У цьому контексті особливого значення набуває економічне виховання дітей дошкільного віку, адже саме у цей період відбувається закладання основ світогляду, формування перших уявлень про соціально-економічні явища та моделі поведінки у сфері споживання.

Національна стратегія розвитку фінансової грамотності до 2030 року визначає фінансову грамотність як «одну з ключових компетентностей, необхідних кожній людині для успішного життя». Документом, який спрямовує роботу над цим питанням у дитячому віці, є Державний стандарт дошкільної освіти. Він передбачає формування загальної культури особистості дітей. Економічна культура дошкільника проявляється у наявності базових уявлень про економічні категорії, а також інтелектуальних та моральних засад. Без цих первинних економічних уявлень розвиток фінансової грамотності неможливий. Хоча Державний стандарт дошкільної освіти не містить методики оцінювання фінансової грамотності, він підкреслює, що освітня програма має сприяти всебічному розвитку особистості дітей дошкільного віку.

Дослідження останніх років свідчать про необхідність запровадження економічної освіти з дошкільного віку.

Проблема фінансового виховання є актуальною стосовно дошкільного віку, оскільки це час, коли закладаються ази майбутнього фінансового «здоров'я». Саме дошкільний вік є найпродуктивнішим у плані закладення таких особливостей особистості, як відповідальність,

ощадливість, сила волі, які необхідні для формування надалі фінансово грамотної людини.

Впровадження основ економічної грамотності для дітей дошкільного віку є актуальним питанням, адже нині діти дуже швидко вбирають атмосферу нової реальності, навчаються та освоюють сучасні технології. Для побудови у дітей дошкільного віку фінансової грамотності та економічного мислення, правильного сприйняття користування грошима та розвитку гармонійної, допитливої, творчої особистості, для її успішної соціалізації в умовах безперервних соціально-економічних змін необхідний спеціальний підхід.

Фінансова грамотність – це особлива якість людини, яка формується з найменшого віку і показує вміння самостійно заробляти гроші та грамотно ними керувати (Іванова, 2006). Фінансова грамотність – це сукупність знань, навичок, умінь та установок у фінансовій сфері та особистісних соціально-психологічних характеристик, сформованість яких визначає здатність та готовність людини продуктивно виконувати різні соціально економічні ролі: домогосподаря, інвестора, позичальника, платника податків тощо. Законодавчі акти розглядають зазначене поняття як результат фінансової освіти, виражений у поєднанні обізнаності, знань, умінь та поведінкових моделей, необхідних для прийняття успішних фінансових рішень та для досягнення фінансового добробуту.

Проблема економічного виховання дітей розглядається у педагогічній та психологічній науці як складний багатокомпонентний процес, спрямований на формування у дитини елементарних економічних уявлень, розвиток економічного мислення, виховання ощадливості, працьовитості та відповідального ставлення до результатів праці (Петренко & Савченко, 2022). Важливим компонентом такого виховання є формування фінансової грамотності, що передбачає ознайомлення дітей із поняттями «гроші», «товар», «праця», «покупка», «ціна», «заощадження», а також розвиток навичок усвідомленого ставлення до матеріальних ресурсів (Білоус, 2018).

Дошкільний вік є сприятливим періодом для засвоєння первинних економічних знань, оскільки саме в цей час у дітей активно формуються пізнавальні інтереси, розвивається мислення, уява та здатність до наслідування соціальної поведінки дорослих. Діти спостерігають за економічними процесами у повсякденному житті: відвідують магазини разом із батьками, бачать процес купівлі товарів, чують розмови про гроші, працю та заробіток. Ці спостереження створюють природні передумови для формування у них елементарних економічних уявлень (Бойко & Танчін 2022).

Фінансова грамотність у контексті дошкільної освіти не передбачає вивчення складних економічних теорій, а орієнтується на формування доступних вікові знань і практичних умінь (Петренко & Савченко, 2022). Йдеться насамперед про розуміння того, що гроші є результатом праці, що вони використовуються для придбання необхідних товарів і послуг, а також про важливість їх раціонального використання. Важливо формувати у дітей уявлення про різницю між потребами та бажаннями, вчити їх робити простий вибір, усвідомлювати цінність речей та результатів людської праці (Білоус, 2018).

У системі дошкільної освіти існують програми, спрямовані на розвиток знань та навичок фінансової грамотності у дітей старшого дошкільного віку. Серед них для дітей старшого дошкільного віку можна виокремити програми «Абетка Афлатунчика для малюків», «Афлатун» та «Мої перші гроші» за підтримки Міністерства освіти і науки України та Національного банку України. Програма «Абетка Афлатунчика для малюків» орієнтує увагу на вміннях дитини планувати бюджет, мудро його використовувати, оцінювати можливості, формувати фінансові здібності. Програма «Афлатун» орієнтована на дітей віком від 3 до 18 років. Ця програма поєднує систему заощаджень із компонентами соціального виховання. Увага спрямована на права та обов'язки дітей.

Програма «Мої перші гроші» орієнтована на впровадження складника освітнього напряму «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність» Державного стандарту Базового компонента дошкільної освіти України (2021) в процесі освітньої діяльності закладів дошкільної освіти та в умовах сімейного виховання. Програма створена на базі Рамки фінансових компетентностей дітей та молоді України задля розвитку у дітей старшого дошкільного віку фінансової грамотності за рахунок оволодіння фінансових компетентностей.

Ефективність формування фінансової грамотності значною мірою залежить від педагогічних умов організації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти. Насамперед важливо забезпечити інтеграцію економічного змісту в різні види діяльності дітей: ігрову, пізнавальну, трудову, художньо-творчу та комунікативну. Провідною діяльністю дошкільників є гра, тому саме сюжетно-рольові та дидактичні ігри виступають одним із найефективніших засобів формування фінансової грамотності. У процесі таких ігор діти можуть відтворювати різні соціально-економічні ситуації, наприклад: «магазин», «банк», «ярмарок», «кафе», що

дозволяє їм практично засвоювати економічні поняття та моделі поведінки.

Важливим педагогічним інструментом також є використання проблемних ситуацій, бесід, казок економічного змісту, моделювання життєвих ситуацій, спостережень за працею дорослих (Петренко & Савченко, 2022). Наприклад, через казкові сюжети діти можуть зрозуміти значення праці, необхідність ощадливого використання ресурсів, важливість планування витрат. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню економічних знань, а й формуванню морально-ціннісного ставлення до матеріальних благ.

Не менш важливу роль у формуванні фінансової грамотності дітей відіграє сім'я. Саме в родинному середовищі дитина отримує перший досвід економічних відносин, спостерігає моделі фінансової поведінки дорослих та поступово долучається до побутових фінансових практик. Залучення дітей до простих форм сімейного планування, обговорення покупок, пояснення значення праці та доходів сприяють формуванню відповідального ставлення до грошей та матеріальних ресурсів. Тому важливою умовою ефективного економічного виховання є взаємодія закладу дошкільної освіти з батьками, спрямована на підвищення їхньої педагогічної компетентності у питаннях фінансового виховання дітей.

Формування фінансової грамотності у дошкільному віці також пов'язане з розвитком таких особистісних якостей, як самостійність, відповідальність, бережливість, здатність до планування та прийняття рішень (Білоус, 2018).

Через різні види діяльності діти поступово вчаться оцінювати власні потреби, усвідомлювати обмеженість ресурсів та робити елементарний вибір.

Існує безліч методів, які допоможуть викликати у дошкільника інтерес до навчальної гри. Серед них можна виокремити такі, як:

- Наочні: спостереження, демонстрація наочних посібників, інтерактивного матеріалу, візуальних образів, мультфільмів, відеороликів.
- Словесні: розповідь педагога, бесіда, читання художньої літератури, питання пошукового характеру, ведення діалогу у грі.
- Ігрові: сюжетно-рольові ігри, дидактичні ігри та вправи.
- Практичні: програвання ситуацій, моделювання, вправи та ін.

Переслідуючи відразу кілька цілей – освітню, розвиваючу та виховну, можна не тільки досягти успіху в освоєнні фінансової грамотності, але й весело, з інтересом провести час із дитиною, збагатити її словниковий запас, закласти перші кроки до відповідальності, сформувати комунікативні здібності, навчити оцінювати свої бажання та можливості. Таким чином, фінансова грамотність виступає не лише як сукупність економічних знань, а й як важливий компонент соціального та особистісного розвитку дитини.

Фінансова грамотність є важливою складовою економічного виховання дітей дошкільного віку, що сприяє формуванню у них початкових економічних уявлень, відповідального ставлення до матеріальних цінностей та основ раціональної фінансової поведінки. Систематичне і цілеспрямоване впровадження елементів фінансової освіти в освітній процес закладів дошкільної освіти, а також тісна співпраця педагогів і батьків створюють сприятливі умови для формування фінансової культури майбутнього покоління (Дудник, 2015).

Висновки. Проведений теоретичний аналіз наукових джерел та педагогічної практики свідчить про важливість фінансової грамотності як невід'ємної складової економічного виховання дітей дошкільного віку. У процесі дошкільної освіти формуються базові уявлення про гроші, ресурси, витрати та заощадження, що є основою подальшого соціально-економічного розвитку особистості.

Дошкільний вік характеризується високою пізнавальною активністю, здатністю до моделювання поведінки дорослих, тому саме в цей період психолого-педагогічні умови навчання мають бути спрямовані на інтеграцію економічного змісту у різні види діяльності дітей.

Економічне виховання, у структурі якого фінансова грамотність виступає ключовим елементом, має ґрунтуватися на ігрових, проблемних, пізнавальних формах роботи, що відповідають віковим особливостям дошкільників. Соціально-рольові, сюжетно-рольові та дидактичні ігри, моделювання життєвих ситуацій, економічні бесіди та практичні вправи створюють сприятливе середовище для засвоєння дітьми елементарних економічних знань та формування навичок відповідального ставлення до матеріальних благ.

Велике значення має співпраця закладів дошкільної освіти та сім'ї, оскільки родина є першим соціальним середовищем, де дитина спостерігає моделі фінансової поведінки дорослих, здобуває первинний практичний досвід. Педагогічна підтримка батьків у питаннях фінансового виховання створює умови для узгодженого формування у дітей основних складових фінансової культури.

Узагальнюючи, слід підкреслити, що цілеспрямоване формування фінансової грамотності у дошкільників сприяє розвитку не лише пізнавальних компетентностей, а й особистісних якостей: самостійності,

відповідальності, ощадливості та здатності до прийняття раціональних рішень. Отже, фінансова грамотність є важливою умовою розвитку економічно свідомої, соціально адаптованої особистості, здатної успішно інтегруватися у сучасне суспільство.

Список використаних джерел

Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu

Білоус І. П. *Формування фінансової грамотності у дітей раннього та дошкільного віку. Педагогіка і психологія.* 2018. № 2(14). С. 78–88.

Бойко Г., Танчін О. Економічне виховання старших дошкільників засобом дидактичної гри. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2022. Вип. 36. С. 14–23.

Дудник Н. А. Економічне виховання дітей дошкільного віку: значення, специфіка, супровід : навч.-метод. посіб. Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. 35 с.

Іванова А. В. Економічний досвід − старшим дошкільнятам. *Дошкільне виховання*. 2006. № 7. С. 22–25.

Олійник Ю. В. *Здобутки і перспективи розвитку фінансової грамотності в Україні. Економіка та освіта.* 2017. № 5. С. 15–21.

Савченко Л. І. & Петренко С. А. *Роль сім'ї у формуванні економічної культури дитини дошкільного віку. Вісник педагогічних наук.* 2022. № 4(36). С. 58–67.

References

Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education). New edition: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 12, 2021, No. 33. (2021). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu

Bilous, I. P. (2018). Formation of financial literacy in children of early and preschool age. *Pedagogy and Psychology*, 2(14), 78–88.

Boiko, H., & Tanchyn, O. (2022). Economic education of senior preschool children through didactic games. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series*, 36, 14–23. https://doi.org/10.30970/vpe.2022.36.11496

Dudnyk N. A. (2015). *Economic education of preschool children: Meaning, specifics, and support.* Uman: Vizavi Publishing Center.

Ivanova, A. V. (2006). Economic experience for senior preschoolers. *Preschool Education*, 7, 22–25.

Oliynyk, Y. V. (2017). Achievements and prospects for the development of financial literacy in Ukraine. *Economics and Education*, 5, 15–21.

Savchenko, L. I., & Petrenko, S. A. (2022). The role of the family in the formation of the economic culture of a preschool child. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 4 (36), 58–67.

Відомості про автора:
Трофаїла Наталія Дмитрівна
Trofaila_09@i.ua
Уманський національний університет
вул. Садова, 2, м. Умань, 20300,Україна
Черкаська обл., 20300,Україна

Information about the author:
Trofaila Nataliia Dmytrivna
Trofaila_09@i.ua
Uman National University
2 Sadova St., Uman, 20300, Ukraine
Cherkasy region, 20300,Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 05. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 27. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 05. 03. 2026.
Accepted for publishing 27. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-75-81

УДК 37.013.83:316.774

ОСВІТНІ ІНФЛЮЕНСЕРИ МІЖ ПРОСВІТОЮ І СПРОЩЕННЯМ: ДЕ ПРОХОДИТЬ МЕЖА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Ігор Цигвінцев
https://orcid.org/0009-0003-8554-4292

Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки»

У статті представлено результати якісного дослідження коротких освітніх відео на платформах TikTok, Instagram Reels та YouTube Shorts. На основі теорії дидактичної транспозиції Шевалярда та сучасних досліджень когнітивних ефектів короткого відеоконтенту розроблено типологію трансформації знання в неформальному цифровому освітньому середовищі. Виявлено п'ять типів спрощення знання: адаптивне спрощення, селективну редукцію, афористичну компресію, вульгаризацію та сенсаціоналізацію. Визначено індикатори педагогічної відповідальності освітніх інфлюенсерів та ризики псевдонавчання.

Ключові слова: освітні інфлюенсери; короткий відеоконтент; дидактична транспозиція; спрощення знання; педагогічна відповідальність; псевдонавчання; медіаграмотність.

Tsyhvintsev Ihor. Educational influencers between enlightenment and simplification: where is the boundary of pedagogical responsibility.
The article presents the results of a qualitative study of short educational videos on TikTok, Instagram Reels, and YouTube Shorts platforms. Based on Chevallard's didactic transposition theory and contemporary research on cognitive effects of short-form video content, a typology of knowledge transformation in informal digital educational environments has been developed. Five types of knowledge simplification were identified: adaptive simplification, selective reduction, aphoristic compression, vulgarisation, and sensationalisation. Adaptive simplification (18% of the sample) preserves the essence of phenomena while reducing presentation complexity and acknowledging limitations. Selective reduction (32%) focuses on individual aspects without distortion but loses systematicity. Aphoristic compression (25%) condenses knowledge into formulas or slogans with categorical generalisations. Vulgarisation (15%) distorts the essence of phenomena for accessibility or effect. Sensationalisation (10%) presents mundane information as sensational discoveries. Indicators of educational influencers' pedagogical responsibility and risks of pseudo-learning were determined. Analysis revealed that only 22% of videos contain source references, 12% acknowledge competence limitations, and 10% warn about application context. The identified risks of pseudo-learning include the illusion of understanding, substitution of knowledge with recognition, atomisation of knowledge, delegitimisation of complexity, and substitution of institutional authority with personal charisma. The research findings have implications for formal education, media literacy, and the development of responsible educational content on social media.

Keywords: educational influencers; short-form video content; didactic transposition; knowledge simplification; pedagogical responsibility; pseudo-learning; media literacy.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація освітнього простору фундаментально змінила способи доступу до знань та форми навчальної взаємодії. За даними Statista, платформа TikTok у 2023 році налічувала понад 830 мільйонів активних користувачів по всьому світу, причому 14,4% з них становили підлітки віком від 13 до 17 років (Adelhardt & Eberle, 2024). Середня тривалість перебування на платформі становить 54 хвилини на день, що перевищує показники інших соціальних мереж (Dixon, 2024). В умовах, коли молодь дедалі частіше звертається до соціальних мереж як первинного джерела інформації з наукових питань (Хед та ін., 2019; Хьоттеке та Олчін, 2020), постає питання про якість та педагогічну обґрунтованість освітнього контенту, що поширюється через ці канали.

Короткі освітні відео, що претендують на пояснення навчального матеріалу, створюють нову форму неформальної освіти, яка функціонує поза традиційними механізмами педагогічного контролю. Дослідження демонструють, що 69% користувачів принаймні одного разу використовували TikTok для допомоги з виконанням домашніх завдань, а 25% американців вважають освітній контент на платформі точним і корисним (Study.com, 2024). Водночас формат короткого відео (до 180 секунд) накладає суттєві обмеження на глибину та систематичність представлення матеріалу.

Проблемна ситуація полягає у напрузі між демократизацією доступу до знань, яку забезпечують цифрові платформи, та ризиками спотворення, надмірного спрощення чи вульгаризації цього знання. На відміну від формальної освіти, де трансформація наукового

знання в навчальне відбувається в межах інституційно регульованого процесу, освітні інфлюенсери діють як автономні агенти, що самостійно здійснюють дидактичну транспозицію без належної педагогічної підготовки та без механізмів зовнішнього контролю якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідницька лакуна полягає в недостатній увазі педагогічної науки до аналізу неформальних цифрових освітніх практик з позицій дидактичної теорії. Існуючі дослідження переважно зосереджуються на технологічних аспектах інтеграції соціальних мереж у формальне навчання (Конде-Кабальєро та ін., 2024) або на психологічних ефектах використання платформ (Нгуєн та ін., 2025), тоді як питання педагогічної якості та відповідальності творців контенту залишаються недостатньо вивченими.

Теоретичною основою дослідження є концепція дидактичної транспозиції, розроблена Івом Шевалярдом (Chevallard, 1985, 1991). Дидактична транспозиція визначається як процес трансформації, якого зазнає об'єкт або корпус знань від моменту його виробництва та використання, через відбір і проєктування для навчання, до фактичного викладання в конкретній освітній установі (Шевалярд та Бош, 2014).

Ключовим положенням теорії є розрізнення кількох рівнів існування знання: наукове знання (savoir savant), як воно продукується вченими; знання для викладання (savoir à enseigner), закріплене в офіційних програмах; знання, що реально викладається (savoir enseigné) вчителями в класі; знання, що засвоюється учнями (savoir appris). Кожен перехід між рівнями супроводжується певними трансформаціями – деперсоналізацією, десинкретизацією, декомпозицією (Бош та Гаскон, 2006).

Шевалярд (Chevallard, 1991) наголошує, що процес транспозиції часто супроводжується «спрощенням» вихідних праксеологій через різні процеси: певні типи задач стають непотрібними, окремі техніки виявляються неефективними, а теоретичні елементи часто залишаються імпліцитними або витісненими. При цьому існує ризик, що праксеологія буде настільки спрощена й спотворена, що технологія більше не буде реально обґрунтовувати запропоновану техніку.

Принципово важливим є положення про те, що не кожен корпус знань суспільство визнає придатним для викладання – існують знання, які мовчазно вважаються «невикладабельними» (unteachable). Визначення того, що може і повинно викладатися, є соціальним процесом, у якому беруть участь різні агенти «ноосфери» – простору виробників і регуляторів знання для навчання (Шевалярд, 2019).

У контексті коротких освітніх відео відбувається нетрадиційна форма транспозиції: освітні інфлюенсери здійснюють безпосередній перехід від наукового знання (часто – його популяризованих версій) до контенту для споживання без проходження через інституційно регульовані етапи. Це створює ризики того, що Прабово та ін. (Prabowo et al., 2022) описують як «неналежну адаптацію математичного знання», яка може запроваджувати нові перешкоди для навчання або загострювати вже існуючі.

Сучасні дослідження демонструють неоднозначний вплив коротких відео на когнітивні функції та навчання. Масштабний метааналіз Нгуєна та ін. (Nguyen et al., 2025), опублікований у Psychological Bulletin, синтезував дані 71 дослідження за участю 98 299 учасників. Результати виявили помірний негативний зв'язок між споживанням короткого відеоконтенту (SFV) та когнітивними показниками (середній розмір ефекту r = –0,34), причому найсильніші асоціації спостерігалися для уваги (r = –0,38) та інгібіторного контролю (r = –0,41).

Нейробіологічні дослідження підтверджують ці знахідки. Янь та ін. (Yan et al., 2024), використовуючи ЕЕГ-методологію, виявили, що надмірне споживання короткого відеоконтенту пов'язане зі зниженням ефективності мережі уваги, особливо її «alerting» компонента, відповідального за підтримання стану готовності до обробки інформації. Чжай та ін. (Zhai et al., 2024) виявили, що активне використання платформ (лайки, коментарі) асоціюється зі специфічними патернами зв'язності між префронтальною корою та задньою поясною звивиною, що вказує на компроміс між соціальною взаємодією та готовністю уваги.

Водночас дослідження мікронавчання (microlearning) демонструють потенціал короткого відеоформату для освіти. Конде-Кабальєро та ін. (Conde-Caballero et al., 2024) імплементували TikTok-контент у курси з медсестринства та виявили високі рівні задоволеності студентів щодо залучення та прийняття технології за моделлю TAM (Technology Acceptance Model). 95% опитаних університетських студентів у Малайзії мають акаунти TikTok, а 86% використовують платформу переважно для розваг, водночас сприймаючи її як корисний інструмент для навчання (Ксав'єрін та Шанті, 2024).

Критичним питанням є так звана «ілюзія розуміння» (illusion of understanding). Дослідження Хьорнляйна та Кульгемайєра (Hörnlein & Kulgemeyer, 2025)

продемонструвало, що пояснювальні відео схильні породжувати переоцінку учнями власного розуміння теми, попри прогалини в реальних знаннях. Експериментальні дослідження (N = 244 та N = 175) виявили, що завдання високого когнітивного рівня після перегляду відео значуще знижують ілюзію розуміння порівняно з пасивним переглядом ($t(88) = 6{,}50$, $p < 0{,}001$, $d = 0{,}69$). Особливо схильними до ілюзії розуміння є учні з нижчим рівнем попередніх знань.

Концепція педагогічної відповідальності виходить за межі простої фактологічної точності та охоплює етичний вимір освітньої взаємодії. У традиції Левінаса та Біести (Biesta, 2012) педагогічна відповідальність розуміється як відповідь на виклик Іншого, що передбачає увагу до унікальності того, хто навчається, та турботу про його справжнє благо.

У контексті цифрових медіа ця відповідальність набуває специфічних форм. Дослідники медіаграмотності (Бакінгем, 2003; Дженкінс, 2009) наголошують на необхідності критичного споживання контенту та розуміння механізмів його виробництва. Крезін та ін. (Kresin et al., 2024) виявили, що студенти при оцінці достовірності публікацій про зміни клімату в соціальних мережах використовують переважно поверхневі критерії – як-от наявність «синьої галочки» верифікації або естетична якість зображень, – що недостатньо для захисту від дезінформації.

Особливої гостроти набуває питання відповідальності в умовах поширення наукової дезінформації. Як зазначають Хьоттеке та Олчін (Höttecke & Allchin, 2020), механізми соціальних мереж – фільтрувальні бульбашки, алгоритмічна персоналізація – можуть сприяти формуванню упереджених перспектив та хибного відчуття консенсусу з наукових питань. Це робить особливо важливою роль освітніх інфлюенсерів як потенційних агентів або протидії, або поширення псевдонаукових уявлень.

Для цілей цього дослідження пропонуються такі робочі визначення.

Освітній інфлюенсер – автор контенту в соціальних мережах, який систематично створює матеріали з явно вираженою освітньою інтенцією (пояснення навчальних тем, демонстрація розв'язання задач, популяризація наукових знань) для аудиторії, що не перебуває у формальних освітніх відносинах з автором.

Педагогічно виправдане спрощення – адаптація наукового знання, що зберігає його сутнісні характеристики, вказує на обмеження спрощеної моделі та стимулює до подальшого поглиблення розуміння.

Вульгаризація знання – трансформація, що спотворює сутність явища, подає хибні аналогії як істинні, або створює ілюзію повноти розуміння там, де воно є фрагментарним.

Педагогічна відповідальність – сукупність практик, що демонструють усвідомлення автором наслідків своєї діяльності для аудиторії: епістемну чесність, вказівку на межі власної компетенції, стимулювання критичного мислення.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження – виявити та типологізувати способи репрезентації навчального знання в короткому освітньому відеоконтенті; визначити критерії розмежування педагогічно виправданого спрощення та вульгаризації знання; окреслити індикатори педагогічної відповідальності освітніх інфлюенсерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження виконане в парадигмі якісного дослідження з елементами критичного аналізу дискурсу. Епістемологічна позиція – помірний конструктивізм, що визнає активну роль медіаконтенту в конструюванні способів розуміння знання аудиторією.

Основним методом дослідження є якісний тематичний контент-аналіз із індуктивно-дедуктивним кодуванням за методологією Браун та Кларк (Braun & Clarke, 2006). Дедуктивний компонент базувався на категоріях, виведених із теорії дидактичної транспозиції; індуктивний дозволив виявити нові теми, що виникли з даних. Як допоміжні методи застосовувалися: педагогічний аналіз – оцінка дидактичної коректності з позицій принципів науковості, доступності, систематичності; мультимодальний аналіз – врахування візуального, вербального та паратекстуального рівнів контенту; порівняльний аналіз – зіставлення представленого у відео матеріалу з академічними джерелами з відповідної теми.

Критерії включення до вибірки передбачали: тривалість відео до 180 секунд; мова – українська, російська або англійська; явно виражена освітня інтенція (пояснення теми шкільної чи університетської програми); тематика – точні, гуманітарні або природничі науки; охоплення – понад 50 000 переглядів (як індикатор суспільної значущості); дата публікації – останні 18 місяців. Критерії виключення охоплювали: суто розважальний контент без освітнього компоненту; рекламу освітніх послуг без власне пояснення; контент офіційних освітніх установ; псевдонаукову тематику. Розмір вибірки становив 60 відеороликів (по 20 з кожної платформи: TikTok, Instagram Reels, YouTube Shorts), стратифікованих за предметною галуззю (точні

науки – 20, гуманітарні – 20, природничі науки – 20).

Кодування здійснювалося у два етапи. На першому етапі проводилося дедуктивне кодування за попередньо визначеними категоріями, виведеними з теорії дидактичної транспозиції: тип трансформації знання, наявність вказівки на обмеження, стимулювання до поглиблення. На другому етапі здійснювалося індуктивне кодування для виявлення нових тем: риторичні стратегії, позиціювання автора, імпліцитна модель глядача. Надійність кодування забезпечувалася через рефлексивний аудиторський слід та обговорення спірних випадків. Дослідження дотримується принципу анонімізації: жоден конкретний автор чи канал не ідентифікується у звіті.

Аналіз 60 освітніх відео виявив такий розподіл за форматом презентації: «голова, що говорить» (talking head) з текстовими накладками – 45% (27 відео); анімаційні пояснення – 23% (14 відео); запис екрану з голосовим супроводом – 18% (11 відео); демонстрація/експеримент – 14% (8 відео). Середня тривалість становила 58 секунд (від 15 до 175 секунд). Переважна більшість відео (78%) не містила жодних посилань на джерела чи рекомендацій для подальшого вивчення.

На основі аналізу виявлено п’ять типів трансформації навчального знання в короткому відеоконтенті.

Тип 1. Адаптивне спрощення (18% вибірки) характеризується збереженням сутності явища при зниженні складності презентації. Типовими ознаками є використання аналогій, що не спотворюють ключові характеристики; визнання неповноти пояснення («Це спрощена модель, насправді все складніше»); вказівка на джерела або рекомендації для поглиблення. Прикладом патерну є пояснення принципу дії вакцин через аналогію з «тренуванням імунної системи», з явною вказівкою на те, що реальний механізм є складнішим і включає різні типи імунної відповіді.

Тип 2. Селективна редукція (32% вибірки) характеризується вибором окремих аспектів теми без спотворення, але з втратою системності. Типовими ознаками є висвітлення одного аспекту складного явища, відсутність контексту та зв’язків з іншими темами, фрагментарність без вказівки на неповноту. Прикладом патерну є пояснення теореми Піфагора виключно як формули $a^2 + b^2 = c^2$ без згадування умов її застосування (прямокутний трикутник) та геометричного змісту.

Тип 3. Афористична компресія (25% вибірки) характеризується стисненням знання до формули, гасла або «лайфхаку». Типовими ознаками є категоричні узагальнення («Завжди...», «Ніколи...»), універсалізація часткових закономірностей, риторика «однієї формули для всього». Прикладом патерну є твердження «Запам’ятай: дієслово в англійській завжди йде після підмета» – узагальнення, що ігнорує питальні речення, інверсію та інші конструкції.

Тип 4. Вульгаризація (15% вибірки) характеризується спотворенням сутності явища заради доступності або ефектності. Типовими ознаками є фактичні помилки, подані як істина; хибні аналогії, що викривляють розуміння; псевдопояснення, що створюють ілюзію розуміння без реального пояснення механізму. Прикладом патерну є пояснення гравітації як «притягування Землею всього, що важке», без згадування маси та взаємності гравітаційної взаємодії.

Тип 5. Сенсаціоналізація (10% вибірки) характеризується поданням буденного як сенсаційного відкриття. Типовими ознаками є клікбейтні заголовки («Вам усе життя брехали!», «Шокуюча правда про...»), гіперболізація значущості інформації, протиставлення «правдивого» знання інфлюенсера «хибному» знанню школи/науки. Прикладом патерну є подача загальновідомого історичного факту як сенсаційного відкриття: «Вчителі вам брехали: насправді Колумб не відкривав Америку!».

Аналіз виявив значну варіативність у проявах педагогічної відповідальності. Щодо епістемної чесності: визнання меж власної компетенції зафіксовано у 12% вибірки, вказівку на дискусійність питання – у 8%, тоді як позиціювання як абсолютного експерта спостерігалося у 45% відео. У вимірі стимулювання поглиблення знань: посилання на джерела містили 22% відео, рекомендації для самостійного вивчення – 15%, а позиціювання відео як вичерпного пояснення було характерним для 63% вибірки. Щодо відповідальності за наслідки: застереження щодо обмежень застосування знання містилися у 10% відео, вказівка на контекст, у якому знання валідне – у 18%, універсалізація без застережень спостерігалася у 72% вибірки. Примітно, що жоден з виявлених індикаторів не корелював значуще з кількістю переглядів або лайків, що свідчить про відсутність ринкового заохочення педагогічно відповідального контенту.

Серед ідентифікованих ризиків псевдонавчання першим є ілюзія розуміння – найпоширеніший патерн (виявлений у 68% вибірки): формат не передбачає перевірки розуміння, а плавна презентація створює відчуття легкості засвоєння. Це узгоджується з дослідженнями Хьорнляйна та Кульгемайєра

(Hörnlein & Kulgemeyer, 2025) про схильність відеопоясснень породжувати переоцінку власного розуміння. Другим ризиком є підміна знання впізнаванням – орієнтація на запам'ятовування формулювань замість розуміння зв'язків (виявлено у 55% вибірки). Третім – атомізація знання: подача ізольованих фактів без системних зв'язків (виявлено у 73% вибірки), коли кожне відео функціонує як самодостатня одиниця без зв'язку з ширшим контекстом дисципліни. Четвертим – делегітимізація складності: імпліцитне повідомлення «якщо складно – значить погано пояснюють» (виявлено у 40% вибірки), що може формувати неадекватні очікування щодо процесу навчання та нетолерантність до інтелектуального дискомфорту. П'ятим – підміна авторитету: перенесення довіри з інституційної експертизи на особисту харизму інфлюенсера (виявлено у 52% вибірки).

Аналіз виявив певні відмінності між предметними галузями. У точних науках (математика, фізика) зафіксовано найвищу частку селективної редукції (45%) та найнижчу частку сенсаціоналізації (5%); типовою проблемою є подача формул без контексту застосування. У гуманітарних науках (історія, література) спостерігалася найвища частка сенсаціоналізації (20%), а типовою проблемою стала подача складних явищ через бінарні опозиції. У природничих науках (біологія, хімія) зафіксовано найвищу частку вульгаризації (22%); типовою проблемою є хибні аналогії з повсякденним досвідом.

Результати дослідження підтверджують застереження Шевалярда (Chevallard, 1991) щодо ризиків надмірного спрощення при дидактичній транспозиції. У випадку коротких освітніх відео ці ризики загострюються через кілька факторів. По-перше, відсутність інституційного «фільтру» – тієї ноосфери, яка в традиційній освіті регулює перехід від наукового знання до знання для викладання. Освітні інфлюенсери здійснюють транспозицію автономно, без механізмів зовнішньої валідації. По-друге, алгоритмічна логіка платформ створює тиск у напрямку максимального «залучення» (engagement), що може входити в конфлікт із педагогічними цілями. Як показують дослідження Study.com, математика отримує найменше лайків серед освітніх тем, що може дестимулювати творців від роботи зі складним матеріалом. По-третє, формат накладає жорсткі часові обмеження, які унеможливлюють повноцінне розгортання «технології» та «теорії» у сенсі праксеологічного аналізу (Шевалярд, 2019). У більшості відео присутній лише компонент «техніки» (як зробити), без обґрунтування (чому це працює).

Виявлені патерни узгоджуються з результатами масштабного метааналізу Нгуєна та ін. (Nguyen et al., 2025), який продемонстрував негативний зв'язок між споживанням коротких відео та когнітивними функціями, особливо увагою та інгібіторним контролем. Формат, що заохочує швидке переключення та не вимагає тривалого зосередження, може мати кумулятивні ефекти на здатність до глибокого навчання. Водночас важливо уникати технологічного детермінізму. Дослідження Лін та ін. (Lin et al., 2024), включене в огляд Нгуєна та ін., виявило, що, хоча крос-секційні дані показують негативну кореляцію між споживанням SFV та увагою, довготривалий експеримент не виявив значущих змін після використання. Це вказує на можливість того, що зв'язок може бути опосередкованим іншими факторами або відображати самоселекцію.

На основі аналізу можна запропонувати такі критерії розмежування легітимного спрощення та вульгаризації. Легітимне спрощення зберігає ключові характеристики явища, визнає власну неповноту, стимулює до подальшого вивчення та не створює хибних узагальнень. Вульгаризація, навпаки, спотворює сутнісні характеристики, претендує на повноту, замикає на собі як на вичерпному джерелі та породжує хибні очікування й misconceptions. Ця межа не є абсолютною і залежить від контексту. Те саме спрощення може бути доречним для первинного знайомства з темою, але шкідливим, якщо подається як вичерпне пояснення.

Для формальної освіти короткі освітні відео з соціальних мереж не можуть замінити систематичне навчання, але можуть виконувати функцію «тригера зацікавленості» за умови їх критичного опрацювання. Дослідження Хьорнляйна та Кульгемайєра (Hörnlein & Kulgemeyer, 2025) демонструє, що поєднання відеопоясснень із когнітивно вимогливими завданнями значуще знижує ілюзію розуміння. Для медіаграмотності необхідним є формування специфічних компетенцій критичного споживання освітнього контенту: розпізнавання типів спрощення, оцінка кваліфікації джерела, усвідомлення обмежень формату. Для творців контенту без моралізаторства можна констатувати, що педагогічно відповідальний контент передбачає чесність щодо меж власної компетенції, вказівку на неповноту та спрощення, посилання на джерела та рекомендації для поглиблення, уникання створення ілюзії вичерпності.

Дослідження має низку обмежень. По-перше, відсутність даних про сприйняття: дослідження

аналізувало контент, але не реальне сприйняття його аудиторією; подальші дослідження потребують включення рецептивного компоненту. По-друге, обмеження якісного підходу: результати не претендують на статистичну генералізацію, а описують типові патерни. По-третє, культурна специфіка: вибірка переважно відображає англо- та україномовний контент; закономірності можуть відрізнятися в інших культурних контекстах. По-четверте, динамічність платформ: алгоритми та формати швидко змінюються, що обмежує часову валідність висновків.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі основні підсумки. По-перше, короткий освітній відеоконтент у соціальних мережах являє собою специфічну форму неінституційної дидактичної транспозиції, що характеризується відсутністю традиційних механізмів педагогічного контролю та валідації. По-друге, виявлено п’ять типів трансформації знання в цьому контенті: адаптивне спрощення (18%), селективна редукція (32%), афористична компресія (25%), вульгаризація (15%) та сенсаціоналізація (10%). Лише перший тип можна вважати педагогічно виправданим без застережень. По-третє, прояви педагогічної відповідальності є нечастими: лише 22% відео містять посилання на джерела, 12% визнають обмеження власної компетенції, 10% застерігають щодо контексту застосування знання. По-четверте, основними ризиками псевдонавчання є ілюзія розуміння, підміна знання впізнаванням, атомізація знання, делегітимізація складності та підміна інституційного авторитету персональною харизмою. По-п’яте, формат короткого відео створює структурні обмеження, що підштовхують до певних типів спрощення незалежно від інтенцій автора, проте ці обмеження не є детерміністичними – приклади адаптивного спрощення демонструють можливість педагогічно відповідального підходу.

Перспективи подальших досліджень включають кількісне дослідження сприйняття різних типів контенту аудиторією, лонгітюдний аналіз кумулятивних ефектів споживання освітнього контенту, порівняльні міжкультурні студії, дослідження ефективності інтервенцій з медіаграмотності щодо освітнього контенту.

Список використаних джерел

Adelhardt, Z., & Eberle, T. (2024). TikTok as an Educational Platform: Teenagers’ Experiences. ResearchGate.

Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. Phenomenology & Practice, 6 (2), 35–49.

Bosch, M., & Gascón, J. (2006). Twenty-five years of the didactic transposition. ICMI Bulletin, 58, 51–65.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Polity Press.

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné (2nd ed.). La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (2019). Introducing the anthropological theory of the didactic: An attempt at a principled approach. Hiroshima Journal of Mathematics Education, 12, 71–114.

Chevallard, Y., & Bosch, M. (2014). Didactic transposition in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), Encyclopedia of Mathematics Education (pp. 170–174). Springer.

Conde-Caballero, D., Castillo-Sarmiento, C. A., Ballesteros-Yánez, I., et al. (2024). Microlearning through TikTok in Higher Education: An evaluation of uses and potentials. Education and Information Technologies, 29, 2365–2385.

Head, A. J., Wihbey, J., Metaxas, P. T., MacMillan, M., & Cohen, D. (2019). How students engage with news. Project Information Literacy Research Institute.

Hörnlein, M., & Kulgemeyer, C. (2025). Learning Science and the Illusion of Understanding: Exploring the Effects of Integrating Learning Tasks after Explainer Videos. arXiv:2512.02824.

Höttecke, D., & Allchin, D. (2020). Reconceptualizing nature-of-science education in the age of social media. Science Education, 104 (4), 641–666.

Jenkins, H. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. MIT Press.

Kresin, L., et al. (2024). Students’ awareness and conceptions of science-related communication mechanisms on social media. Journal of Research in Science Teaching.

Lin, H., et al. (2024). Short-form video use and sustained attention: Cross-sectional and longitudinal evidence. [Cited in Nguyen et al., 2025].

Lujan, H. L., et al. (2026). The illusion of learning: Turning studying into thinking. Advances in Physiology Education, 50 (1), 18–21.

Nguyen, T., et al. (2025). Feeds, feelings, and focus: A systematic review and meta-analysis examining the cognitive and mental health correlates of short-form video use. Psychological Bulletin.

Prabowo, A., et al. (2022). The didactic phenomenon: Deciphering students’ learning obstacles in set theory. Journal on Mathematics Education, 15 (2), 517–544.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12 (2), 257–285.

Xavierine, J., & Shanthi, A. (2024). Evaluating TikTok’s Educational Impact: An Analysis of Student Perspectives. International Journal of Research and Innovation in Social Science, 8 (10), 1931–1945.

Yan, X., Su, J., Xue, Y., Hu, J., & Zhou, L. (2024). Mobile phone short video use negatively impacts attention functions: An EEG study. Frontiers in Human Neuroscience, 18, 1383913.

Zhai, G., et al. (2024). Active engagement with short-form videos and alerting network efficiency. [Cited in Nguyen et al., 2025].

References

Adelhardt, Z., & Eberle, T. (2024). *TikTok as an educational platform: Teenagers' experiences*. ResearchGate. Retrieved from https://papers.academic-conferences.org/index.php/ecsm/article/download/2331/2049/8202

Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35–49. https://doi.org/10.29173/pandpr1986

Bosch, M., & Gascón, J. (2006). Twenty-five years of the didactic transposition. *ICMI Bulletin*, 58, 51–65.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné* (2nd ed.). La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (2019). Introducing the anthropological theory of the didactic: An attempt at a principled approach. *Hiroshima Journal of Mathematics Education*, 12, 71–114.

Chevallard, Y., & Bosch, M. (2014). Didactic transposition in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 170–174). Springer.

Conde-Caballero, D., Castillo-Sarmiento, C. A., Ballesteros-Yánez, I., et al. (2024). Microlearning through TikTok in higher education: An evaluation of uses and potentials. *Education and Information Technologies*, 29, 2365–2385.

Head, A. J., Wihbey, J., Metaxas, P. T., MacMillan, M., & Cohen, D. (2019). *How students engage with news*. Project Information Literacy Research Institute.

Hörnlein, M., & Kulgemeyer, C. (2025). *Learning science and the illusion of understanding: Exploring the effects of integrating learning tasks after explainer videos*. Retrieved from arXiv:2512.02824. https://arxiv.org/abs/2512.02824

Höttecke, D., & Allchin, D. (2020). Reconceptualizing nature-of-science education in the age of social media. *Science Education*, 104 (4), 641–666. https://doi.org/10.1002/sce.21569

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.

Kresin, L., et al. (2024). Students' awareness and conceptions of science-related communication mechanisms on social media. *Journal of Research in Science Teaching*.

Lin, H., et al. (2024). *Short-form video use and sustained attention: Cross-sectional and longitudinal evidence*. [Cited in Nguyen et al., 2025].

Lujan, H. L., et al. (2026). The illusion of learning: Turning studying into thinking. *Advances in Physiology Education*, 50 (1), 18–21.

Nguyen, T., et al. (2025). Feeds, feelings, and focus: A systematic review and meta-analysis examining the cognitive and mental health correlates of short-form video use. *Psychological Bulletin*.

Prabowo, A., et al. (2022). The didactic phenomenon: Deciphering students' learning obstacles in set theory. *Journal on Mathematics Education*, 15 (2), 517–544.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12 (2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Xavierine, J., & Shanthi, A. (2024). Evaluating TikTok's educational impact: An analysis of student perspectives. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8 (10), 1931–1945.

Yan, X., Su, J., Xue, Y., Hu, J., & Zhou, L. (2024). Mobile phone short video use negatively impacts attention functions: An EEG study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18, 1383913. https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1383913

Zhai, G., et al. (2024). *Active engagement with short-form videos and alerting network efficiency.* [Cited in Nguyen et al., 2025].

Відомості про автора:
Цигвінцев Ігор Геннадійович
ihor.com@ipp.org.ua
Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки»
вул. Генерала Алмазова, 18/7 В, офіс 408-1,
м. Київ, 01133, Україна

Information about the author:
Tsyhvintsev Ihor Hennadiiovych
ihor.com@ipp.org.ua
Private Institution «Institute of Applied Pedagogy»
18/7 Generala Almazova St.,Office 408-1,
Kyiv, 01133, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 02. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 29. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 02. 03. 2026.
Accepted for publishing 29. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-82-88

УДК 37.091.3:821.161.2(075.8)

СЕНСОЖИТТЄВИЙ УНІВЕРСУМ ПРОФЕСОРКИ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ: СМИСЛОТВОРЕННЯ У НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПОСІБНИКОТВОРЕННІ

Василь Шуляр[1]
https://orcid.org/0000-0001-8643-0105
Володимир Гладишев[2]
https://orcid.org/0000-0001-7232-4184

ПУ «Інститут прикладної педагогіки»[1]
Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти[2]

Стаття присвячена дослідженню «сенсожиттєвого універсуму» професорки Н. Волошиної – видатної постаті в українській літературній освіті. Автори визначають «сенсожиттєвий універсум» як інтегральний простір особистісних і професійних смислів, де наукова діяльність функціонує як форма культурно-освітнього служіння. У дослідженні синтезовано класичний соціологічний підхід до наукового етосу та філософсько-антропологічний вимір життя вченої. Обґрунтовано, що професійний шлях Н. Волошиної втілює концепцію М. Вебера «науки як покликання». Концептуальною основою є інтелектуальна аскеза та етична суворість. Вони узгоджуються з інституційними імперативами наукового етосу Р. Мертона – універсалізмом, колективізмом та безкорисливістю. Ці об'єктивні норми поглиблюються через ефект «смислового резонансу», описаний С. Кримським. Його наукове знання стає життєво важливим особистісним смислом як для дослідника, так і для педагога. Аксіома «сродної праці» Г. Сковороди перетворює науковий пошук із зовнішнього обов'язку до внутрішньої потреби. Особливу увагу приділено методиці посібникотворення як центральному компоненту універсуму Н. Волошиної. Навчальний посібник інтерпретується не просто як методичний інструмент, а як «культурно-методичний текст» та модель ціннісного діалогу між учителем і учнем. У статті ідентифіковано ключові компоненти її системи: концептуально-ціннісний, структурно-змістовий, методичний (моделювання уроку) та рефлексивно-аналітичний блоки. Автори доходять висновку, що спадщина Н. Волошиної залишається методологічно значущою для сучасної української освіти. Вона створює підґрунтя для розроблення гуманістичних, ціннісно-орієнтованих навчальних матеріалів.

Ключові слова: Н. Волошина; сенсожиттєвий універсум; науковий етос; смисловий резонанс; посібникотворення; методика літературної освіти; аксіологічний підхід; гуманістична педагогіка.

Shuliar Vasyl, Hladyshev Volodymyr. The meaning-of-life universe of professor Nila Voloshyna: meaning-making in scientific activity and textbook development.

The article is devoted to the study of the «meaning-of-life universe» of professor N. Voloshyna, an outstanding figure in Ukrainian literary education. The authors define the «meaning-of-life universe» as an integral space of personal and professional meanings, where scientific activity functions as a form of cultural and educational service.

The study synthesises a classical sociological approach to the scientific ethos with the philosophical-anthropological dimension of a scientist's life. It is substantiated that N. Voloshyna's professional path embodies M. Weber's concept of «science as a vocation». The conceptual foundations include intellectual asceticism and ethical rigor, which align with R. Merton's institutional imperatives of the scientific ethos: universalism, communalism, and disinterestedness. These objective norms are deepened through the effect of «semantic resonance», described by S. Krymskyi, where scientific knowledge becomes a vital personal meaning for both the researcher and the educator. H. Skovoroda's axiom of «congenial labor» transforms scientific inquiry from an external duty into an internal necessity.

Special attention is paid to the methodology of textbook creation as a central component of N. Voloshyna's universe. The textbook is interpreted not merely as a methodical tool, but as a «cultural-methodological text» and a model of value-oriented dialogue between teacher and student. The article identifies the key components of her system: conceptual-value, structural-content, methodological (lesson modeling), and reflective-analytical blocks. The authors conclude that N. Voloshyna's legacy remains methodologically significant for modern Ukrainian education, providing a foundation for the development of humanistic, value-oriented educational materials.

Keywords: N. Voloshyna; meaning-of-life universe; scientific ethos; semantic resonance; textbook creation; methodology of literary education; axiological approach; humanistic pedagogy.

Постановка проблеми. Осмислення життєтворчості провідних українських учених-методистів є важливим напрямом сучасної педагогічної науки. Це дає змогу реконструювати інтелектуальні традиції та аксіологічні засади літературної освіти. До таких постатей належить Ніла Волошина. Її доробок пов'язаний із формуванням гуманістично зорієнтованої методики вивчення української літератури, розвитком читацької культури учнів та моделюванням сучасного уроку як простору особистісного смислотворення.

Актуальність дослідження зумовлена потребою інтерпретації спадщини Н. Волошиної не лише як сукупності методичних рішень, а як цілісної системи смислів і цінностей (сенсожиттєвого універсуму), у межах якої посібникотворчість набуває статусу провідної форми реалізації культурно-освітньої місії вченої.

Важливість дослідження сенсожиттєвого універсуму вченої обумовлена трансформацією ролі науки в епоху глобальних криз та технологічного домінування. Сьогодні постать дослідника часто редукується до функції «виробника знань» або «оператора даних». Проте, згідно з екзистенційним підходом, наука – це насамперед простір реалізації особистості.

Проблема полягає у віднайденні балансу між об'єктивною істиною та суб'єктивним смислом. Як зазначав С. Кримський, пізнання без смислового резонансу перетворюється на механічну дію, втрачаючи свою ціннісну вагу. Дослідження внутрішнього світу науковця дозволяє зрозуміти, як формується його відповідальність та інтелектуальна чесність – категорії, що є фундаментом наукового етосу за М. Вебером та Р. Мертоном. Аксіома «сродної праці» Г. Сковороди є об'єднувальною для розуміння сенсожиттєвого універсуму. Погляд на спадщину Н. Волошиної з позиції сьогодення відстежує у своїх працях В. Гладишев. Професор робить аргументований висновок про те, що наукова школа професорки Н. Волошиної є самобутнім науковим явищем. Вона формувалася протягом багатьох років та є помітним фактом у сучасній методиці викладання літератури. Завдяки високому науковому рівню її засновника, представники наукової школи завжди досліджували найактуальніші проблеми методики викладання літератури, робили помітний внесок у розвиток цієї галузі педагогічної науки (Гладишев, 2025, с. 119). Наукова школа професорки Н. Волошиної стала предметом дослідження В. Шуляра (Шуляр, 2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізування науково-методичної спадщини провідних українських учених-методистів є важливим напрямом сучасної педагогічної науки, оскільки дозволяє уточнювати інтелектуальні традиції й аксіологічні засади літературної освіти. У цьому контексті постать Н. Волошиної постає значущою для розуміння еволюції методики навчання української літератури, підручникотворення та розвитку професійної спільноти вчителів-словесників (Бондаренко, 2020; Гладишев, 2019; 2025; Шуляр, 2017; 2023).

Біобібліографічні дані фіксують, що у творчому доробку Н. Волошиної наявні численні публікації, а також участь у створенні концептуальних і нормативних документів літературної освіти. Аналітичний матеріал про напрацювання вченої, статті її послідовників та розлогий список праць представлено в біографічному збірнику. Зокрема, у виданні зазначено: «У творчому доробку Н. Волошиної є близько 300 наукових праць…» (Ніла…, 2020, с. 4).

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити сенсожиттєвий універсум Н. Волошиної та систематизувати її підходи до створення навчальних посібників з української літератури.

Завданнями статті є: 1) уточнити зміст поняття «сенсожиттєвий універсум» у гуманітарно-педагогічному дискурсі; 2) окреслити ціннісно-смислові домінанти професійної життєтворчості Н. Волошиної; 3) реконструювати авторську модель посібникотворення; 4) виокремити структурні компоненти її методики підготовки навчальних посібників.

Наукова новизна полягає в інтерпретації доробку Н. Волошиної не лише як сукупності методичних рішень, а як цілісної системи особистісно й професійно зумовлених смислів (сенсожиттєвого універсуму), у межах якої посібникотворчість виступає центральною формою реалізації педагогічної місії.

Практичне значення. Узагальнені підходи можуть бути використані для створення сучасних посібників, програм, методичних рекомендацій, а також для проєктування моделей уроку, зорієнтованих на розвиток читацької та культурної компетентності учнів.

Матеріалом дослідження є науково-методичні тексти та узагальнення, присвячені педагогічній спадщині Н. Волошиної, а також словниково-енциклопедичні й філософсько-антропологічні джерела, які допомагають уточнити поняття «універсум» у персонологічному вимірі (Волошина, 1985; 1988; Лой, Ми є…, 2003; Наукові основи…, 2002; Філософський енциклопедичний словник, 2002).

У роботі використано поняттєво-термінологічний аналіз (для уточнення дефініцій), структурно-логічне моделювання (для виокремлення компонентів універсуму та посібникотворення), інтерпретаційно-аналітичний метод (для реконструкції ціннісних домінант і функцій навчальної книги в методичній системі Н. Волошиної).

Виклад основного матеріалу дослідження. У створенні цілісної концептуальної рамки для побудови сенсожиттєвої моделі професорки Н. Волошиної використано поєднання ідей С. Кримського (Кримський, 2003) та М. Вебера (Вебер, 1998). Якщо М. Вебер дає «етичний

каркас» (професію як аскезу), то С. Кримський наповнює цей каркас «екзистенційним змістом» (резонансом). Аксіома «сродної праці» Г. Сковороди перетворює науковий пошук із зовнішнього обов'язку на внутрішню потребу (Сковорода, 1973). Ґрунтовністю та аналітичністю виокремлюється стаття учня Н. Волошиної – професора В. Гладишева. Значущість Н. Волошиної в галузі створення посібників/підручників вченим зазначено як «новаторський для свого часу характер». Визначені у посібнику наукові основи методики літератури сприяли подальшому розвитку цієї науки. Новаторство було зумовлено саме тим, що керівник авторського колективу надзвичайно точно реагувала на потреби часу, максимально ефективно застосовувала досвід минулого для створення дійсно сучасної методики викладання літератури (Гладишев, 2019, с. 34–35).

У межах запропонованої аналітичної рамки «сенсожиттєвий універсум» доцільно описувати як багаторівневу конфігурацію, у якій інституційні норми науки та екзистенційно-ціннісні мотивації особистості взаємно підсилюють одна одну. Веберівська концепція «науки як покликання» (Вебер, 1998) задає тут дисциплінарно-етичний горизонт, а саме: наукова праця постає не як сукупність процедур, а як форма відповідального самовизначення, що передбачає інтелектуальну аскезу й етичну суворість. Мертонівський науковий етос (Merton, 1973) конкретизує цю позицію через норми універсалізму, комуналізму (колективізму) та безкорисливості, що вимагають ставити істину й спільне благо знання вище за особисту вигоду. Водночас філософсько-антропологічний вимір смислотворення дозволяє показати, яким чином ці об'єктивні імперативи перетворюються на внутрішньо пережитий смисл, коли знання набуває статусу життєво значущого, а також «резонує» з особистісною ідентичністю та педагогічною місією (Кримський, 2003).

Аксіома Г. Сковороди про «сродну працю» у цій точці виконує функцію концептуального «моста», що знімає розрив між нормативною регуляцією наукової діяльності та її екзистенційним підґрунтям. «Сродність» означає відповідність діяльності внутрішній природі людини, а отже – переводить науковий пошук із площини зовнішнього обов'язку в режим внутрішньої потреби, де професійна дисципліна переживається як свобода, а служіння знанню – як спосіб самореалізації. Саме тому в «універсумі» Н. Волошиної посібникотворення може бути осмислене не лише як методична техніка, а як культурно-освітня практика, у якій веберівське покликання, мертонівські норми етосу та кримський «смисловий резонанс» набувають конкретної педагогічної форми – ціннісного діалогу між учителем і учнем, спрямованого на гуманістичне відтворення смислів у літературній освіті.

У педагогічному вимірі «аскеза» постає як інтелектуально-етична норма. Вона забезпечує здатність учительства й учнівства утримувати увагу, витримувати зусилля та зберігати вимогливість до істини. У логіці веберівського покликання вона є формою внутрішньої відповідальності за професію, а в мертонівському сенсі – практичним механізмом реалізації норм наукового етосу (безкорисливості, універсалізму, організованого скептицизму) в освітній діяльності. Через ефект «смислового резонансу» (за С. Кримським) аскетична дисципліна перестає бути зовнішнім примусом і набуває статусу особистісно пережитого смислу, коли знання стає життєво значущим. У перспективі сковородинської «сродної праці» така аскеза осмислюється як внутрішня потреба служіння справі, що переводить навчання й посібникотворення в режим ціннісного саморозгортання й гуманістичного діалогу.

Отже, сенсожиттєвий універсум вченої постає не як статична сукупність професійних компетенцій, а як динамічна точка перетину «інтелектуальної аскези» М. Вебера та «смислового резонансу» С. Кримського. Якщо для М. Вебера наука є формою служіння, що вимагає граничної самовіддачі та етичної суворості, то в оптиці С. Кримського цей шлях набуває ознак софійності: науковий пошук стає актом «зустрічі» особистості з істиною. Відтак, життєвий світ дослідника структурується як ієрархічна вертикаль, де раціональне пізнання світу (наука як професія) неминуче резонує з глибинними ціннісними запитами духу (наука як покликання), перетворюючи когнітивну діяльність на цілісний спосіб екзистенції. Аксіома Г. Сковороди про «сродну працю», як концептуальний «міст», знімає розрив між нормативною регуляцією наукової діяльності та її екзистенційним підґрунтям. «Сродність» в універсумі посібникотворення Н. Волошиної розглядається як культурно-освітня практика. Вона забезпечує ціннісний діалог між учительством та учнівством. Посередником такого діалогу виступає художній твір або мистецький текст, у якому здійснюється пошук смислів, релевантних як для літературно-мистецької освіти, так і для розв'язання життєвих ситуацій.

Сенсожиттєвий універсум розуміємо як інтегральний простір особистісних і професійних смислів, у якому поєднуються цінності, переконання, світоглядні орієнтири та конкретні форми діяльності людини. У педагогічному

вимірі цей універсум охоплює ціннісне ядро особистості, професійну місію, творчі продукти діяльності, структури щоденної практики та життєву стратегію смислотворення.

Поняття «універсум» у цьому разі використовується в персонологічному значенні – як цілісність внутрішнього світу, його ціннісно-смислова структура і духовна реальність (Лой, 2010). Відтак вислів «сенсожиттєвий універсум Н. Волошиної» є науково коректним, оскільки позначає системну єдність ідей, орієнтирів і творчих практик ученої.

Універсум Н. Волошиної доцільно описувати в антропологічно-смисловому ключі як індивідуальний світ ціннісно-смислових орієнтирів, що об'єднує ідеї, досвід і творчі практики в цілісну систему.

На основі проаналізованих матеріалів і праць професорки Н. Волошиної (Волошина, 1985; 1988; Ми є…, 2003) реконструюємо ключові компоненти її сенсожиттєвого універсуму: гуманістично-ціннісне ядро, педагогічну життєтворчість, науково-методичну смислотворчість, а також інтелектуально-культурну місію й стратегію служіння.

Провідними є віра у виховний і духовний потенціал художнього слова, орієнтація на розвиток внутрішнього світу учня як мету літературної освіти, стійкість гуманістичної позиції незалежно від змін освітніх трендів. Зазначене «ядро» домінувало у співпраці вченої з педагогічною спільнотою: учителями-практиками, майбутніми дослідниками та сформованими науковцями.

Навчання постає як співтворчість учителя й учня; урок – як дія, досвід, простір смислотворення; педагог – як модератор, що створює умови для особистісного зростання. Її учительська, наукова, організаторська діяльність була прикладом такої педагогічної життєтворчості.

Характерним є мислення категоріями цінностей і культурних смислів, створення концепцій (аксіологічне вивчення літератури, культура читацького досвіду, життєтворчість уроку), що вплинули на методичну спільноту. Науково-методична смислотворчість Н. Волошиної повною мірою виявилася в розробленні державних стандартів, концепцій літературної освіти та навчальних посібників за творчістю українських письменників. Об'єднувальним чинником для цих різнопланових напрацювань став ціннісно-етичний складник.

Учитель-словесник осмислюється як провідник культури слова. Плекання української літературної освіти розгортається як системний внесок у методичну школу. Набуток професорки Н. Волошиної налічує численну кількість публікацій, виступів на конференціях, зустрічі із словесниками, які вплинули на творення її наукової школи (Ніла…, 2020).

У її творчості домінує установка «для школи», «для вчителя», «для учня», висока відповідальність за якість навчальної книги, цінність культурної спадкоємності. Постать Н. Волошиної постає втіленням справжнього патріотизму – як громадянського, так і професійного; вона була ідейною натхненницею для учительства та взірцем відданості справі для кількох поколінь науковців.

Посібникотворчість у системі Н. Волошиної функціонує як центральний вияв її професійної місії. Навчальний посібник постає не лише інструментом для організації уроку, а й культурно-методичним текстом, який задає ціннісну логіку читання, формує методичне мислення вчителя та підтримує розвиток читацької компетентності учнів. Наукові інтереси Н. Волошиної ввесь час межували з творенням методики літератури, розробленням ілюстративно-посібникового продукту, написанням підручників та наукових текстів, редагуванням і консультуванням наукових праць тощо.

Високу оцінку спадщині професорки Н. Волошиної надано професоркою С. Жилою: «Саме таку концепцію шкільної літературної освіти запропонувала Н. Волошина (у співавторстві), яка виробила структуру літературної підготовки учня-читача» (Жила, 2016, с. 226). Наведене свідчить про орієнтацію методичної парадигми Н. Волошиної на безперервність літературної освіти та системне проєктування читача як суб'єкта навчання.

Розглянемо посібниковий спадок Н. Волошиної у побудові моделі та її компонентів.

Посібникотворчість у спадщині Н. Волошиної доцільно розглядати як спосіб матеріалізації методичного знання: навчальний посібник виконує одночасно інструктивну й культуротворчу функції – задає логіку роботи з художнім текстом і підтримує формування читацьких умінь. У біобібліографічній довідці серед ключових видань названо, зокрема, посібники «Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури» (1985), «Уроки позакласного читання у старших класах» (1988), «Наукові основи методики літератури» (2002) та ін. (Волошина, 1985; 1988; Наукові основи…, 2002). Оглядові матеріали також узагальнюють проблематику праць Н. Волошиної, пов'язуючи її з аналізом художнього слова, сучасного уроку та підручникотворення. Зокрема, у В. Бондаренко зазначено: «Учена – авторка понад трьох сотень актуальних праць … з аналізу художнього слова, сучасного уроку і підручникотворення» (Бондаренко, 2020, с. 43).

Навчальний посібник у структурі методичної спадщини Н. Волошиної тлумачиться як простір трансляції цінностей та модель професійної діяльності вчителя – тобто як цілісний «культурно-методичний текст». У межах вивченого нами матеріалу її посібникотворчу методику доцільно подати як систему взаємопов'язаних компонентів.

Узагальнена модель посібникотворення, реконструйована за Н. Волошиною (Волошина, 1985; 1988) та уточнена через типологію змісту навчально-методичних видань (Ми є…, 2003; Наукові основи…, 2002), охоплює шість взаємопов'язаних компонентів:

- концептуально-ціннісний компонент (визначення ціннісного ядра посібника, провідної педагогічної ідеї (аксіологічної, культурологічної, особистісно орієнтованої) та подання тем як ціннісного діалогу, а не тільки технологічної процедури);
- структурно-змістовий компонент (добір матеріалу за критеріями художності, духовної наснаженості, вікової адекватності й особистісної значущості для учнів-читачів; логіка структурування (вступні статті, методичні орієнтири, приклади уроків, система завдань, рефлексивні блоки));
- методичний компонент (модель уроку) (урок моделюється як цілісна смислова подія, яка включає мотиваційний вступ, чуттєве освоєння тексту, аналітичну роботу, інтерпретацію, рефлексію, вихід на особистісний досвід);
- діяльнісно-комунікативний компонент (система завдань, зорієнтована на формування читацької та комунікативної культури, умінь аргументувати й інтерпретувати, підтримує проблемність, варіативність, зв'язок із життєвими ситуаціями, діалог і співпрацю);
- рефлексивно-аналітичний компонент (обов'язкове включення рефлексії: самооцінювання вчителя, аналіз читацької активності учнів, рефлексивні питання для учня; підкреслення, що урок відбувається для розвитку особистості);
- стильово-редакційний компонент (високі стандарти культури тексту такі як: логічність, чіткість мовлення, послідовність викладу, гармонія теорії і практики, доступність структури для вчителя).

Отримана модель показує, що посібникотворчість Н. Волошиної є не допоміжним сегментом, а центральною ланкою її сенсожиттєвого універсуму: через навчальну книгу вчена здійснює трансляцію гуманістичних цінностей, пропонує зразок мислення вчителя-словесника та проєктує урок як простір смислотворення. Відтак посібник у її методичній системі функціонує одночасно і як інструмент методичного проектування, і як носій культурно-освітньої місії.

Запропоновану шестикомпонентну структуру методики посібникотворення розглядаємо як евристичну (проєктну) модель для конструювання сучасних навчальних матеріалів. Її потенціал як «матриці» для цифрового освітнього середовища є гіпотезою, що потребує подальшої апробації на різних типах закладів освіти та в різних форматах навчальних ресурсів (друкованих і цифрових), із фіксацією дидактичних ефектів та обмежень застосування.

Для верифікації шестикомпонентної моделі доцільно провести пілотне дослідження у 6-10 класах різних типів закладів, а саме: 1) розробити два варіанти навчального модуля з української літератури – «за моделлю» і «контрольний»; 2) визначити індикатори ефективності (читацька компетентність, інтерпретаційні вміння, рефлексивні судження, якість аргументації, навчальна мотивація); 3) застосувати змішані методи збору даних: вхідне та вихідне оцінювання, аналіз учнівських робіт, спостереження занять чи уроків за протоколом, інтерв'ю та анкетування вчителів і учнів; 4) здійснити тріангуляцію результатів і встановити, які компоненти моделі є «ключовими», а які залежать від контексту. Така процедура дозволить перевести твердження про «адаптацію до цифрового середовища» з рівня припущення на рівень обґрунтованого висновку.

Під час розгляду схеми взаємозв'язків від універсуму до методики, важливо провести зіставлення двох моделей і компонентів сенсожиттєвого універсуму професорки Н. Волошиної. Представлена модель візуалізує ієрархічну залежність між світоглядними установками вченої та її методичним інструментарієм. Модель включає:

- фундамент (сенсожиттєвий універсум), що виступає як першооснова, де інтегруються цінності, переконання та професійна місія (це цілісна система, що визначає спрямованість будь-якої діяльності Н. Волошиної);
- смислові вектори (домінанти), що передбачають п'ять ключових компонентів (гуманістичне ядро, життєтворчість, смислотворчість, місію та служіння), що трансформують загальні цінності у конкретні професійні принципи;
- практичне втілення (шість компонентів посібникотворення (від концептуального до стильового), на основі яких навчальний посібник постає як «культурно-методичний текст», що є прямим продуктом цього універсуму. Така кількість компонентів посібникотворення забезпечує технологічну реалізацію теоретичних ідей на практиці.

Висновки. Узагальнюючи науково-педагогічну спадщину професорки Н. Волошиної, можна констатувати, що її діяльність сформувала цілісний сенсожиттєвий універсум, у якому професійна діяльність невіддільна від особистісних смислів. Цей універсум постає унікальною точкою перетину класичного наукового етосу та сучасної філософської антропології, який відображається в таких позиціях:

1) наука як покликання за М. Вебером (універсам Н. Волошиної ґрунтується на стратегії служіння та високій відповідальності перед українською школою, вчителем та учнем; її наукова та громадянська позиція демонструє веберівську «інтелектуальну аскезу» – сталість гуманістичних переконань незалежно від педагогічних трендів та системний внесок у методичну школу);

2) смисловий резонанс за С. Кримським (для вченої пізнання ніколи не було технічною процедурою: її праці постають як цілісна «структура смислів», де кожна методична порада резонує з ціннісним ядром особистості; концепція посібникотворення Н. Волошиної є актом «смислового резонансу», у якому художнє слово та методика його викладання стають інструментами духовного виховання та самоактуалізації учня-читача);

3) громадянська та наукова єдність (сенсожиттєвий універсум вченої функціонує як інтегральна система, де націозорієнтованість і патріотизм є фундаментом для створення авторських концепцій літературної освіти; Н. Волошина зуміла перетворити методику вивчення літератури на «культурно-методичний текст», що відображає її власну життєву стратегію смислотворення);

4) поняття «сенсожиттєвий універсум» доцільно застосовувати для опису цілісної системи цінностей, смислів і творчих практик педагога-науковця; у персонологічному вимірі воно фіксує внутрішню єдність світогляду й професійної діяльності;

5) сенсожиттєвий універсум Н. Волошиної структуровано через гуманістично-ціннісне ядро, педагогічну життєтворчість, науково-методичну смислотворчість, інтелектуально-культурну місію та стратегію служіння українській школі;

6) посібникотворчість постає одним із ключових виявів її професійної місії: навчальний посібник трактується як «культурно-методичний текст», що моделює урок, забезпечує логіку завдань від репродукції до рефлексії та формує читацьку компетентність;

7) реконструйована методика створення посібників охоплює шість взаємопов'язаних компонентів (концептуально-ціннісний, структурно-змістовий, методичний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивно-аналітичний і стильово-редакційний);

8) реконструкція сенсожиттєвого універсуму Н. Волошиної дає підстави стверджувати, що її методика створення навчальних посібників постає не просто як набір дидактичних правил, а як цілісна аксіологічна система; у цій системі посібникотворення виконує функцію трансляції гуманістичних цінностей та моделювання уроку як «події смислотворення»;

9) запропонована шестикомпонентна структура методики (концептуально-ціннісний, структурно-змістовий, методичний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивно-аналітичний та стильово-редакційний блоки) є універсальною матрицею, яку можна адаптувати для розробки сучасних засобів навчання в умовах цифрової трансформації освіти.

Таким чином, постать Н. Волошиної є взірцем «Людини культури», чий універсум об'єднує професійну майстерність із глибокою духовною місією. Її доробок залишається методологічно значущим і сьогодні, оскільки забезпечує не лише технологічне підґрунтя для створення навчальної книги, а й ціннісні орієнтири для розвитку сучасної літературної освіти.

Перспективи подальших досліджень. Перспективними є: 1) поглиблення аналізу аксіологічних домінант універсаму Н. Волошиної; 2) структурно-семантичне дослідження її текстів для реконструкції авторських методологічних конструктів; 3) адаптація посібникотворчої методики до цифрового освітнього середовища; 4) порівняльні студії з іншими методичними школами; 5) емпірична перевірка ефективності її моделей у різних типах закладів освіти.

Список використаних джерел

Бондаренко В. Педагогічна симфонія Ніли Волошиної. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. VIII Волошинські читання : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. Т. О. Яценко ; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. С. 42–45.

Вебер М. Наука як покликання та професія / Пер. з нім. Соціологія: класичні тексти. Київ : Дух і Літера, 1998. С. 45–70.

Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури : посіб. для вчителів. Київ : Радянська школа, 1985. 102 с.

Волошина Н. Й. Уроки позакласного читання у старших класах : посіб. для вчителя. Київ : Радянська школа, 1988. 172 с.

Гладишев В. В. Діяльність Н. Й. Волошиної у галузі створення підручників для підготовки вчителів літератури та її наукова школа. XII Волошинські читання. Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : ПП «ЕСТЕРО», 2019. С. 30–36.

Гладишев В. В. Сучасний етап розвитку наукової школи професора Ніли Волошиної (до ювілею науковиці). Освітні розвідки (дослідження). 2025. Вересень. № 4 (107). С. 113–123. DOI: 10.54662/veresen.4.2025.10.

Жила С. О. Оцінка педагогічної спадщини Ніли Волошиної провідними методистами й словесниками України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 140. С. 222–228.

Кримський С. Б. Запити духу: філософські розвідки. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2003. 272 с.

Лой А. М. Філософська антропологія і практична філософія. *Філософські діалоги'2010*. Вип. 4, Ч. 1 : Філософсько-антропологічні читання: творча спадщина В. І. Шинкарука та сьогодення. Київ, 2010. С. 30–51.

Ми є. Були. І будем Ми! : виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2003. 215 с.

Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.

Ніла Йосипівна Волошина – педагог, науковець, особистість : бібліогр. покажч. до 80-річчя з дня народж. Н. Й. Волошиної / упоряд. Т. О. Яценко, О. В. Міщенко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. 40 с.

Сковорода Г. С. Розмова, звана алфавіт, чи буквар світу. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : у 2 т. Київ : Наук. Думка, 1973. Т. 1. С. 411–463.

Філософський енциклопедичний словник (статті: «Універсум», «Космос», «Буття»). НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди / гол. редкол. В. І. Шинкаренко. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

Шуляр В. І. Осмислюючи науковий доробок професора Ніли Волошиної… : зб. ст. Миколаїв : ОІППО, 2017. 88 с.

Шуляр В. І. Творча та методична спадщина Н. Й. Волошиної в контексті сучасної літературної освіти. *Педагогічний дискурс*. 2023. № 18. С. 54–62.

Merton, R. K. The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations. Chicago : University of Chicago Press. 1973. 605 p.

References

Bondarenko, V. (2020). Pedagogical symphony of Nila Voloshyna. In T. O. Yatsenko (Ed.), *School literary education: Traditions and innovation. VIII Voloshyn Readings: Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference* (pp. 42–45). Kyiv: Orion.

Gladyshev, V. V. (2019). The activity of N. Y. Voloshyna in the field of textbook development for training literature teachers and her scientific school. In *XII Voloshyn Readings. School language and literary education: Traditions and innovation: Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference* (pp. 30–36). Kyiv: ESTERO.

Gladyshev, V. V. (2025). The current stage of development of Professor Nila Voloshyna's scientific school (on the occasion of the scholar's anniversary). *Educational Explorations* (Research), 4(107), 113–123. https://doi.org/10.54662/veresen.4.2025.10

Krymskyi, S. B. (2003). *Requests of the spirit: Philosophical studies*. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House.

Loi, A. M. (2010). Philosophical anthropology and practical philosophy. In *Philosophical Dialogues'2010* (Issue 4, Part 1, pp. 30–51). Kyiv.

Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago Press.

My ye. Buly. I budemo my! (2003). *We are. We were. And we will be! National identity education of students through fiction* (N. Y. Voloshyna, Ed.). Kyiv: Lenvit.

Naukovi osnovy metodyky literatury. (2002). *Scientific foundations of literature teaching methodology* (N. Y. Voloshyna, Ed.). Kyiv: Lenvit.

Philosophical encyclopedic dictionary. (2002). (V. I. Shynkarenko, Ed.). Kyiv: Abrys.

Skovoroda, H. S. (1973). Conversation called the alphabet, or the primer of the world. In *Complete works* (Vol. 1, pp. 411–463). Kyiv: Naukova Dumka.

Shuliar, V. I. (2017). *Reflecting on the scientific achievements of Professor Nila Voloshyna*. Mykolaiv: OIPPO.

Shuliar, V. I. (2023). Creative and methodological heritage of N. Y. Voloshyna in the context of modern literary education. *Pedagogical Discourse*, 18, 54–62.

Voloshyna, N. Y. (1985). *Aesthetic education of students in the process of studying literature*. Kyiv: Radianska Shkola.

Voloshyna, N. Y. (1988). *Extracurricular reading lessons in senior classes*. Kyiv: Radianska Shkola.

Weber, M. (1998). Science as a vocation and profession. In *Sociology: Classical texts* (pp. 45–70). Kyiv: Dukh i Litera.

Yatsenko, T. O., & Mishchenko, O. V. (Compilers). (2020). *Nila Yosypivna Voloshyna – educator, scholar, personality: Bibliographic index (80th anniversary edition)*. Kyiv: Orion.

Zhyla, S. O. (2016). Evaluation of Nila Voloshyna's pedagogical heritage by leading Ukrainian methodologists and philologists. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 140, 222–228.

Відомості про авторів:
Шуляр Василь Іванович
vshuliar@ipp.org.ua
Приватна установа
«Інститут прикладної педагогіки»
вул. Генерала Алмазова, 18/7 В, офіс 408-1
м. Київ, 01133, Україна

Гладишев Володимир Володимирович
volodymyr.hladyshev@moippo.mk.ua
Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
вул. Адміральська, 4-А, м. Миколаїв
Миколаївська обл., 54001, Україна

Information about the authors:
Shuliar Vasyl Ivanovych
vshuliar@ipp.org.ua
Institute of Applied Pedagogy
18/7 Generala Almazova St., Office 408-1
Kyiv, 01133, Ukraine

Hladyshev Volodymyr Volodymyrovych
volodymyr.hladyshev@moippo.mk.ua
Mykolaiv Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education
4-A Admiralska St., Mykolaiv
Mykolaiv region, 54001, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 25. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 27. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 25. 02. 2026.
Accepted for publishing 27. 03. 2026.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-89-97

UDC 542.06:37.013.75

ARGUMENTATION METHOD AS A BASIS IN SOLVING DIDACTIC PROBLEMS IN CHEMISTRY

Oleksandr Maksymov
https://orcid.org/0000-0002-5055-5667,
Iryna Kulyk
https://orcid.org/0009-0005-0185-3499

Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University

The article is devoted to the study of the issue of teaching future chemistry teachers the method of argumentation using chemical experiments and other teaching aids. The examples show the methodology of using a chemical experiment as a didactic task (DT). In this regard, the structural and procedural features of DT and the methodology for solving them are revealed. Moreover, the emphasis is placed on the fact that solving DT in the form of performing a chemical experiment as a specific method of teaching and learning chemistry is possible in the course of all components of the educational program, which are aimed at the formation and development of professional competencies of a future chemistry teacher. The use of innovative technologies in the study of chemistry is due to the fact that it contains inexhaustible opportunities for teaching students at a qualitative level. It provides broad opportunities for the development of students' personalities and the realisation of their abilities. The use of computer technologies affects several channels of perception of the learned (auditory, visual), which allows taking into account the characteristics of each student during training.

Key words: argumentation method; didactic task; pedagogical experiment; chemical experiment.

Максимов Олександр, Кулик Ірина. Метод аргументації як основа вирішення дидактичних задач з хімії. Статтю присвячено дослідженню проблеми навчання майбутніх учителів хімії методу аргументації з використанням хімічного досліду та інших засобів навчання. На прикладах представлено методику використання хімічного експерименту як дидактичної задачі (ДЗ). У зв'язку з цим розкрито структурно-процесуальні особливості ДЗ та методику їх розв'язування. Причому зроблено акцент на тому, що розв'язування ДЗ у вигляді виконання хімічного досліду як специфічного методу навчання і пізнання хімії можливо в межах усіх компонентів освітньої програми, спрямованих на формування і розвиток фахових компетентностей майбутнього вчителя хімії. Використання інноваційних технологій у вивченні хімії зумовлене тим, що в ній закладені невичерпні можливості для навчання учнів на якісному рівні. Такі технології створюють широкі можливості для розвитку особистості учнів і реалізації їхніх здібностей. Застосування комп'ютерних технологій впливає на різні канали сприйняття інформації (аудіальний, візуальний), що дає змогу під час навчання враховувати індивідуальні особливості кожного учня.

Ключові слова: метод аргументації; дидактична задача; педагогічний експеримент; хімічний експеримент.

Introduction. The formation of key competencies declared by the New Ukrainian School in students urgently requires a reboot of the content of higher school didactics and specific methodologies, and in particular, the methodology of teaching chemistry according to the educational and professional programme for training future chemistry teachers. In this regard, the search for an effective method of transformation and assimilation of knowledge and practical skills by students remains relevant. Practice has proven that such a method of teaching chemical disciplines in higher school is research methods (chemical experiment, modeling, measurement, design, construction, solving experimental and calculation problems, etc.), in which the number of student actions is significantly greater than the number of teacher actions. The main method of learning a chemical substance and the processes of its transformation, as well as teaching chemistry, is determined by a chemical experiment and solving experimental problems, the application of which is the prerogative of laboratory and practical classes.

The ascertaining stage of the pedagogical experiment and our observation showed that students traditionally learn the methodology of chemical experiments and practice the technique of chemical experimentation in each laboratory lesson, write reports, and at the beginning of the lesson discuss the theory and rules of work in the laboratory. However, in addition to this, for a future chemistry teacher, an absolutely necessary ability is to argue one's own point of view based on the results of the experiment, to convince with the help of scientific facts, demonstrated principles, laws, etc. The teacher must be a leader of dialogical interaction with students, possessing mechanisms of speech influence on them during the demonstration of chemical substances and processes, as well as when they perform laboratory experiments. Mastering such skills is possible only through the process of learning the method of pedagogical argumentation, using the means of chemical disciplines and innovations in the methodology of teaching chemistry. Innovative technologies significantly enhance the motivation to study chemistry, increase the level of individualisation of learning, and intensify the learning process.

Today, computers are becoming an indispensable attribute of our lives, and the latest information technologies create new opportunities for a person to obtain knowledge.

Analysis of scientific research on the problem of teaching students the method of argumentation indicates an intensive search for methods of using means and methods of teaching chemical science. Thus, the founder of this direction should be considered (Erduran, 2019, 300 p.), who, together with like-minded people, made the argumentation model (Toulmin, 2015, pp. 64-68) a methodology for discursive teaching of natural sciences and chemistry in particular (Yilmaz, 2017, pp. 1443-1461). Chemical disciplines have such a means of learning as an experiment with substances, which allows establishing educational (and they are also scientific) facts, principles, theories, laws. This forms a theoretical basis for a reasoned belief in the truth of the essence of a chemical or physical phenomenon. However, research in this area is lacking, and the lack of methods for teaching students the method of argumentation in chemistry and developing their readiness to teach students to convince opponents in dialogue, relying on the obtained scientific chemical facts, impoverishes the teacher's didactic arsenal (Aydeniz, 2012, pp. 1303-1324).

The goal of this study is to show examples of the methodology of using a chemical experiment as a method of pedagogical argumentation in proving the truth of the observed phenomenon, in explaining the laws of production processes and nature; draw attention to the need to form in students – future chemistry teachers the ability to teach students to defend a scientific point of view with arguments. the use of innovative technologies is to form the development of the student's personality, the disclosure of his abilities and talents. in the context of today's educational realities. This goal can be specified as the preparation of a competitive specialist in the field of chemistry, who can flexibly respond to changes in life.

For modern education in Ukraine, it is important to introduce systemic changes, updates the content, forms, methods of education, in particular in general secondary education. Innovative activity is gaining significant strength and importance, as stated in the relevant regulatory documents, in particular in the Laws of Ukraine «On Education», «On General Education Institution», «On Innovative Activity», in the Regulation of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the Procedure for Implementing Innovative Activity in the Education System of Ukraine».

The task of the study: in the new education system, students master the skills and abilities of self-development of the personality, which is largely achieved through the implementation of innovative technologies for organising the learning process.

At the same time, personality-oriented innovative pedagogical technologies can and should be used. The effectiveness of their use largely depends on how the creative potential of the student’s personality is realised. Therefore, the priorities in the teacher’s activities must change. From the explanatory-illustrative method, from the transmission of ready-made educational content, from the enlightenment of students, the teacher must move on to new personally-oriented methods, in which the creative-activity component is strengthened, which determines the emergence of education innovations designed to significantly change the educational process (Erduran, 2004, pp. 915-933).

Materials and methods. One of the main ideas of the pedagogical experiment we organised with students – future chemistry teachers – was to convey to them that argumentation is a form of scientific discourse, which is absolutely necessary in the logical construction of the explanation of principles, models or theories. The formation of argumentation, as a scientific habit of mind, can be better carried out through appropriate training (Pometun, 2004, 192 p.), which is what we actually do in laboratory classes in organic chemistry and chemistry teaching methods. We relied on the thesis that a chemical experiment is an effective argument in proving the truth when solving didactic tasks, which are structural elements of the content of a laboratory class (or a chemistry lesson at school). A laboratory class has a topic, a didactic goal and a content, which consists of several didactic tasks, i.e. experiments. In turn, didactic tasks have

their own goal and prescribed conditions (methodology) for their achievement. The solution of the didactic task can be carried out theoretically or empirically (Voronenko, 2010, pp. 4-6).

In the first laboratory lesson, students explained the meaning of the argumentation method as a way of substituting the basic concepts (generalised types of knowledge and forms of thinking) learned in the process of studying chemistry (oxides, acids, signs of chemical reactions, etc.) for an expressed opinion, hypothesis or any action from the technique of chemical experimentation with the aim of their public defense, explanation or recognition. Argumentation is a judgment based on the formed concepts about chemical matter and processes with it in order to convince the opponent (interlocutor) in a dialogue. We showed that argumentation consists of logically constructed sentences that materialise the thought, and the art of persuasion, subjugation of the feelings, thoughts of the interlocutor. We considered the main aspect of argumentation to be factual, which informed about the obtained facts, phenomena, which became arguments to substantiate the hypothesis put forward or confirm regularities, etc. (Dyakova, 2007, pp. 12-14).

Facts and phenomena are the obtained results of chemical or physical experiments, the accumulation of which is the basis for analysis, interpretation, judgments that lead to certain conclusions. Obtaining facts is the process of solving didactic tasks, which in our case were chemical or physical experiments. To do this, students were taught to ask the question «For what purpose are we conducting an experiment?», formulate a hypothesis (the expected result of the experiment), build a sequence of subject-manipulative actions, record the results according to certain signs (precipitation, release of a carbonated substance, change in the color of the solution, etc.), interpret what was seen, draw a conclusion using arguments.

In addition, students were required to understand the structure of the didactic task, the ability to distinguish the goal from the conditions for its achievement. For this, an example was given of determining the acidity of the soil using various methods and means. Thus, the soil environment can be determined with indicator paper, using baking soda or acetic acid etc. The students themselves were convinced that the goal of this didactic task is the same, but the methodology, that is, the conditions for its achievement, are different, which also determines the result obtained (qualitative or quantitative indicator). The students were also explained that all participants in the experiment would be divided into a group of adents who prove the truth using theoretical knowledge and a group of empiricists. During the experiment, the teachers consciously redistributed the roles of theorists and empiricists between groups of students. This was done so that the students:

1) could master the algorithm for combining the technique of thinking with the technique of persuasion, alternately applying either arguments from the theory or facts from chemical (physical) experiments;

2) felt the advantage of the argumentation process based on the use of the results of a chemical experiment over the process of persuasion using theory (Zadorozhny, 2009, pp. 140-142).

Thus, two groups of students with a total of 27 people were divided into group A (12 students) and group B (15 students). When studying the topic «Amino acids» to clarify the physical and chemical properties of amino acids, students in group B were asked to prove theoretically that amino acids consist of bipolar ions and add a neutral medium to the solution, and students in group A were asked to prove this experimentally. Students in group A proved with arguments that the melting point of aminoacetic acid is 232°C and explained this by the formation of a bipolar ionic compound – an inner salt. As is known, substances with a crystalline ionic lattice are well dissolved in water, but are refractory. The experiment also became a convincing argument in the case of clarifying the medium of a glycine solution, in which there is one carboxyl and one amino group. This was confirmed by indicator paper. In the presence of these functional groups, amino acids exhibit amphoteric properties, which was proven by the reaction of glycine with hydrochloric acid and sodium hydroxide. At the end of the lesson, students from both groups answered the questions: «Why is aminoacetic acid refractory?», «What environment do amino acid solutions have?», «Does glycine interact with acids?», «Does glycine interact with alkalis?», «Is glycine soluble in water or not?», «Can amino acids interact with each other?». For correct answers to the first question, a maximum of 5 points could be received, and for the others – 1 point each. In another case, students were asked to express their opinion on the chemical properties of glucose, based on its molecular formula $C_6H_{12}O_6$. Students in group A (12 people) had ball-and-stick models, computer virtual images of a glucose molecule in space, and, of course, the knowledge they had learned since high school to prove that glucose exhibits the properties of polyhydric alcohols and aldehydes. Another group B of 15 students experimentally proved that glucose exhibits the properties of an aldehyde alcohol. That is, this time the groups swapped roles of «theorists» and «experimenters». The experimenters carried out the reactions of glucose oxidation with an ammonia solution of argentum (I) oxide to form gluconic acid (the «silver mirror» reaction) and oxidation with copper (II) hydroxide in an alkaline medium to form a dark blue

solution of copper (II) gluconate. Both reactions are characteristic qualitative reactions to the functional aldehyde and hydroxyl groups.

Creating an atmosphere of interest for each student in the work of the whole class:

1. Encouraging students to make statements;
2. Using different methods of completing tasks;
3. Modeling life situations;
4. Creating pedagogical situations of communication, exchange of ideas, which allow each student to show initiative, independence, and ingenuity in the methods of work.

The transition of modern society to the information age of its development puts forward one of the main tasks for school education – the formation of the foundations of the information culture of the future specialist. The implementation of this task is impossible without including the information component in the system of chemical education.

In modern conditions, it is necessary to prepare the student to quickly perceive and process the incoming information, to successfully display and use it. The final result of the introduction of information technologies in the process of teaching chemistry is the mastery of the computer by students as a means of knowing the processes and phenomena that occur in nature and are used in practical activities (Manoilova, 2001, pp. 24-26).

The method of argumentation in chemistry lessons as an innovation.

It is necessary to start work on teaching schoolchildren to debate with the argumentation method, the argumentation method is used in the process of discussing questions and in the process of performing exercises in which it is necessary to take and clearly argue a certain position on the discussed problem.

The argumentation method teaches schoolchildren in chemistry lessons to create and formulate arguments, express opinions on a discussion question in a clear and concise form, and convince others. The organisation of teaching in chemistry lessons using the argumentation method is as follows:

1. Providing materials that define 4 stages of the method:

1.1. Express your own opinion, explain what your position is.

1.2. Explain the reason for the emergence of this opinion, that is, what the evidence is based on.

1.3. Give examples and additional arguments in support of your own position, give facts that demonstrate your evidence.

1.4. Summarise your own statement.

2. Explain the mechanism of the stages of the argumentative method and answer possible questions from students. Give an example of each stage.

3. Invite those who wish to try using this method to any problem of their choice.

4. Check how well the students understand the mechanism of using the method. The stages can be adapted by inviting students to give several options for their own thoughts or examples.

5. When the formula is clear to all children in the lesson, it is worth offering them to try it themselves. It is worth using the argumentative method in chemistry lessons in all lessons where children are required to argue their own thoughts.

The method of argumentation consists in the special selection and application of logical evidence to convincingly prove the truth of a certain position. For this purpose, various means of psychological influence on the student are used, depending on their purpose, direction, and force of action, or a special sequence of arguments, which should not only demonstrate the validity and usefulness of the argued position, but also gradually increase the persuasiveness of the proof.

Perfect mastery of this technique provides an opportunity to form preliminary considerations and ideas quite effectively, to develop a certain position regarding the problem under discussion. At the same time, mastery of the argumentation technique can provide a significant change in the opinion or position of the interlocutor that has begun to form unfavorable for you, or an unfavorable situation that develops during the conversation, as well as ensure effective neutralisation of his negative reaction to your proposals, which will be discussed below (Melnychenko, 2010, pp. 12-16).

Additional argumentation of your position is necessary in order to convince the interlocutor of its fairness, expediency and rationality as an effective means of solving the problem under discussion. Persuasion is an influence on the consciousness, feelings and will of a person by communicating, explaining and proving the importance of a particular position, view, thought, statement or action or proving their inadmissibility in order to force the interlocutor to change his own views, attitudes, positions, attitudes and assessments or to share thoughts or ideas.

Argumentation has a rather complex structure, which has knowledge, emotions and volitional components. It is sometimes very difficult to convince another person with categorical judgments, even if they are correct, because defense mechanisms are triggered in him. The scheme of consistent psychological influence on the interlocutor's consciousness with the aim of convincing him looks like this: attract attention, arouse interest, and subsequently a desire to act.

Using the argumentation method together with other methods

Argumentation is a dialogical activity that is based on two key principles, namely: commonly held beliefs and practicability. Arguments are based on premises that are not necessary but only commonly accepted, such as values, assumed causal relationships, and commonly accepted definitions. Given the endoxic nature of the claim, arguments are inherently refutable, namely they can be rejected if one of the references is challenged or refuted.

For this reason, argumentation is mainly associated with the dialogical and dialectical practice of considering a problematic issue, giving reasons for supporting and criticising a particular claim.

Argumentation can be considered one of the fundamental tools for the «social constitution of knowledge». The crucial role of argumentation in teaching and learning, especially in the field of science education, is emphasized in many studies. Teaching can be seen as an argumentative dialogue, as it aims to modify and develop students' «private understanding», showing its limits and drawing on it to explain new phenomena.

One important tool to achieve this goal is the use of arguments. Students' arguments can be encouraged to illuminate the assumptions on which they are based. Such prior beliefs and background knowledge can become the subject of further argumentative exchanges in chemistry lessons, aimed at providing arguments that demonstrate their incompleteness and support the scientific point of view. For this reason, argumentation tools are fundamental both for improving children's critical thinking skills and for improving classroom interactions so that students' prior knowledge can be better expressed, examined and developed into more detailed theories.

Advances in argumentation theory can provide useful resources for improving argumentation in classroom communication, both in the form of dialogical argumentation models and logical argumentation structures. In recent years, several studies have addressed the critical issue of implementing argumentation theory in the educational process. In particular, argumentation practices have been examined from two different but related perspectives:

1. Dialogic, focusing on supporting claims with arguments.

2. Structural, focusing on constructing arguments.

On the one hand, the nature of classroom conversations has been investigated in terms of argumentation practices, such as providing evidence to support a point of view or refuting and questioning other positions. According to this perspective, dialogical argumentative activities can be seen as tools to promote students' critical thinking in chemistry classes. On the other hand, other studies have taken into account a more specific dimension of argumentation, namely argument construction.

Theories of argument structure have been applied to the educational process to help students better process their written arguments. Analytical models have been developed that have attempted to improve the articulation of field-independent relationships, such as between premises and conclusion, or field-dependent relationships, such as between specific evidence, guarantees, and claims. In this context, the argumentation method has been used mostly as an educational tool to improve students' understanding of scientific problems and to assess the quality of argumentation in the classroom, including support for claims and refutations.

Educational practice is complex, and the decision to choose the most appropriate method to support it is difficult, mainly because of the multitude of variables and objectives that coexist and enrich learning in a specific context. The same complexity applies to the analysis and evaluation of students' oral and written argumentation.

Argumentation in an educational context raises a number of issues, including philosophical, psychological, cognitive and logical aspects, which make it virtually impossible to explore or even consider within the limited framework of a special issue. Nevertheless, if one of the main goals of educational research is to inform educational practice, and educational practice should be reflexive and at the same time based on reliable and tested theories, then researchers in this field should be constantly informed about developments in the theoretical methods they use.

To this end, by focusing on pragmatic approaches to argumentation that combine the dialogic dimension with the logical (argumentative-evaluative) one can identify specific research directions and, more importantly, specific methods to which this special problem can contribute. The most important methods regarding the phenomenon of argumentation as an educational practice that can be considered are the following:

1. Applying and developing dialogic models to analyse and evaluate student-teacher interactions.

2. Developing and applying coding schemes to analyse peer dialogues in a face-to-face or computer-supported context.

3. Codifying and evaluating argument structures in written communication tasks.

4. Developing structured or semi-structured interventions to support students who argue with the help of external representations (i.e. audiovisual materials, maps, diagrams, etc.).

In all these cases, scholars and researchers tend to apply methods that are already established in the field of education, such as the model of argument structure analysis of the scholar Diane Kuhn, the model of

argumentative dialogue analysis of the scholar Mark Felton, or the popular Toulmin argumentation template.

From a theoretical perspective, such models have been refined in argumentation theory by several scholars who have developed more thorough analytical tools, such as the theory of argumentation schemes, dialogue types, or the model of critical discussion within the framework of the theory of pragma-dialectic. Although the influence of these and other argumentation theorists such as Perelman, Albrechts Titheka, and Plantin has been crucial in shaping educational research on argumentation, the connection between theory and practice is rarely made explicit as a background justification for argumentation methods used. The specific aim of this special issue is to bring together approaches in education that use tools developed in argumentation theory and models proposed in argumentation that are applied or can be applied in the field of education.

The purpose of using argumentation teaching is, on the one hand, to provide educational scholars with the latest theoretical developments in argumentation and to suggest ways to use them for teaching and assessment purposes. Advances in argumentation theory and research in education are increasingly intertwined. On the one hand, education is a natural and traditional application of argumentation research. Since the time of Plato, dialogue and dialectical reasoning have been considered a key component of education. On the other hand, there is a growing interest in argumentation in education. Argumentative, collaborative dialogues and argumentative discourse structures have been shown to be highly effective teaching strategies for improving students' critical skills and addressing prior knowledge issues, including misconceptions and the basis of disagreement.

This principle underlies the idea of learning as argument, that is, the view that education should help students construct their knowledge through reasoned interaction. Through the use of arguments, it has been shown that students acquire not only knowledge of concepts, but also the foundations on which such concepts are based, revising their prior knowledge and improving their epistemological understanding.

Thus, we can list some of the most important areas in which argumentation theory meets educational practice:

1. Detecting errors in the learning process. The term «error» is an ill-defined term, since there is no generally accepted theory of errors. Until now, the most prevalent theories of errors have been pragma-dialectical theory and pragmatic theory. More precisely, for pragma-dialectical theory, an error is a departure from the rules of critical discussion, a speech act that somehow prevents the resolution of a dispute within the framework of an ideal model. In the pragmatic theory of error proposed by Walton, an error is rather an argument or a scheme of argumentation that may be acceptable and reasonable in some contexts, but may be misleading in others. More recently, the pragmatic theory of error has been combined with the already expanded idea of argumentation schemes to give rise to what is called the «paraschematic» theory of error.

The persuasive effect of errors is explained by the combination of the «logic» of errors with their psychological, heuristic dimension. From this perspective, the mechanism of heuristics is presented as a decision-making process that mediates between the two concepts of error and the correct scheme of argumentation. In other words, someone may choose to jump to a quick conclusion that leads to a preliminary conclusion (by providing arguments that only appear better than they really are), rather than to advance a carefully evaluated opinion based on properly collected and weighed evidence, which is one of the basic requirements in any educational system.

In the educational field, researchers have mostly considered fallacies through the identification and evaluation of poor arguments. Researchers have mainly focused on:

1. Identifying fallacies in written texts produced by students.

2. Encouraging students to identify them in order to assess their understanding of arguments and evaluation skills.

Fallacies are very important in chemistry teaching because they represent faulty reasoning structures or biases that can usually be found in students' oral and written justifications of their points of view. However, the concept of fallacies is controversial in argumentation theory and can be approached from different perspectives.

For example, from a pragmatic perspective, they are usually viewed as strategic arguments under certain conditions, while from a cognitive perspective, they can be viewed as based on heuristics that underlie all human reasoning. Understanding these different approaches and dimensions, and adopting an adequate theory for analysing and evaluating students' errors in the classroom, are fundamental to developing accurate research and teaching practices.

2. Dialectical toolkit. Dialogue theory is one of the most important approaches and strands in argumentation theory. From this perspective, arguments unfold dialectically as an exchange of argumentative speech acts between two or more students. Such speech acts are also described as dialogic moves, following the metaphor of a language game in which each player contributes to the common goal of the interaction.

In this approach, two elements are crucial for understanding and appreciating the nature of the argumentation process. The first is the refutable nature of arguments, which means that each proposition can be refuted by the proponent or by other students.

The second refers to the typology of dialogic macrostructure, which is determined by the type of communicative goal to be achieved. The scholar Walton identifies 7 types of dialogue that can be considered argumentative depending on the quantity and quality of argumentative structures. Recently, the dialectical principle of critical questions has been added to the schemas of argumentation so that each argumentative conclusion can be evaluated dialogically. To this end, several argument diagram or mapping tools have been developed that highlight the internal structure of an argument and support its dialogical evaluation. From an educational research perspective, several methods have been proposed that analyse argumentation either as a dialogue between peers or as a classroom interaction.

Application of the argumentation method together with interactive technologies in the study of chemistry in grades 7-9

The «method of argumentation» should be used at the stage of studying new material, when controversial questions arise and it is necessary to clearly argue the position on the problem, to convince others of the correctness. Children provide answers to the questions posed, arguing the position on the problem according to this algorithm:

The speech when studying chemistry in grades 7-9 should be clear and include the following points:

1. Position – «I believe that…» (expression of opinion and explanation of point of view).

2. Justification: «…because…» (the reasons for the emergence of this opinion, evidence in support of the opinion and position are given). Examples and facts that confirm the opinion, position.

3. Conclusions: «Thus, I believe…»

Stage of generalisation and systematisation of knowledge:

Eighth grade. Topic «Dependence of physical properties of substances on types of crystal lattices».

Question: «What types of chemical bonds exist in substances with crystal lattices?»

a) atomic;

b) ionic;

c) molecular?

Give specific examples.

Question: «What chemical bonds hold together:

a) atoms in a molecule;

b) molecules in a molecular crystal;

c) ions in an ionic crystal;

d) atoms in an atomic crystal?».

Ninth grade. Topic «Electrolytes and nonelectrolytes» – demonstrate experiments on the electrical conductivity of solutions:

a) distilled water;

b) tap water;

c) solid table salt and its solution;

d) hydrochloric acid solution.

Question: «Why do some of these solutions conduct electric current, while others do not?». Justify your answer.

The group research method can be used together with the argumentation method, these methods should be replaced at the stage of studying new material. As an example:

Eighth grade. Topic «Construction of matter».

The class is divided into two groups. A senior is selected in each group. The groups are given texts with educational information, which is a special characteristic of a certain type of crystal lattice and tasks. The group of experts works with a textbook and additional literature and receives general information. Ten minutes are allotted for work.

Tasks for both groups:

1. What parts are located in the nodes of the crystal lattice that you are studying?

2. Name the type of chemical bond and the type of chemical elements that create this type of crystal lattice.

3. Indicate the characteristic physical properties of a substance with a given type of crystal lattice.

4. Enter examples of a substance.

After completing the work, each group reports and writes the information received on the board in the table:

Table 1

Results from determining crystal lattice types

Comparative characteristics		Types of particles in lattice sites	Type of chemical bond	Nature of chemical elements	Examples of substances	Physical properties
Types of crystal lattices	1. atomic	-	-	-	-	-
	2. molecular	-	-	-	-	-
	3. ionic	-	-	-	-	-
	4. metallic	-	-	-	-	-

Schoolchildren fill in the table in notebooks. A group of experts analyses the completed table, comparing it with their own information and draws conclusions regarding the dependence of the characteristics of substances on the type of crystal lattice.

Seventh grade. Topic «Corrosion of metals». 5 experiments are prepared in advance, demonstrating the corrosion of an iron nail in the presence of various reagents. Groups, moving around the class, analyse the results obtained, then discuss them.

At the stage of the lesson of generalisation and systematisation of knowledge, it is worth using the interactive technology «Unfinished sentence» with the argumentation method. As an example: «Water as a solvent. The physicochemical essence of the dissolution process».

1. Today in the lesson we got acquainted with ... (the structure of the water molecule, the concepts of «dipole» «hydrogen bond»).

2. A water molecule is created using…(two unpaired p-electrons of an Oxygen atom and s-electrons of two Hydrogen atoms).

3. Water is a polar solvent because…(created by polar covalent bonds).

4. This information allows us to draw a conclusion about…(solubility of substances of different structures).

5. Substances…(with polar covalent bonds) dissolve well in water.

6. Insoluble or sparingly soluble in water are those substances that are created by…(non-polar and slightly polar covalent bonds).

7. A dipole is…(a system that has two oppositely charged poles).

8. A hydrogen bond is…(electrostatic interaction between molecules involving Hydrogen atoms).

Interactive exercises «Incomplete Sentence» in combination with the argumentation method encourage children to be important in the lessons in order to give the correct answers.

That is, argumentation of learning is a form of cognitive activity that creates comfortable conditions for the student's learning, in which the student feels his own need, develops his own abilities and inclinations, gains success, develops skills for working together in a group, collective, and forms communicative competences.

Results and discussion. In the pedagogical experiment, the «cross» method of forming students' ability to apply arguments from theoretical knowledge or obtained during chemical and physical experiments was purposefully used. This allowed students to see for themselves the effectiveness of using a chemical experiment as a materialised argument, which obviously proved the correctness of the hypothesis. Thus, when studying the properties of amino acids, out of a maximum of 10 points for answers to control questions, students of group A, who experimentally proved the structure of glycine, had a weighted average value of 8 points, and students of group B (theorists) had 5 points. In a lesson on the study of glucose, analysis of the structure of its formula and proving the existence of aldehyde and carboxyl functional groups in it, students of group A were «theorists», and students of group B were experimenters. Current control of the acquired knowledge with the argumentation of their answer was carried out at the end of the lesson, where students of both groups were asked to prove the formula for the existence of a glucose molecule (cyclic or chain). In the dialogue, students from group A, who defended the existence of a cyclic form, could not explain why glucose reacts with an ammonia solution of argentum oxide. Among students from group B, there were more «supporters» of the chain form of glucose, but they agreed with the possibility of a rearrangement of atoms at the moment of rapprochement of the ends of the carbon chain, which led to the formation of a cyclic form. They also explained that the cyclic form can be transformed into a chain form under the influence of reagents, for example, during the «silver mirror» reaction or during the oxidation of cuprum (II) by hydrocyanic acid in an alkaline medium. They were convinced of this by a chemical experiment.

The topic for discussion remains the issue of experimental verification of the levels of achievement of students' ability to apply the argumentation method during practical work at school.

Conclusions. During the formative stage of the pedagogical experiment, the effectiveness of using chemical experiments as an argument in explaining the theoretical provisions of the structure of organic compounds was confirmed. The results of a small sample of students (27 people) give us the right to state the following:

a) the identification of the methodology for performing a chemical experiment with the structural and procedural side of the didactic task increases students' motivation to solve them and to understand the productivity of the habit of proving the truth by the method of argumentation, having mastered which it will be easier to teach schoolchildren;

b) knowledge of the methodology for solving didactic tasks gradually produces an algorithm of actions that leads to conviction in achieving the goal, which is defined as the method of argumentation.

Список використаних джерел

Aydeniz, M. (2012). Argumentation and student's conceptual uderstandihg of properties and behaviors of gases / International journal of Science education, №34 (10), 1303 – 1324. DOI: 10.1007/s10763-012-9336-1

Вороненко Т. Методичні та дидактичні вимоги до сучасного уроку // Хімія. Шкільний світ : газ. для вчителів хімії. 2010. № 12. 4 с.
Дьякова Л. І. Використання комп'ютерних технологій на уроках хімії // Хімія : наук.-метод. журн. 2007. № 24. 12 с.
Erduran, S. (2019). Argumentation in Chemistry Education: Research, Policy and Practice. – London: Royal Society of Chemistry. Feb – 300 p. DOI: 10.1039/9781788012645
Erduran, S. (2004). Pping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse / Science education, vol. 88 (6), 915-933. DOI: 10.1002 / sce. 20012
Задорожний К. М. Застосування інтерактивних технологій у викладанні хімії : навч. посіб. Харків : Основа, 2009. 140 с.
Манойлова С. Використання комп'ютера на уроках хімії // Біологія і хімія в школі : наук.-метод. журн. 2001. № 5. 24 с.
Мельниченко Л. І. Використання інтерактивних технологій на уроках хімії // Хімія : наук.-метод. журн. 2010. № 5. 12 с.
Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
Савчин М. Місце інтерактивних методів у структурі уроку // Хімія. Шкільний світ : газ. для вчителів хімії. 2008. № 22–23. 3 с.
Toulmin, S. The used of argument. Cambridze university press. 2015, DOI: 10.1201/618691
Yilmaz, Y. O. (2017). The pedagogy of argumentation in science education: Science teacher's instructional practices / International journal of science education. 39 (11), 1443 – 1461. DOI: 10.1080/09500693.2017.1336807

References

Aydeniz, M. (2012). Argumentation and students' conceptual understanding of properties and behaviors of gases. *International Journal of Science Education*, 34(10), 1303–1324. doi: https://doi.org/10.1007/s10763-012-9336-1
Dyakova, L. I. (2007). The use of computer technologies in chemistry lessons. *Chemistry: Scientific and Methodological Journal*, 24, 12.
Erduran, S. (2019). *Argumentation in Chemistry Education: Research, Policy and Practice*. London: Royal Society of Chemistry, 88(6), 915–933. doi: https://doi.org/10.1039/9781788012645
Erduran, S. (2004). Tapping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science education*, vol. 88 (6), 915-933. doi: https://doi.org/10.1002/sce.20012
Manoilova, S. (2001). The use of computers in chemistry lessons. *Biology and Chemistry at School*, 5, 24.
Melnychenko, L. I. (2010). The use of interactive technologies in chemistry lessons. *Chemistry: Scientific and Methodological Journal*, 5, 12.
Pometun, O. I. (2004). *Modern lesson. Interactive teaching technologies*. Kyiv: A.S.K. Publishing House.
Savchyn, M. (2008). The place of interactive methods in the structure of a lesson. *Chemistry. School World*, 22–23, 3.
Toulmin, S. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: https://doi.org/10.1201/618691
Voronenko, T. (2010). Methodological and didactic requirements for a modern lesson. *Chemistry. School World*, 12, 4.
Yilmaz, Y. O. (2017). The pedagogy of argumentation in science education: Science teachers' instructional practices. *International Journal of Science Education*, 39 (11), 1443–1461. doi: https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1336807
Zadorozhny, K. M. (2009). *Application of interactive technologies in teaching chemistry*. Kharkiv: Osnova. 140 p.

Відомості про авторів:
Максимов Олександр Сергійович
maximofff1952@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вулиця Наукове Містечко, 59, Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

Кулик Ірина Володимирівна
irokkulik19@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вулиця Наукове Містечко, 59, Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

Information about the authors:
Maksimov Oleksandr Serhiyovych
maximofff1952@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Kulyk Iryna Oleksandrivna
irokkulik19@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 15. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 14. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 15. 02. 2026.
Accepted for publishing 14. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-98-103

УДК 37.013:37.018.1-053.4

СІМ'Я ЯК ПЕРВИННИЙ ІНСТИТУТ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ РАННЬОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС

Тетяна Атрощенко[1]
https://orcid.org/0000-0003-4595-1662,
Андрея Йокоб[2]
https://orcid.org/0009-0008-6378-7089

Мукачівський державний університет[1],
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II[2]

У статті здійснено теоретичне обґрунтування сутності сім'ї як первинного інституту виховання дитини раннього віку та визначення умов ефективного впливу на всебічний розвиток особистості в сенситивний період дитинства. Підкреслено, що період раннього дитинства вважається особливо чутливим для формування особистості дитини, оскільки саме в цей час закладаються основи довіри до навколишнього світу, виникає емоційна прив'язаність, формуються перші соціальні вміння та початки самостійності. Наголошено, що провідна роль у цьому процесі належить батькам, які задовольняють базові потреби дитини та створюють сприятливі умови для всебічного розвитку. Умовами ефективного впливу на всебічний розвиток особистості в цей період дитинства визнано: створення безпечного й емоційно комфортного середовища, педагогічний супровід та консультування батьків щодо особливостей освіти, виховання і розвитку дітей раннього віку, формування їхніх педагогічних знань і вмінь, а також забезпечення якісної партнерської взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: дитина раннього віку; сім'я; батьки; адаптація; виховання; партнерська взаємодія; співпраця; педагогічні умови.

Atroshchenko Tetiana, Yokob Andreia. The family as the primary institution for early childhood upbringing: a theoretical discourse.

The author of the article has provided a theoretical justification of the essence of the family as the primary institution for the upbringing of young children and has defined the conditions for effective influence on the comprehensive development of the personality during the sensitive period of childhood. It has been emphasized that early childhood is considered a particularly sensitive period for the formation of a child's personality, since it is at this time that the foundations of trust in the surrounding world are laid, emotional attachment arises, and the first social skills and beginnings of independence are formed. It has been established that the family plays a particularly important role in the development of young children, as it is their first and closest social environment and primary center of upbringing. It is in the family environment that a child's basic needs for love, a sense of security, emotional support, and sincere communication with adults can be met. A friendly family atmosphere contributes to the formation of initial ideas about the surrounding world, the development of speech, the emotional sphere, and the initial manifestations of social behaviour. Therefore, the importance of the family at this stage has been called decisive, since family upbringing lays the foundation for the child's further personal development. It has been emphasized that the leading role in this process belongs to parents, who satisfy the basic needs of the child and create favorable conditions for comprehensive development. It has been noted that, given the specific nature of early childhood, partnership involves coordinating the educational approaches of the family and the preschool institution, exchanging information about the individual characteristics of the child's development, supporting their emotional comfort, and stimulating cognitive activity. The conditions for effective influence on the comprehensive development of the personality during this period of childhood are recognized as: creating a safe and emotionally comfortable environment, pedagogical support and counseling for parents on the specifics of education, upbringing, and development of young children, the formation of their pedagogical knowledge and skills, as well as ensuring high-quality partnership between the family and the preschool education institution.

Key words: early childhood; family; parents; adaptation; upbringing; partnership; cooperation; pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні трансформації, прискорений ритм життя, цифровізація дитинства та зміна моделей батьківства актуалізують питання сім'ї як первинного інституту виховання дитини раннього віку. Саме родинне середовище стає першим простором соціалізації, у якому закладаються основи фізичного, емоційного, мовленнєвого та пізнавального розвитку, формуються базові цінності, норми поведінки й первинний досвід взаємодії зі світом. Водночас сучасна сім'я функціонує в умовах нестабільності, інформаційного перенасичення та трансформації традиційних виховних практик, що потребує глибшого наукового осмислення її виховного потенціалу.

Період раннього дитинства є сенситивним для становлення особистості, адже саме в цей час

формуються базова довіра до світу, емоційна прив'язаність, первинні соціальні навички та основи самостійності. Якість сімейної взаємодії, стиль батьківського ставлення, рівень педагогічної культури дорослих безпосередньо впливають на гармонійність розвитку дитини. Однак у практиці виховання нерідко спостерігається фрагментарність знань про вікові особливості раннього віку, суперечливість підходів та недостатня усвідомленість відповідальності за довготривалі наслідки раннього досвіду.

Таким чином, виникає суперечність між об'єктивною провідною роллю сім'ї у розвитку дитини раннього віку та недостатнім рівнем системної підтримки батьків у реалізації виховної функції. Це зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування сутності сім'ї як первинного інституту виховання, визначення її функцій, ресурсів і педагогічних умов підвищення ефективності родинного виховання в сучасному соціокультурному контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав посилення уваги науковців і практиків до проблем освіти, виховання і розвитку дітей раннього віку. Про це свідчать дослідження А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дурманенко, Л. Калуської, Н. Каньоси, К. Крутій, М. Машовець, Л. Мороз-Рекотової, О. Попович, О. Тельчарової та інших науковців. Феномен сімейного виховання схарактеризований як класиками педагогіки (Я. - А. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), так і сучасними науковцями (І. Біла, Ю. Калічак, А. Марушкевич, Т. Спіріна, М. Стельмахович, І. Трубавіна, Н. Федорова та ін.). Попри значну кількість наукових праць, присвячених проблемам виховання дітей та ролі сім'ї у становленні особистості, питання осмислення сім'ї як первинного інституту виховання дитини раннього віку в контексті сучасних освітніх і соціокультурних змін потребує подальшого теоретичного узагальнення.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності сім'ї як первинного інституту виховання дитини раннього віку, визначенні умов ефективного впливу на всебічний розвиток особистості в сенситивний період дитинства.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті сучасних освітніх трансформацій особливої уваги потребує питання забезпечення повноцінного розвитку дітей раннього віку. Саме цей віковий період визначається високою чутливістю до зовнішніх впливів і створює передумови для подальшого інтелектуального, емоційного та соціального становлення особистості. Тому звернення до проблеми освіти й виховання дітей у перші роки життя зумовлює необхідність наукового осмислення особливостей їхнього розвитку та визначення ефективних підходів до організації освітнього середовища.

Період раннього дитинства охоплює дві стадії розвитку: немовлячий вік (від народження до одного року) та ранній вік (від одного до трьох років). Цей період вирізняється специфічними фізіологічними і психічними особливостями, серед яких провідною є надзвичайно швидкий темп розвитку. У жодному іншому віковому періоді не відбувається такої кількості якісних змін, як упродовж перших трьох років життя дитини. У цей час інтенсивно зростають показники фізичного розвитку – збільшується зріст і маса тіла, особливо протягом першого року життя. Приблизно до півтора року активно формуються основні функції кори великих півкуль головного мозку, а також розвиваються різні види внутрішнього гальмування: згасання, диференціювання, затримування, умовне та вище гальмування. Для перших років життя характерною є тісна взаємозалежність фізичного і психічного розвитку дитини, оскільки зміни у фізіологічному стані безпосередньо впливають на формування психічних процесів і навпаки (Каньоса, Бабюк & Пукас, 2021, с. 27).

Ранній вік у міжнародному освітньому та психолого-педагогічному дискурсі охоплює період життя дитини від одного до трьох років. Як зауважує В. Рагозіна, дитина у цей час розглядається як цілісна біологічна й психосоціальна істота, розвиток якої відбувається у постійній взаємодії з довкіллям та виявляється через поведінку й різні види діяльності. Відтак, розвиток дитини раннього віку визначено як процес становлення особистості на етапі 1-3 років життя, коли вона виступає активним суб'єктом пізнання дійсності, здатним демонструвати своє ставлення до природного, предметного й соціального оточення, а також до самої себе. Отже, з огляду на цілісність розвитку дитини, його доцільно розглядати в єдності фізичного, психічного та соціального компонентів. Поділяємо позицію авторки у тому, що для сучасної дитини раннього віку характерна певна нерівномірність дозрівання фізичних і психічних функцій, що зумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу з боку дорослих – батьків і вихователів – для гармонійного розвитку дитини в умовах сімейного виховання та освітнього середовища закладу дошкільної освіти (Рагозіна, с. 8).

Дитина раннього віку відчуває значну потребу у взаємодії з дорослими, що має важливе значення для її психічного та емоційного благополуччя. Така потреба починає

формуватися вже з перших місяців життя. Упродовж першого року життя спілкування з дорослим поступово набуває провідного значення та стає одним із основних видів діяльності дитини, через який вона пізнає навколишній світ і засвоює первинний соціальний досвід (Каньоса, Бабюк & Пукас, 2021, с. 27–28).

Особливої значущості у розвитку дитини раннього віку набуває сім'я як перше й найближче соціальне середовище, первинний інститут виховання. Саме в родинному колі формуються базові потреби дитини в любові, безпеці, емоційній підтримці та довірливому спілкуванні з дорослими. Атмосфера сімейного тепла сприяє становленню первинних уявлень про світ, розвиткові мовлення, емоційної сфери та соціальної поведінки дитини. Роль сім'ї в цей період є визначальною, оскільки саме родинне виховання створює фундамент подальшого особистісного розвитку.

Сім'я, на підставі визначенням І. Трубавіної, – це «соціально-педагогічний інститут та особлива соціальна система, яка є підсистемою суспільства і включає в себе інші підсистеми (членів сім'ї); це мала соціальна група, первинний контактний колектив» (Трубавіна, 2002). Авторка виокремлює такі її ознаки, як «шлюбні, міжпоколінні, кровні, встановлені зв'язки між членами сім'ї; родинні почуття, почуття безпеки, захищеності, любові, поваги; спільний побут і проживання членів сім'ї; наявність певних функцій у суспільстві (видів життєдіяльності сім'ї), прав сім'ї в суспільстві й прав членів сім'ї в родині, обов'язків членів сім'ї стосовно один одного та відповідальність перед суспільством за своїх членів» (Трубавіна, 2002, с. 15).

Згідно з позицією Т. Кравченко, сім'я виступає соціальним інститутом, тобто відносно стабільною формою організації суспільного життя, що підтримує сталість соціальних зв'язків і взаємин у межах суспільства. Її значущість визначається виконанням основних функцій, притаманних будь-якому соціальному інституту. Зокрема, сім'я створює умови для задоволення потреб та інтересів своїх членів, упорядковує їхню поведінку в системі соціальних відносин, сприяє узгодженню прагнень, дій та особистих цілей індивідів. Водночас вона виконує важливу роль соціального контролю, забезпечуючи дотримання норм і правил співжиття в суспільстві (Кравченко, 2009, с. 50).

Як слушно зауважує Т. Спіріна, сім'я, як соціальний інститут, не лише забезпечує збереження й передання суспільних традицій, а й здатна гнучко реагувати на історичні зміни та нові соціальні умови. Вона виступає провідним осередком соціалізації, що перебуває у постійній взаємодії із суспільством і водночас створює простір для розвитку кожного свого члена. Саме в родинному колі задовольняються базові потреби у спілкуванні, підтримці, емоційній близькості, формується відчуття безпеки й захищеності. У сім'ї як первинному мікросередовищі дитини визначаються її перший соціальний статус і коло обов'язків, зароджується емоційна прив'язаність до близьких, закладаються основи світогляду, переконань і ціннісних орієнтацій. Тут формується модель соціальної поведінки, відбувається особистісне становлення та первинна соціалізація. Особлива роль сім'ї в цьому процесі зумовлена тим, що саме вона є головним носієм і транслятором культурних норм і цінностей. Погоджуємося з авторкою, що у родинному середовищі дитина вчиться розуміти, приймати й інтеріоризувати суспільно значущі правила та орієнтири, що надалі полегшує її входження до інших соціальних і референтних груп, з якими вона взаємодіє або на які орієнтується у своєму житті (Спіріна, 2012, с. 158).

Сімейне виховання Н. Федорова та співавтори розглядають як процес взаємодії батьків та інших членів родини, спрямований на досягнення певних виховних результатів у розвитку дитини. У цьому контексті виховання постає як багатовимірне явище, що поєднує соціальні, сімейні та освітні впливи й реалізується в їхній безперервній взаємодії. Тому, як вважають дослідниці, проблема сімейного виховання тісно пов'язана з процесом навчання та розвитком дитини в освітньому середовищі. Для дитини сім'я є водночас і життєвим середовищем, і першою виховною системою, у якій формуються її початкові уявлення про світ. Саме в родині дитина набуває перший життєвий досвід, спостерігає поведінку дорослих і засвоює моделі взаємодії з іншими людьми у різних життєвих ситуаціях (Федорова, 2014, с. 33).

Очевидно, що виховання дітей потребує значних духовних і моральних зусиль з боку батьків. Особистість дитини значною мірою формується через атмосферу любові, взаємної поваги та підтримки в родині. Як правило, гармонійний розвиток дітей забезпечується в тих сім'ях, де батьки виявляють турботу одне про одного та щиро піклуються про своїх дітей. Водночас становлення самостійності дитини починається тоді, коли вона навчається керуватися не лише власними бажаннями, а й усвідомлює необхідність діяти в інтересах спільного блага. Батьки, які відповідально виконують виховну функцію, роблять важливий внесок не лише у розвиток власної дитини, а й у благополуччя суспільства загалом (Федорова, 2014, с. 33).

Принципи сімейного виховання: гуманність та милосердя до дитини; долучення дитини до життєдіяльності сім'ї як рівноправного учасника; відкритість та довіра у стосунках з дитиною; оптимістичність стосунків з дитиною; послідовність вимог; надання допомоги дитині, готовність відповідати на її запитання; заборона фізичного насилля, читання чужих листів, щоденників; не говорити багато, не вимагати, не потурати. Поділяємо думку, що зазначені принципи ґрунтуються на усвідомленні безумовної цінності дитини для родини: радість від її появи та присутності не повинна визначатися тим, наскільки легко з нею взаємодіяти чи виховувати. Саме атмосфера любові, прийняття та щирої батьківської радості створює сприятливі умови для гармонійного розвитку дитини, сприяє її відкритості до спілкування, формує довіру до дорослих і полегшує процес виховання. Науковці виокремлюють такі пріоритетні для системи сімейного виховання методи: особистий приклад батьків, довіра, прояв любові, співпереживання, контроль, гумор, доручення, традиції, похвала, співпереживання тощо (Федорова, 2014, с. 34).

Беремо до уваги той факт, що сучасні соціальні умови зумовлюють появу низки труднощів у вихованні дітей раннього віку в молодих сім'ях, зокрема недостатню готовність батьків адаптуватися до змін життєвих обставин та самостійно розв'язувати проблеми виховання. Погоджуємося з О. Денисюк, що у зв'язку з підвищенням значущості сімейного виховання заклади освіти та соціальні інституції мають сприяти створенню сприятливих психолого-педагогічних і емоційно-моральних умов для розвитку дитини, підтримки її пізнавальної активності, фізичного становлення та формування навичок спілкування в сімейному середовищі, а також допомагати батькам опановувати необхідні компетентності для подолання виховних труднощів. Водночас вимоги суспільства щодо підвищення якості сімейного виховання та відповідальності батьків за розвиток дітей часто ускладнюються матеріальними проблемами сімей, що змушує батьків зосереджуватися насамперед на забезпеченні базових потреб дитини, таких як харчування та одяг. Це зумовлює необхідність педагогічної підтримки сім'ї з боку освітніх і соціальних інституцій (Денисюк).

Так, батькам дітей раннього віку часто потрібна підтримка та педагогічна допомога, а тому партнерська взаємодія із закладом дошкільної освіти набуває особливої значущості. Вона забезпечує узгодженість виховних впливів сім'ї та педагогів, сприяє кращому розумінню потреб дитини й створює умови для її гармонійного розвитку. Спільні зусилля батьків і вихователів підвищують ефективність виховання, зміцнюють емоційний комфорт дитини та формують основу її успішної соціалізації.

Узагальнивши сутність і контент партнерської взаємодії ЗДО та сім'ї, О. Дурманенко виокремлює ряд положень щодо її активізації в організації освітньої діяльності в групах раннього віку:

1) ЗДО є надійним помічником для батьків та організатором освітньої діяльності дитини раннього віку; пропонує виховання та освіту дитини, що виражає розуміння соціальних потреб і сучасних умов;

2) свою співпрацю ЗДО з сім'єю організовує на основі ідеї освітнього партнерства;

3) партнерська взаємодія сім'ї та ЗДО спрямована на виконання низки спеціальних завдань;

4) попри рівноцінну участь у вихованні дітей, ЗДО як професійно організована установа несе відповідальність за залучення батьків до взаємодії на засадах партнерства і за результати освітньої діяльності;

5) формування батьківської культури позитивно впливає на результат взаємодії ЗДО та сім'ї;

6) напрями партнерства ЗДО з сім'єю (поінформування батьків про їхні організаційно-законодавчі можливості впливу на умови забезпечення дошкільної освіти дітей; надання доступу до всіх сфер життя закладу дошкільної освіти для участі батьків в організації освітнього процесу; надання згоди щодо участі батьків у вирішенні завдань функціонування освітнього процесу в ЗДО; сприймання батьків як партнерів у діяльності з дітьми; підтримка готовності батьків до співпраці; уможливлення права вибору і спільної ухвали з батьками рішень про справи щодо навчання і виховання дітей; сприяння динамічному розвитку дітей, вихователів і батьків у процесі їх взаємодії; утвердження тенденції щодо спільної відповідальності за співпрацю між двома її суб'єктами – батьками і педагогами (в особі адміністрації ЗДО));

7) функції партнерської взаємодії сім'ї та ЗДО (обмін інформацією про дитину; поточне поінформування про освітню діяльність; сприяння згуртуванню педагогічного, дитячого і батьківського колективів; організаційна діяльність закладу дошкільної освіти) (Дурманенко, 2022, с. 48–50).

О. Попович та В. Іванова наголошують на тому, що вибір майбутніми вихователями стратегії взаємодії з батьками дитини, урахування сімейних традицій і складу родини сприяє ефективній співпраці всіх учасників освітнього

процесу за умови її змістовності та переконливості. Побудова партнерських відносин із сім'єю на основі уважного й дбайливого ставлення до дитини, здатності до емпатії та підтримки батьків є фундаментом майбутньої співпраці. Для залучення батьків до освітнього середовища закладу дошкільної освіти з метою підвищення їхньої педагогічної компетентності автори рекомендують створювати умови для безпечного й психологічно комфортного перебування дитини, розширювати знання батьків про особливості дошкільного дитинства, удосконалюючи зміст і форми педагогічної взаємодії на засадах співробітництва.

Підготовку майбутніх вихователів до роботи із сім'ями дітей раннього віку доцільно здійснювати з урахуванням логічної послідовності понять «взаємодія – співпраця – партнерство», що забезпечує науково обґрунтований підхід до організації комунікації з родинами. Першочерговим завданням соціально-педагогічного партнерства в дошкільній освіті є, на думку дослідниць, забезпечення ефективної психолого-педагогічної підтримки сім'ї шляхом підвищення компетентності батьків у питаннях розвитку, освіти, охорони та зміцнення здоров'я дітей (Попович, Іванова, 2021, с. 98–99).

Вважаємо, що партнерська взаємодія закладу дошкільної освіти і батьків дітей раннього віку полягає у спільній відповідальності за виховання та розвиток дитини, узгодженні педагогічних впливів і створенні умов для її гармонійного становлення.

Висновки. Родина є першим і найбільш значущим середовищем виховання дитини раннього віку, оскільки саме в сім'ї закладаються основи її емоційного благополуччя, ціннісних орієнтацій та соціальної поведінки. Атмосфера любові, турботи й безпеки сприяє всебічному розвитку дитини, формуванню довіри до світу й позитивного ставлення до оточення. Батьки відіграють провідну роль у становленні особистості дитини, забезпечуючи її базові потреби, підтримуючи пізнавальну активність та створюючи умови для розвитку самостійності. До їхніх основних завдань належать організація безпечного життєвого простору, розвиток мовлення й емоційної сфери дитини, формування первинних соціальних навичок, а також підтримка інтересу до пізнання довкілля.

Вихователь закладу дошкільної освіти сприяє професійно організованому розвитку дитини раннього віку, надаючи методичну та педагогічну підтримку сім'ї. Його діяльність спрямована на створення розвивального середовища, індивідуалізацію освітнього процесу, консультування батьків щодо виховання дітей та узгодження педагогічних підходів у сім'ї й закладі дошкільної освіти.

З огляду на специфіку раннього віку, партнерська взаємодія охоплює узгодження виховних підходів сім'ї та закладу дошкільної освіти, обмін інформацією щодо індивідуальних особливостей розвитку дитини, підтримку її емоційного комфорту та стимулювання пізнавальної активності. Важливим є також педагогічний супровід батьків, спрямований на формування ефективних стратегій виховання, розвиток батьківської компетентності та створення єдиного виховного простору для дитини.

Відтак, умовами ефективного впливу на всебічний розвиток особистості в сенситивний період дитинства є створення безпечного й емоційно комфортного середовища, педагогічний супровід та консультування батьків щодо особливостей освіти, виховання і розвитку дітей раннього віку, формування їхніх педагогічних знань і вмінь, а також забезпечення якісної партнерської взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

Денисюк О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з сім'ями, які виховують дітей раннього віку. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1363/1/O_Denysyuk_APDYPTP_1_KSP&KO_IPSP.pdf

Дурманенко О. Л. Освітня діяльність у групах раннього віку : навч.-метод. посіб. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2022. 188 с.

Каньоса Н. Г., Бабюк Т. Й., Пукас І. Л. Методика виховання та розвитку дітей раннього віку : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2021. 268 с.

Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія. Київ : Фенікс, 2009. 416 с.

Попович О., Іванова В. Підготовка майбутніх вихователів до створення умов взаємодії з батьками дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 10 (114). С. 90–101.

Рагозіна В. В. Дитина раннього віку: особливості розвитку. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709370/1/Рагозіна_дитина_РВ_ІПВ.pdf

Спіріна Т. П. Сім'я як провідний інститут соціалізації дитини. Сучасна сім'я та соціальні інституції: шляхи партнерської взаємодії : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 2012. № 1. С. 157–159. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1298/1/T_SPIRINA_SSSIHPV_1_KSP&KO_IPSP.pdf

Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч. посіб. Київ : ДЦССМ, 2002. 132 с.

Федорова Н. Ф., Соколовська Н. Б., Баранова М. А. Виховання особистості та процес її формування у сім'ї. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 4 (23). С. 32–36.

References

Denisyuk, O. Preparation of future social educators for work with families raising young children. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1363/1/O_Denysyuk_APDYPTP_1_KSP&KO_IPSP.pdf

Durmanenko, O. L. (2022). *Educational activity in early age groups: Educational and methodological manual*. Lutsk: FOP Mazhula Yu. M.

Kanyosa, N. G., Babiuk, T. Y., Pukas, I. L. (2021). *Methods of upbringing and development of young children: Educational and methodological manual*. Kamianets-Podilskyi: Publisher Kovalchuk O. V.

Kravchenko, T. V. (2009). *Socialization of school-age children in the interaction of family and school*. Kyiv: Feniks.

Popovych, O., Ivanova, V. (2021). Preparation of future educators to create conditions for interaction with parents of young children in preschool education institutions. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 10 (114), 90–101.

Ragozina, V. V. *Young child: Developmental features.* Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709370/1/ Рагозіна_дитина_РВ_ІПВ.pdf

Spirina, T. P. (2012). Family as the leading institution of child socialisation. In Modern family and social institutions: Ways of partnership interaction: *Materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference* (pp. 157–159). Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1298/1/T_SPIRINA_SSSIHPV_1_KSP&KO_IPSP.pdf

Trubavina, I. M. (2002). *Socio-pedagogical work with a disadvantaged family: Educational manual*. Kyiv: DCSSM.

Fedorova, N. F., Sokolovska, N. B., Baranova, M. A. (2014). Education of personality and the process of its formation in the family. *Education and Development of Gifted Personality*, 4 (23), 32–36.

Відомості про авторів:
Атрощенко Тетяна Олександрівна
tatiyana05071976@gmail.com
Мукачівський державний університет
вул. Ужгородська 26, м. Мукачево
Закарпатська обл., 89600, Україна

Йокоб Андрея Павлівна
andreajakab99@gmail.com
Закарпатський угорський університет
імені Ференца Ракоці II
площа Кошута, 6, м. Берегове
Закарпатська обл., 90202, Україна

Information about the authors:
Atroshchenko Tetiana Oleksandrivna
tatiyana05071976@gmail.com
Mukachevo State University
26 Uzhhorodska St., Mukachevo
Transcarpathian region 89600, Ukraine

Yokob Andreia Pavlivna
andreajakab99@gmail.com
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
Kossuth Square, 6, Berehove
Transcarpathian region 90202, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 27. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 24. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 27. 02. 2026.
Accepted for publishing 24. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-104-119

УДК 378.147:004.738.5

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СТВОРЮВАТИ АДАПТИВНІ ВЕБРЕСУРСИ ДЛЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Марина Дмитрієва
https://orcid.org/0000-0002-7139-9800

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню й систематизації педагогічних умов розвитку здатності майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси для освітнього процесу. В результаті уточнено понятійно-категоріальні дефініції в контексті професійної підготовки. Обґрунтовано й систематизовано п'ять взаємопов'язаних педагогічних умов: показники якості та прозорі критерії оцінювання адаптивного вебресурсу; автентичні завдання з реальних сценаріїв навчання; поетапне ускладнення з методичним супроводом; практика адаптивності та інклюзивної доступності через завдання, перевірки й критерії; дотримання етики, безпеки даних і авторського права в цифрових рішеннях. Показано, як ці умови реалізуються у вибіркових освітніх компонентах. Підсумовано, що визначені умови забезпечують формування веброзробницької компетентності майбутніх учителів.

Ключові слова: адаптивність; вебресурси; вебзастосунок; професійна підготовка майбутніх учителів; веброзробницька компетентність; педагогічні умови.

Dmytriieva Maryna. Pedagogical conditions for developing future teachers' ability to create adaptive web resources in the educational process.
The article provides theoretical substantiation and systematisation of pedagogical conditions for developing future teachers' ability to create adaptive web resources for the educational process and outlines practical ways to implement these conditions in elective courses, using Izmail State University of Humanities as an example. The study applies theoretical analysis and synthesis, terminological, conceptual, and structural analysis, comparative analysis, and case analysis of educational and instructional materials. Key definitions of «adaptive web resources for the educational process», «future teachers' ability to create adaptive web resources», and «pedagogical conditions» are clarified within professional teacher training. Five interrelated conditions are substantiated: (1) quality indicators of an adaptive web resource and transparent assessment criteria; (2) authentic pedagogical tasks linked to real teaching scenarios; (3) gradual scaffolding with methodological support; (4) targeted practice of adaptability and inclusive accessibility through tasks, quality checks, and criteria; (5) ethics, data security, and copyright as mandatory requirements for digital materials and solutions. The article shows how these conditions are embedded in elective courses and modules. It concludes that the proposed framework supports competence in educational web resource development as a guided, step-by-step, and criterion-referenced outcome that integrates didactic relevance, technological correctness, accessibility, and compliance with ethical and legal requirements. Scientific novelty lies in aligning these pedagogical conditions and specifying implementation mechanisms in elective courses. Practical value includes updating syllabi, designing tasks, and conducting criterion-referenced assessment of students' web products. Further research will develop pilot assessment tools and empirically test effectiveness across higher education contexts.

Keywords: adaptability; web resources; web application; professional training of future teachers; web development competence; pedagogical conditions.

Постановка завдання. Сучасний освітній процес дедалі більше спирається на цифрові середовища й ресурси. А отже від майбутнього вчителя очікують здатності не тільки користуватися готовими онлайн-інструментами, а й створювати власні вебресурси, придатні для реальних навчальних ситуацій, різних пристроїв і потреб здобувачів освіти. Водночас у підготовці педагогів часто бракує цілісної системи педагогічних умов, які б узгоджували вимоги до якості адаптивного вебресурсу, прозоре оцінювання, автентичні завдання, поетапне ускладнення з методичним супроводом, практику доступності, а також етико-правові аспекти роботи з даними й авторськими матеріалами, підкріплюючи це портфоліо та рефлексією. Це зумовлює потребу теоретично обґрунтувати й систематизувати такі педагогічні умови та показати їх практичну реалізацію у змісті й організації вибіркових дисциплін на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету як підґрунтя формування веброзробницької компетентності майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних оглядових працях цифрова трансформація освіти описується як системна зміна, що вимагає від закладів вищої освіти стратегічного планування цифрових екосистем, розвитку відкритої науки й освіти та узгодження

цифрових рішень із нормативно-правовими орієнтирами (Острянська, 2025). На цьому тлі в літературі послідовно підкреслюється проблема якості підготовки педагогів до використання і створення цифрових ресурсів. Систематичні огляди фіксують, що програми підготовки здатні підвищувати цифрові компетентності майбутніх учителів, водночас наявні прогалини у змісті й підтримці навчання зумовлюють потребу в контекстно-чутливих, практико-орієнтованих форматах (Alférez-Pastor, Collado-Soler, Lérida-Ayala et al., 2025). Окремо зазначається, що в дослідженнях цифрових компетентностей викладачів і вчителів часто домінують підходи, пов'язані із самооцінюванням і рефлексією. Зокрема виявляється дефіцит компетентностей, пов'язаних з оцінюванням освітньої практики, що підсилює запит на більш прикладні та персоналізовані програми підготовки (Basilotta-Gómez-Pablos, Matarranz, Casado-Aranda,Otto, 2022).

У блоці праць, присвячених використанню вебтехнологій у професійній підготовці майбутніх учителів, акцент зміщується від загальної цифрової грамотності до конкретних засобів, форматів і принципів організації змішаного навчання з опорою на хмарні сервіси. Так, у дослідженнях на матеріалі підготовки майбутніх учителів початкової школи та майбутніх учителів математики показано, що вебзастосунки і хмарні сервіси підсилюють доступ до освітніх ресурсів, мобільність і гнучкість самостійної роботи, комунікацію та спільну діяльність. При цьому виокремлюється потреба в дидактично вмотивованому поєднанні офлайн та онлайн компонентів і у визначенні принципів ефективної організації такої підготовки (Кулімова, 2020; Zabiyeva, Seitova, Andasbayev et al., 2021). Тематично близькою є робота про підготовку майбутніх учителів хімії до використання вебтехнологій для наочно-модельного навчання, де наголошено на необхідності чіткого визначення мети подання нового матеріалу, обґрунтування форм і засобів, урахування обсягу та доступності інформації, а також дидактичної і психологічної готовності учнів до сприйняття, що напряму пов'язується з результативністю перетворення інформації на знання (Кочубей, 2023). У ширшому контексті цифровізації підготовки майбутнього педагога автори підкреслюють, що зміст професійної підготовки має формувати не тільки фундаментальні знання, а й спеціальні, зокрема інформаційно-цифрову компетентність, яка включає здатність знаходити, оцінювати, опрацьовувати, створювати інформацію та комунікувати з використанням цифрових технологій (Цегельник, Захарова, Силенко, 2024).

Помітна група досліджень деталізує організаційно-методичні рішення, які забезпечують керованість і результативність цифрово орієнтованої підготовки: поетапність, підтримку мотивації, практико-орієнтовані завдання, інструменти оцінювання і рефлексії. У роботі про індивідуалізацію самостійної роботи в професійній підготовці майбутніх учителів підкреслено, що врахування потреб, мотивації та можливостей здобувачів, а також упровадження тьюторингу підтримує розвиток самостійності, самонавчання і саморозвитку, хоча емпіричні результати вказують на недостатність умов для такого розвитку в багатьох ЗВО (Силенко, 2024). Опис упровадження методичної системи підготовки майбутніх учителів інформатики до застосування інноваційних технологій демонструє ефект поетапної організації (мотиваційно-орієнтаційний, змістово-процесуальний, контрольно-рефлексивний етапи), поєднання створення освітніх продуктів із рефлексивними практиками, а також використання портфоліо, самооцінювання й експертних оцінок у діагностиці результатів (Вербівський, 2025). У статті про адаптивні стратегії викладання та оцінювання в умовах війни запропоновано рішення, що прямо стосуються оптимізації завдань і зворотного зв'язку. Так, фокус зосереджено на 2-3 ключових інтегрованих завданнях, використанні групових проєктів, масштабованому мінімалістичному фідбеку і комбінованих способах перевірки з урахуванням академічної доброчесності, а також потребі системної методичної та психологічної підтримки викладачів (Сафронова, Жир, Верба, Шишканова, 2025).

Окремий аспект публікацій розкриває технічний і користувацький вимір адаптивності вебресурсів, що важливо для обґрунтування вимог до якості, доступності та придатності ресурсів до різних пристроїв. Дослідження з оцінювання досвіду користувачів показують, що адаптивний вебдизайн здатний підтримувати читабельність і загальну зручність на мобільних пристроях, водночас проблемними можуть залишатися аспекти інформаційної архітектури, які потребують спеціальної уваги під час проєктування структури й навігації (Lestari, Hardianto, Hidayanto, 2014; Hussain, Mkpojiogu, 2015). У прикладних роботах також підкреслюються технічні виклики адаптивних рішень, зокрема сумісність пристроїв, затримки мережі та швидкодія, а як один із напрямів розвитку розглядається інтеграція доповненої реальності в адаптивний вебдизайн (Chintamani, Dixit, Mane et al., 2024). Для підтвердження зв'язку між адаптивним вебрішенням і прийняттям користувачами цифрового сервісу

показовими є результати, де задоволеність користувачів та намір продовжувати використання системи пояснюються через поєднання моделей прийняття технологій та успішності інформаційних систем у контексті мобільного доступу, реалізованого засобами адаптивного вебдизайну (Huang, Chao, Hwang et al., 2024). У суміжних дослідженнях адаптивність пов'язується з інклюзивністю та персоналізацією інтерфейсів, зокрема через можливості інтелектуальних інструментів і підходів до адаптації під потреби користувачів (Гребенюк, 2025; Піскозуб, Далик, 2025).

Для нашої теми принципово важливими є також публікації, що висвітлюють етичні та безпекові аспекти цифрового середовища. Дослідження загроз інформаційної безпеки під час використання вебтехнологій дистанційного навчання на прикладі адміністрування Google Classroom підкреслює необхідність системних організаційно-правових, технічних і програмних заходів захисту, причому як на етапі проєктування, так і в процесі експлуатації освітніх платформ (Фонар, Коновалов, Філіппов, 2022). У статті про вплив інструментів штучного інтелекту на професійний розвиток педагогів поряд із перевагами (індивідуалізація, автоматизація рутинних завдань) окреслено ризики, серед яких етичність, безпечність використання, залежність від технологій та потенційне зниження критичного мислення, що вимагає планування, методичної і технічної підтримки (Захар, 2024).

Узагальнюючи наведені підходи, можна констатувати: сучасні дослідження переконливо обґрунтовують потребу розвитку цифрових компетентностей майбутніх учителів і описують окремі ефективні засоби, технології та організаційні рішення (змішане навчання, хмарні сервіси, проєктні формати, поетапність, портфоліо, масштабоване оцінювання, безпека даних). Водночас у наданих публікаціях недостатньо представлено цілісне узгодження саме педагогічних умов розвитку здатності майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси для освітнього процесу з їх практичною реалізацією у змісті й організації конкретних вибіркових дисциплін та з підсумковим виходом на веброзробницьку компетентність як інтегрований результат підготовки, що і зумовлює актуальність дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета – теоретично обґрунтувати й систематизувати педагогічні умови розвитку здатності майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси для освітнього процесу та показати практичні способи реалізації цих умов у змісті й організації вибіркових дисциплін на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Цілі дослідження: 1) уточнити понятійно-категоріальні дефініції дослідження «адаптивні вебресурси для освітнього процесу», «здатність майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси», «педагогічні умови» (у контексті професійної підготовки); 2) проаналізувати й узагальнити сучасні наукові підходи щодо підготовки майбутніх учителів до веброзроблення та створення адаптивних цифрових ресурсів, визначивши аргументи на користь виокремлених педагогічних умов; 3) обґрунтувати перелік педагогічних умов, розкрити зміст кожної умови та механізми її реалізації в освітньому процесі (на прикладі вибіркових освітніх компонентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету); 4) обумовити конкретні приклади реалізації педагогічних умов у межах вибіркових дисциплін; 5) сформулювати підсумкові висновки про те, як сукупність визначених педагогічних умов забезпечує формування веброзробницької компетентності майбутніх учителів та подати її авторське трактування.

Методологічними основами дослідження є підходи: *компетентнісний* (орієнтація на результат у вигляді здатності та веброзробницької компетентності); *діяльнісний* (формування здатності через виконання освітніх завдань і створення якісних продуктів); *системний* (узгодження умов, змісту дисциплін, завдань, оцінювання та результатів); *студентоцентроване навчання* (індивідуальні траєкторії, підтримка, рефлексія, портфоліо); *інклюзивний і особистісно орієнтований* (як методична підстава для вимог адаптивності та доступності); *етико-правова відповідальність у цифровому середовищі* (як рамка для безпеки даних і авторського права).

Методи дослідження: *теоретичний аналіз і синтез* наукових джерел із проблеми підготовки майбутніх учителів до створення адаптивних вебресурсів; *термінологічний і понятєво-структурний аналіз* ключових категорій; *узагальнення, систематизація та класифікація* підходів і педагогічних умов; *порівняльно-логічний аналіз* (зіставлення позицій авторів, співвіднесення умов із освітніми завданнями та критеріями оцінювання); *аналіз* освітніх і навчально-методичних матеріалів вибіркових дисциплін як підстава для прикладів реалізації; *педагогічне моделювання та кейс-аналіз* (опис механізмів реалізації кожної умови та їх інтеграції у зміст і організацію дисциплін).

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах статті понятійно-категоріальне трактування дефініцій дослідження задає, що

саме вважаємо результатом підготовки, а також які чинники освітнього процесу можуть цілеспрямовано забезпечувати його досягнення в умовах цифрової трансформації та розвитку цифрових екосистем ЗВО.

Під *«адаптивними вебресурсами для освітнього процесу»* пропонуємо розуміти цифрові освітні ресурси, реалізовані у форматі вебсайту або вебзастосунку, які забезпечують виконання конкретних освітніх потреб (пояснення, тренування, самоперевірка, організація взаємодії), зберігають функціональність, зручність на різних пристроях і в різних умовах доступу.

Визначальною ознакою вважаємо адаптацію подання, взаємодії, до параметрів екрана та поведінки користувача, що свідчить про те, що в дослідженнях адаптивний вебдизайн пов'язується з підтриманням читабельності й показників досвіду користувача на мобільних пристроях, хоча потребує окремої уваги до інформаційної архітектури і навігації (Lestari, Hardianto, Hidayanto, 2014; Hussain, Mkpojiogu, 2015). Дидактичну придатність такого ресурсу пов'язуємо з чітким визначенням мети подання матеріалу, добором форми і засобів, доступністю обсягу та змісту інформації для сприйняття, а також підготовленістю учнів до роботи з нею, що прямо підкреслюється у працях про застосування вебтехнологій у навчанні та професійній підготовці вчителя (Кочубей, 2023; Кулімова, 2020).

«*Здатність майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси*» трактуємо як інтегровану професійно орієнтовану здатність проєктувати й реалізовувати вебресурси під освітні завдання, поєднуючи дидактичні рішення з технологічною реалізацією, перевіркою зручності використання на різних пристроях, а також із дотриманням етичних і правових вимог у цифровому середовищі. Таке трактування узгоджується з висновками систематичних оглядів про те, що цифрова компетентність педагогів потребує цілеспрямованого формування через практичні й контекстно прив'язані програми підготовки та підтримки, а також із заувагою про домінування самооцінювальних підходів і потребу більш прикладних форматів підготовки (Alzakwani, Zabriv, Ali, 2025; Basilotta-Gómez-Pablos, Matarranz, Casado-Aranda, Otto, 2022; Alférez-Pastor, Collado-Soler, Lérida-Ayala et al., 2023). Технологічний компонент здатності конкретизуємо як володіння інструментами організації розроблення і супроводу, зокрема контролем версій і середовищем спільної роботи, що обґрунтовано на прикладі використання GitHub у навчанні вебтехнологій (Горчинський, Горчинська, 2022).

Поняття *«педагогічні умови в контексті професійної підготовки»* розглядаємо як сукупність організаційних, дидактичних, методичних і технологічних чинників, які забезпечують кероване формування зазначеної здатності через зміст дисциплін, типи завдань, поетапність, підтримку, оцінювання та рефлексію результатів. Таке розуміння спирається на підходи, де педагогічні умови описуються як складник методичних систем і поетапного впровадження підготовки з опорою на діагностику, портфоліо й рефлексивні практики (Вербівський, 2025), а також на роботи, що в умовах кризової нестабільності підкреслюють необхідність адаптації проєктування завдань, масштабованого зворотного зв'язку та підтримки викладача як чинників збереження якості освітнього процесу (Сафронова, Жир, Верба, Шишканова, 2025).

У сучасних публікаціях підготовка майбутніх учителів до веброзроблення й створення адаптивних цифрових ресурсів подається як поєднання трьох взаємопов'язаних площин. *Перший підхід – інституційний.* Цифрові рішення мають бути вбудовані в цифрову екосистему ЗВО та узгоджені зі стратегічним плануванням цифрової трансформації (Острянська, 2025). *Другий підхід – дидактичний*. Ефективність забезпечують практично-орієнтовані формати, змішане навчання і хмарні сервіси, які підтримують доступність, мобільність, спільну діяльність і розвиток компетентностей здобувачів (Кулімова, 2020; Zabiyeva, Seitova, Andasbayev et al., 2021). *Третій підхід – інженерно-процесуальний*. Потрібні інструменти керування розробленням, спільною роботою й супроводом продукту, що обґрунтовується на прикладі дидактичних можливостей GitHub (Горчинський, Горчинська, 2022). *Окремим підходом у працях виділяються оцінювання, поетапність і рефлексивність як умови результативності*. Автори описують поетапні методичні системи, портфоліо, самооцінювання та діагностику результатів (Вербівський, 2025), а також підкреслюють потребу адаптації завдань і масштабованого зворотного зв'язку в кризових умовах (Сафронова, Жир, Верба, Шишканова, 2025). *Технічний вимір адаптивності* у дослідженнях адаптивного вебдизайну пов'язується з показниками досвіду користувача на різних пристроях і виявляє чутливість до інформаційної архітектури, що прямо підсилює вимогу цілеспрямовано відпрацьовувати адаптивність в освітніх продуктах (Lestari, Hardianto, Hidayanto, 2014; Hussain, Mkpojiogu, 2015). Паралельно наголошується на ризиках і регуляторах цифрового середовища, зокрема на

інформаційній безпеці освітніх платформ (Фонар, Коновалов, Філіппов, 2022) та етичних викликах використання інтелектуальних інструментів (Захар, 2024).

Отже, узагальнення сучасних наукових підходів дає підстави перейти від загальних міркувань про цифрову підготовку майбутніх учителів до конкретизації тих педагогічних умов, які забезпечують кероване формування здатності створювати адаптивні вебресурси для освітнього процесу. Далі послідовно розглянемо кожну з визначених умов окремо, окреслимо її зміст і механізми реалізації та проілюструємо прикладами з вибіркових дисциплін Ізмаїльського державного гуманітарного університету, зокрема «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну», «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань», «Сучасні засоби розробки вебсайтів», «Технології та засоби розробки веб-ресурсів», «Web-технології та Web-дизайн», а за потреби також покажемо допоміжну роль курсу «Основи 3D друку: практичний курс» у проєктних завданнях і візуалізації.

І педагогічною умовою виділяємо ***цільові можливості якості адаптивного вебресурсу і прозорі критерії оцінювання.*** Зміст цієї умови полягає в тому, що для кожного студентського вебпродукту наперед задаються чіткі показники якості: відповідність освітньому сценарію й освітній меті, логічна структура та навігація, читабельність і зручність взаємодії на різних пристроях, коректність інформаційної архітектури, базова доступність, продуктивність і технічна стабільність.

Така конкретизація узгоджується з висновками досліджень про адаптивний веб-дизайн, де показано, що адаптивність підтримує читабельність і загальне враження користувача, але потребує окремої уваги до інформаційної архітектури й навігації, тобто саме до того, що має бути «вимірюваним» у критеріях (Lestari, Hardianto, Hidayanto, 2014; Hussain, Mkpojiogu, 2015). Додатково ця умова спирається на підходи, де результативність цифрово орієнтованої підготовки забезпечується поєднанням діагностики, портфоліо та процедур оцінювання, а отже потребує прозорої системи критеріїв і показників (Вербівський, 2025).

Практична реалізація в межах дисциплін вільного вибору на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету організована через єдину рубрику оцінювання і чеклісти якості, які застосовуються в кількох вибіркових компонентах. Наприклад, у ОК «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» критерії фіксуються на рівні прототипу: структура, навігація, узгодженість типографіки, читабельність і адаптація макета під різні екрани. У ОК «Сучасні засоби розробки вебсайтів» критерії доповнюються вимогами до реалізації – коректність адаптивної верстки, швидкість завантаження, відсутність критичних помилок, узгодженість компонентів. У ОК «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» до рубрики додаються показники надійності й підтримуваності – зрозуміла структура проєкту, працездатність основних сценаріїв, базові тести або перевірки, документація для користувача і для супроводу.

Як наслідок – студент працює за зрозумілою «картою якості», а оцінювання стає не ситуативним, а критеріальним і порівнюваним між дисциплінами.

ІІ педагогічною умовою виділяємо ***застосування автентичних педагогічих задач, що прив'язані до реальних сценаріїв навчання***. В межах цієї умови вебресурс розглядається як відповідь на конкретну освітню потребу. До прикладу, пояснити складний матеріал, організувати тренування й самоперевірку, підтримати взаємодію та спільну роботу, забезпечити доступ до навчальних матеріалів і зворотний зв'язок у змішаному форматі.

Такий підхід узгоджується з працями, де вебтехнології та хмарні сервіси обґрунтовуються як засіб розв'язання актуальних проблем професійної підготовки через практичні сценарії, мобільність, доступність ресурсів і комунікацію (Кулімова, 2020; Zabiyeva, Seitova, Andasbayev et al., 2021). Додатково підкреслюється, що результативність веборієнтованих рішень залежить від чіткого визначення мети подання матеріалу, обґрунтування форм і засобів, доступності обсягу інформації та підготовленості учнів до її сприйняття, тобто від дидактично коректного сценарію (Кочубей, 2023).

Практична реалізація в межах вибіркових дисциплін на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету передбачає, що кожне завдання формулюється як «педагогічний кейс», а технічні вимоги випливають із нього. Наприклад, в ОК «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» автентичним завданням може бути створення мінісайту для теми уроку або модуля з чіткою структурою: вступ, пояснення, візуалізація, коротка перевірка, матеріали для учня. У ОК «Web-технології та Web-дизайн» і ОК «Сучасні засоби розробки вебсайтів» сценарії можна поглиблювати до інтерактивних форматів: «лендинг для уроку з вбудованими інтерактивними вправами», «ресурс для змішаного навчання з різними траєкторіями проходження», «сторінка для групового проєкту з інструкціями, матеріалами і формою збору результатів». У ОК «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» автентичність

підсилюється вимогою повного циклу: реалізувати вебзастосунок для навчальної задачі, забезпечити працездатність ключових сценаріїв користувача, додати інструкцію для учня і вчителя, передбачити елементи супроводу. За потреби ОК «Основи 3D друку: практичний курс» може виконувати допоміжну функцію в автентичних кейсах, коли потрібно створити 3D-модель як освітній об'єкт і подати її у вебресурсі через візуалізації, галереї або інтерактивні перегляди.

Результат цієї педагогічної умови полягає в тому, що студент навчається мислити «від навчальної задачі», а вебпродукт оцінюється не тільки за технічною правильністю, але й за придатністю до реального використання в освітньому процесі.

ІІІ педагогічною умовою виділяємо ***поетапне ускладнення з методичним супроводом освітнього процесу.*** Зміст цієї умови полягає в побудові навчання від простих і керованих дій до комплексних рішень. Спочатку опанування базових принципів і шаблонів, далі виконання типових завдань із частковою свободою вибору, і лише потім створення повноцінного вебпродукту для реального освітнього сценарію з оцінюванням, рефлексією та корекцією.

Така логіка узгоджується з підходами, де підготовка майбутніх учителів організовується поетапно, із виокремленням мотиваційно-орієнтаційного, змістово-процесуального та контрольно-рефлексивного етапів, а результат фіксується через діагностику, портфоліо, самооцінювання та експертні оцінки (Вербівський, 2025). Окрім того, в роботах про адаптивні стратегії викладання й оцінювання підкреслюється, що в умовах високого навантаження та нестабільності ефективними є рішення, які оптимізують кількість завдань, зосереджують увагу на ключових інтегрованих роботах і передбачають масштабований зворотний зв'язок, тобто саме методично організований супровід (Сафронова, Жир, Верба, Шишканова, 2025).

Практична реалізація в межах вибіркових дисциплін на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету вибудувана як наскрізна траєкторія з чіткими проміжними результатами та опорами для студента. У курсі ОК «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» доцільно починати з проєктування структури ресурсу і прототипу: карта сторінок, логіка навігації, адаптивні макети для кількох типових екранів, короткі мікрозавдання на типографіку й читабельність. А ось в ОК «Web-технології та Web-дизайн» ускладнення відбувається через реалізацію адаптивної верстки і базової інтерактивності, а методичний супровід забезпечується шаблонами, чеклістами, короткими консультаціями й проміжними контрольними точками (рев'ю макета, рев'ю структури, рев'ю адаптивності). На ОК «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» студент переходить до функціональних сценаріїв і підтримки: реалізує ключові користувацькі дії, додає мінімальний набір перевірок, готує інструкцію та фіксує зміни, що підводить до здатності супроводжувати продукт після створення.

Методичний супровід доцільно конкретизувати як набір інструментів: зразки і шаблони, поетапні інструкції, короткі приклади типових рішень і помилок, регулярний формувальний зворотний зв'язок за критеріями, а також чітко визначені «точки здачі» проміжних результатів. Результат умови полягає в тому, що зменшується ризик випадкових «стрибків» у складність, а сформованість здатності підтверджується не одиничним продуктом, а послідовною траєкторією прогресу.

IV педагогічною умовою виділяємо ***забезпечення цілеспрямованої практики адаптивності та інклюзивної доступності в освітньому процесі***. Оскільки ці характеристики не формуються автоматично під час загального навчання веброзроблення, їх потрібно спеціально відпрацьовувати через завдання, перевірки й критерії якості, інакше студентський продукт може бути технічно виконаним, але незручним або недоступним для частини учнів.

Зміст цієї умови полягає в регулярному виконанні завдань, де адаптивність і доступність виступають не додатковою опцією, а обов'язковими вимогами до результату. Під адаптивністю в цьому контексті розуміємо коректне пристосування структури, типографіки, навігації й елементів взаємодії до різних екранів і способів доступу, а також збереження читабельності та керованості інтерфейсу.

Дослідження адаптивного вебдизайну показують, що адаптивні підходи підтримують показники досвіду користувача на мобільних пристроях, але виявляють чутливість до інформаційної структури загалом, що вимагає цілеспрямованого навчального відпрацювання навігації (Lestari, Hardianto, Hidayanto, 2014; Hussain, Mkpojiogu, 2015). Інклюзивну доступність трактуємо як здатність вебресурсу бути придатним для користування різними групами учнів і в різних умовах, що узгоджується з поглядами на взаємозв'язок адаптивності та інклюзивності в цифровому середовищі й акцентом на принципах універсальності та персоналізації (Гребенюк, 2025).

Практична реалізація в межах вибіркових дисциплін на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету організована через

короткі «цикли практики» з перевіркою на різних пристроях і за чеклістом доступності. У курсі ОК «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» це доцільно починається з макетів і прототипів: три контрольні ширини екрана, перевірка читабельності, логіки навігації, контрастності та зрозумілості інтерфейсу. У ОК «Сучасні засоби розробки вебсайтів» практика переноситься на рівень реалізації – адаптивна верстка, тестування меню і форм на смартфоні та ноутбуці, перевірка керованості елементів без миші, альтернативні тексти для зображень, мінімізація «зламаних» блоків і горизонтального скролу. У ОК «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» цю умову підсилюють сценаріями для різних користувачів: учень, учитель, адміністратор, а також додали перевірку доступності динамічних компонентів і стабільності роботи на слабшому інтернеті чи старіших пристроях.

Результат дії цієї умови полягає в тому, що студент системно привчається закладати адаптивність і доступність у структуру рішення, а не «додавати наприкінці», і може аргументовано підтверджувати якість вебресурсу перевірками та критеріями.

V педагогічною умовою виділяємо ***дотримання норм етики, безпеки даних і авторського права в цифрових матеріалах.*** Оскільки створення освітніх вебресурсів передбачає роботу з даними, контентом і цифровими сервісами, а отже має супроводжуватися відповідальністю за безпечність, правомірність і доброчесність рішень. Зміст цієї умови полягає у вбудуванні в навчальні завдання обов'язкових вимог: мінімізація збору персональних даних, коректні налаштування доступу, безпечна автентифікація, усвідомлений вибір платформ і сервісів, а також правомірне використання текстів, зображень, відео, шрифтів і програмного коду з належним зазначенням ліцензій та джерел.

Аргументація такої умови спирається на дослідження загроз інформаційної безпеки при використанні вебтехнологій дистанційного навчання, де наголошено на необхідності організаційно-правових, технічних і програмних заходів захисту як на етапі проєктування, так і під час експлуатації освітніх платформ (Фонар, Коновалов, Філіппов, 2022). Додатково в роботах про використання інтелектуальних інструментів у педагогічній практиці підкреслюються ризики, пов'язані з етичністю і безпечністю, а також потреба методичної підтримки і регуляції застосування таких інструментів (Захар, 2024).

Практична реалізація у вибіркових дисциплінах на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету організована через «обов'язковий блок відповідальності» у кожному проєктному завданні. У курсі ОК «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» це доцільно фіксувати як вимоги до контенту: легальне походження медіаматеріалів, коректні атрибуції, використання ліцензійних ресурсів, підготовка короткої сторінки «Джерела і ліцензії». У ОК «Сучасні засоби розробки вебсайтів» і ОК «Web-технології та Web-дизайн» умова конкретизується технічно: налаштування доступів, розмежування прав у командній роботі, безпечні форми зворотного зв'язку без збору зайвих даних, попередження про конфіденційність. У ОК «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» логічно додати вимоги до безпечної розробки й супроводу: базові правила роботи з обліковими даними, уникнення публікації конфіденційних ключів, контроль доступу до репозиторіїв, а також документування використаних бібліотек і їх ліцензій.

Результат цієї умови полягає в тому, що здобувачі формують звичку проєктувати вебресурс як безпечний і правомірний продукт, придатний до реального використання в освітньому процесі.

Сукупність визначених педагогічних умов забезпечує ***формування веброзробницької компетентності майбутніх учителів*** як керованого, поетапного й критеріально вимірюваного результату професійної підготовки. Узгоджена дія цих умов забезпечує баланс дидактичної доцільності й технологічної коректності, підтримує перенос сформованих умінь на нові завдання і контексти цифрової екосистеми ЗВО. Отже, ***веброзробницька компетентність*** постає як інтегрована професійна здатність створювати й підтримувати освітні вебресурси з гарантованою якістю, доступністю та дотриманням етичних і правових вимог.

Висновки. У статті обґрунтовано, що цифровізація освіти підвищує вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, адже очікується здатність створювати власні адаптивні вебресурси, придатні для реальних навчальних ситуацій, різних пристроїв і потреб здобувачів освіти. Уточнено зміст ключових дефініцій та показано, що результат підготовки доцільно розглядати як інтегровану здатність проєктувати, реалізовувати й підтримувати освітні вебресурси з урахуванням дидактичних вимог, адаптивності, доступності, а також етико-правової відповідальності. Систематизовано п'ять педагогічних умов, які в сукупності забезпечують кероване формування цієї здатності: 1) задані показники якості та прозорі критерії оцінювання; 2) автентичні педагогічні задачі, прив'язані до

реальних сценаріїв навчання; 3) поетапне ускладнення з методичним супроводом; 4) цілеспрямована практика адаптивності та інклюзивної доступності; 5) етика, безпека даних і авторське право. Показано приклади реалізації умов у змісті й організації вибіркових дисциплін Ізмаїльського державного гуманітарного університету. У підсумку дотримання узгодженої реалізації виокремлених педагогічних умов забезпечує формування веброзробницької компетентності як інтегрованого результату професійної підготовки, що поєднує створення й супровід освітніх вебресурсів із гарантованою якістю, доступністю та дотриманням етичних і правових вимог.

Наукова новизна полягає в теоретичній систематизації та узгодженні спектру педагогічних умов для розвитку здатності майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси для освітнього процесу, з конкретизацією їх змісту й механізмів реалізації у вибіркових дисциплінах. Практичне значення. Запропонований перелік педагогічних умов і приклади їх реалізації можуть бути використані для оновлення змісту робочих програм освітніх компонентів у підготовці майбутніх учителів, а також для проєктування завдань і оцінювання студентських вебпродуктів. Перспективами подальших розвідок вбачається доцільним подальше розроблення та апробація інструментарію оцінювання сформованості веброзробницької компетентності (критерії, показники, рівні, діагностичні процедури) і емпірична перевірка результативності запропонованого спектру педагогічних умов у різних освітніх контекстах ЗВО.

Постановка завдання. Сучасний освітній процес дедалі більше спирається на цифрові середовища й ресурси. А отже від майбутнього вчителя очікують здатності не тільки користуватися готовими онлайн-інструментами, а й створювати власні вебресурси, придатні для реальних навчальних ситуацій, різних пристроїв і потреб здобувачів освіти. Водночас у підготовці педагогів часто бракує цілісної системи педагогічних умов, які б узгоджували вимоги до якості адаптивного вебресурсу, прозоре оцінювання, автентичні завдання, поетапне ускладнення з методичним супроводом, практику доступності, а також етико-правові аспекти роботи з даними й авторськими матеріалами, підкріплюючи це портфоліо та рефлексією. Це зумовлює потребу теоретично обґрунтувати й систематизувати такі педагогічні умови та показати їх практичну реалізацію у змісті й організації вибіркових дисциплін на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету як підґрунтя формування веброзробницької компетентності майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних оглядових працях цифрова трансформація освіти описується як системна зміна, що вимагає від закладів вищої освіти стратегічного планування цифрових екосистем, розвитку відкритої науки й освіти та узгодження цифрових рішень із нормативно-правовими орієнтирами (Острянська, 2025). На цьому тлі в літературі послідовно підкреслюється проблема якості підготовки педагогів до використання і створення цифрових ресурсів. Систематичні огляди фіксують, що програми підготовки здатні підвищувати цифрові компетентності майбутніх учителів, водночас наявні прогалини у змісті й підтримці навчання зумовлюють потребу в контекстно-чутливих, практико-орієнтованих форматах (Alférez-Pastor, Collado-Soler, Lérida-Ayala et al., 2025). Окремо зазначається, що в дослідженнях цифрових компетентностей викладачів і вчителів часто домінують підходи, пов’язані із самооцінюванням і рефлексією. Зокрема виявляється дефіцит компетентностей, пов’язаних з оцінюванням освітньої практики, що підсилює запит на більш прикладні та персоналізовані програми підготовки (Basilotta-Gómez-Pablos, Matarranz, Casado-Aranda,Otto, 2022).

У блоці праць, присвячених використанню вебтехнологій у професійній підготовці майбутніх учителів, акцент зміщується від загальної цифрової грамотності до конкретних засобів, форматів і принципів організації змішаного навчання з опорою на хмарні сервіси. Так, у дослідженнях на матеріалі підготовки майбутніх учителів початкової школи та майбутніх учителів математики показано, що вебзастосунки і хмарні сервіси підсилюють доступ до освітніх ресурсів, мобільність і гнучкість самостійної роботи, комунікацію та спільну діяльність. При цьому виокремлюється потреба в дидактично вмотивованому поєднанні офлайн та онлайн компонентів і у визначенні принципів ефективної організації такої підготовки (Кулімова, 2020; Zabiyeva, Seitova, Andasbayev et al., 2021). Тематично близькою є робота про підготовку майбутніх учителів хімії до використання вебтехнологій для наочно-модельного навчання, де наголошено на необхідності чіткого визначення мети подання нового матеріалу, обґрунтування форм і засобів, урахування обсягу та доступності інформації, а також дидактичної і психологічної готовності учнів до сприйняття, що напряму пов’язується з результативністю перетворення інформації на знання (Кочубей, 2023). У ширшому контексті цифровізації підготовки майбутнього педагога

автори підкреслюють, що зміст професійної підготовки має формувати не тільки фундаментальні знання, а й спеціальні, зокрема інформаційно-цифрову компетентність, яка включає здатність знаходити, оцінювати, опрацьовувати, створювати інформацію та комунікувати з використанням цифрових технологій (Цегельник, Захарова, Силенко, 2024).

Помітна група досліджень деталізує організаційно-методичні рішення, які забезпечують керованість і результативність цифрово орієнтованої підготовки: поетапність, підтримку мотивації, практико-орієнтовані завдання, інструменти оцінювання і рефлексії. У роботі про індивідуалізацію самостійної роботи в професійній підготовці майбутніх учителів підкреслено, що врахування потреб, мотивації та можливостей здобувачів, а також упровадження тьюторингу підтримує розвиток самостійності, самонавчання і саморозвитку, хоча емпіричні результати вказують на недостатність умов для такого розвитку в багатьох ЗВО (Силенко, 2024). Опис упровадження методичної системи підготовки майбутніх учителів інформатики до застосування інноваційних технологій демонструє ефект поетапної організації (мотиваційно-орієнтаційний, змістово-процесуальний, контрольно-рефлексивний етапи), поєднання створення освітніх продуктів із рефлексивними практиками, а також використання портфоліо, самооцінювання й експертних оцінок у діагностиці результатів (Вербівський, 2025). У статті про адаптивні стратегії викладання та оцінювання в умовах війни запропоновано рішення, що прямо стосуються оптимізації завдань і зворотного зв'язку. Так, фокус зосереджено на 2-3 ключових інтегрованих завданнях, використанні групових проєктів, масштабованому мінімалістичному фідбеку і комбінованих способах перевірки з урахуванням академічної доброчесності, а також потребі системної методичної та психологічної підтримки викладачів (Сафронова, Жир, Верба, Шишканова, 2025).

Окремий аспект публікацій розкриває технічний і користувацький вимір адаптивності вебресурсів, що важливо для обґрунтування вимог до якості, доступності та придатності ресурсів до різних пристроїв. Дослідження з оцінювання досвіду користувачів показують, що адаптивний вебдизайн здатний підтримувати читабельність і загальну зручність на мобільних пристроях, водночас проблемними можуть залишатися аспекти інформаційної архітектури, які потребують спеціальної уваги під час проєктування структури й навігації (Lestari, Hardianto, Hidayanto, 2014; Hussain, Mkpojiogu, 2015). У прикладних роботах також підкреслюються технічні виклики адаптивних рішень, зокрема сумісність пристроїв, затримки мережі та швидкодія, а як один із напрямів розвитку розглядається інтеграція доповненої реальності в адаптивний вебдизайн (Chintamani, Dixit, Mane et al., 2024). Для підтвердження зв'язку між адаптивним вебрішенням і прийняттям користувачами цифрового сервісу показовими є результати, де задоволеність користувачів та намір продовжувати використання системи пояснюються через поєднання моделей прийняття технологій та успішності інформаційних систем у контексті мобільного доступу, реалізованого засобами адаптивного вебдизайну (Huang, Chao, Hwang et al., 2024). У суміжних дослідженнях адаптивність пов'язується з інклюзивністю та персоналізацією інтерфейсів, зокрема через можливості інтелектуальних інструментів і підходів до адаптації під потреби користувачів (Гребенюк, 2025; Піскозуб, Далик, 2025).

Для нашої теми принципово важливими є також публікації, що висвітлюють етичні та безпекові аспекти цифрового середовища. Дослідження загроз інформаційної безпеки під час використання вебтехнологій дистанційного навчання на прикладі адміністрування Google Classroom підкреслює необхідність системних організаційно-правових, технічних і програмних заходів захисту, причому як на етапі проєктування, так і в процесі експлуатації освітніх платформ (Фонар, Коновалов, Філіппов, 2022). У статті про вплив інструментів штучного інтелекту на професійний розвиток педагогів поряд із перевагами (індивідуалізація, автоматизація рутинних завдань) окреслено ризики, серед яких етичність, безпечність використання, залежність від технологій та потенційне зниження критичного мислення, що вимагає планування, методичної і технічної підтримки (Захар, 2024).

Узагальнюючи наведені підходи, можна констатувати: сучасні дослідження переконливо обґрунтовують потребу розвитку цифрових компетентностей майбутніх учителів і описують окремі ефективні засоби, технології та організаційні рішення (змішане навчання, хмарні сервіси, проєктні формати, поетапність, портфоліо, масштабоване оцінювання, безпека даних). Водночас у наданих публікаціях недостатньо представлено цілісне узгодження саме педагогічних умов розвитку здатності майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси для освітнього процесу з їх практичною реалізацією у змісті й організації конкретних вибіркових дисциплін та з підсумковим виходом на веброзробницьку компетентність як інтегрований результат

підготовки, що і зумовлює актуальність дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета – теоретично обґрунтувати й систематизувати педагогічні умови розвитку здатності майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси для освітнього процесу та показати практичні способи реалізації цих умов у змісті й організації вибіркових дисциплін на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Цілі дослідження: 1) уточнити понятійно-категоріальні дефініції дослідження «адаптивні вебресурси для освітнього процесу», «здатність майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси», «педагогічні умови» (у контексті професійної підготовки); 2) проаналізувати й узагальнити сучасні наукові підходи щодо підготовки майбутніх учителів до веброзроблення та створення адаптивних цифрових ресурсів, визначивши аргументи на користь виокремлених педагогічних умов; 3) обґрунтувати перелік педагогічних умов, розкрити зміст кожної умови та механізми її реалізації в освітньому процесі (на прикладі вибіркових освітніх компонентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету); 4) обумовити конкретні приклади реалізації педагогічних умов у межах вибіркових дисциплін; 5) сформулювати підсумкові висновки про те, як сукупність визначених педагогічних умов забезпечує формування веброзробницької компетентності майбутніх учителів та подати її авторське трактування.

Методологічними основами дослідження є підходи: *компетентнісний* (орієнтація на результат у вигляді здатності та веброзробницької компетентності); *діяльнісний* (формування здатності через виконання освітніх завдань і створення якісних продуктів); *системний* (узгодження умов, змісту дисциплін, завдань, оцінювання та результатів); *студентоцентроване навчання* (індивідуальні траєкторії, підтримка, рефлексія, портфоліо); *інклюзивний і особистісно орієнтований* (як методична підстава для вимог адаптивності та доступності); *етико-правова відповідальність у цифровому середовищі* (як рамка для безпеки даних і авторського права).

Методи дослідження: *теоретичний аналіз і синтез* наукових джерел із проблеми підготовки майбутніх учителів до створення адаптивних вебресурсів; *термінологічний і понятєво-структурний аналіз* ключових категорій; *узагальнення, систематизація та класифікація* підходів і педагогічних умов; *порівняльно-логічний аналіз* (зіставлення позицій авторів, співвіднесення умов із освітніми завданнями та критеріями оцінювання); *аналіз* освітніх і навчально-методичних матеріалів вибіркових дисциплін як підстава для прикладів реалізації; *педагогічне моделювання та кейс-аналіз* (опис механізмів реалізації кожної умови та їх інтеграції у зміст і організацію дисциплін).

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах статті понятійно-категоріальне трактування дефініцій дослідження задає, що саме вважаємо результатом підготовки, а також які чинники освітнього процесу можуть цілеспрямовано забезпечувати його досягнення в умовах цифрової трансформації та розвитку цифрових екосистем ЗВО.

Під *«адаптивними вебресурсами для освітнього процесу»* пропонуємо розуміти цифрові освітні ресурси, реалізовані у форматі вебсайту або вебзастосунку, які забезпечують виконання конкретних освітніх потреб (пояснення, тренування, самоперевірка, організація взаємодії), зберігають функціональність, зручність на різних пристроях і в різних умовах доступу.

Визначальною ознакою вважаємо адаптацію подання, взаємодії, до параметрів екрана та поведінки користувача, що свідчить про те, що в дослідженнях адаптивний вебдизайн пов’язується з підтриманням читабельності й показників досвіду користувача на мобільних пристроях, хоча потребує окремої уваги до інформаційної архітектури і навігації (Lestari, Hardianto, Hidayanto, 2014; Hussain, Mkpojiogu, 2015). Дидактичну придатність такого ресурсу пов’язуємо з чітким визначенням мети подання матеріалу, добором форми і засобів, доступністю обсягу та змісту інформації для сприйняття, а також підготовленістю учнів до роботи з нею, що прямо підкреслюється у працях про застосування вебтехнологій у навчанні та професійній підготовці вчителя (Кочубей, 2023; Кулімова, 2020).

«*Здатність майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси*» трактуємо як інтегровану професійно орієнтовану здатність проєктувати й реалізовувати вебресурси під освітні завдання, поєднуючи дидактичні рішення з технологічною реалізацією, перевіркою зручності використання на різних пристроях, а також із дотриманням етичних і правових вимог у цифровому середовищі. Таке трактування узгоджується з висновками систематичних оглядів про те, що цифрова компетентність педагогів потребує цілеспрямованого формування через практичні й контекстно прив’язані програми підготовки та підтримки, а також із заувагою про домінування самооцінювальних підходів і потребу більш прикладних форматів підготовки (Alzakwani, Zabriv, Ali, 2025; Basilotta-Gómez-Pablos, Matarranz, Casado-Aranda, Otto, 2022; Alférez-

Pastor, Collado-Soler, Lérida-Ayala et al., 2023). Технологічний компонент здатності конкретизуємо як володіння інструментами організації розроблення і супроводу, зокрема контролем версій і середовищем спільної роботи, що обґрунтовано на прикладі використання GitHub у навчанні вебтехнологій (Горчинський, Горчинська, 2022).

Поняття *«педагогічні умови в контексті професійної підготовки»* розглядаємо як сукупність організаційних, дидактичних, методичних і технологічних чинників, які забезпечують кероване формування зазначеної здатності через зміст дисциплін, типи завдань, поетапність, підтримку, оцінювання та рефлексію результатів. Таке розуміння спирається на підходи, де педагогічні умови описуються як складник методичних систем і поетапного впровадження підготовки з опорою на діагностику, портфоліо й рефлексивні практики (Вербівський, 2025), а також на роботи, що в умовах кризової нестабільності підкреслюють необхідність адаптації проєктування завдань, масштабованого зворотного зв'язку та підтримки викладача як чинників збереження якості освітнього процесу (Сафронова, Жир, Верба, Шишканова, 2025).

У сучасних публікаціях підготовка майбутніх учителів до веброзроблення й створення адаптивних цифрових ресурсів подається як поєднання трьох взаємопов'язаних площин. *Перший підхід – інституційний*. Цифрові рішення мають бути вбудовані в цифрову екосистему ЗВО та узгоджені зі стратегічним плануванням цифрової трансформації (Острянська, 2025). *Другий підхід – дидактичний*. Ефективність забезпечують практично-орієнтовані формати, змішане навчання і хмарні сервіси, які підтримують доступність, мобільність, спільну діяльність і розвиток компетентностей здобувачів (Кулімова, 2020; Zabiyeva, Seitova, Andasbayev et al., 2021). *Третій підхід – інженерно-процесуальний*. Потрібні інструменти керування розробленням, спільною роботою й супроводом продукту, що обґрунтовується на прикладі дидактичних можливостей GitHub (Горчинський, Горчинська, 2022). *Окремим підходом у працях виділяються оцінювання, поетапність і рефлексивність як умови результативності*. Автори описують поетапні методичні системи, портфоліо, самооцінювання та діагностику результатів (Вербівський, 2025), а також підкреслюють потребу адаптації завдань і масштабованого зворотного зв'язку в кризових умовах (Сафронова, Жир, Верба, Шишканова, 2025). *Технічний вимір адаптивності* у дослідженнях адаптивного вебдизайну пов'язується з показниками досвіду користувача на різних пристроях і виявляє чутливість до інформаційної архітектури, що прямо підсилює вимогу цілеспрямовано відпрацьовувати адаптивність в освітніх продуктах (Lestari, Hardianto, Hidayanto, 2014; Hussain, Mkpojiogu, 2015). Паралельно наголошується на ризиках і регуляторах цифрового середовища, зокрема на інформаційній безпеці освітніх платформ (Фонар, Коновалов, Філіппов, 2022) та етичних викликах використання інтелектуальних інструментів (Захар, 2024).

Отже, узагальнення сучасних наукових підходів дає підстави перейти від загальних міркувань про цифрову підготовку майбутніх учителів до конкретизації тих педагогічних умов, які забезпечують кероване формування здатності створювати адаптивні вебресурси для освітнього процесу. Далі послідовно розглянемо кожну з визначених умов окремо, окреслимо її зміст і механізми реалізації та проілюструємо прикладами з вибіркових дисциплін Ізмаїльського державного гуманітарного університету, зокрема «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну», «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань», «Сучасні засоби розробки вебсайтів», «Технології та засоби розробки веб-ресурсів», «Web-технології та Web-дизайн», а за потреби також покажемо допоміжну роль курсу «Основи 3D друку: практичний курс» у проєктних завданнях і візуалізації.

І педагогічною умовою виділяємо ***цільові можливості якості адаптивного вебресурсу і прозорі критерії оцінювання.*** Зміст цієї умови полягає в тому, що для кожного студентського вебпродукту наперед задаються чіткі показники якості: відповідність освітньому сценарію й освітній меті, логічна структура та навігація, читабельність і зручність взаємодії на різних пристроях, коректність інформаційної архітектури, базова доступність, продуктивність і технічна стабільність.

Така конкретизація узгоджується з висновками досліджень про адаптивний веб-дизайн, де показано, що адаптивність підтримує читабельність і загальне враження користувача, але потребує окремої уваги до інформаційної архітектури й навігації, тобто саме до того, що має бути «вимірюваним» у критеріях (Lestari, Hardianto, Hidayanto, 2014; Hussain, Mkpojiogu, 2015). Додатково ця умова спирається на підходи, де результативність цифрово орієнтованої підготовки забезпечується поєднанням діагностики, портфоліо та процедур оцінювання, а отже потребує прозорої системи критеріїв і показників (Вербівський, 2025).

Практична реалізація в межах дисциплін вільного вибору на прикладі Ізмаїльського

державного гуманітарного університету організована через єдину рубрику оцінювання і чеклісти якості, які застосовуються в кількох вибіркових компонентах. Наприклад, у ОК «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» критерії фіксуються на рівні прототипу: структура, навігація, узгодженість типографіки, читабельність і адаптація макета під різні екрани. У ОК «Сучасні засоби розробки вебсайтів» критерії доповнюються вимогами до реалізації – коректність адаптивної верстки, швидкість завантаження, відсутність критичних помилок, узгодженість компонентів. У ОК «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» до рубрики додаються показники надійності й підтримуваності – зрозуміла структура проєкту, працездатність основних сценаріїв, базові тести або перевірки, документація для користувача і для супроводу.

Як наслідок – студент працює за зрозумілою «картою якості», а оцінювання стає не ситуативним, а критеріальним і порівнюваним між дисциплінами.

ІІ педагогічною умовою виділяємо ***застосування автентичних педагогічих задач, що прив'язані до реальних сценаріїв навчання***. В межах цієї умови вебресурс розглядається як відповідь на конкретну освітню потребу. До прикладу, пояснити складний матеріал, організувати тренування й самоперевірку, підтримати взаємодію та спільну роботу, забезпечити доступ до навчальних матеріалів і зворотний зв'язок у змішаному форматі.

Такий підхід узгоджується з працями, де вебтехнології та хмарні сервіси обґрунтовуються як засіб розв'язання актуальних проблем професійної підготовки через практичні сценарії, мобільність, доступність ресурсів і комунікацію (Кулімова, 2020; Zabiyeva, Seitova, Andasbayev et al., 2021). Додатково підкреслюється, що результативність веборієнтованих рішень залежить від чіткого визначення мети подання матеріалу, обґрунтування форм і засобів, доступності обсягу інформації та підготовленості учнів до її сприйняття, тобто від дидактично коректного сценарію (Кочубей, 2023).

Практична реалізація в межах вибіркових дисциплін на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету передбачає, що кожне завдання формулюється як «педагогічний кейс», а технічні вимоги випливають із нього. Наприклад, в ОК «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» автентичним завданням може бути створення мінісайту для теми уроку або модуля з чіткою структурою: вступ, пояснення, візуалізація, коротка перевірка, матеріали для учня. У ОК «Web-технології та Web-дизайн» і ОК «Сучасні засоби розробки вебсайтів» сценарії можна поглиблювати до інтерактивних форматів: «лендинг для уроку з вбудованими інтерактивними вправами», «ресурс для змішаного навчання з різними траєкторіями проходження», «сторінка для групового проєкту з інструкціями, матеріалами і формою збору результатів». У ОК «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» автентичність підсилюється вимогою повного циклу: реалізувати вебзастосунок для навчальної задачі, забезпечити працездатність ключових сценаріїв користувача, додати інструкцію для учня і вчителя, передбачити елементи супроводу. За потреби ОК «Основи 3D друку: практичний курс» може виконувати допоміжну функцію в автентичних кейсах, коли потрібно створити 3D-модель як освітній об'єкт і подати її у вебресурсі через візуалізації, галереї або інтерактивні перегляди.

Результат цієї педагогічної умови полягає в тому, що студент навчається мислити «від навчальної задачі», а вебпродукт оцінюється не тільки за технічною правильністю, але й за придатністю до реального використання в освітньому процесі.

ІІІ педагогічною умовою виділяємо ***поетапне ускладнення з методичним супроводом освітнього процесу.*** Зміст цієї умови полягає в побудові навчання від простих і керованих дій до комплексних рішень. Спочатку опанування базових принципів і шаблонів, далі виконання типових завдань із частковою свободою вибору, і лише потім створення повноцінного вебпродукту для реального освітнього сценарію з оцінюванням, рефлексією та корекцією.

Така логіка узгоджується з підходами, де підготовка майбутніх учителів організовується поетапно, із виокремленням мотиваційно-орієнтаційного, змістово-процесуального та контрольно-рефлексивного етапів, а результат фіксується через діагностику, портфоліо, самооцінювання та експертні оцінки (Вербівський, 2025). Окрім того, в роботах про адаптивні стратегії викладання й оцінювання підкреслюється, що в умовах високого навантаження та нестабільності ефективними є рішення, які оптимізують кількість завдань, зосереджують увагу на ключових інтегрованих роботах і передбачають масштабований зворотний зв'язок, тобто саме методично організований супровід (Сафронова, Жир, Верба, Шишканова, 2025).

Практична реалізація в межах вибіркових дисциплін на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету вибудувана як наскрізна траєкторія з чіткими проміжними результатами та опорами для студента. У курсі ОК «Мультимедіа технології і основи Web-

дизайну» доцільно починати з проєктування структури ресурсу і прототипу: карта сторінок, логіка навігації, адаптивні макети для кількох типових екранів, короткі мікрозавдання на типографіку й читабельність. А ось в ОК «Web-технології та Web-дизайн» ускладнення відбувається через реалізацію адаптивної верстки і базової інтерактивності, а методичний супровід забезпечується шаблонами, чеклістами, короткими консультаціями й проміжними контрольними точками (рев'ю макета, рев'ю структури, рев'ю адаптивності). На ОК «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» студент переходить до функціональних сценаріїв і підтримки: реалізує ключові користувацькі дії, додає мінімальний набір перевірок, готує інструкцію та фіксує зміни, що підводить до здатності супроводжувати продукт після створення.

Методичний супровід доцільно конкретизувати як набір інструментів: зразки і шаблони, поетапні інструкції, короткі приклади типових рішень і помилок, регулярний формувальний зворотний зв'язок за критеріями, а також чітко визначені «точки здачі» проміжних результатів. Результат умови полягає в тому, що зменшується ризик випадкових «стрибків» у складність, а сформованість здатності підтверджується не одиничним продуктом, а послідовною траєкторією прогресу.

IV педагогічною умовою виділяємо ***забезпечення цілеспрямованої практики адаптивності та інклюзивної доступності в освітньому процесі***. Оскільки ці характеристики не формуються автоматично під час загального навчання веброзроблення, їх потрібно спеціально відпрацьовувати через завдання, перевірки й критерії якості, інакше студентський продукт може бути технічно виконаним, але незручним або недоступним для частини учнів.

Зміст цієї умови полягає в регулярному виконанні завдань, де адаптивність і доступність виступають не додатковою опцією, а обов'язковими вимогами до результату. Під адаптивністю в цьому контексті розуміємо коректне пристосування структури, типографіки, навігації й елементів взаємодії до різних екранів і способів доступу, а також збереження читабельності та керованості інтерфейсу.

Дослідження адаптивного вебдизайну показують, що адаптивні підходи підтримують показники досвіду користувача на мобільних пристроях, але виявляють чутливість до інформаційної структури загалом, що вимагає цілеспрямованого навчального відпрацювання навігації (Lestari, Hardianto, Hidayanto, 2014; Hussain, Mkpojiogu, 2015). Інклюзивну доступність трактуємо як здатність вебресурсу бути придатним для користування різними групами учнів і в різних умовах, що узгоджується з поглядами на взаємозв'язок адаптивності та інклюзивності в цифровому середовищі й акцентом на принципах універсальності та персоналізації (Гребенюк, 2025).

Практична реалізація в межах вибіркових дисциплін на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету організована через короткі «цикли практики» з перевіркою на різних пристроях і за чеклістом доступності. У курсі ОК «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» це доцільно починається з макетів і прототипів: три контрольні ширини екрана, перевірка читабельності, логіки навігації, контрастності та зрозумілості інтерфейсу. У ОК «Сучасні засоби розробки вебсайтів» практика переноситься на рівень реалізації – адаптивна верстка, тестування меню і форм на смартфоні та ноутбуці, перевірка керованості елементів без миші, альтернативні тексти для зображень, мінімізація «зламаних» блоків і горизонтального скролу. У ОК «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» цю умову підсилюють сценаріями для різних користувачів: учень, учитель, адміністратор, а також додали перевірку доступності динамічних компонентів і стабільності роботи на слабшому інтернеті чи старіших пристроях.

Результат дії цієї умови полягає в тому, що студент системно привчається закладати адаптивність і доступність у структуру рішення, а не «додавати наприкінці», і може аргументовано підтверджувати якість вебресурсу перевірками та критеріями.

V педагогічною умовою виділяємо ***дотримання норм етики, безпеки даних і авторського права в цифрових матеріалах.*** Оскільки створення освітніх вебресурсів передбачає роботу з даними, контентом і цифровими сервісами, а отже має супроводжуватися відповідальністю за безпечність, правомірність і доброчесність рішень. Зміст цієї умови полягає у вбудуванні в навчальні завдання обов'язкових вимог: мінімізація збору персональних даних, коректні налаштування доступу, безпечна автентифікація, усвідомлений вибір платформ і сервісів, а також правомірне використання текстів, зображень, відео, шрифтів і програмного коду з належним зазначенням ліцензій та джерел.

Аргументація такої умови спирається на дослідження загроз інформаційної безпеки при використанні вебтехнологій дистанційного навчання, де наголошено на необхідності організаційно-правових, технічних і програмних заходів захисту як на етапі проєктування, так і під час експлуатації освітніх платформ (Фонар,

Коновалов, Філіппов, 2022). Додатково в роботах про використання інтелектуальних інструментів у педагогічній практиці підкреслюються ризики, пов'язані з етичністю і безпечністю, а також потреба методичної підтримки і регуляції застосування таких інструментів (Захар, 2024).

Практична реалізація у вибіркових дисциплінах на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету організована через «обов'язковий блок відповідальності» у кожному проєктному завданні. У курсі ОК «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» це доцільно фіксувати як вимоги до контенту: легальне походження медіаматеріалів, коректні атрибуції, використання ліцензійних ресурсів, підготовка короткої сторінки «Джерела і ліцензії». У ОК «Сучасні засоби розробки вебсайтів» і ОК «Web-технології та Web-дизайн» умова конкретизується технічно: налаштування доступів, розмежування прав у командній роботі, безпечні форми зворотного зв'язку без збору зайвих даних, попередження про конфіденційність. У ОК «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» логічно додати вимоги до безпечної розробки й супроводу: базові правила роботи з обліковими даними, уникнення публікації конфіденційних ключів, контроль доступу до репозиторіїв, а також документування використаних бібліотек і їх ліцензій.

Результат цієї умови полягає в тому, що здобувачі формують звичку проєктувати вебресурс як безпечний і правомірний продукт, придатний до реального використання в освітньому процесі.

Сукупність визначених педагогічних умов забезпечує ***формування веброзробницької компетентності майбутніх учителів*** як керованого, поетапного й критеріально вимірюваного результату професійної підготовки. Узгоджена дія цих умов забезпечує баланс дидактичної доцільності й технологічної коректності, підтримує перенос сформованих умінь на нові завдання і контексти цифрової екосистеми ЗВО. Отже, ***веброзробницька компетентність*** постає як інтегрована професійна здатність створювати й підтримувати освітні вебресурси з гарантованою якістю, доступністю та дотриманням етичних і правових вимог.

Висновки. У статті обґрунтовано, що цифровізація освіти підвищує вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, адже очікується здатність створювати власні адаптивні вебресурси, придатні для реальних навчальних ситуацій, різних пристроїв і потреб здобувачів освіти. Уточнено зміст ключових дефініцій та показано, що результат підготовки доцільно розглядати як інтегровану здатність проєктувати, реалізовувати й підтримувати освітні вебресурси з урахуванням дидактичних вимог, адаптивності, доступності, а також етико-правової відповідальності. Систематизовано п'ять педагогічних умов, які в сукупності забезпечують кероване формування цієї здатності: 1) задані показники якості та прозорі критерії оцінювання; 2) автентичні педагогічні задачі, прив'язані до реальних сценаріїв навчання; 3) поетапне ускладнення з методичним супроводом; 4) цілеспрямована практика адаптивності та інклюзивної доступності; 5) етика, безпека даних і авторське право. Показано приклади реалізації умов у змісті й організації вибіркових дисциплін Ізмаїльського державного гуманітарного університету. У підсумку дотримання узгодженої реалізації виокремлених педагогічних умов забезпечує формування веброзробницької компетентності як інтегрованого результату професійної підготовки, що поєднує створення й супровід освітніх вебресурсів із гарантованою якістю, доступністю та дотриманням етичних і правових вимог.

Наукова новизна полягає в теоретичній систематизації та узгодженні спектру педагогічних умов для розвитку здатності майбутніх учителів створювати адаптивні вебресурси для освітнього процесу, з конкретизацією їх змісту й механізмів реалізації у вибіркових дисциплінах. Практичне значення. Запропонований перелік педагогічних умов і приклади їх реалізації можуть бути використані для оновлення змісту робочих програм освітніх компонентів у підготовці майбутніх учителів, а також для проєктування завдань і оцінювання студентських вебпродуктів. Перспективами подальших розвідок вбачається доцільним подальше розроблення та апробація інструментарію оцінювання сформованості веброзробницької компетентності (критерії, показники, рівні, діагностичні процедури) і емпірична перевірка результативності запропонованого спектру педагогічних умов у різних освітніх контекстах ЗВО.

Список використаних джерел

Вербівський Д. С. Етапи та результати впровадження методичної системи підготовки майбутніх учителів інформатики до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. Вип. 8 (48) С. 1851–1861. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)-1851-1860

Гребенюк І. В. Адаптивний дизайн в графічному середовищі: інтеграція штучного інтелекту. *Український мистецтвознавчий дискурс*. 2025. Вип. 5. С. 21–28. DOI: https://doi.org/10.32782/uad.2025.5.3

Захар О. Уплив інструментів штучного інтелекту на професійний розвиток педагогів. *Науково-методичний інформаційно-освітній журнал*. 2024. Т. 3. Вип. 102. DOI: https://doi.org/10.54662/veresen.3.2024.09

Кочубей О. Підготовка майбутніх учителів хімії до використання web-технологій для наочно-модельного навчання учнів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. Вип. 1. С. 27–35. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2023.276930

Кулімова Ю. Використання веб-технологій у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету : електронне наукове фахове видання*. 2020. Вип. 8. С. 34–41. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.5

Острянська О. А. Цифрові екосистеми закладів вищої освіти (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки : довідковий бюлетень*. 2025. Вип. 21. С. 81–132. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746681/1/Ostryanska%20O.A._AHS%20of%20Edu%26Sci-RB-21-2025_%D0%A1.81-132.pdf (дата звернення: 05.03.2026).

Піскозуб Й. З., Далик Н. О. Емоційно-адаптивний дизайн користувацьких інтерфейсів на підставі аналізу міміки системою FACS. *Scientific Bulletin of UNFU*. 2025. Вип. 35 (3). С 150–157. DOI: https://doi.org/10.36930/40350316

Сафронова І. А., Жир С. І., Верба О. В., Шишканова Г. А. Адаптивні стратегії викладання та оцінювання в умовах війни. *Системи та технології*. 2025. Вип. 70 (2). С. 65–73. DOI: https://doi.org/10.32782/2521-6643-2025-2-70.7

Фонар Л. С., Коновалов О. С., Філіппов Є. Г. Дослідження загроз інформаційної безпеки при використанні веб-технологій дистанційного навчання. *Прикладні питання математичного моделювання*. 2022. Т. 5. Вип. 1. DOI: https://doi.org/10.32782/mathematical-modelling/2022-5-1-13

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

Alférez-Pastor, M., Collado-Soler, R., Lérida-Ayala, V., Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R. Training Digital Competencies in Future Primary School Teachers: A Systematic Review. *Education Sciences. MDPI*. 2023. Vol. 13, Issue. 5. P. 461. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13050461

Alzakwani, M. H. H., Zabriv, S. M., Ali, R. R. Training of ICT for educational performance: A systematic review. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. 2025. Vol. 8, Issue. 1. P. 2009–2020. DOI: https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i1.4873

Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., Otto, A. Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education. Springer Science and Business Media Deutschland GmbH*. 2022. Vol. 19, Issue. 8. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8

Chintamani, R. D., Dixit, D., Mane, P., Yadav, S., Borawake, M. P. Augmented Reality and Its Integration into Responsive Web Design. *Advances in Nonlinear Variational Inequalities*. 2024. Vol. 27, Issue. 3. P. 584–596. DOI: https://doi.org/10.52783/anvi.v27.1421

Huang, T. H., Chao, W. L., Hwang, K. S., Chen, Y. M., Ho, W. H. An Intelligent E-Pharmacopoeia Retrieval System Using Responsive Web Design. *International Journal of Engineering and Technology Innovation*. 2024. Vol. 14, Issue. 2. P. 177–188. DOI: https://doi.org/10.46604/ijeti.2023.12801

Hussain, A., Mkpojiogu, E. O. C. The effect of responsive web design on the user experience with laptop and smartphone devices. *Jurnal Teknologi*. 2015. Vol. 77. Issue. 4. P. 41–47. DOI: https://doi.org/10.11113/jt.v77.6041

Lestar, D. M., Hardianto, D., Hidayanto, A. N. Analysis of user experience quality on responsive web design from its informative perspective. *International Journal of Software Engineering and Its Applications*. 2014. Vol. 8. Issue. 5. P. 53–62. DOI: https://doi.org/10.14257/ijseia.2014.8.5.06

Sylenko, Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2024. Vol. 10, Issue. 1. P. 68–76. DOI: https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68

Zabiyeva, K., Seitova, S., Andasbayev, Y. S., Tasbolatova, R., Ibraeva, S. N. Methodology for using web technologies to develop the intellectual abilities of future mathematics teachers. *Thinking Skills and Creativity. Elsevier Ltd.* 2021. Vol. 41. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100904

References

Alférez-Pastor, M., Collado-Soler, R., Lérida-Ayala, V., Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J. M., & Trigueros, R. (2023). Training digital competencies in future primary school teachers: A systematic review. *Education Sciences*, 13 (5), 461. https://doi.org/10.3390/educsci13050461

Alzakwani, M. H. H., Zabriv, S. M., & Ali, R. R. (2025). Training of ICT for educational performance: A systematic review. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8 (1), 2009–2020. https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i1.4873

Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 8. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8

Chintamani, R. D., Dixit, D., Mane, P., Yadav, S., & Borawake, M. P. (2024). Augmented reality and its integration into responsive web design. *Advances in Nonlinear Variational Inequalities*, 27 (3), 584–596. https://doi.org/10.52783/anvi.v27.1421

Fonar, L. S., Konovalov, O. S., & Filippov, Ye. H. (2022). Study of information security threats when using web technologies in distance learning. *Applied Problems of Mathematical Modeling,* 5 (1). https://doi.org/10.32782/mathematical-modelling/2022-5-1-13

Hrebenuik, I. V. (2025). Adaptive design in a graphical environment: Integration of artificial intelligence. Ukrainian Art Studies Discourse, 5, 21–28. https://doi.org/10.32782/uad.2025.5.3

Huang, T. H., Chao, W. L., Hwang, K. S., Chen, Y. M., & Ho, W. H. (2024). An intelligent e-pharmacopoeia retrieval system using responsive web design. *International Journal of Engineering and Technology Innovation*, 14 (2), 177–188. https://doi.org/10.46604/ijeti.2023.12801

Hussain, A., & Mkpojiogu, E. O. C. (2015). The effect of responsive web design on the user experience with laptop and smartphone devices. *Jurnal Teknologi*, 77 (4), 41–47. https://doi.org/10.11113/jt.v77.6041

Kochubei, O. (2023). Training future chemistry teachers to use web technologies for visual-model learning of students. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, 1, 27–35. https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2023.276930

Kulimova, Yu. (2020). The use of web technologies in the psychological and pedagogical training of future primary school teachers. *Open Educational E-Environment of a Modern University*, 8, 34–41. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.5

Lestar, D. M., Hardianto, D., & Hidayanto, A. N. (2014). Analysis of user experience quality on responsive web design from its informative perspective. *International Journal of Software Engineering and Its Applications,* 8 (5), 53–62. https://doi.org/10.14257/ijseia.2014.8.5.06

Ostrianska, O. A. (2025). Digital ecosystems of higher education institutions (analytical review). *Analytical Bulletin in the Sphere of Education and Science*, 21, 81–132. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746681/1/ Ostryanska%20O.A._AHS%20of%20Edu%26Sci-RB-21-2025_%D0%A1.81-132.pdf

Piskozub, Y. Z., & Dalyk, N. O. (2025). Emotionally adaptive design of user interfaces based on facial expression analysis using the FACS system. *Scientific Bulletin of UNFU,* 35 (3), 150–157. https://doi.org/10.36930/40350316

Safronova, I. A., Zhyr, S. I., Verba, O. V., & Shyshkanova, H. A. (2025). Adaptive teaching and assessment strategies in wartime conditions. *Systems and Technologies*, 70 (2), 65–73. https://doi.org/10.32782/2521-6643-2025-2-70.7

Sylenko, Y. (2024). Individualisation of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»,* 10 (1), 68–76. https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68

Tsehelnyk, T., Zakharova, H., & Sylenko, Y. (2024). The potential of digital technologies in the educational environment of higher education institutions in the training of future teachers. *Youth and Market,* 5 (225), 30–34. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926

Verbivskyi, D. S. (2025). Stages and results of implementing a methodological system for training future computer science teachers to use innovative technologies in professional activities. *Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 8 (48), 1851–1861. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)-1851-1860

Zakhar, O. (2024). The influence of artificial intelligence tools on the professional development of teachers. *Scientific-Methodological Information and Educational Journal «Veresen»*, 3(102). https://doi.org/10.54662/veresen.3.2024.09

Zabiyeva, K., Seitova, S., Andasbayev, Y. S., Tasbolatova, R., & Ibraeva, S. N. (2021). Methodology for using web technologies to develop the intellectual abilities of future mathematics teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 41. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100904

Відомості про автора:
Дмитрієва Марина Вікторівна
dmytrieva@idguonline.net
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
вул. Рєпіна, 12, м. Ізмаїл
Одеська обл., 68610, Україна

Information about the author:
Dmytriieva Maryna Viktorivna
dmytrieva@idguonline.net
Izmail State University of Humanities
Repina Street, 12, Izmail
Odesa Region, 68610, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 06. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 29. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 06. 03. 2026.
Accepted for publishing 29. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-120-127

УДК 378.147.091.3-027.31:[7.01:111.852

РЕФЛЕКСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Тетяна Дорошенко
https://orcid.org/0000-0002-8751-421X

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

У статті теоретично обґрунтовано актуальність проблеми формування художніх орієнтацій як важливої складової професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей та визначено педагогічний потенціал і значення рефлексивних технологій у цьому процесі. Розглянуто сутність художніх орієнтацій як інтегративної характеристики особистості. Особливу увагу приділено ролі рефлексивної складової у структурі художніх орієнтацій та її значенню для усвідомлення студентами власного мистецького досвіду, цінностей, творчих досягнень та професійного саморозвитку. Висвітлено сутність та охарактеризовано методи рефлексивних технологій, їх можливості у формуванні художніх орієнтацій студентів. Зроблено висновки та окреслено перспективні напрями дослідження проблеми.

Ключові слова: мистецька освіта; мистецькі спеціальності; художні орієнтації; вчитель музичного мистецтва; викладач хореографічних дисциплін; вчитель образотворчого мистецтва; професійна підготовка; рефлексивні технології; студенти.

Doroshenko Tetiana. The reflective technologies in the formation of the artistic orientations of art specialties students.
The article substantiates the relevance of the problem of the artistic orientations formation as an important component of the professional training of students of art specialties and identifies the pedagogical potential and significance of the reflective technologies in this process. The essence of the artistic orientations as an integrative characteristic of a personality, reflecting a system of aesthetic values, artistic interests, and worldviews, has been considered. Particular attention has been paid to the role of the reflective component in the structure of the artistic orientations and its importance for students' awareness of their own artistic experience, values, creative achievements, and professional self-development. The essence and methods of the reflective technologies as well as their possibilities in the formation of the artistic orientations of students of art specialties, in particular pre-service teachers of Musical Art, pre-service teachers of Pictorial Art, and pre-service lecturers of choreographic disciplines have been highlighted and characterised. The conclusions that the artistic orientations formation is an important component of the professional art education, as it ensures the future specialists' value attitude formation towards art and contributes to the development of their artistic and aesthetic culture, have been drawn. The use of the reflective technologies creates a comprehensive environment for the development of students' critical thinking, the ability to awareness of their own artistic experience, which contributes to the formation of a stable artistic orientations system, the development of aesthetic culture, and professional competence. The prospects for further research have been outlined, namely: developing and experimentally testing a methodological model for the formation of students' artistic orientations using innovative reflective technologies; integrating the reflective technologies into the content of art disciplines.

Keywords: art education; art specialties; artistic orientations; Musical Art teacher; lecturers of choreographic disciplines; Pictorial Art teacher; professional training; reflective technologies; students.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку вищої освіти дедалі очевиднішою постає потреба у переосмисленні змісту та завдань професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Традиційна орієнтація освітнього процесу виключно на формування виконавських умінь і технічної майстерності поступово трансформується у більш комплексний підхід, спрямований на розвиток цілісної художньо-творчої особистості. Сьогодні важливого значення набуває не лише опанування студентами мистецьких спеціальностей теоретичних знань, практичних навичок музикування, співу, образотворчої, хореографічної діяльності, а й формування у них здатності до глибокого естетичного сприйняття мистецтва, розуміння його образно-символічної мови, інтерпретації художніх образів та осмислення культурних явищ у широкому соціокультурному контексті та ролі у формуванні культурної ідентичності суспільства.

Актуальність формування художніх орієнтацій саме у студентів мистецьких спеціальностей зумовлена специфікою їхньої майбутньої професійної діяльності. Зокрема, майбутні вчителі музичного мистецтва, образотворчого мистецтва та викладачі хореографічних дисциплін виступають не лише носіями професійних виконавських умінь, а й провідниками художньо-естетичних цінностей у

системі освіти, формуючи в учнів здатність до сприйняття, розуміння та творчого осмислення мистецтва.

Як зазначає І. Зязюн, мистецька освіта повинна сприяти розвитку духовного світу особистості, формуванню її естетичної культури та здатності до творчого самовираження (Зязюн, 2000). Студентів необхідно навчити глибоко розуміти мистецтво, розвинути прагнення до творчої самореалізації. Саме тому важливо, щоб у процесі фахової підготовки у них формувалася власна система художніх орієнтацій, що визначає їхні естетичні пріоритети, художні смаки та ціннісні установки.

Важливу роль у цьому процесі відіграє застосування рефлексивних технологій, які сприяють усвідомленню студентами власного художнього досвіду, розвитку здатності до критичного осмислення мистецьких явищ та інтерпретації художніх образів. Це, у свою чергу, забезпечує формування внутрішньої художньої позиції майбутнього педагога-митця та підвищує його готовність до творчої та педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток художньо-естетичної культури учнів.

Категорія «художні орієнтації» розглядається як інтегративна характеристика особистості, що відображає систему естетичних переконань, художніх інтересів, ціннісних пріоритетів, світоглядних установок. Художні орієнтації відображають індивідуальний спосіб сприйняття мистецтва, рівень сформованості естетичного досвіду та здатність особистості до осмислення художніх образів і явищ культури.

У контексті мистецької освіти поняття «художні орієнтації» було цілісно обґрунтовано вченою Л. Паньків, яка розглядає його як багатошарове особистісне утворення, що виявляється в системі ставлень людини до мистецтва та художньої культури в цілому. Формами вираження художніх орієнтацій виступають настанови, переконання, переваги, ідеали та смаки особистості щодо художніх явищ, зокрема образного змісту, стильових та жанрових особливостей мистецьких творів. Художні орієнтації визначають спрямованість художнього пізнання, оцінювання і творення мистецтва (Паньків, 2021, с. 11).

На думку вчених, художні орієнтації визначають спрямованість особистості на певні естетичні цінності та формують основу для усвідомленого ставлення до мистецтва і художньої творчості (Олексюк, Ткач, 2009). Зазначені чинники виступають важливим показником рівня художньо-естетичного розвитку особистості та відображають індивідуальні особливості її творчого досвіду.

Формування художніх орієнтацій є важливою складовою професійної мистецької освіти, оскільки воно забезпечує становлення ціннісного ставлення майбутніх фахівців до мистецтва та сприяє розвитку їхньої художньо-естетичної культури. Цей процес передбачає не лише засвоєння знань про різні види та явища мистецтва, а й формування здатності до емоційного сприйняття, інтерпретації та оцінювання художніх творів. Водночас художні орієнтації виступають важливим чинником розвитку творчого мислення, естетичного смаку та індивідуального стилю майбутнього педагога-митця. Їх формування сприяє усвідомленому використанню мистецького досвіду у власній творчій та педагогічній діяльності, що є необхідною умовою ефективної професійної самореалізації.

О. Чурікова-Кушнір зазначає, що «формування художніх орієнтацій ґрунтується на взаємодії когнітивно-поведінкового, емоційно-ціннісного, мотиваційно-смислового та творчо-рефлексивного компонентів, що забезпечують здатність до цілісного сприйняття мистецтва, його глибокого осмислення та творчої інтерпретації» (Чурікова-Кушнір, 2025, с. 112).

Водночас освітня практика часто зосереджується на техніко-виконавських аспектах, залишаючи поза належною увагою рефлексивний компонент підготовки, який пов’язаний із формуванням у студентів уміння усвідомлено аналізувати власну мистецьку діяльність, здійснювати критичне самооцінювання власних творчих досягнень, осмислювати процес створення музично-художніх образів і застосовувати отримані результати у подальшій творчій та педагогічній практиці. Це актуалізує проблему впровадження рефлексивних технологій як інструменту формування художніх орієнтацій, внутрішньої художньої позиції особистості.

Отже, актуальність дослідження полягає в обґрунтуванні важливості формування художніх орієнтацій студентів мистецьких спеціальностей та науковому осмисленні ролі рефлексивних технологій у цьому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні проблеми сучасної мистецької освіти ґрунтовно досліджено у працях вітчизняних науковців у галузі педагогіки (В. Бутенко, С. Горбенко, А. Козир, О. Комаровська, В. Лабунець, Л. Масол, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда, О. Хижна, В. Черкасов, О. Щолокова та інші).

На сучасному етапі увагу вчених привертають питання формування художніх орієнтацій майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей –

учителів музичного, образотворчого мистецтва, викладачів хореографічних дисциплін.

Проблема формування художніх орієнтацій особистості привертала увагу науковців різних галузей гуманітарного знання – педагогіки, культурології, естетики та психології. Про складність феномену «художні орієнтації» свідчать різноманітні його тлумачення. Художні орієнтації в наукових дослідженнях розглядаються як стійка спрямованість особистості на сприйняття, оцінку та творче переосмислення мистецьких цінностей. Вони включають емоційні, смислові та технічні аспекти сприйняття творів, виступаючи основою духовного розвитку.

У межах психологічної науки зазначена проблема розглядається крізь призму дослідження естетичного сприйняття, розвитку ціннісно-смислової сфери особистості, художнього мислення та творчих здібностей. Українські психологи приділяють значну увагу вивченню механізмів формування духовно-ціннісної сфери людини, її ставлення до культурних і художніх цінностей, а також психологічних основ творчої діяльності. Художні орієнтації студентів із різними типами особистості вивчала науковиця М. Шепельова. Вченою було досліджено й описано відмінності у художніх орієнтаціях здобувачів вищої освіти з різними типами особистості (Шепельова, 2024).

Педагогічні аспекти різних типів орієнтацій розглядаються вченими у контексті формування ціннісної сфери особистості, розвитку її світоглядних установок та спрямованості діяльності в освітньому процесі. У працях українських учених І. Беха, О. Савченко, Н. Ничкало, І. Зязюна, Л. Масол, О. Олексюк, Л. Падалки та інших досліджуються теоретичні засади формування ціннісних, культурних і художньо-естетичних орієнтацій здобувачів освіти. Науковці підкреслюють, що орієнтації виступають важливим чинником особистісного розвитку, оскільки визначають спрямованість інтересів, ставлення людини до мистецтва, культури та духовних цінностей суспільства. Водночас у педагогічних дослідженнях значна увага приділяється обґрунтуванню педагогічних умов, методів і технологій навчання, які сприяють формуванню у студентів стійких естетичних переконань, творчого мислення та здатності до усвідомленого сприйняття й інтерпретації мистецьких явищ.

У галузі мистецтва науковці визначають такі поняття, як: «професійні орієнтації», «соціальні орієнтації», «ціннісні орієнтації», «естетичні орієнтації», «художні орієнтації» (Магда, 2018; Остапенко, Ряшко, 2016).

Як зазначає Л. Паньків, художні орієнтації в загальному розумінні можна розглядати як феномен, що відображає індивідуальне, вибіркове ставлення особистості до мистецьких цінностей (Паньків, 2021).

Формування художніх орієнтацій передбачає складний процес накопичення естетичного досвіду, розвитку художнього мислення та засвоєння культурних цінностей. Як підкреслює Л. Масол, художньо-естетичне виховання має спрямовуватися на формування здатності особистості до активного сприйняття мистецтва, творчої інтерпретації художніх образів та усвідомлення їхнього духовного змісту, а для цього «необхідно змінити методи і технології виховання мистецтвом з авторитарно-інформативних на суб'єкт-суб'єктні, особистісно-розвивальні, рефлексивні, діалогічні, катарсичні» (Масол, 2020, с. 58).

У науковому дискурсі поняття рефлексії розглядається як здатність особистості до усвідомлення, аналізу та переосмислення власних дій, переживань, думок і результатів діяльності. У психології та педагогіці рефлексія трактується як важливий механізм самопізнання і саморозвитку, що забезпечує усвідомлення людиною власного досвіду, мотивів діяльності та способів взаємодії з навколишнім світом. Дослідженню феномену рефлексії присвячені праці багатьох українських і зарубіжних учених.

Зокрема, психологічні аспекти рефлексії розглядали М. Боришевський, Т. Комар, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, М. Смульсон, Н. Чепелєва, І. Яворська-Вєтрова, Т. Яценко, які досліджували її роль у розвитку мислення, творчості та особистісного становлення. Зокрема, С. Максименко обґрунтовує генетико-психологічний підхід до розвитку особистості та її духовно-ціннісної сфери; М. Боришевський досліджує проблему самосвідомості й ціннісних орієнтацій особистості; В. Моляко розробляє психологічні основи творчості та креативності; Н. Чепелєва і М. Смульсон аналізують психологічні механізми розвитку мислення, інтерпретації та смислотворення у процесі пізнання культурних і художніх явищ. У сукупності ці дослідження створюють теоретичне підґрунтя для осмислення психологічних аспектів формування художніх орієнтацій особистості засобами рефлексивних технологій.

Проблемам технологізації сучасної освіти присвятили свої праці такі вчені, як І. Бех, Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Паламарчук, О. Пєхота та ін., які підкреслювали її значення для формування ціннісної сфери особистості та здатності до саморозвитку. Рефлексія як фундамент освітніх

технологій була досліджена у працях С. Безбородих, О. Бєлової, О. Висоцького, С. Кузікової, В. Фрицюк, О. Хоріної та ін.

Проте, подальшого осмислення та обґрунтування потребує проблема використання рефлексивних технологій у формуванні художніх орієнтацій майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні актуальності формування художніх орієнтацій як складника професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей, а також у визначенні педагогічного потенціалу рефлексивних технологій у цьому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка студентів мистецьких спеціальностей потребує не лише формування професійної майстерності, а й розвитку цілісної системи художніх орієнтацій. Останні визначають характер і світоглядні засади професійної діяльності, ціннісне ставлення до мистецтва та здатність до творчої самореалізації.

Рефлексивна складова посідає важливе місце у структурі художніх орієнтацій, оскільки забезпечує усвідомлення студентами власного мистецького досвіду, цінностей і творчих досягнень. Завдяки рефлексії майбутні фахівці здатні аналізувати результати своєї художньої діяльності, оцінювати ефективність обраних творчих підходів та визначати шляхи подальшого професійного зростання. Вона сприяє розвитку критичного мислення, формуванню естетичних суджень і здатності до самовдосконалення у сфері мистецької діяльності.

У процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва рефлексивна складова відіграє важливу роль у формуванні вмінь аналізувати виконання музичних творів, інтерпретувати художні образи та усвідомлювати власні виконавські й педагогічні дії. Рефлексія допомагає студентам глибше осмислювати музичний матеріал, удосконалювати виконавську майстерність і ефективно застосовувати мистецький досвід у педагогічній практиці.

Для майбутніх учителів образотворчого мистецтва рефлексивна складова є важливим чинником розвитку здатності до аналізу художніх робіт, усвідомлення процесу створення візуального образу та формування індивідуального творчого стилю. Рефлексивна діяльність сприяє більш глибокому розумінню художніх засобів виразності, оцінюванню власних творчих рішень і вдосконаленню методики організації творчої діяльності учнів.

У підготовці майбутніх викладачів хореографічних дисциплін рефлексивна складова сприяє усвідомленню специфіки власної виконавської та постановочної діяльності, аналізу пластичних і рухових рішень, а також глибокому осмисленню художньо-образного змісту танцю. Розвинена здатність до рефлексії допомагає удосконалювати техніку виконання, творчо підходити до створення хореографічних композицій та ефективно організовувати освітній процес у галузі мистецької освіти.

Тому у процесі формуванні художніх орієнтирів студентів мистецьких спеціальностей особливого значення набуває використання рефлексивних технологій навчання, які створюють сприятливі умови для самопізнання, глибшого осмислення мистецьких явищ та розбудови індивідуальної системи художніх цінностей.

Ще в античні часи Аристотель, Платон, Сократ започаткували вивчення феномена рефлексії. Фундаментальних ознак цій категорії надали наукові роботи Р. Гегеля, Р. Декарта, І. Канта, Дж. Локка, Б. Спінози та інших філософів.

Інтерес до проблеми рефлексії значно підвищився, починаючи з останньої третини XX століття. Неоднозначність визначення поняття «рефлексія» зумовлена багатогранністю його змісту. Вона охоплює широке коло об’єктів спрямування (знання, поняття, уявлення, почуття, переживання, ставлення, бажання, цінності, смисли тощо), а також залежить від відмінностей у методологічних підходах дослідників.

Однак спільним здебільшого є тлумачення рефлексії як фундаментальної здатності особистості до усвідомленого ставлення до власної свідомості, мислення, а також умов і способів життєдіяльності (Пеньковська, 2000, с. 71).

На основі критичного аналізу експериментальних досліджень рефлексії вченими виокремлено такі її основні психологічні аспекти: інтелектуальний, особистісний, кооперативний, комунікативний. Як зазначають науковці, більша кількість досліджень стосується інтелектуального аспекту рефлексії, що пов’язано з умінням суб’єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії (Бугерко, 2009, с. 22).

На основі ідей рефлексії у педагогіці сформувалося поняття рефлексивних технологій навчання. У широкому розумінні термін «технологія» (від давньогрецького «techne» – «мистецтво, ремесло, майстерність, техніка» і «logos» – «наука, слово») визначається як сукупність знань про можливості здійснення різних виробничих процесів (оброблення, переробка тощо) (Salomon, 1984). Екстраполяція цього поняття у сферу освіти зумовила появу

таких термінів, як «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «технологія виховання» тощо.

Рефлексивні технології визначають як «різновид освітніх (педагогічних) технологій, що активізують рефлексивний потенціал педагогів і здобувачів освіти як свідомих, активних суб'єктів освітнього процесу» (Фань, 2023, с. 104).

Під рефлексивними технологіями розуміють сукупність методів, прийомів і форм організації освітнього процесу, спрямованих на розвиток здатності здобувачів критично аналізувати власну діяльність, усвідомлювати її результати, об'єктивно оцінювати набутий досвід та здійснювати самокорекцію навчально-творчих дій.

До рефлексивних зазвичай відносять технології самопізнання, самооцінки, самовизначення, самоактуалізації й саморозвитку (Безбородих, 2019). Серед них найбільш ефективними є технології диференційованого навчання та дидактичної підтримки, а також діалогічні, інтерактивні (взаємодії) та власне рефлексивні технології, спрямовані на організацію відповідної діяльності й формування рефлексивних умінь.

На думку дослідників (С. Безбородих, О. Висоцький, С. Кузікова, О. Хоріна та ін.), застосування рефлексивних технологій сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню критичного та творчого мислення, розвитку їхньої самостійності й відповідальності за результати власного навчання.

Особливої актуальності рефлексивні технології набувають у процесі підготовки студентів мистецьких спеціальностей, оскільки їх професійна діяльність потребує постійного аналізу власного художнього, виконавського та педагогічного досвіду, оцінки емоційного та естетичного впливу на вихованців, а також здатності до творчої трансформації навчального матеріалу. Принцип рефлективності у мистецькій діяльності полягає у співвіднесенні особистих життєвих і світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставленні цінностей внутрішнього світу з морально-естетичними позиціями, втіленими у мистецтві.

Художня діяльність за своєю природою передбачає глибоке емоційно-ціннісне переживання мистецтва, осмислення художніх образів і формування власного ставлення до них. Саме тому рефлексія виступає важливим механізмом формування художніх орієнтацій, оскільки сприяє усвідомленню студентами власних естетичних уподобань, цінностей і творчих прагнень. Завдяки рефлексії студенти вчаться аналізувати художні твори, інтерпретувати їхній зміст, порівнювати різні мистецькі явища та формувати індивідуальне бачення художньої реальності.

Впровадження рефлексивних технологій у мистецькій освіті може здійснюватися через різноманітні педагогічні форми і методи. До них належать організація рефлексивних бесід і дискусій після виконання творчих завдань, ведення студентами рефлексивних щоденників, використання методів самооцінювання та взаємооцінювання, аналізу власної виконавської діяльності, а також застосування творчих проєктів і портфоліо. Важливе значення має створення освітнього середовища, яке стимулює студентів до осмислення власного досвіду, обговорення мистецьких вражень та формування індивідуальної системи художніх цінностей.

Отже, рефлексивні технології виступають важливим педагогічним інструментом розвитку творчої особистості студента. Їх використання у процесі професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей сприяє не лише підвищенню ефективності навчання, а й формуванню художніх орієнтацій, розвитку естетичної культури та здатності до творчої самореалізації у сфері мистецтва.

Зокрема, у професійній підготовці майбутніх учителів музичного та образотворчого мистецтва, а також хореографів, рефлексивні технології передбачають використання різноманітних методів і педагогічних прийомів, спрямованих на усвідомлення художнього досвіду, аналіз творчої діяльності та формування індивідуальних орієнтирів. З огляду на специфіку мистецької освіти, такі методи мають інтегрувати інтелектуальне осмислення мистецьких явищ із емоційно-ціннісним переживанням та активною практичною діяльністю студентів.

Одним із ефективних методів є *рефлексивна бесіда та дискусія*. У процесі такої роботи студенти аналізують власні виконавські дії, обговорюють художній зміст твору, особливості його інтерпретації, а також висловлюють власні емоційно-ціннісні враження. Подібні обговорення сприяють розвитку критичного мислення, формуванню здатності до аргументованого художнього судження та усвідомленню естетичної цінності мистецьких творів.

Важливим методом є *рефлексивний аналіз виконавської діяльності*. Після виконання музичного або танцювального твору, здійснення художньо-образотворчої діяльності студентам пропонується проаналізувати власне виконання за певними критеріями: художня виразність, технічна майстерність, відповідність інтерпретації стилю твору, емоційна переконливість. Такий аналіз може здійснюватися як у формі самооцінювання, так і

у формі взаємооцінювання в групі. Це сприяє усвідомленню студентами власних сильних і слабких сторін, а також формує здатність до самокорекції та професійного вдосконалення.

Ефективним інструментом розвитку рефлексії є *ведення рефлексивних щоденників*. У них студенти фіксують власні враження від виконання музичних, хореографічних, живописних творів, аналізують результати репетиційної роботи, описують труднощі та досягнення у процесі навчання. Така діяльність сприяє осмисленню власної праці, формуванню індивідуальної системи естетичних цінностей і розвитку здатності до самоаналізу.

У мистецькій освіті доцільним є використання *методу портфоліо*, який передбачає накопичення та систематизацію результатів творчої діяльності студента. До портфоліо можуть входити записи виконання музичних, танцювальних творів, колекції художніх творів, методичні розробки уроків, творчі проєкти, рецензії на мистецькі події. Аналізуючи власне портфоліо, студенти мають можливість простежити динаміку свого професійного та творчого розвитку, усвідомити власні досягнення і визначити напрями подальшого вдосконалення.

Важливе значення має також *відеорефлексія*, що передбачає запис, перегляд та аналіз відеозаписів власного виконання музичного, хореографічного чи художнього твору або проведення студентом фрагментів уроків чи гурткової роботи. Такий метод дає змогу об'єктивніше оцінити власну виконавську манеру, сценічну поведінку, пластичну виразність рухів або музичну інтерпретацію твору, техніку та способи виконання художніх творів. Порівняння власного виконання з професійними зразками сприяє формуванню більш усвідомленого ставлення до мистецької діяльності, розвитку професійного мислення.

Серед ефективних методів варто також виокремити *творчі рефлексивні проєкти*, під час яких студенти створюють власні музично-хореографічні композиції, сценарії мистецьких заходів або інтегровані уроки мистецтва. Після завершення проєкту здійснюється його колективне обговорення та аналіз, у процесі якого студенти оцінюють художню ідею, способи її реалізації, виразність виконання, педагогічну доцільність та емоційний вплив на аудиторію. Така діяльність сприяє розвитку творчого мислення, формуванню здатності до художнього узагальнення та усвідомленню власної ролі у створенні мистецького продукту.

Крім того, до рефлексивних технологій у підготовці студентів мистецьких спеціальностей належать *методи асоціативного аналізу музики й руху* та *художніх інтерпретацій*, *метод «відкритий мікрофон»*, а також *рефлексивні кола*. У межах останніх студенти вербалізують власні враження від музичного, танцювального чи художнього твору, обмінюються думками та формулюють особистісне ставлення до мистецьких явищ.

У сучасній педагогіці дедалі ширше використовуються *інноваційні методи* рефлексивних технологій, які поєднують традиційні рефлексивні практики з цифровими інструментами, проєктною діяльністю та інтерактивними формами навчання. Їх застосування сприяє розвитку метакогнітивних умінь студентів, активізує критичне мислення та допомагає усвідомлювати власний досвід навчання і творчої діяльності. Найбільш актуальними є наступні:

Цифрові рефлексивні щоденники та блоги. Сучасні цифрові платформи (Padlet та ін.) дають змогу студентам вести електронні рефлексивні щоденники, у яких вони описують власні враження від виконання творів, репетицій, концертних виступів або педагогічної практики. Такі записи доцільно супроводжувати аудіо- чи відеофрагментами, що сприяє більш глибокому аналізу творчого процесу.

Рефлексивне портфоліо (e-portfolio). Метод передбачає накопичення результатів творчої діяльності студента (відеозаписи виступів, нотні інтерпретації, хореографічні композиції, колекції художніх творів, методичні розробки уроків тощо). Аналіз портфоліо дозволяє простежити динаміку професійного розвитку, оцінити власні досягнення та визначити подальші напрями творчого вдосконалення.

Метод прогресивного дослідження (progressive inquiry). Це інноваційна модель навчання, у якій студенти працюють із проблемними питаннями, формують власні гіпотези та колективно обговорюють результати. Такий підхід сприяє розвитку дослідницького мислення, уміння ставити питання й осмислювати отримані знання у процесі спільної рефлексії. У мистецькій освіті цей метод може використовуватися під час аналізу музичних, художніх, хореографічних творів або підготовки творчих проєктів.

AI-підтримувана рефлексія (AI-assisted reflection). Сучасні дослідження демонструють можливості використання штучного інтелекту для формування рефлексивних запитань і надання персоналізованого зворотного зв'язку студентам. Такі системи можуть генерувати індивідуальні запити для аналізу виконаних завдань, що допомагає здобувачам глибше осмислювати власні дії та результати навчання.

Інтерактивні цифрові платформи для рефлексії. Сучасні освітні середовища

дозволяють студентам створювати власні запитання, обмінюватися ідеями та оцінювати відповіді одне одного. Такий підхід перетворює навчання на активний процес, у якому студенти не лише отримують інформацію, а й аналізують її та осмислюють власний досвід.

Висновки. Отже, формування художніх орієнтацій є важливою складовою професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Вони визначають характер художнього сприйняття, рівень інтерпретаційної діяльності та здатність особистості до творчої самореалізації в мистецькій сфері. Сучасні рефлексивні технології поєднують традиційні та інноваційні методи, що створює комплексне середовище для формування у студентів критичного мислення та творчої самостійності. Використання різноманітних методів рефлексивних технологій у підготовці майбутніх фахівців сприяє глибокому усвідомленню власного художнього досвіду, розвитку творчої активності, формуванню здатності до самостійного художнього мислення, аналізу мистецьких явищ, що створює сприятливі умови для формування стійких художніх орієнтацій, розвитку естетичної культури та професійної компетентності.

У сучасних умовах модернізації освіти та посилення компетентнісного підходу проблема формування художніх орієнтацій студентів набуває особливої актуальності та потребує подальшого наукового осмислення. Перспективні напрямки дослідження пов'язані з поглибленим вивченням педагогічних умов ефективного застосування рефлексивних технологій у процесі професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей; розробленням та експериментальною перевіркою методичної моделі формування художніх орієнтацій студентів із використанням інноваційних рефлексивних технологій. Подальшого наукового осмислення потребує також питання інтеграції рефлексивних технологій у зміст мистецьких дисциплін.

Список використаних джерел

Безбородих С. Використання рефлексивних технологій в професійній підготовці майбутніх педагогів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 1 (324) березень. Ч. 2. С. 178–185.

Бугерко Я. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 256 с.

Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

Магда П. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики як педагогічний феномен. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя, 2018. № 1. С. 33–37. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2018-PP-1-33-37

Масол Л. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 3-4 класах на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2020. 160 с.

Олексюк О., Ткач М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. Київ : Знання України, 2009. 123 с.

Остапенко О., Ряшко В. Соціальні цінності та орієнтації у професійній діяльності молодих спеціалістів, випускників вищих навчальних закладів України. *Вісник національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки.* 2016. № 837. С. 404–410. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_837_66 (дата звернення: 02.03.2026).

Паньків Л. Теоретико-методичні засади формування художніх орієнтацій старшокласників у процесі музично-театральної діяльності : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2021. 40 с.

Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу. *Психологія і суспільство.* 2000. № 2. С. 66–73.

Фань Пейсі. Рефлексивні технології як інноваційний інструментарій професійної підготовки майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Т. 2. Вип. 62. С. 101–104. DOI: https://doi.org/10.32782/26636085/2023/62.2.18 URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part_2/18.pdf (дата звернення: 03.03.2026).

Чурікова-Кушнір О. Формування художніх орієнтацій студентів засобами музики та хореографії в умовах цифрового освітнього середовища. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. Вип. 15. С. 109–115. DOI: 10.59694/ped_sciences.2025.15.109

Шепельова М. Художні орієнтації студентів із різними типами особистості. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2024. № 4. С. 36–41. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-2024-4-6

Salomon, J. What is Technology? The Issue of its origins and definitions. History and technology. 1984. Vol. 1, Issue 2. P. 113–156.

References

Bezborodykh, S. (2019). Use of reflective technologies in the professional training of future teachers. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Series: Pedagogical Sciences*, 1(324), Part 2, 178–185.

Buherko, Ya. (2009). *Psychological dynamics of the development of reflective processes in a modular-developmental educational cycle* (Candidate's thesis, Odesa, Ukraine).

Churikova-Kushnir, O. (2025). Formation of students' artistic orientations by means of music and choreography in a digital educational environment. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 15, 109–115. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.109

Fan, Peisi. (2023). Reflective technologies as an innovative toolkit for professional training of future teachers. *Innovative Pedagogy*, 2(62), 101–104. https://doi.org/10.32782/26636085/2023/62.2.18

Magda, P. (2018). Formation of value orientations of future music teachers as a pedagogical phenomenon. *Scientific Notes. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 1, 33–37. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2018-PP-1-33-37

Masol, L. (2020). *New Ukrainian school: Methods of teaching the integrated course "Art" in grades 3–4 based on the competence approach.* Kyiv: Heneza.

Oleksiuk, O., & Tkach, M. (2009). *Music-pedagogical process in higher education.* Kyiv: Znannia Ukrainy.

Ostapenko, O., & Riashko, V. (2016). Social values and orientations in the professional activity of young specialists-graduates of higher education institutions of Ukraine. *Bulletin of Lviv Polytechnic National University*. *Law Sciences*, 837, 404–410. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_837_66.

Pankiv, L. (2021). *Theoretical and methodological foundations of the formation of artistic orientations of senior pupils in the process of musical and theatrical activity* (Extended abstract of Doctoral dissertation, Kyiv, Ukraine).

Penkovska, N. (2000). Reflection as an object of psychological analysis. *Psychology and Society*, 2, 66–73.

Salomon, J. (1984). What is technology? The issue of its origins and definitions. *History and Technology*, 1(2), 113–156.

Shepelova, M. (2024). Artistic orientations of students with different personality types. *Journal of Social and Practical Psychology*, 4, 36–41. https://doi.org/10.32782/psy-2024-4-6

Ziaziun, I. (2000). *Pedagogy of good: Ideals and realities.* Kyiv: MAUP.

Відомості про автора:
Дорошенко Тетяна Володимирівна
tatjanadoroshenko25@gmail.com
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, Чернігівська обл., 14013, Україна

Information about the author:
Doroshenko Tetiana Volodymyrivna
tatjanadoroshenko25@gmail.com
T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»
53, Hetmana Polubotka Str., Chernihiv city, Chernihiv region, 14013, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 25. 01. 2026 р.
Прийнято до друку 14. 02. 2026 р.

Received at the editorial office 25. 01. 2026.
Accepted for publishing 14. 02. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-128-132

УДК 378:784:37.091.12

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВОКАЛІСТІВ: АНАЛІЗ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ І ЗАДОВОЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ

Олена Заверуха
https://orcid.org/0000-0002-8860-6335,
Дмитро Лєвіт
https://orcid.org/0000-0003-3237-6427,
Інна Ткаченко
https://orcid.org/0009-0008-1195-0331

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

У статті проаналізовано реалізацію студентоцентрованого підходу у підготовці здобувачів освіти спеціальності «Музичне мистецтво» освітньо-професійної програми «Сольний спів» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Дослідження ґрунтується на результатах анкетування студентів бакалаврського та магістерського рівнів і спрямоване на виявлення їхніх освітніх потреб та рівня задоволеності освітнім процесом. Проаналізовано доступність інформації про освітню програму, прозорість оцінювання, можливості індивідуальної освітньої траєкторії, практичну підготовку та підтримку ментального здоров'я. Встановлено загалом високий рівень задоволеності освітнім процесом, водночас виявлено потребу у розширенні практичної підготовки та підвищенні поінформованості щодо неформальної освіти й підтримки ментального здоров'я.

Ключові слова: студентоцентрований підхід; вокальна педагогіка; вища мистецька освіта; сольний спів; освітні потреби студентів; якість освітнього процесу; індивідуальна освітня траєкторія; практична підготовка.

Zaverukha Olena, Lievit Dmytro, Tkachenko Inna. Student-centred approach in the training of vocalists: analysis of educational needs and student satisfaction.
The article analyses the implementation of the student-centred approach in the training of students in the specialty *Musical Art* within the educational and professional program *Solo Singing* at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. The study is based on the results of a survey conducted among students of the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education and aims to identify their educational needs, the level of satisfaction with the organisation of the educational process, and problematic aspects that require further pedagogical reflection and improvement. Particular attention is paid to such parameters as the overall evaluation of learning within the educational programme, accessibility of information about the programme, organisational support of the educational process, transparency and objectivity of assessment, opportunities for shaping an individual learning trajectory, recognition of non-formal learning outcomes, practical training, awareness of research and international opportunities, academic integrity, and mental health support. The findings indicate that students generally assess the quality of the educational process highly and note the presence of a student-centred model of interaction. At the same time, several problematic aspects were identified, including insufficient awareness of opportunities for non-formal learning, the need to expand the practical and concert components of training, and limited awareness of mechanisms for mental health support. It is argued that the student-centred approach in the training of vocalists should be implemented not only as a normative principle but also as a dynamic pedagogical practice that integrates academic rigor, partnership, creative development, and care for students' psycho-emotional well-being.

Keywords: student-centred approach; vocal pedagogy; higher education in the arts; solo singing; students' educational needs; quality of the educational process; individual educational trajectory; practical training.

Постановка проблеми. У сучасній вищій освіті студентоцентрований підхід набув статусу не просто нормативно проголошеного принципу, а реального критерію якості організації освітнього процесу. Його сутність полягає у визнанні здобувача освіти активним суб'єктом навчання, носієм індивідуального досвіду, професійних очікувань, освітніх потреб і права на вплив щодо змісту, форм та умов власної підготовки. Для мистецької освіти, а особливо для підготовки вокалістів, цей підхід має особливу вагу, оскільки тут професійне зростання неможливе без урахування індивідуальності голосу, виконавської природи, сценічного темпераменту, психоемоційної чутливості й художньої самобутності студента.

Підготовка майбутнього вокаліста у закладі вищої освіти не зводиться до формування технічних співочих навичок. Вона охоплює цілий комплекс взаємопов'язаних складників: художньо-інтерпретаційний, сценічно-комунікативний, психологічний, культурологічний, а також організаційно-педагогічний. Саме тому якість освітнього процесу в цій сфері визначається не лише навчальним планом, а й ступенем включеності студента в освітнє середовище: зрозумілістю правил,

відкритістю взаємодії з викладачами, наявністю простору для творчої практики та професійного саморозвитку. Це створює необхідні передумови для академічного поступу та професійного становлення здобувачів мистецьких спеціальностей.

У цьому контексті надзвичайно важливим є звернення до думки самих здобувачів освіти. Анкетування студентів дозволяє побачити освітній процес не у формально-звітній, а в живій, досвідній перспективі. Саме така оптика дає змогу виявити не лише зони успішності, а й ті напруження, які не завжди помітні в офіційній документації, проте безпосередньо впливають на якість професійної підготовки. Для здобувачів ОПП «Сольний спів» це особливо суттєво, адже йдеться про освіту, в якій навчання невіддільне від довіри, діалогу, особистісної підтримки і сценічного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному педагогічному та мистецько-освітньому дискурсі студентоцентрований підхід осмислюється як одна з базових засад оновлення вищої школи. Українські та закордонні дослідники наголошують, що зміщення акценту з викладання на навчання, з інструкції на взаємодію, з контролю на партнерство докорінно змінює саму логіку освітнього процесу. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014): «Студентоцентроване навчання – підхід до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу» (Закон України «Про вищу освіту», 2014). У працях із педагогіки вищої школи неодноразово підкреслюється, що якість освіти сьогодні дедалі більше визначається не лише академічними результатами, а й ступенем задоволеності студентів освітнім середовищем, рівнем їхньої поінформованості, можливостями індивідуальної траєкторії та реальним залученням до оцінювання освітнього процесу (Бех, 1998; Падалка, 2008). В. Сачок розкриває концепцію вокальної педагогіки В. Антонюк, у межах якої феномен вокальної школи пов'язується з індивідуальною творчістю виконавця та розвитком його художньо-інтерпретаційного мислення. Автор підкреслює значення формування вокально-технічних основ виконання та особистісного розуміння студентом художнього образу твору, що відображає орієнтацію педагогічного процесу на індивідуальні творчі можливості здобувача освіти та відповідає принципам студентоцентрованого підходу (Сачок, 2023). А. Мартинюк у дослідженні вокально-педагогічної спадщини П. Голубєва розкриває педагогічні принципи підготовки вокалістів, які ґрунтуються на поєднанні технічного розвитку голосу, художньо-образного осмислення музичного твору та врахуванні індивідуальних і психологічних особливостей студента, що підкреслює значення особистісно орієнтованої взаємодії викладача і здобувача освіти та корелює з принципами студентоцентрованого підходу у професійній підготовці вокалістів (Мартинюк, 2020).

У галузі мистецької освіти проблема набуває додаткової складності. Музично-виконавська підготовка традиційно ґрунтується на індивідуальній роботі, творчій комунікації, передачі виконавського досвіду, формуванні інтерпретаційного мислення та сценічної впевненості. Саме тому студентоцентризм у підготовці вокаліста не може трактуватися спрощено. Йдеться не про формальне «пристосування» освітнього процесу до запиту здобувача, а про створення такого середовища, у якому студент водночас відчуває педагогічну вимогливість, академічну ясність і можливість творчої самореалізації. У такому педагогічному контексті академічний успіх здобувачів мистецьких спеціальностей постає як інтегральний результат взаємодії мотиваційних, когнітивних, діяльнісних і творчо-рефлексивних чинників їхньої професійної підготовки (Братко, Ткаченко, 2025).

У працях із вокальної педагогіки наголошується, що професійна підготовка співака має поєднувати технічний розвиток голосу, формування художнього мислення, сценічної культури та індивідуального виконавського стилю (Антонюк, 2007). У цьому сенсі студентоцентрований підхід у вокальній освіті є не зовнішнім управлінським гаслом, а органічною умовою повноцінного професійного становлення майбутнього виконавця.

Водночас аналіз наукових праць засвідчує, що значна частина досліджень зосереджена або на загальних питаннях студентоцентризму, або на методиках вокальної підготовки як таких. Натомість емпіричні дослідження, що поєднують проблематику організації освітнього процесу, освітніх потреб студентів і їхньої задоволеності саме у сфері підготовки вокалістів, представлені значно меншою мірою. Це й зумовлює доцільність звернення до конкретних результатів анкетування здобувачів освіти ОПП «Сольний спів» як до підстави для фахового педагогічного аналізу.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз освітніх потреб і рівня задоволеності здобувачів освіти освітньо-професійної програми «Сольний спів» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

організацією освітнього процесу в умовах реалізації студентоцентрованого підходу. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємодоповнювальних методів, зокрема аналіз наукової літератури з проблем студентоцентрованого навчання та мистецької освіти, анкетування здобувачів освіти, метод кількісного опрацювання результатів опитування, а також аналітико-інтерпретаційний метод, що дав змогу узагальнити отримані емпіричні дані та осмислити їх у ширшому педагогічному контексті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричну основу дослідження становлять результати анкетування здобувачів освіти ОПП «Сольний спів» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. У вибірку увійшли 30 респондентів, із яких 26 осіб (86,7%) навчаються на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти та 4 особи (13,3%) – на другому (магістерському). Вже сама структура вибірки дає підстави говорити про репрезентативне відображення студентського досвіду в межах цієї освітньої програми, а також про можливість простежити не лише загальний рівень задоволеності, а й актуальні освітні очікування.

Перший принципово важливий результат полягає у високій загальній оцінці навчання за освітньою програмою: 46,7% респондентів оцінили навчання на 5 балів, 50% – на 4 бали, і лише 3,3% – на 3 бали. Отже, сукупний показник позитивних оцінок становить 96,7%, що дає підстави констатувати загалом високий рівень задоволеності освітнім процесом. Для вищої мистецької освіти це особливо показово, адже навчання у сфері сольного співу пов'язане не лише з академічним навантаженням, а й з емоційною вразливістю, високим рівнем самовимогливості та постійною публічною перевіркою власних виконавських можливостей.

Не менш промовистими є результати щодо доступності інформації про освітню програму: 56,7% студентів оцінили цей параметр на 5 балів, 40% – на 4 бали, ще 3,3% – на 3 бали. Сукупний показник позитивних оцінок знову становить 96,7%. Це означає, що студенти загалом орієнтуються в цілях, структурі, навчальному плані та формах атестації. Для студентоцентрованого підходу така прозорість є принциповою, оскільки без зрозумілої інформаційної рамки неможливо говорити про справжню суб'єктність здобувача освіти. Ці дані свідчать про належний рівень функціонування освітнього середовища, однак наявність навіть незначної частки нижчих оцінок дає підстави стверджувати, що в окремих випадках здобувачі все ж можуть відчувати організаційні труднощі або нерівномірність підтримки.

Окремої уваги заслуговують показники, пов'язані з прозорістю процедур контролю знань і зрозумілістю критеріїв оцінювання. Прозорість процедур контролю на 5 балів оцінили 56,7% студентів, на 4 бали – 33,3%, на 2 бали – 0%. У сумі позитивний результат становить 90%. Щодо зрозумілості критеріїв оцінювання, то 70% студентів поставили 5 балів, 23,3% – 4 бали, 6,7% – 3 бали; загальний позитивний показник становить 93,3%. Це дуже суттєвий результат, оскільки для виконавських спеціальностей оцінювання традиційно є зоною підвищеної чутливості. Художній результат, сценічна виразність, інтерпретаційна переконливість не завжди легко піддаються формалізації, а тому довіра до критеріїв оцінювання стає одним із ключових індикаторів освітньої якості.

Ще більш показовим є результат щодо об'єктивності оцінювання: 63,3% респондентів оцінили її на 5 балів, 33,3% – на 4 бали, і лише 3,3% – на 3 бали. Отже, 96,6% студентів фактично визнають систему оцінювання достатньо об'єктивною. У контексті студентоцентрованого підходу це означає, що в освітньому процесі наявний важливий елемент педагогічної довіри, без якого неможливе ані професійне зростання, ані внутрішня мотивація до самовдосконалення.

Водночас студентоцентрований підхід виявляється не лише через позитивні оцінки, а й через аналіз тих зон, де відчувається інформаційний дефіцит або потреба в подальшому розвитку. Так, щодо обізнаності з можливостями індивідуальної освітньої траєкторії 66,7% студентів зазначили, що ознайомлені з ними, 26,7% – що ознайомлені частково, і 3,3% – що не ознайомлені. Отже, сумарно 93,4% мають повне або часткове уявлення про відповідні можливості. Це позитивний показник, проте наявність значного відсотка часткової обізнаності свідчить, що студенти ще не повною мірою сприймають індивідуальну траєкторію як практичний і дієвий інструмент, а не лише як елемент нормативної риторики. Особливої уваги потребує питання визнання результатів навчання, здобутих у системі неформальної освіти: лише 50% респондентів зазначили, що ознайомлені з такою можливістю, 10% мають досвід зарахування, 23,3% не чули про неї, а ще 16,7% уперше дізналися про це під час опитування. Таким чином, 40% студентів не мають достатньої поінформованості про можливість зарахування результатів неформальної освіти. Для сучасної мистецької підготовки це серйозний сигнал, оскільки саме у сфері вокального мистецтва позааудиторні форми навчання – майстер-класи, тренінги, онлайн-курси, фестивальні лабораторії, творчі школи – можуть суттєво розширювати професійний досвід

здобувача. Якщо ж студент не усвідомлює цінності й легітимності такого досвіду в межах формальної освіти, система втрачає один із важливих ресурсів власної гнучкості.

Позитивно оцінена й практична підготовка: 56,7% студентів поставили 4 бали, 40% – 5 балів, 3,3% – 3 бали. Загальний позитивний результат становить 96,7%. Водночас якісний аналіз коментарів до анкет виявляє суттєвий аспект: попри загальну задоволеність, студенти артикулюють запит на розширення концертної діяльності поза межами офіційних баз практики. Саме тут проявляється характерна для студентоцентрованого підходу відмінність між формальним схваленням і справжнім освітнім запитом. Студенти не заперечують ефективності наявної системи, але прагнуть більшої інтенсивності реального професійного входження в сценічний простір. Для підготовки вокаліста це надзвичайно важливо: сценічна практика є не додатком до освіти, а її внутрішнім нервом.

Показники поінформованості про наукові та міжнародні можливості також загалом позитивні: 53,3% респондентів вважають себе достатньо поінформованими, 36,7% – частково, 3,3% – практично не поінформованими. У сумі це дає 90% повної або часткової поінформованості. Однак сам поділ на «достатньо» і «частково» вказує на перспективу подальшої роботи. Для сучасного університету, що реалізує освітні програми мистецького спрямування, важливо не лише оголошувати про конкурси, конференції, програми мобільності чи грантові можливості, а й переводити цю інформацію в режим педагогічного супроводу, коли студент отримує допомогу в усвідомленні, як саме ці можливості пов'язані з його професійним маршрутом.

Дуже високими виявилися показники у блоці академічної доброчесності. Поінформованість щодо політик університету на 5 балів оцінили 96,7% студентів, на 4 бали – 3,3%. Аналогічно знання наслідків порушення академічної доброчесності 96,7% оцінили на 5 балів, 3,3% – на 3 бали. Це свідчить не лише про ефективне інформування, а й про достатньо зрілу академічну культуру. Для мистецької освіти такий результат є концептуально значущим, оскільки питання авторства, інтерпретації, виконавської добросовісності та етичної відповідальності мають особливу чутливість.

Найбільш проблемним виявився блок, пов'язаний із ментальним здоров'ям. На 5 балів свою поінформованість оцінили лише 33,3% респондентів, на 4 бали – 13,3%, на 3 бали – 10%, на 2 бали – 16,7%, на 1 бал – 26,7%. Таким чином, 43,4% студентів фактично мають низький рівень обізнаності про можливості підтримки ментального здоров'я. Це найбільш тривожний результат у всьому опитуванні. Він заслуговує на особливо серйозну інтерпретацію саме в контексті підготовки вокаліста. Голосова діяльність безпосередньо пов'язана з психофізичним станом особистості, із рівнем тривожності, стресостійкості, внутрішньої зібраності, тілесної свободи. Тому недооцінка або недостатня видимість системи психологічної підтримки в мистецькій освіті може впливати не лише на емоційний комфорт студентів, а й на їхню професійну результативність.

Загальна оцінка організації освітнього процесу на факультеті також є високою: 46,7% студентів поставили 5 балів, 46,7% – 4 бали, 6,7% – 3 бали. Сумарно маємо 93,4% позитивних оцінок. Ще більш переконливими є результати за параметром студентоцентрованого підходу: 70% респондентів оцінили його на 5 балів, 26,7% – на 4 бали, 3,3% – на 3 бали. Загальний позитивний показник становить 96,7%. Це дає підстави стверджувати, що студенти не лише формально задоволені окремими аспектами навчання, а й загалом сприймають освітній процес як такий, що враховує їхню позицію, потреби та попередній досвід.

Отже, результати анкетування дозволяють сформулювати кілька принципових узагальнень. По-перше, підготовка вокалістів у межах освітньо-професійної програми «Сольний спів» характеризується високим рівнем загальної задоволеності здобувачів. По-друге, визначальними перевагами освітнього процесу є прозорість, організаційна впорядкованість, зрозумілість критеріїв оцінювання та довіра до їхньої об'єктивності, а також реальне втілення принципу студентоцентрованості. По-третє, проблемні зони виявлено не в базовій якості навчання, а в інформаційно-підтримувальному контурі освітнього середовища: низька поінформованість про неформальну освіту, запит на розширення концертної практики та недостатня увага до питань ментального здоров'я.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що студентоцентрований підхід у підготовці здобувачів за освітньо-професійною програмою «Сольний спів» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка реалізується достатньо послідовно й відчутно на рівні студентського досвіду. Це підтверджується високими показниками задоволеності навчанням, позитивною оцінкою доступності інформації про освітню програму, високим рівнем довіри до критеріїв та об'єктивності оцінювання, а також майже одностайним схваленням загальної організації освітнього процесу і студентоцентрованої моделі взаємодії.

Водночас результати анкетування засвідчують наявність аспектів, що потребують подальшого вдосконалення. Вони переконливо свідчать, що

розвиток освітнього процесу має відбуватися не стільки у площині формального адміністрування, скільки у напрямі більш чутливого реагування на реальні освітні потреби здобувачів. Насамперед ідеться про інтенсифікацію практичної та концертної складових підготовки, посилення інформаційного супроводу щодо можливостей неформальної освіти, а також про системну інтеграцію психоемоційної підтримки в архітектуру мистецької освіти.

У підготовці вокаліста студентоцентризм не може бути зведений до декларації про «орієнтацію на студента». Він вимагає чутливого педагогічного мислення, здатного розпізнати, де студенту потрібна свобода, де – підтримка, де – сцена, а де – захищений простір для внутрішнього відновлення. Саме в такому поєднанні професійної вимогливості, педагогічного партнерства і культурної відповідальності формується сучасна модель мистецької освіти, яка забезпечує становлення не лише технічно підготовленого виконавця, а й зрілої, рефлексивної, сценічно переконливої особистості та створює передумови для досягнення академічного успіху здобувачів мистецьких спеціальностей.

Список використаних джерел

Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник. Київ : ЗАТ «Віпол», 2007. 174 с.

Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : Інститут змісту і методів навчання, 1998. 204 с.

Братко М. В., Ткаченко І. І. Академічний успіх здобувачів освіти мистецьких спеціальностей: понятійно-категоріальний аналіз. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2025. № 4. С. 39–47. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-4-6

Мартинюк А. К. Вокальна педагогіка Павла Голубєва в контексті сучасної музичної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 2. С. 167–171. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-2-167-171

Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України.* 2014. №37-38. Ст. 2004. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

Сачок В. І. Концепція вокальної педагогіки Валентини Антонюк у контексті розвитку української вокальної школи. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2023. № 1. С. 295–301. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2023.277685

References

Antoniuk, V. H. (2007). *Vocal pedagogy (solo singing).* VIPOL.

Bekh, I. D. (1998). *Personality-oriented education.* Institute of Content and Teaching Methods.

Bratko, M. V., & Tkachenko, I. I. (2025). Academic success of students of art specialties: Conceptual and categorical analysis. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 4, 39–47. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-4-6

Law of Ukraine No. 1556-VII. (2014). On higher education. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 37–38, Art. 2004. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

Martyniuk, A. K. (2020). Vocal pedagogy of Pavlo Holubiev in the context of modern music education. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series: Pedagogical Sciences*, 2, 167–171. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-2-167-171

Padalka, H. M. (2008). *Art pedagogy (Theory and methods of teaching artistic disciplines).* Osvita Ukrainy.

Sachok, V. I. (2023). The concept of vocal pedagogy of Valentyna Antoniuk in the context of the development of the Ukrainian vocal school. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*, 1, 295–301. https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2023.277685

Відомості про авторів:

Заверуха Олена Леонідівна
o.zaverukha@kubg.edu.ua
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2,
м. Київ, 04053, Україна

Левіт Дмитро Анатолійович
d.lievit@kubg.edu.ua
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2,
м. Київ, 04053, Україна

Ткаченко Інна Ігорівна
i.tkachenko@kubg.edu.ua
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2,
м. Київ, 04053, Україна

Information about the authors:

Zaverukha Olena Leonidivna
o.zaverukha@kubg.edu.ua
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
18/2, Bulvarno-Kudriavska St.
Kyiv, 04053, Ukraine

Levit Dmytro Anatoliiovych
d.lievit@kubg.edu.ua
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
18/2, Bulvarno-Kudriavska St.
Kyiv, 04053, Ukraine

Tkachenko Inna Ihorivna
i.tkachenko@kubg.edu.ua
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
18/2, Bulvarno-Kudriavska St.
Kyiv, 04053, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 22. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 24. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 22. 02. 2026.
Accepted for publishing 24. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-133-137

УДК 373.2.064.1:316.61-053.4

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ БАТЬКІВ І ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ РАННЬОГО ВІКУ

Вікторія Іванова
https://orcid.org/0000-0003-3954-9407

Мукачівський державний університет

У статті представлено теоретичне обґрунтування особливостей партнерської взаємодії батьків і закладу дошкільної освіти в період адаптації дитини раннього віку, а також визначено її роль у створенні сприятливих умов для успішного входження дитини в нове освітнє середовище. Наголошено, що адаптація дитини раннього віку до умов закладу дошкільної освіти є складним і багатогранним процесом, який охоплює фізіологічні, психологічні та соціальні зміни в її житті. Її ефективність значною мірою залежить від дорослих, що супроводжують цей процес, передусім від узгодженості їхніх дій, взаєморозуміння та налагодженої взаємодії між батьками і педагогами. Підкреслено вагомість підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти до налагодження партнерської взаємодії з батьками та підтримки дитини раннього віку в адаптаційний період.

Ключові слова: партнерська взаємодія; адаптація; дитина раннього віку; батьки; заклад дошкільної освіти; вихователь закладу дошкільної освіти; сімейне виховання; Академія свідомого батьківства; професійна підготовка.

Ivanova Viktoriya. Partnership between parents and preschool education institutions during the adaptation period of children of early age.
The author of the article has discussed the problem of adaptation of young children to the conditions of preschool education institutions and substantiated the importance of partnership between parents and teachers in this process. It has been noted that the period of a child's entry into a new social environment is accompanied by a change in their usual way of life, new rules and requirements, which can cause emotional stress, anxiety, and difficulties in adaptation. It has been emphasised that the success of adaptation largely depends on the coordination of adults' actions, their support, understanding of the child's individual needs, and the creation of an emotionally safe educational environment. Scientific approaches to interpreting the concept of adaptation have been analysed and factors contributing to the successful completion of the adaptation period have been identified. The important role of the family as the primary environment for the socialisation of the child and the importance of parental support in forming a sense of security and psychological comfort have been emphasised. It has been determined that effective interaction between the preschool education institution and the family should be based on the principles of trust, open communication, mutual respect, and shared responsibility for the child's development. Special attention has been paid to the role of the educator in supporting the child during the adaptation period and the necessity of an individual approach, taking into account the peculiarities of family upbringing. The importance of purposeful training of future educators for partnership with parents in the process of professional training in higher education institutions has been substantiated. The author has presented the practical experience of establishing the Academy of Conscious Parenting as a form of educational and advisory support for families. It has been concluded that partnership between parents and teachers is an important condition for the successful adaptation of young children to the educational environment of a preschool institution.

Key words: partnership; adaptation; early childhood; parents; preschool education institution; preschool educator; family education; Academy of Conscious Parenting; professional training.

Постановка проблеми. Період адаптації дитини раннього віку до умов закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) є важливим етапом її входження у нове соціальне середовище. Зміна звичного способу життя, розширення кола спілкування, нові правила та вимоги можуть супроводжуватися емоційним напруженням, тривожністю або труднощами пристосування. У цей час особливого значення набуває узгодженість дій дорослих, які оточують дитину, адже саме їхня підтримка, розуміння та послідовність сприяють формуванню відчуття безпеки та поступовому прийняттю нових умов.

Вагому роль у забезпеченні успішної адаптації відіграє партнерська взаємодія між батьками та педагогами закладу дошкільної освіти. Ефективна співпраця передбачає відкриту комунікацію, взаємну довіру, обмін інформацією про індивідуальні особливості дитини, її потреби та звички. Саме узгодженість виховних підходів сім'ї та ЗДО створює сприятливі умови для м'якого входження дитини у новий освітній простір та підтримує її емоційне благополуччя.

Водночас у практиці дошкільної освіти не завжди вдається забезпечити належний рівень партнерства між сім'єю та закладом освіти у період адаптації дитини раннього віку. Нерідко спостерігається недостатня поінформованість батьків щодо особливостей адаптаційного періоду, обмеженість форм взаємодії або

відсутність системної співпраці. Це зумовлює необхідність осмислення ролі партнерської взаємодії батьків і педагогів, а також пошуку ефективних шляхів її організації для підтримки дитини на початковому етапі відвідування закладу дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноаспектні питання навчання, виховання й розвитку дітей раннього віку висвітлено у працях А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Дуткевич, Н. Каньоси, К. Крутій, Р. Павелківа, О. Попович, О. Саприкіної та ін. Партнерську взаємодію закладу дошкільної освіти з батьками як важливу складову освітнього процесу розкрито в їхніх наукових напрацюваннях. Процес адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти став предметом дослідження В. Волкової, Н. Каньоси, Л. Козак, В. Мушинського та ін. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість праць, присвячених окресленим питанням, проблема партнерської взаємодії батьків і педагогів саме в період адаптації дитини раннього віку не набула цілісного й системного висвітлення в педагогічній науці.

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості партнерської взаємодії батьків і закладу дошкільної освіти в період адаптації дитини раннього віку, а також визначити її роль у створенні сприятливих умов для успішного входження дитини в нове освітнє середовище.

Виклад основного матеріалу дослідження. Адаптацію розглядають як процес пристосування людини до нових або змінених умов середовища, результатом якого є адаптованість, що проявляється у збереженні фізичного та соціального благополуччя особистості. У сучасній системі освіти особливої актуальності набуває проблема розвитку адаптаційних можливостей особистості та запобігання проявам дезадаптації. Науковці наголошують, що особливої уваги потребують діти раннього віку, оскільки звикання до умов закладу дошкільної освіти часто супроводжується певними труднощами і є складним етапом у їхньому житті (Волкова, Мерц, 2017, с. 69).

Сутність адаптації полягає у створенні умов для гармонійного розвитку особистості дитини. Цей процес охоплює широкий спектр індивідуальних реакцій, які зумовлюються психофізіологічними та особистісними особливостями малюка, характером сімейних взаємин, а також умовами перебування у закладі дошкільної освіти. Саме тому кожна дитина проходить період звикання до нових умов по-своєму (Каньоса, 2018, с. 249).

В. Мушинський переконаний, що в ранньому віці адаптація до закладу дошкільної освіти зазвичай відбувається довше і складніше, нерідко супроводжуючись погіршенням самопочуття чи захворюваннями. У цей час відбувається інтенсивний фізичний розвиток дитини, активно формуються і вдосконалюються психічні процеси. Оскільки вони перебувають на стадії становлення, то є особливо чутливими до впливу різних чинників та змін у навколишньому середовищі. Зміна звичних умов життя, необхідність пристосування до нового режиму, правил і форм поведінки потребують від дитини значних зусиль і можуть викликати стан напруженої адаптації. Водночас тривалість адаптаційного періоду значною мірою залежить від того, наскільки дитина підготовлена в сім'ї до переходу в заклад дошкільної освіти. У деяких випадках цей період може тривати досить довго – іноді до кількох місяців – і впливати на подальший розвиток дитини (Мушинський, 2004, с. 7).

У процесі адаптації дітей В. Волкова та О. Мерц виокремлюють кілька важливих напрямів роботи. Передусім це зниження емоційно-стресового навантаження шляхом належної підготовки дитини до відвідування закладу дошкільної освіти та раціональної організації її життєдіяльності в адаптаційний період. Важливими складниками також є прогнозування можливих труднощів, своєчасна діагностика перших проявів дезадаптації, їх попередження та рання корекція. Високий рівень психологічної безпеки кожної дитини є визначальним чинником ефективності адаптаційного процесу. Для цього необхідно враховувати її індивідуальні особливості, попередній досвід, звички, а також умови сімейного виховання. Такий підхід сприяє створенню сприятливого емоційного середовища, у якому дитина почувається захищеною та впевненою. Важливою умовою успішної адаптації є комплексний супровід цього процесу, що охоплює взаємопов'язану роботу з дітьми, педагогами та батьками. Автори наголошують, що значну роль відіграє підготовка дитини до життя в організованому дитячому колективі, що передбачає наближення режиму дня в сім'ї до режиму закладу дошкільної освіти. Не менш важливим є формування у дитини позитивного ставлення до дитячого садка, що сприяє більш легкому й безболісному входженню у нове освітнє середовище (Волкова, Мерц, 2017, с. 72).

Л. Козак та Д. Хожай рекомендують здійснювати адаптацію дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти за допомогою LEGO-технології, яку вважають ефективним засобом. На їхню думку, її використання сприяє об'єднанню зусиль педагогів і сім'ї у розв'язанні питань виховання, адаптації та розвитку дитини, що тісно пов'язані з реалізацією всіх напрямів освітнього процесу. При цьому, як зауважують

автори, важливо дотримуватися таких педагогічних умов: забезпечення емоційно сприятливої атмосфери у групі ЗДО та сім'ї; створення ігрового середовища для використання LEGO-технології у ЗДО в адаптаційний період; організація самостійного дитячого конструювання за задумом (Козак, Хожай, 2019, с. 35).

Успішному подоланню адаптаційного періоду сприяють такі чинники: доброзичливе та чуйне ставлення дорослих до дитини, узгодженість дій батьків і педагогів, створення емоційно безпечної атмосфери, урахування індивідуальних особливостей та потреб дитини, поступове залучення її до нових умов життєдіяльності в закладі дошкільної освіти. Важливу роль відіграють підтримка, терпіння та уважність дорослих, які допомагають дитині відчути довіру, захищеність і впевненість у новому соціальному середовищі. Саме від їхньої взаємодії, послідовності та готовності до співпраці значною мірою залежить успішність адаптації дитини раннього віку до умов ЗДО.

Першими й найважливішими вихователями для дитини дошкільного віку є батьки, адже саме їхній виховний вплив значною мірою визначає повноцінний розвиток і становлення дитини як особистості. Сім'я, як зауважує Н. Шкляр, виступає для дитини першим і надзвичайно значущим соціальним середовищем, у якому відбувається її первинна соціалізація, формуються уявлення про світ, закладаються основи моральних цінностей, людяності, доброти, справедливості та милосердя. Батьківська любов створює для дитини відчуття емоційної захищеності й психологічного комфорту, слугує надійною життєвою опорою. Водночас довіра й щира прихильність дитини до батьків роблять її особливо чутливою до їхніх слів, поведінки та прикладу. Поділяємо думку авторки, що саме в родинному колі закладаються основи фізичного, психічного, морального й інтелектуального розвитку дитини, а також забезпечується її захист від негативних впливів навколишнього середовища (Шкляр, 2016).

Водночас у сучасних умовах розвитку суспільства спостерігається тенденція, коли батьки більш значну увагу приділяють матеріальному забезпеченню дітей, іноді недооцінюючи значення емоційної атмосфери в родині та морально-ціннісних взаємин між її членами. Проте саме сприятливий психологічний клімат у сім'ї, взаєморозуміння, підтримка та довіра є важливими чинниками гармонійного розвитку дитини. У цьому контексті ЗДО, поряд з іншими соціальними інститутами, покликаний надавати родині педагогічну підтримку, допомагати батькам, спрямовувати їх у питаннях виховання та на професійному рівні доповнювати розвивальний і виховний потенціал сім'ї (Шкляр, 2016).

Важливою складовою процесу адаптації дитини є партнерська взаємодія закладу дошкільної освіти з родинами вихованців. Із початком відвідування ЗДО у житті дитини з'являється ще один значущий дорослий – педагог, який відіграє важливу роль у її подальшому розвитку. Одним із ключових завдань педагога є підтримка, доповнення та посилення виховного і розвивального впливу сім'ї.

Ретельне вивчення виховного потенціалу родини дає змогу сформувати уявлення про можливі напрями та способи налагодження ефективної взаємодії з батьками з метою гармонійного розвитку дитини раннього віку. Водночас аналіз стилю сімейного виховання, форм і методів спілкування в родині сприяє індивідуалізації освітнього процесу з урахуванням особливостей кожного вихованця.

Це зумовлено тим, що поведінкові та комунікативні моделі дитини, сформовані у взаєминах із батьками, істотно впливають на її подальший розвиток. Вони визначають рівень сформованості соціальних навичок, а також позначаються на розвитку пізнавальної активності, мовлення, фізичних і моральних якостей та здібностей дитини.(Попович, Іванова, 2021, с. 91).

Вихователь – професіонал, який використовуючи власні практичні навички та теоретичні знання може з легкістю сприяти уповільненню негативних емоційних станів дитини в період адаптації. В цей період педагог має проявляти любов, уважність та чуйність до дітей, обов'язково спостерігати й аналізувати рівень розвитку дошкільників та керувати їхньою поведінкою під час труднощів, які можуть виникати у процесі соціальної адаптації (Соловей, 2022, с. 262). Умовами, що сприяють позитивній соціальній адаптації дитини дошкільного віку в межах закладу дошкільної освіти Ю. Соловей називає: створення емоційно-дружньої атмосфери в групі; створення атмосфери довіри; систематичну організація ігрової діяльності; цілеспрямовану робота з батьками (Соловей, 2022, с. 262).

Підкреслимо, що взаємодія ЗДО з батьками дітей раннього віку буде ефективною за умови її побудови на певних педагогічних принципах, що забезпечують довіру, взаєморозуміння та спільну відповідальність за розвиток дитини. Насамперед важливим є підхід до батьків як до активних суб'єктів освітнього процесу, адже саме вони виступають соціальними замовниками освітніх послуг і повноправними партнерами у вихованні та розвитку дитини. Суттєвим принципом є особистісна зацікавленість батьків, що передбачає усвідомлення ними власної ролі у вихованні дитини

та розуміння значущості співпраці з педагогами. Це сприяє налагодженню конструктивного спілкування та організації спільної діяльності, формуванню гнучкої й адекватної педагогічної позиції щодо потреб і можливостей дитини. Важливе значення має також принцип емансипації батьків, який передбачає подолання застарілих уявлень про дитину як пасивний об'єкт виховання та стимулює прагнення дорослих краще пізнати себе і власну дитину. Не менш важливими є принципи довірливості взаємин і підтримки позитивної самооцінки батьків. Вони передбачають формування впевненості у професійній компетентності педагога, його доброзичливості, тактовності та готовності допомогти у вирішенні питань сімейного виховання. Водночас педагогічна взаємодія має ґрунтуватися на повазі до кожного з батьків, визнанні їхньої індивідуальності, права на помилки та створенні умов для прояву їхніх сильних сторін і виховного потенціалу (Попович, Іванова, 2021, с. 98).

Слід зазначити, що до професійної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу майбутніх вихователів необхідно цілеспрямовано готувати під час здобуття фаху у закладах вищої освіти. Саме в період професійної підготовки формується розуміння значущості співпраці з батьками, колегами та іншими учасниками освітнього середовища, розвиваються комунікативні вміння, здатність до конструктивного діалогу, взаєморозуміння й партнерства. У цьому контексті важливого значення набуває готовність майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу ЗДО, яку розглядаємо як одну з важливих складових їхнього професійного іміджу. Вона, на наш погляд, постає як комплексний феномен, що охоплює усвідомлення значущості співпраці з батьками та іншими учасниками освітнього процесу, формування позитивного ставлення до партнерства, наявність внутрішньої мотивації до налагодження й підтримки конструктивних взаємин. Вважаємо, що зазначена готовність передбачає володіння знаннями про принципи, зміст і різноманітні форми партнерської взаємодії, розвинені комунікативні вміння, здатність до емпатії та розуміння потреб інших людей. Важливими її складниками також є вміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, здійснювати самоаналіз власної діяльності та оцінювати ефективність взаємодії з учасниками освітнього процесу. Отже, готовність майбутніх вихователів до партнерської взаємодії виступає важливим аспектом їхньої професійної підготовки, що передбачає не лише оволодіння фаховими знаннями, уміннями та навичками, а й формування особистісних і професійних якостей, а також стійкої мотивації до налагодження продуктивної співпраці з усіма учасниками освітнього процесу закладів дошкільної освіти (Іванова, 2025, с. 37).

Одним із практичних кроків у напрямі розвитку партнерської взаємодії з батьками дітей раннього та дошкільного віку є започаткування на кафедрі дошкільної та спеціальної освіти Мукачівського державного університету Академії свідомого батьківства (далі – Академія). Її мета – формування у батьків усвідомленої, відповідальної та педагогічно компетентної позиції щодо освіти, розвитку та виховання дитини раннього та дошкільного віку. Основні завдання: сприяти підвищенню рівня психолого-педагогічної компетентності батьків щодо освіти, розвитку та виховання дітей раннього та дошкільного віку; забезпечувати системну науково-методичну підтримку родин у процесі соціалізації дитини; розвивати культуру партнерської взаємодії в системі «родина – заклад дошкільної освіти – університет»; попереджати виникнення труднощів у розвитку дітей шляхом своєчасного просвітництва та консультативної допомоги; розвивати партнерство університету з громадою міста.

Діяльність Академії спрямована на просвіту батьків щодо вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей раннього та дошкільного віку, формування у них знань про процес формування компетентностей дитини відповідно до освітніх напрямів Державного стандарту дошкільної освіти; формування усвідомленої, відповідальної та партнерської батьківської позиції, що ґрунтується на принципах дитиноцентризму, довіри й емоційної підтримки, визнанні цінності особистості дитини; надання практичних рекомендацій щодо організації розвивального середовища вдома, стимулювання пізнавальної активності, формування базових життєвих компетентностей дитини; формування культури співпраці між батьками, педагогами та фахівцями тощо.

Висновки. Адаптація дитини раннього віку до умов закладу дошкільної освіти є складним і багатогранним процесом, що охоплює фізіологічні, психологічні та соціальні зміни в її житті. Потрапляючи в нове середовище, дитина стикається зі зміною звичного режиму дня, необхідністю взаємодіяти з новими дорослими й однолітками, дотримуватися встановлених правил і вимог. Такі зміни можуть супроводжуватися емоційною напруженістю, тривожністю та тимчасовими труднощами у поведінці. У зв'язку з цим особливого значення набуває створення умов для поступового й м'якого входження дитини в нове соціальне середовище, що передбачає забезпечення відчуття безпеки, підтримки та стабільності. Ефективність адаптації значною мірою

визначається узгодженістю дій дорослих, рівнем їхньої взаємодії та взаєморозуміння. Готовність батьків і педагогів до співпраці, емоційна підтримка, терпіння та врахування індивідуальних потреб дитини сприяють формуванню сприятливого адаптаційного середовища. Важливу роль відіграють уважне ставлення до емоційного стану дитини, дотримання єдиних виховних підходів, а також створення атмосфери довіри, безпеки й доброзичливості. За таких умов партнерська взаємодія дорослих і їхня педагогічна чутливість постають ключовими чинниками успішної адаптації. Особливої вагомості у цьому контексті набуває підготовка майбутніх вихователів у закладах вищої освіти до налагодження партнерської взаємодії з батьками та підтримки дитини в адаптаційний період. У процесі професійної підготовки доцільно формувати у здобувачів вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта систему знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективної співпраці з родиною та створення сприятливого освітнього середовища для дитини раннього віку.

Список використаних джерел

Волкова В., Мерц О. Адаптація дітей раннього віку до умов дошкільного закладу. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. 2017. № 1 (18). DOI: http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i18.1891

Іванова В. В. Готовність до партнерської взаємодії як складова професійного іміджу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Наукові записки : зб. наук. статей / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова ; упоряд. Л. Л. Макаренко. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 160. С. 36–44. DOI: https://doi.org/10.31392/NZ-udu-160.2025.05

Каньоса Н. Адаптація дітей раннього віку до умов закладів дошкільної освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2018. Вип. 24 (1), ч. 2. С. 248–253.

Козак Л. В., Хожай Д. В. Адаптація дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти засобом LEGO-технології. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2019. № 31. С. 32–38.

Мушинський В. Особливості адаптації дітей до умов дитячого закладу. Психолог. 2004. № 25–26. С. 3–12.

Попович О., Іванова В. Підготовка майбутніх вихователів до створення умов взаємодії з батьками дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 10 (114). С. 90–101. DOI: 10.24139/2312-5993/2021.10/090-101

Соловей Ю. Соціальна адаптація дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2025. Вип. 1 (50). С. 260–263. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.260-263

Шкляр Н. А. Адаптація дитини молодшого дошкільного віку до ДНЗ: взаємодія вихователів з батьками. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2016. Вип. 20 (2). С. 324–336. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707993/1/3%20%20Адаптація%20дитини%20молодшого%20дошкільного%20віку%20до%20ДНЗ.%20Робота%20з%20батьками.pdf

References

Ivanova, V. V. (2025). Readiness for partnership interaction as a component of the professional image of future preschool educators. *Scientific Notes: Collection of Scientific Articles*, Issue 160, 36–44. https://doi.org/10.31392/NZ-udu-160.2025.05

Kanyosa, N. (2018). Adaptation of early-age children to the conditions of preschool education institutions. *Pedagogical Education: Theory and Practice*, 24 (1, Pt. 2), 248–253.

Kozak, L. V., & Khozhai, D. V. (2019). Adaptation of early-age children to preschool education institutions using LEGO technology. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 31, 32–38.

Mushynskyi, V. (2004). Features of children's adaptation to the conditions of a childcare institution. *Psychologist*, 25–26, 3–12.

Popovych, O., & Ivanova, V. (2021). Training future educators to create conditions for interaction with parents of early-age children in preschool education institutions. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 10 (114), 90–101. doi: 10.24139/2312-5993/2021.10/090-101

Shkliar, N. A. (2016). Adaptation of a younger preschool child to preschool institutions: Interaction between educators and parents. *Theoretical and Methodological Problems of Raising Children and Youth*, 20 (2), 324–336. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707993/1/3%20%20Адаптація%20дитини%20молодшого%20дошкільного%20віку%20до%20ДНЗ.%20Робота%20з%20батьками.pdf

Solovei, Y. (2025). Social adaptation of preschool children in preschool education institutions. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (50), 260–263. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.260-263

Volkova, V., & Merts, O. (2017). Adaptation of early-age children to the conditions of preschool institutions. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University*, 1(18). http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i18.1891

Відомості про автора:
Іванова Вікторія Вікторівна
vika-ivanova@ukr.net
Мукачівський державний університет
вул. Ужгородська 26, м. Мукачево
Закарпатська обл. 89600, Україна

Information about the author:
Ivanova Viktoriya Viktorivna
vika-ivanova@ukr.net
Mukachevo State University, Mukachevo
26 Uzhhorodska St., Mukachevo
Transcarpathian region 89600, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 20. 01.. 2026 р.
Прийнято до друку 14. 02. 2026 р.

Received at the editorial office 20. 01. 2026.
Accepted for publishing 14. 02. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-138-146

УДК 37.091.313:374.091.12]:37.014.5-047.22](045)

ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Андрій Максютов
https://orcid.org/0000-0002-5486-634X

Уманський національний університет

У статті висвітлено особливості проєктування навчально-виховного процесу в позашкільних освітніх закладах на основі компетентнісного підходу. Встановлено, що формування базових компетентностей вихованця позашкільної освітньої установи полягає в опануванні соціального досвіду, його трансформації у власні цінності, установки, орієнтації, а згодом – у відтворенні набутого соціального досвіду через діяльність у системі соціальних взаємозв'язків і відносин.
З'ясовано, що застосування під час конструювання навчально-виховного змісту системного підходу передбачає врахування принципів цілісності, функціональності й доцільності, що сприяє системному вибудовуванню конкретних аспектів формування базових компетентностей вихованців позашкільних освітніх установ.

Ключові слова: освіта; заклади позашкільної освіти; компетентнісний підхід; навчально-виховний процес; учнівська молодь.

Maksiutov Andriy. Designing the educational process in out-of-school education institutions based on a competency approach.
The article highlights the features of designing the educational process in out-of-school education institutions based on a competency-based approach. It is established that the formation of basic competencies of a student of an out-of-school education institution consists in mastering social experience, its transformation into one's own values, attitudes, orientations, and subsequently – in reproducing the acquired social experience through activity in the system of social relationships and relations. The key concepts and conceptual apparatus (goal, content, tasks, key principles, forms and methods of implementation) of designing the educational process in out-of-school education institutions based on a competency-based approach are revealed. It was found that the use of a systemic approach when designing educational content involves the principles of integrity, functionality and expediency, which contributes to the systematic construction of specific aspects of the formation of basic competencies of students of out-of-school education institutions. The results of the study show that a clearly organised educational process in out-of-school education institutions based on a competency-based approach will allow young people to comfortably integrate into society, and the process of such integration is characterised by inculturation (a person's entry into the culture of their people), internalisation (the assimilation of behavioral patterns and social meanings), adaptation (the ability to achieve a balance between one's own value orientations and social role) and construction (the modeling of one's own life based on acquired knowledge about the surrounding society).

Key words: education; extracurricular education institutions; competency-based approach; educational process; students.

Постановка проблеми. Аналіз сучасних тенденцій освіти та виховання учнів різних вікових груп у національній школі свідчить, що її концептуальний апарат (мета, зміст, завдання, ключові принципи, форми та методи реалізації) формується вітчизняною педагогічною наукою з урахуванням глобальних і національних філософських, психолого-педагогічних і соціально-педагогічних традицій та реалій.

У цьому контексті центральною ідеєю навчально-виховної діяльності позашкільних освітніх закладів, незалежно від форм і методів залучення дітей та молоді до педагогічно організованої дозвіллєвої діяльності, є розвиток їхніх базових компетентностей. Їх сутність полягає в набутті та вдосконаленні особистісних якостей, а також у формуванні системи знань, умінь і навичок, необхідних для успішної адаптації в сучасному суспільстві.

Особливої актуальності цей процес набуває в умовах глобалізаційних трансформацій, які зумовлюють потребу у формуванні соціокультурної ідентичності як важливого компонента компетентності. Її сутність полягає в усвідомленні особистістю своєї належності до певної культури та цивілізації, а також у здатності співвідносити власні цінності із соціальними нормами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі положення компетентнісного підходу в освіті представлені у працях: О. Заблоцької, О. Биковської, А. Бойко, В. Вербицького, О. Литовченко, Л. Ковбасенко, І. Бех, Г. Пустовіт, Т. Сущенко та інших. Практичну

реалізацію компетентнісного підходу, формування компетентностей особистості в позашкільних освітніх закладах розкрили у своїх роботах вчені: М. Гончарова-Горянська, О. Овчарук, В. Маршицька та інші.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування теоретичних засад проєктування навчально-виховного процесу в позашкільних освітніх закладах на основі компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оновлення змісту освіти та його приведення у відповідність до сучасних суспільних запитів, зокрема в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору, передбачає використання новітніх освітніх підходів. Упродовж останніх років в Україні затверджено нові державні стандарти освіти, розроблено відповідні навчальні програми та впроваджено педагогічні технології, зорієнтовані на компетентнісну модель. У цьому контексті ключові компетентності визначаються як базовий критерій оцінювання навчальних результатів здобувачів освіти.

Відтак проєктування навчально-виховного процесу в закладах позашкільної освіти на засадах компетентнісного підходу постає як одне з пріоритетних і актуальних завдань розвитку освітньої системи України. Чітко організований навчально-виховний процес у таких закладах сприятиме успішній інтеграції молоді в суспільство. Цей процес відбувається через інкультурацію (входження особистості в культуру свого народу), інтерналізацію (засвоєння моделей поведінки та соціальних значень), адаптацію (здатність досягати балансу між власними ціннісними орієнтаціями та соціальними ролями) та конструювання (моделювання власного життєвого шляху на основі здобутих знань про соціум) (Биковська, 2007, с. 16).

Таким чином, сутність процесу формування базових компетентностей вихованця позашкільної освітньої установи полягає в опануванні соціального досвіду, його трансформації у власні цінності, установки, орієнтації, а згодом – у відтворенні набутого соціального досвіду через діяльність у системі соціальних взаємозв'язків і відносин. З урахуванням цього, можна зробити висновок, що формування базових компетентностей вихованців позашкільних освітніх установ реалізується саме в багатогранному процесі їхньої соціалізації, в рамках якого є підстави виділити та охарактеризувати три чинники, що відображають як смислові, так і діяльнісні аспекти їхньої життєдіяльності в позашкільному навчально-виховному середовищі.

Отже, можна констатувати те, що кінцевим результатом таких процесів є створення вихованцем позашкільної освітньої установи у власній свідомості образу соціального світу, частиною якого є уявлення про себе як його складову; цей процес набуває ознак соціальної ідентифікації. Саме цей образ стає для зростаючої особистості власноруч створеною соціальною реальністю, в якій відбувається її життєдіяльність у всьому її розмаїтті.

У такому контексті відбір і аналіз навчально-виховного змісту в закладах позашкільної освіти має ґрунтуватися на врахуванні сутнісних ознак груп ключових компетентностей, які виокремлюються та характеризуються в міжнародній освітній практиці. Ми визначили п'ять ключових компетентностей, якими має оволодіти підростаюче покоління. До них належать: компетентність, пов'язана з усною та письмовою комунікацією; компетентність, пов'язана із застосуванням інформаційних технологій; компетентність, пов'язана зі здатністю до безперервної освіти; політичні та соціальні компетентності (здатність брати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом, долучатися до підтримки й удосконалення демократичних інститутів); міжкультурні компетентності (прийняття відмінностей, повага й толерантне ставлення до інших, здатність жити й взаємодіяти з людьми різних культур, мов і релігій) (Маршицька, 2005, с. 20).

У змісті навчальних програм як окремих тем, так і в більшості тематики розділів має бути відображено, що бути компетентним – означає вміти мобілізувати наявні знання та досвід, свій внутрішній потенціал і волю для розв'язання проблеми в конкретних життєвих ситуаціях. Тобто компетентність у такому розумінні не зводиться до знань і умінь у їх кількісному співвідношенні та конкретному обсязі; набагато важливіше, що вона прямо пропорційна активності та усвідомленому ставленню зростаючої особистості до власної освіченості. Крім цього, навчально-виховний зміст має враховувати також розуміння та сприйняття вихованцем етичних норм поведінки щодо інших людей і щодо природи (принципи біоетики); розуміння необхідності та відповідність нормам здорового способу життя; здатність до навчання протягом усього життя; здатність до критики та самокритики; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; турбота про якість виконуваної роботи; толерантність; екологічна грамотність. З урахуванням вищезазначеного, сформовані у дітей та учнівської молоді в гуртках і секціях

позашкільних освітніх установ базові компетентності за своєю сутністю є загальним і широким визначенням адекватного прояву їхнього соціального життя в сучасному суспільстві.

Узагальнюючи, можна констатувати, що до переліку базових компетентностей, які мають бути сформовані в навчально-виховному процесі закладів позашкільної освіти, доцільно віднести такі:

– здатність брати відповідальність за власні вчинки, дії та поведінку, а також за результати спільної діяльності; участь у прийнятті групових рішень, розв'язання конфліктів ненасильницькими способами, підтримка й розвиток демократичних, толерантних і партнерських взаємин в учнівсько-педагогічному колективі;

– розуміння особливостей життя в полікультурному суспільстві: толерантне ставлення до відмінностей, повага до інших, здатність до співжиття та взаємодії з представниками різних культур, мов і релігій (Маршицька, 2005, с. 20);

– здатність до ефективної командної роботи, що передбачає участь у плануванні діяльності, творчий підхід до розв'язання життєво важливих завдань і використання комунікативних навичок;

– сформованість життєвих навичок (уміння будувати міжособистісні стосунки, участь у діяльності органів самоврядування, соціальна активність, дотримання суспільних цінностей), які, за визначенням М. Гончарової-Горянської, є «особистісними та міжособистісними якостями, здібностями, навичками і знаннями, що проявляються в різних формах і ситуаціях соціального життя» (Гончарова-Горянська, 2006, с. 219);

– ціннісно-смислова, загальнокультурна та особистісна компетентності (Гончарова-Горянська, 2006, с. 220).

З урахуванням цього, важливим є обґрунтування теоретико-методичних основ не стільки відбору навчально-виховного змісту, скільки його конструювання, враховуючи специфіку та складність побудови змісту позашкільної освіти та виховання.

Характерною ознакою сучасних закладів позашкільної освіти є концентрична (горизонтальна) та водночас логічно вибудована за принципом «від простого до складного» (вертикальна) структура змісту освіти й виховання дітей та учнівської молоді. Кожен наступний рівень організації навчально-виховного змісту надбудовується над попереднім, спираючись на вже набуті учнями знання, сформовані інтелектуальні вміння та практичні навички. Водночас він забезпечує розширення й поглиблення змістового наповнення базових компетентностей, що, у свою чергу, сприяє підвищенню рівня практичної діяльності та зростанню індивідуальної і суспільної значущості результатів навчання.

У цьому контексті конструювання навчально-виховного змісту має здійснюватися з урахуванням сучасного загальнопедагогічного підходу, відповідно до якого «компетентність людини набуває вектора акмеологічного розвитку» (Закон України «Про позашкільну освіту»).

Таким чином, під час конструювання навчально-виховного змісту необхідним є розгляд педагога позашкільної освітньої установи як «…живої, відкритої для спостережень «лабораторії» думок, поглядів, оцінок і вчинків» (Литовченко, 2012, с. 192), і водночас визначення тих провідних завдань, що мають постати перед педагогом позашкільної освітньої установи. Це орієнтування зростаючої особистості на проблему сенсу індивідуального буття й відповідальності за власні вчинки, дії та поведінку в суспільстві; сприяння формуванню у вихованців позашкільних освітніх установ власно визначених і обґрунтованих ідей, поглядів, ідеалів і позицій, переконань та системи моральних цінностей; створення вільного простору в позашкільному навчально-виховному середовищі «…для особистої ініціативи молодих людей і самостійного прийняття ними рішень» (Овчарук, 2004, с. 112).

Отже, у навчально-виховному змісті, що конструюється, доцільним є визначення низки принципово важливих вимог щодо виховання цілісної й гармонійної особистості, яку необхідно формувати на сучасному етапі суспільного розвитку, щоб надати їй можливість розвивати та вдосконалювати свої різноманітні знання, навички й уміння як складники базових компетентностей. Тому під час відбору навчально-виховного матеріалу слід зважати на те, що будь-яка навчальна програма має на меті підвищити рівень інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дитини. Відповідно, у навчально-виховний зміст мають бути включені матеріали, які найбільшою мірою сприяють розв'язанню завдань, що стосуються проведення емпіричної чи пошуково-дослідницької діяльності.

Отже, теоретичною основою конструювання навчально-виховного змісту в позашкільних освітніх установах має стати застосування низки наукових підходів, а саме: синергетичного, особистісно орієнтованого, системного, діяльнісного та соціокультурного. Запровадження синергетичного підходу в процесі конструювання навчально-виховного змісту сприяє формуванню у вихованців цих освітніх установ системи уявлень завдяки задіянню й розкриттю в навчально-

виховному змісті метапредметних зв'язків про загальні закономірності сучасного наукового світобачення. Як зазначає Г. Пустовіт, «…це спонукає особистість до соціального та духовного шляху саморозвитку» (Пустовіт, 2010, с. 379).

Особистісно орієнтований підхід має передбачати ставлення до вихованця позашкільної освітньої установи як до самосвідомого й відповідального суб'єкта взаємодії в навчально-виховному середовищі цих установ; який у різних видах діяльності позиціонує себе як представника учнівсько-педагогічного колективу та діє на принципах адаптивності й розвитку.

Застосування під час конструювання навчально-виховного змісту системного підходу передбачає урахування принципів: цілісності, функціональності й доцільності, що сприяє системному вибудовуванню конкретних аспектів формування базових компетентностей вихованців позашкільних освітніх установ.

Навчально-виховний процес, організований на засадах діяльнісного підходу, ґрунтується на принципах активності, належності, успішності та потребує цілеспрямованих дій як самих вихованців, так і педагогів позашкільних освітніх установ для формування усвідомленого самовизначення зростаючої особистості в сучасному соціумі та готовності до позиціювання суспільних цінностей у ньому.

Використання соціокультурного підходу до організації системи позашкільної освіти й виховання, враховуючи її специфіку й орієнтування на особистісні освітні запити дітей та їхніх батьків, передбачає інтеграцію логіки культури, що пізнається дитиною в навчально-виховному процесі позашкільних освітніх установ, і логіки розвитку самої дитини. Тоді є підстави для висновку, що становлення особистості в цих установах передбачає не тільки входження в суспільну культуру, але й продукування цінностей культури самими дітьми відповідно до рівня онтогенезу. Останнє дає підстави визначити, що творчість дитини на різних рівнях її індивідуального розвитку й становлення в навчально-виховному процесі позашкільних освітніх установ є системно організованим і педагогізованим процесом, а не епізодичною й безсистемною діяльністю.

Слід також зазначити, що конструювання навчально-виховного змісту в позашкільних освітніх установах має обов'язково ґрунтуватися на таких основних виховних принципах, як цілеспрямованість виховання, зв'язок виховання з життям, комплексний підхід у вихованні, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів різних вікових груп; системності, послідовності й наступності у вихованні; єдності педагогічних вимог загальноосвітньої та позашкільної освітньої установи, сім'ї та громадськості (Сущенко, 2008, с. 144).

Саме так побудований навчально-виховний процес позашкільних освітніх установ є найбільш комфортним для виконання ними як у колективі гуртка, секції чи клубу, так і самостійно навчально-пізнавальної, дослідницької і конструкторської діяльності та суспільно корисної, масової чи природоохоронної роботи. Водночас кожен з цих елементів навчально-виховного процесу позашкільних освітніх установ передбачає багатоаспектність і багаторівневість процесів виховання зростаючої особистості. Умовою й результатом інноваційного типу навчання є сформованість в учнів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку (Бойко, 2010, с. 26).

Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще кілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Саме це детермінувало пошук в освітньому просторі ефективних моделей організації навчально-виховного процесу, в основі якого має бути покладено застосування компетентнісного підходу до освіти.

Слід акцентувати увагу на тому, що теоретичний аналіз проблеми дає змогу визначити ряд тих важливих компетентностей, котрі мають бути сформовані у дітей та учнівської молоді в процесі гуртових занять у позашкільних освітніх установах. Зважаючи на специфіку навчально-виховного процесу цих установ, провідними компетентностями мають стати саме ті, що дають змогу дитині максимально реалізувати свої інтереси, освітні потреби та бажання. Насамперед до таких компетентностей нами віднесено:

– компетентності, що забезпечують умови ефективної реалізації навчально-пізнавальної, дослідницької і конструкторської діяльності та суспільно корисної, масової чи природоохоронної роботи, а саме: формування позитивного ставлення та розв'язання пізнавальних й дослідницьких завдань;

нестандартність рішення; проблемні ситуації – їх створення і розв'язання; продуктивне й репродуктивне пізнання; дослідження, інтелектуальна діяльність;

– компетентності діяльності: гра, учіння, праця; засоби діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтування в різних видах діяльності;

– компетентності інформаційних технологій: отримання, опрацювання, подання інформації, перетворення її (читання, конспектування), мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною інтернет-технологією.

Узагальнюючи, можна констатувати, що запровадження в навчально-виховний зміст позашкільних освітніх установ саме цих ключових компетентностей дає змогу усунути суперечності між засвоєнням учнями теоретичних знань, відповідних умінь і практичних навичок та їх ефективним використанням у процесі розв'язання конкретних життєво важливих для них завдань чи проблемних ситуацій. Крім цього, є ще один важливий складник їх запровадження в навчально-виховний зміст, сутність якого полягає у створенні сприятливих умов для формування у вихованців позашкільних освітніх установ низки готовностей до цілепокладання, оцінювання здобутої й засвоєної інформації та відповідних знань, умінь та практичних навичок, дії та рефлексії.

Останнє має особливо важливе значення, оскільки відбір і конструювання навчально-виховного змісту в позашкільних освітніх установах має свою досить суттєву специфіку. Її сутність полягає в тому, що особистісні інтереси й освітні потреби дітей та їхніх батьків визначають напрями, обсяги і навіть час навчальної діяльності кожного з учнів у складі гуртка, секції, клубу тощо (Биковська, 2007, с. 336).

Аналіз філософської, психолого-педагогічної та спеціальної літератури, досвіду роботи позашкільних освітніх установ дав змогу визначити п'ять дидактичних засад у конструюванні змісту екологічної освіти й виховання учнів та його структуруванні на всіх етапах реалізації. Сутність першої полягає в інтегруванні того навчального матеріалу, в якому найбільш адекватно відображена ідея цілісності навколишнього середовища, що сприяє побудові у свідомості учнів наукової картини світу та формуванню ставлення до природи як екологічно доцільного.

Отже, розпорошення знань без відповідного синтезу, аналізу, узагальнення і практичного застосування заважає не тільки засвоєнню самих знань, не даючи цілісного погляду на світ, але й шкодить взагалі цілісності мислення учнів. На нашу думку, науково-дидактична цінність змісту екологічної освіти й виховання характеризує не так актуальність проблематики, яку вона висвітлює, як значною мірою форму її презентації, оскільки в умовах комплексної деградації навколишнього середовища зміст навчального матеріалу слід конструювати на інтегративній основі, що дасть змогу сформувати у школярів цілісне уявлення про стан навколишнього середовища.

Отже, інтегрування знань школярів екологічного змісту поряд з їх глибокою диференціацією та узагальненням у навчально-виховному процесі позашкільної освітньої установи дає змогу повною мірою сформувати теоретичні знання з основ функціонування біосфери та ноосфери, розуміння таких важливих категорій, як цілісність, стабільність та їх виснаження, обмеженість життєвого простору, роль і місце людини в ньому, вплив діяльності людини в довкіллі на його стан, що в результаті забезпечує сприятливі умови формування екологічної культури зростаючої особистості. Таку синтезуючу функцію виконують саме узагальнені знання, що є інтегрувальною основою екологічної освіти й виховання учнів у позашкільній освітній установі як елемента інвайронментології нової філософії екологічної освіти й виховання, що набуває поширення в сучасному навчально-виховному процесі цих установ (Овчарук, 2004, с. 112).

Проте інтегрування знань екологічного змісту окремого навчального предмету чи сукупності предметів на принципах науковості, системності, наступності та послідовності, хоча і займає домінуюче положення в навчально-виховному процесі позашкільної освітньої установи, не може забезпечити в повному обсязі ефективне формування інтелектуальної, емоційно-ціннісної та діяльнісно-практичної сфер особистості як складників її екологічної культури. Отже, застосування міжпредметного підходу до конструювання змісту екологічної освіти й виховання учнів у позашкільній освітній установі становить сутність третього положення як одного з провідних.

Водночас аналіз сучасного навчально-виховного процесу позашкільної освітньої установи, який принципово відрізняється від навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи набагато складнішою структурою, значним розмаїттям форм та методів реалізації, а головне – часовими й географічними межами його здійснення, дає змогу зробити висновок, що застосування саме міжпредметного підходу до

конструювання і побудови змісту екологічної освіти й виховання учнів на всіх етапах навчання забезпечує ефективне коригування його елементів відповідно до специфіки природничих і гуманітарних навчальних предметів загальноосвітньої школи, інтегрованих курсів, спецкурсів та факультативів позашкільної освітньої установи.

Елементи змісту екологічної освіти й виховання (системні знання, інтелектуальні уміння, ціннісні орієнтації, переконання і практичні навички) є провідними в дидактичному та виховному матеріалі навчальних програм позашкільної освітньої установи і водночас мають як творчий, так і прикладний характер.

Наступним складником міжпредметного підходу до конструювання змісту екологічної освіти й виховання є застосування принципу антропоцентризму в розкритті проблем навколишнього середовища, завдяки чому досягається високий рівень конкретизації здобутих інтелектуальних умінь та практичних навичок, що опосередковано чи безпосередньо впливає на емоційно-психологічний стан учнів.

Отже, кінцевою метою застосування набутих учнями інтелектуальних умінь екологічного змісту нами обов'язково визначається формування та розвиток емоційно-ціннісних орієнтацій, а відповідно, і мотивів ухвалення обґрунтованих рішень з вивчення та охорони природи. Не менш значущими, ніж знання, уміння та практичні навички, формування яких передбачено в змісті екологічної освіти й виховання учнів, ми вважаємо ціннісні орієнтації, які визначають позицію і критичне ставлення особистості не лише до діяльності інших людей у довкіллі, але й до власної, тим самим змушуючи учня сприймати і переживати екологічні проблеми як свої особисті, відстоювати власну позицію щодо охорони довкілля.

Формування ціннісних орієнтацій як частини змісту екологічної освіти й виховання проявляється сьогодні в контексті перебудови традицій природокористування і спілкування з природою, утвердження нової системи цінностей. Вони охоплюють найкращі досягнення загальнолюдських і національних культур, а також етичні норми поведінки в довкіллі.

Тож, без сумніву, зміст освіти й виховання дітей та учнівської молоді в позашкільних освітніх установах обов'язково повинен мати випереджальний виховний характер. У процесі відбору і конструювання змісту освіти в цих установах має бути забезпечено логічну єдність процесів освіти й виховання учнів за умови цілісності педагогічних впливів на особистість і її свідомість, формування наукового світобачення, цінностей та ідеалів. За таких умов формування життєво важливих компетентностей зростаючої особистості в позашкільних освітніх установах набуває позитивної динаміки.

Четверте концептуальне положення в конструюванні змісту позашкільної освіти й виховання учнів – це індивідуалізація навчальної і практичної діяльності особистості в різних освітньо-виховних середовищах. На відміну від загальноосвітньої школи, процес індивідуалізації навчальної і практичної діяльності особистості в навчально-виховному процесі позашкільної освітньої установи ґрунтується на інших теоретико-методичних і психолого-педагогічних засадах. Такими засадами є особистісні замовлення, інтереси та нахили дітей та їхніх батьків, що постійно розвиваються і варіюються, в чому і простежується безперервна динамічність цієї ланки освіти, її нестандартність та варіативність (Бойко, 2010, с. 26).

Це, своєю чергою, визначає потребу створення комфортних і партнерських суб'єкт-суб'єктних та об'єкт-суб'єктних зв'язків і взаємозалежностей в учнівсько-педагогічному колективі позашкільної освітньої установи, що має забезпечити їхню навчально-виховну ефективність. Адже досягаються умови спрямованості конкретної педагогічної дії в навчально-виховному процесі на кожну особистість учнівського колективу, залучення її в систему навчальних, виховних, суспільно корисних і широких комунікативних зв'язків як по горизонталі (між ровесниками, членами гуртка чи секції), так і по вертикалі (між ровесниками і педагогами, молодшими і старшими учнями та їхніми батьками).

Однак визначальним фактором індивідуалізації навчально-виховного процесу є розвиток інтелектуальної, ціннісно-мотиваційної та діяльнісно-практичної сфер конкретної особистості на кожному з етапів навчання, формування її життєвого досвіду взаємодії з об'єктами і суб'єктами навколишнього середовища, вміння знаходити в різноманітних життєво важливих для них ситуаціях доцільні рішення і дії відповідно до суспільно визнаних норм і правил.

П'ятим концептуальним положенням у структуруванні і конструюванні змісту є діяльнісний підхід, що дає змогу реалізувати на практиці набуті учнями знання, уміння та навички в конкретній суспільно корисній, масовій чи природоохоронній роботі.

Не менш актуальним у реалізації здобутих знань є формування комунікативних умінь, тобто умінь працювати в колективі, що особливо важливо в наші дні, коли люди повинні об'єднуватися для досягнення суспільно значущих цілей у розбудові держави.

Отже, визначені концептуальні положення в конструюванні змісту позашкільної освіти й виховання дітей та учнівської молоді мають багатокомпонентну внутрішню побудову, складну структуру психолого-педагогічних взаємозв'язків, які відповідають меті і конкретним її цілям, що в результаті має забезпечити ефективність процесів формування життєво важливих для дитини на кожному з етапів її онтогенезу компетентностей (Маршицька, 2005, с. 23).

Така система, за нашим переконанням, має складатися з комплексу елементарних (предметних) компетентностей, що формуються в змісті тільки одного навчального предмету чи окремого факультативу або спецкурсу і пов'язані з його змістом і структурою. Водночас, ураховуючи специфіку навчально-виховного процесу в позашкільних освітніх установах, зміст позашкільної освіти відбирається і вибудовується на основі інтеграції кількох навчальних предметів, на основі комплексу навчальних предметів (понад 90% навчально-виховних програм у цих установах є інтегрованими). Відтак, елементарні (предметні) компетентності систематизуються, визначаються інтегрованим змістом навчально-виховних програм, складають певні комплекси, в межах яких системно вибудовуються відповідні компетентності. Такі системно вибудовані елементарні (предметні) компетентності в певні комплекси є підстави схарактеризувати як інтегративні (міжпредметні) компетентності.

Узагальнюючи орієнтовну класифікацію компетентностей: елементарних (предметних) компетентностей й інтегративних (міжпредметних) компетентностей, можна стверджувати, що вони в сукупності становлять основу змісту загальногалузевих (загальнопрофільних) компетентностей. Тобто, саме тих компетентностей, що здобувають вихованці на заняттях гуртків, секцій, клубів, у процесі діяльності у складі малих творчих колективів, дослідних груп тощо за певним профілем діяльності позашкільної освітньої установи.

У той же час загальногалузеві (загальнопрофільні) компетентності мають формуватися вже як результат засвоєння загального змісту освіти в тому чи іншому профілі діяльності позашкільних освітніх установ. Отже, таке поєднання елементарних (предметних), інтегративних (міжпредметних) й загальногалузевих (загальнопрофільних) компетентностей є підґрунтям міждисциплінарної основи для набуття вихованцями позашкільних освітніх установ ключових компетентностей. Водночас розроблення класифікації схарактеризованих компетентностей передбачає насамперед інформаційно-аналітичну роботу педагога з відбору й конструювання навчально-виховного змісту. Орієнтовне визначення й теоретичне обґрунтування сутності загальногалузевих (загальнопрофільних) компетентностей вихованців позашкільних освітніх установ, що мають знайти своє відображення в навчально-виховному змісті, передбачає перелік їхніх певних досягнень як результат навчання в гуртку, секції чи творчій групі. Основний наголос у конструюванні й побудові навчально-виховного змісту позашкільних освітніх установ робиться саме на формуванні надзвичайно важливої компетентності – знань, умінь і практичних навичок творчого мислення, творчого розв'язання поставлених завдань та самостійного творчого зростання. Саме ця компетентність є найважливішою характеристикою діяльності зростаючої особистості в цих установах, оскільки саме тут ці процеси набувають значної позитивної динаміки і є суттєвою характеристикою якості навчально-виховного процесу. Сутність останньої становить комплекс уже сформованих знань, відповідних умінь і практичних навичок з їх застосування особистістю в навчально-виховному процесі позашкільної освітньої установи (Заблоцька, 2008, с. 67).

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи. Отже, проведений аналіз засвідчив необхідність розроблення основних груп критеріїв формування компетентностей дітей та учнівської молоді в навчально-виховному процесі закладів позашкільної освіти. До таких критеріїв доцільно віднести: індивідуально-особистісний критерій (особистісно орієнтований), показниками якого є здатність визначати сутнісні характеристики ціннісних орієнтацій (самостійно або за підтримки педагога) та на їх основі вибудовувати ієрархію життєвих цінностей; уміння обґрунтовувати власний вибір поведінки, вчинків і дій в учнівсько-педагогічному колективі; соціально-поведінковий критерій, що характеризується наявністю системи знань, сформованих умінь і практичних навичок організації та здійснення різних форм як індивідуальної, так і соціально значущої діяльності на засадах соціального партнерства;

культурно-етнічний критерій, показниками якого є усвідомлення соціокультурної ідентичності, уміння позиціонувати себе як представника певної етнічної спільноти з притаманними їй культурою, світосприйняттям і світобаченням; життєво-конструктивний критерій, що передбачає здатність до моделювання власної поведінки та діяльності як складників індивідуального життєвого сценарію,

готовність до виконання різних соціальних ролей, а також уміння до самоконтролю, самокорекції та самопрогнозування.

Означені критерії є взаємопов'язаними та взаємообумовленими складниками формування життєво важливих компетентностей дітей і учнівської молоді.

Перспективи подальших наукових пошуків доцільно пов'язати з дослідженням особливостей національно-патріотичного виховання молоді в умовах позашкільної та профільної середньої освіти. Зміст позашкільної освіти й виховання дітей та учнівської молоді доцільно розглядати як педагогічне втілення не лише їхніх особистісних освітніх потреб, інтересів і мотивів, а й як модель соціального замовлення суспільства, у якій відображаються національні та світові тенденції розвитку особистості.

Відповідно до цього позашкільний освітній заклад має забезпечувати не лише оволодіння учнями ґрунтовними знаннями, а й формування здатності самостійно їх поповнювати та застосовувати на практиці, розвиток наукового світогляду, високих духовних і моральних якостей, навичок екологічно доцільної поведінки, а також сприяти професійній орієнтації та самореалізації особистості в складному соціокультурному середовищі.

Список використаних джерел

Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз. Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. 2008. Вип. 40. С. 63–68. URL: https://eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf

Бех І. Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти. Педагогіка і психологія. 2002. № 6, ч. 1. С. 13–19. URL: https://www.calameo.com/books/005096777c767551df3e8

Биковська О. В. Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті. Позашкільна освіта і виховання. 2007. № 2. С. 7–16. URL: https://www.calameo.com/books/005096777c767551df3e8

Биковська О. В. Позашкільна освіта : теоретико-методичні основи. Київ : ІВЦ «Алкон». 336 с.

Бойко А. Е. Модернізація навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах у контексті реалізації компетентнісного підходу. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. 2010. № 5 (7). С. 21–26. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723075/1/1_%D0%9C%D0%9E%D0%9E%D0%9F_web.pdf

Вербицький В. В. Технологізація навчально-виховного процесу сучасного позашкільного еколого-натуралістичного навчального закладу. Київ : Аверс, 2010. 112 с.

Вербицький В. В., Литовченко О. В., Ковбасенко Л. І. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу. Київ: Педагогічна думка, 2012. 192 с.

Гончарова-Горянська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят : поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Київ, 2006. С. 219–226. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6829

Закон України «Про позашкільну освіту» від 22.06.2000 № 1841-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14

Маршицька В. В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. 2005. Вип. 8, кн. 2. С. 20–24. URL: http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/6090/Marchenko-O.A.-KorOs1-M20z-free.pdf

Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С, 2004. 112 с.

Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект. Кн. 1. Київ : Вид-во МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. 379 с.

Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка. Київ : ІСДО, 2008. 144 с.

References

Bekh, I. D. (2002). Professional and personal competence of a teacher in the context of humanistic personality-oriented education. *Pedahohika i psykholohiia*, 6(1), 13–19. Retrieved from https://www.calameo.com/books/005096777c767551df3e8

Boiko, A. E. (2010). Modernisation of the educational process in out-of-school education institutions in the context of the competence-based approach implementation. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 5(7), 21–26. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723075/1/1_%D0%9C%D0%9E%D0%9E%D0%9F_web.pdf

Bykovska, O. V. (2007). Implementation of the competence-based approach in out-of-school education. *Pozashkilna osvita i vykhovannia*, 2, 7–16. Retrieved from https://www.calameo.com/books/005096777c767551df3e8

Bykovska, O. V. (n.d.). *Out-of-school education: Theoretical and methodological foundations.* Kyiv, Ukraine: Alkon.

Honcharova-Horianska, M. V. (2006). Social competence of preschool children: Concept, content, and formation in modern educational institutions. In *Theoretical and methodological problems of upbringing children and youth* (pp. 219–226). Kyiv, Ukraine. Retrieved from https://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6829

Law of Ukraine on Out-of-School Education No. 1841-III. (2000, June 22). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14

Marshytska, V. V. (2005). Essential characteristics of ecological competence of primary school students. *Theoretical and methodological problems of upbringing children and youth*, 8(2), 20–24. Retrieved from http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/6090/Marchenko-O.A.-KorOs1-M20z-free.pdf

Ovcharuk, O. V. (2004). *Competence-based approach in modern education: World experience and Ukrainian perspectives*. Kyiv, Ukraine: K.I.S.

Pustovit, H. P. (2010). *Out-of-school education and upbringing: Theoretical and didactic aspect* (Vol. 1). Kyiv, Ukraine: Mykolaiv State University named after V. O. Sukhomlynskyi.

Sushchenko, T. I. (2008). *Out-of-school pedagogy*. Kyiv, Ukraine: ISDO.

Verbytskyi, V. V. (2010). *Technologisation of the educational process in modern out-of-school ecological and naturalistic institutions.* Kyiv, Ukraine: Avers.

Verbytskyi, V. V., Lytovchenko, O. V., & Kovbasenko, L. I. (2012). *Optimisation of the educational potential of out-of-school education institutions.* Kyiv, Ukraine: Pedahohichna dumka.

Zablotska, O. S. (2008). Competence-based approach as an educational innovation: A comparative analysis. *Bulletin of Zhytomyr State University. Series: Pedagogical Sciences*, 40, 63–68. Retrieved from https://eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf

Відомості про автора:
Максютов Андрій Олексійович
andriy.maksyutov@udpu.edu.ua
Уманський національний університет
вул. Садова, 2, м. Умань, 20301, Україна

Information about the author:
Maksiutov Andrii Oleksiiovych
andriy.maksyutov@udpu.edu.ua
Uman National University
Sadova Street, 2, Uman, 20301, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 19. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 17. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 19. 02. 2026.
Accepted for publishing 17. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-147-151

УДК 378.147:004

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Валерія Павлова
https://orcid.org/0000-0001-6534-2050

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

У публікації досліджується трансформація вищої освіти України через впровадження цифрових інструментів персоналізованого навчання. Визначено, що цифровізація стала фундаментом стійкості системи вищої освіти в умовах війни. Проаналізовано можливості сучасних цифрових платформ і сервісів щодо підтримки персоналізованого навчання в умовах цифрової трансформації та воєнного стану. Визначено складові персоналізованого навчання, проаналізовано власний досвід щодо персоналізації навчання через цифрові інструменти та встановлено, що інтеграція цифрових платформ та сервісів дає можливість створити гнучке та інклюзивне освітнє середовище, здатне оперативно реагувати на індивідуальні потреби здобувачів та виклики воєнного часу.

Ключові слова: персоналізоване навчання; індивідуальна освітня траєкторія; індивідуальний освітній маршрут; цифрові інструменти; штучний інтелект в освіті.

Pavlova Valeriia. Digital tools for supporting personalised learning of higher education students.
In the publication there is presented an analysis of the higher education transformation in Ukraine, defined by the challenges of the COVID-19 pandemic and full-scale military aggression. These factors became the accelerants for the transition from traditional, standardised learning models to personalised educational paradigms, where digital tools serve as the foundation for the resilience and continuity of learning. The author highlights the issue of implementing individual educational trajectories (IET) and designing a unique pathway for a higher education student. The aim of the work is to justify and analyse the functional capabilities of digital platforms for active support of personalised higher education in conditions of digital transformation and under martial law.
The study is based on the updated legislative framework of Ukraine (in particular, the 2024 reforms), which establishes the student's right to freely choose the pace of learning (from 3 to 8 years), the variety of interdisciplinary programmes, and the recognition of non-formal education results. The essence of IET is revealed as a dynamic process where an education seeker is an active subject in designing their own learning. These are identified the key components of personalised education: from adaptive technologies based on artificial intelligence (AI) to alternative assessment through e-portfolios.
Attention is paid to the classification of basic infrastructure digital tools (Moodle, Canvas, Google Classroom), services for content adaptation (LearningApps, Classcraft), and tools for interactive collaboration (Miro, Padlet, Kahoot!). The practical experience of Odesa I.I. Mechnikov National University is analised regarding the implementation of digital tools that ensure academic freedom and support of personalised learning. This experience fosters a culture of lifelong learning, preparing specialists for the challenges of the modern world. Future research perspectives are associated with the advancement of intelligent systems and the enhancement of digital competencies among participants of the higher education learning process.

Keywords: personalised learning; individual educational trajectory; individual educational pathway; digital tools; artificial intelligence in education.

Постановка проблеми. Впровадження цифрових технологій у вищу освіту супроводжується проблемою щодо нестачі ефективних цифрових механізмів для супроводу персоналізованого навчання здобувачів вищої освіти. Дослідники розглядають індивідуальні освітні траєкторії як персоналізований план навчання, який дозволяє здобувачам самостійно керувати темпом, формами та змістом освіти відповідно до своїх професійних цілей. Проте у реальній практиці університетів впровадження персоналізованого навчання здобувачів вищої освіти залишається фрагментарним через брак відповідного цифрового забезпечення. Сучасні технології мають значний потенціал для адаптації та персоналізації освітнього процесу, однак використовуються вони переважно для дистанційного проведення занять, контролю знань та комунікації, а не як цілісний механізм для конструювання унікального освітнього шляху здобувача вищої освіти. Не зважаючи на широке запровадження LMS та адаптивних платформ, недостатньо розкрито питання вибору та застосування конкретних рішень і сервісів, які б дозволяли підтримувати та моніторити індивідуальний розвиток здобувачів вищої освіти. Отже, є необхідність обґрунтування та практичного використання цифрових

інструментів, що б забезпечило підтримку побудови персоналізованого навчання здобувачів вищої освіти, адаптацію змісту та моніторингу освітніх результатів, а також професійного розвитку викладачів у цифровому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження українських науковців спрямовані на використання адаптивних та інтерактивних цифрових інструментів для підтримки навчальних досягнень, включно з платформами, що стимулюють участь здобувачів і сприяють рефлексії навчального досвіду. Так С. Венгер & А Марченко запропонували інтелектуальну модель формування індивідуальної освітньої траєкторії на навчальній платформі, що містить механізми адаптації змісту, оцінювання та рекомендації для здобувачів (Венгер & Марченко, 2024).

Вивчення інноваційних підходів цифрової трансформації вищої освіти показує, що цифрові сервіси можуть значно підвищувати гнучкість, доступність та персоналізацію освітнього процесу. Т. Тардаскіна відмічає, що технології штучного інтелекту мають суттєвий потенціал для модернізації системи вищої освіти. Використання аналітики освітніх даних і алгоритмів машинного навчання забезпечує можливість персоналізації навчального процесу шляхом адаптації змісту та темпу опанування освітніх програм відповідно до індивідуальних потреб кожного здобувача. В цілому інтеграція технологій штучного інтелекту відкриває нові можливості для інноваційного, адаптивного та результативного освітнього процесу, сприяючи підвищенню якості освіти (Тардаскіна, 2024). Т. Перцева, Н. Саніна & Т. Турлюн, роблять акцент на можливості використання цифрових платформ, що дає змогу оптимізувати представлення навчального матеріалу, підвищувати динамічність занять і стимулювати активну участь здобувачів в освітньому процесі (Перцева, Саніна & Турлюн, 2025).

Таким чином, сучасні дослідження підкреслюють, що цифрові технології здатні значною мірою підсилювати адаптивність освітнього процесу, сприяти персоналізації навчання та активізації здобувачів у процесі здобуття знань, навичок і компетентностей.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз функціональних можливостей сучасних цифрових платформ і сервісів щодо підтримки персоналізованого навчання в умовах цифрової трансформації та воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Центральним поняттям парадигми персоналізованих моделей розвитку особистості є індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ), яка у період 2020-2025 років набула значення не лише як дидактичний принцип, а й як інструмент забезпечення стійкості освітньої системи в умовах глобальних криз. Пандемія COVID-19 та повномасштабна війна змусили ЗВО прискорити впровадження цифрових екосистем для підтримки суб'єктності здобувачів вищої освіти.

У Законі України «Про освіту», «індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія формується з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду здобувача освіти» (Про вищу освіту, 2017).

Останні дослідження акцентують увагу на тому, що ІОТ не є статичним планом, а динамічним процесом, де здобувач виступає повноправним суб'єктом проєктування власного навчання. Це вимагає від університетів створення відповідних умов для вільного вибору методів і засобів навчання, а також рівня складності освітніх компонентів. Важливою є диференціація між індивідуальною освітньою траєкторією як глобальним вектором розвитку та індивідуальним освітнім маршрутом, що має чітку структуру на визначений період і включає детальні плани виконання завдань, критерії оцінювання та форми звітності. Тобто, ІОТ є персональним шляхом реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти та формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на його виборі видів, форм і темпу отримання освіти, в ЗВО може бути реалізована через індивідуальний навчальний план.

Формування ІОТ базується на системі нормативно-правових актів, що зазнали суттєвої еволюції у 2024 р. Згідно українського законодавства, компонентами ІОТ є:

- види і форми освіти, що забезпечують вибір між очною, дистанційною, змішаною формами, а також визначення темпу навчання;
- освітні програми, що дають можливість вибору міждисциплінарних програм та спеціальності після першого року навчання;
- навчальні дисципліни, які формують вибіркову складову;
- методи і засоби, як можливість використання цифрових інструментів, проєктних технологій та самостійного планування діяльності.

Таким чином, структура формування ІОТ є комплексною та реалізується через обрання конкретної освітньої програми або міждисциплінарної моделі, як-от вступ із відтермінованим вибором спеціальності, формування вибіркової складової навчання як мінімум 25% від загального обсягу кредитів ЄКТС, вибір рівнів складності дисциплін та визнання результатів неформальної освіти, визначення видів (очна, дистанційна, змішана), форм та темпу здобуття освіти, як можливість завершити бакалаврат за 3 роки або розтягнути до 8 років, а також обрання методів, засобів навчання та суб'єктів освітньої діяльності.

Як бачимо, ІОТ базується на принципі людиноцентризму, де головна мета полягає у створенні сприятливих умов для самореалізації, а в умовах війни, для здобувачів, які втратили доступ до традиційних аудиторій, індивідуалізація стала шляхом збереження доступу до якісної освіти через гнучкі графіки та дистанційні технології.

Під персоналізованим навчанням здобувачів вищої освіти розуміють чітко орієнтований на здобувачів підхід, який пристосовує темп, зміст і навчальне середовище до унікальних потреб, уподобань та інтересів кожного індивіда (Внутрішні правила, 2024). Це означає, що кожен здобувач має свій стиль засвоєння інформації та особливий досвід, тому навчання це процес, що підтримує кожного у досягненні його максимального потенціалу. При цьому до основних складових персоналізованого навчання віднесемо:

- активну роль здобувачів, що беруть на себе відповідальність за свій шлях, встановлюють індивідуальні цілі та рефлексують над процесом навчання, коли вони стають активними учасниками власного освітнього процесу;
- індивідуалізацію, коли освітній досвід підлаштовується під сильні та слабкі сторони здобувача, яка реалізується через індивідуальні навчальні плани;
- гнучкість освітнього процесу, яка проявляється через можливість обирати вибіркові дисципліни, теми проєктів, формати навчання, графік, що дозволяє поєднувати навчання з іншими обов'язками;
- використання адаптивних технологій та штучного інтелекту, який дозволяє створювати навчальний контент залежно від успішності здобувача та допомагає прогнозувати труднощі та пропонувати персоналізовані завдання для їх подолання;
- прийняття рішень на основі даних, через збір та аналіз даних про академічну успішність та залученість здобувачів для коригування навчальних стратегій;
- альтернативне оцінювання, яке підтримує різні способи, як-от портфоліо, проєкти, презентації та ін., замість тестів (Внутрішні правила, 2024).

Можемо прослідкувати мету персоналізованого навчання, яка полягає у створенні інклюзивного та мотивуючого середовища, де навчання пов'язане з реальним досвідом здобувача та виховує навички навчання протягом життя.

Цифровізація в цьому контексті виступає як інструмент забезпечення академічної свободи, вона уможливлює швидкий обмін знаннями, розвиток цифрових бібліотек та кампусів, а також активізацію академічної мобільності. Сучасні цифрові платформи та сервіси відіграють ключову роль у підтримці персоналізованого навчання, яке визначається як підхід, що пристосовує темп, зміст і середовище до потреб та інтересів кожного здобувача (Рудюк, 2024).

Аналіз функціональних можливостей сучасних цифрових платформ і сервісів свідчить про їхню трансформаційну роль у підтримці персоналізованого навчання, особливо в умовах цифрової трансформації та викликів воєнного стану. Системи управління навчанням (LMS) та комунікаційні платформи LMS такі як Moodle, Canvas, Google Classroom виступають базовою інфраструктурою для реалізації індивідуальних траєкторій. Їхні можливості включають підтримку асинхронного навчання та змішаних форматів, що важливо для здобувачів, які мають обмежений доступ до мережі або поєднують навчання з іншими обов'язками в умовах війни, використання Zoom, Microsoft Teams та Google Meet створюють умови для спілкування та проведення занять у реальному часі з функціями інтерактивних дошок, надання допомоги у використанні освітніх технологій для забезпечення безперервності освітнього процесу.

Використання штучного інтелекту дозволяє автоматизувати адаптацію навчального контенту під рівень знань кожного здобувача. Сервіси LearningApps, Classtime ін., пропонують завдання різної складності, які змінюються залежно від успішності здобувача в режимі реального часу. Платформи Classcraft, GIOS та Smart Kids аналізують дані про виконання завдань, що дозволяє викладачам прогнозувати можливі труднощі та запобігати їм, такі інструменти, як Grammarly та ProWritingAid, забезпечують коригування помилок у письмовій мові, що сприяє самостійності здобувачів (Швардак & Попович, 2025).

В умовах воєнного стану особливого значення набуває врахування психологічного стану здобувачів через цифрові інструменти, використання інтерактивних дошок Miro, Padlet, Jamboard та ігрових платформ Kahoot!, Quizizz, що допомагає знизити рівень стресу та підвищити мотивацію через активну співпрацю; залучення мультимедійного контенту YouTube, TED Talks та ін., дозволяє обирати теми, що сприяють емоційному розвантаженню. Крім того, цифрові сервіси забезпечують рівний доступ до освіти для здобувачів із особливими потребами, до прикладу Speechify Microsoft Immersive Reader допомагають здобувачам із труднощами читання або порушеннями зору, а цифрові інструменти дозволяють здобувачам самостійно відстежувати прогрес, визначати сильні сторони та коригувати свої цілі.

Таким чином, інтеграція цих можливостей створює гнучке та безпечне освітнє середовище, здатне оперативно реагувати на індивідуальні потреби здобувачів та виклики воєнного часу.

У Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова при вивченні педагогічних дисциплін персоналізоване навчання через цифрові інструменти дозволяє здобувачам не лише засвоювати теорію, а й формувати власну професійну ідентичність, та адаптувати темп, зміст і методику до індивідуальних потреб. Так, Canvas, Google Classroom дозволяють здобувачам працювати з асинхронними модулями та планувати індивідуальні графіки навчання, а різні способи взаємодії з навчальним контентом (змішані формати, асинхронні заняття, онлайн-модулі) дають можливість навчатись у власному темпі. Kahoot! та Quizizz застосовуються для створення динамічного навчального процесу, що підвищує внутрішню мотивацію через ігрові стратегії та змагальний елемент. Віртуальні дошки Miro та Padlet виступають майданчиками для спільної роботи, організації ідей, що є важливим для професійного становлення майбутніх педагогів та стимулюють здобувачів аналізувати свій досвід, визначати цілі та брати відповідальність за результати навчання. Mentimeter дозволяє залучати здобувачів до активної участі через інтерактивні опитування та візуалізацію думок під час занять, Canva для освіти допомагає здобувачам створювати власні візуальні матеріали, презентації, розвиваючи творчі здібності та цифрові компетентності. Е-портфоліо впроваджується як інструмент прозорого оцінювання та фіксації динаміки розвитку компетенцій, для моніторингу успішності активно використовується Google Classroom. Для реалізації методики передачі знань через розповідь історій застосовуються подкасти та відео, що сприяє глибшому засвоєнню складних педагогічних концепцій.

Ми пропонуємо розбивати матеріал на короткі модулі, це дозволяє здобувачам засвоювати знання у власному темпі та повертатись до складних моментів, надавати в різних форматах одну і ту ж інформацію у текстовому конспекті, відеолекції, інтерактивній схемі чи подкасті, тим самим враховуючи різні когнітивні стилі сприйняття. До прикладу, у Canvas можна використовувати функцію Restrict access, коли доступ до практичної роботи відкривається після успішного проходження тесту на знання теорії на 80% і вище. Замість одного обов'язкового завдання запропонувати перелік із трьох, де здобувач обирає одне відповідно до своїх професійних інтересів, наприклад, розробити презентацію, написати есе або створити навчальне відео. Записи зустрічей, чіткі інструкції в хмарі, гнучкі дедлайни також дають можливість персоналізувати навчання. Впровадження е-портфоліо або спільних дошок Miro та Padlet, де здобувачі фіксують свій прогрес та отримують персоналізований фідбек не тільки від викладача, а й від колег, що становить пріоритет асинхронної комунікації та гнучкості, при цьому, задля цифрової безпеки акцентуємо увагу на захисті персональних даних та академічній доброчесності при роботі в цифровому середовищі.

Таким чином, інтеграція цих інструментів створює диференційоване освітнє середовище, яке не лише пристосовується до тих, хто навчається, при цьому здобувач перестає бути пасивним отримувачем знань, а й стає активним конструктором власного професійного розвитку, вдосконалює навички самостійності та критичного мислення.

Висновки. Отже, сучасні цифрові платформи та сервіси відіграють ключову роль у підтримці персоналізованого навчання, для цього викладачі розробляють гнучкі курси, надають конструктивний зворотній зв'язок, інтегрують адаптивні платформи, а здобувачі вищої освіти реалізують саморегульоване навчання, встановлюють індивідуальні цілі та активно співпрацюють із колегами. Цифровізація в умовах війни дозволила зберегти доступ до навчання для багатьох українців, забезпечила гнучкість через визнання результатів неформальної освіти та мобільність. Цифрові інструменти перетворилися з інноваційних додатків на базову технологічну інфраструктуру, що забезпечує стійкість, доступність, якість вищої освіти в умовах війни, дозволяючи здобувачам самостійно обирати дисципліни, регулюючи темп навчання та формування індивідуальних планів. Використання штучного

інтелекту дозволяє перейти до адаптивного навчання, хмарні та мобільні технології уможливлюють асинхронне навчання, що є важливим для здобувачів, які поєднують навчання з роботою або перебувають у зонах конфлікту чи за кордоном. Перспективи подальших досліджень у сфері інструментів персоналізації навчання здобувачів вищої освіти в Україні охоплюють розвиток інтелектуальних систем, зміцнення та розвиток цифрових компетентностей як здобувачів, так і викладачів, оскільки технологічна готовність є ключовим фактором ефективності, а майбутнє цифровізації освіти пов'язано з технологіями, які не замінюють викладача, а стають інтелектуальним партнером у забезпеченні якості персоналізованого навчання.

Список використаних джерел

Венгер С. & Марченко А. Інтелектуальна модель формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача на навчальній платформі. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони*. 2024. № 49 (1). С. 160–170. DOI: https://doi.org/10.33099/2311-7249/2024-49-1-160-170

Внутрішні правила використання персоналізованого навчання в Львівському національному університеті імені Івана Франка. URL: https://projects.lnu.edu.ua/smart-pl/wp-content/uploads/sites/14/2024/07/Rules-for-using-personalized-training.pdf (дата звернення: 03.03.26).

Перцева Т. О., Саніна Н. А. & Турлюн Т. С. Інтерактивні технології в освіті: цифрові інструменти для активного навчання здобувачів вищої освіти. *Медична освіта*. 2025. № 1. С. 78–82. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.1.15376

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Редакція від: 01.01.2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 01.03.2026).

Рудюк Т. В. Імплементація елементів персоналізованого навчання на української мови. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 67. Т. 2, С. 67–70. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.12

Тардаскіна Т. М. Інноваційні підходи до цифрової трансформації вищої освіти. *Економіка. Менеджмент. Бізнес*. 2024. №2 (45). С. 91–98. DOI: 10.31673/2415-8089.2024.011212

Швардак М. В. & Попович О. М. Персоналізоване навчання з використанням штучного інтелекту. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2025. № 1 (14). С. 139–156. URL: https://sjeducation.pau.edu.ua/wp-content/uploads/2025/04/%D0%9D%D0%92%D0%A1_%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0_1_14_%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0-2025.pdf#page=139 (дата звернення: 05.03.2026). DOI: 10.32755/sjeducation.2025.01.139.

References

Internal rules for the use of personalised learning at Ivan Franko National University of Lviv. (n.d.). Retrieved March 3, 2026, from https://projects.lnu.edu.ua/smart-pl/wp-content/uploads/sites/14/2024/07/Rules-for-using-personalized-training.pdf

Law of Ukraine «On Education» No. 2145-VIII (2017, September 5). (Updated January 1, 2026). Retrieved March 1, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Pertseva, T. O., Sanina, N. A., & Turliun, T. S. (2025). Interactive technologies in education: Digital tools for active learning of higher education students. *Medical Education*, (1), 78–82. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.1.15376

Rudiuk, T. V. (2024). Implementation of elements of personalized learning in teaching the Ukrainian language. *Innovative Pedagogy*, 67(2), 67–70. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.12

Shvardak, M. V., & Popovych, O. M. (2025). Personalised learning using artificial intelligence. *Scientific Bulletin of Sivershchyna. Series: Education. Social and Behavioral Sciences*, 1 (14), 139–156. https://doi.org/10.32755/sjeducation.2025.01.139

Tardaskina, T. M. (2024). Innovative approaches to the digital transformation of higher education. *Economics. Management. Business*, 2(45), 91–98. https://doi.org/10.31673/2415-8089.2024.011212

Venger, S., & Marchenko, A. (2024). Intellectual model for forming an individual educational trajectory of a learner on a learning platform. *Modern Information Technologies in the Sphere of Security and Defence*, 49 (1), 160–170. https://doi.org/10.33099/2311-7249/2024-49-1-160-170

Відомості про автора:
Павлова Валерія Валеріївна
pavlovavalery@onu.edu.ua
Одеський національний
університет імені І. І. Мечникова
вул. Змієнка Всеволода, 2
м. Одеса, 65082, Україна

Information about the author:
Pavlova Valeriia Valeriivna
pavlovavalery@onu.edu.ua
Odesa Mechnikov National University
2, Vsevoloda Zmiienka St.,
Odesa, 65082, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 07. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 10. 04. 2026 р.

Received at the editorial office 07. 03. 2026.
Accepted for publishing 10. 04. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-152-160

УДК 373.2.064.1:614.8

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ольга Рейпольська
https://orcid.org/0000-0002-5524-7110,
Олег Топузов
https://orcid.org/0000-0001-7690-1663

Інститут педагогіки НАПН України

У статті теоретико-методологічного характеру здійснено аналіз нормативних і наукових підходів до партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти й сім'ї у формуванні безпечної поведінки дітей. Метою визначено теоретично обґрунтувати завдання, зміст та принципи партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї у вихованні безпечної поведінки дітей дошкільного віку. Уточнено, що партнерство є системною педагогічною категорією, яка забезпечує єдність вимог, спільне планування, обмін інформацією та координацію виховних впливів у середовищах «сім'я – ЗДО». Виокремлено принципи: дитиноцентризм, науковість і доказовість, системність, послідовність, наступність, доступність і зрозумілість.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти; сім'я; партнерська взаємодія; безпечна поведінка; дошкільний вік; батьківська залученість; педагогічні принципи.

Reypolska Olga, Topuzov Oleg. Partnership between preschool education institutions and families in shaping safe behaviour in preschool children.
The paper presents a theoretical and methodological analysis of normative and scholarly approaches to the partnership between preschool education institutions and families in fostering preschoolers' safe behaviour. The study is grounded in the Ukrainian State Standard for Preschool Education and the professional standard for preschool teachers, which emphasise pedagogical partnership and the creation of a safe educational environment. The aim is to substantiate the essence of such partnership and to outline its principles and functions. Partnership is interpreted as a systemic pedagogical category that ensures value alignment, shared responsibility, joint planning, two-way communication and coordination of educational influences across the child's immediate environments (family – ECEC setting). The paper clarifies that the focus of cooperation is not only informing parents about hazards but also building children's behavioural experience through repeated, consistent routines and agreed rules. The study identifies key pedagogical principles relevant to safe-behaviour education: child-centredness and wellbeing priority, scientific validity and evidence orientation, systematicity and continuity, accessibility and clarity of recommendations. The functions of partnership are systematised (value-normative, informational and educational, diagnostic, coordination, preventive, formative-behavioural, supportive, monitoring and reflective), which can guide the design of joint practices, parent communication and consistent safety algorithms in both settings. The conclusions emphasise that stable safety habits emerge when adults maintain coherent expectations and reinforce the same behavioural scripts in everyday situations.

Keywords: preschool education institution; family; partnership; safe behaviour; preschool child; parental involvement; pedagogical principles.

Постановка проблеми. В актуальних умовах розвитку дошкільної освіти проблема формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку набуває особливого значення не лише з огляду на зростання ризиків у довкіллі, а й у зв'язку з потребою формування в дитини базових життєвих компетентностей, високий рівень досягнення яких забезпечує самозбереження, відповідальну взаємодію з іншими та готовність до усвідомленого вибору в типових і нових ситуаціях (Про затвердження Державного стандарту).

Державний стандарт дошкільної освіти чітко визначає компетентності та результати, які здобуваються дітьми упродовж дошкільної освіти. Стандарт орієнтований на забезпечення цілісного та всебічного розвитку дитини, її виховання, навчання та соціалізацію шляхом формування необхідних життєвих навичок і компетентностей. Однією із ключових компетентностей окреслено особистісну компетентність, яка задає орієнтир на здійснення систематичної та цілеспрямованої освітньої діяльності, спрямованої на формування безпечної поведінки. Особливо значущим у цьому контексті є складник «фізичне здоров'я та безпека» в межах особистісного освітнього напряму, метою якого визначено формування здорового та безпекового способу життя. Цей складник окреслює такі практико-орієнтовані результати, а саме: дитина вчиться розуміти власне тіло й чинники здоров'я, дотримуватися гігієни та безпечного харчування, помічати зміни

самопочуття і повідомляти дорослому, а також розрізняти безпечні й небезпечні ситуації та предмети в довкіллі. Не менш важливо, що стандарт конкретизує ядро безпекових дій: дотримання правил побутової, пожежної, електричної та цивільної безпеки; розпізнавання безпечних і небезпечних дотиків та звернення до «надійних дорослих»; правила поведінки з незнайомими людьми; безпечне користування транспортом і дотримання правил дорожнього руху; алгоритми дій, якщо дитина загубилася; безпечні дії в ситуаціях конфлікту чи загрози. Окреслені показники дають підстави розглядати безпечну поведінку не як окреме вміння, а як системний результат освітньої діяльності (Про затвердження Державного стандарту, 2025). Отже, Державний стандарт дошкільної освіти закріплює безпечну поведінку як інтегрований результат особистісної компетентності та складника «фізичне здоров'я та безпека», що формується шляхом систематичної, практико-орієнтованої освітньої діяльності і охоплює як щоденні здоров'язбережувальні дії дитини, так і чіткі алгоритми безпеки в різних життєвих ситуаціях.

Як передумова на шляху досягнення мети, Державний стандарт визначає «єдність розвитку, виховання і навчання вихованців та педагогічне партнерство педагогів і батьків або інших законних представників» (Про затвердження Державного стандарту, 2025, с. 2). Відповідно, провідного значення набуває не ізольований вплив закладу дошкільної освіти або сім'ї, а саме узгоджена партнерська взаємодія цих двох інституцій соціалізації дитини. Така постановка питання відповідає сучасним нормативним орієнтирам, окресленим у законі України «Про дошкільну освіту». У цих орієнтирах підкреслено провідну роль сім'ї у розвитку дитини. Також наголошено на необхідності взаємодії закладу дошкільної освіти із сім'ями як учасниками освітнього процесу. Окремо визначено важливість соціально-педагогічного партнерства всіх учасників освітнього процесу (Про дошкільну освіту: Закон, 2026).

Професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти визначає партнерську взаємодію з батьками як складову педагогічного партнерства та базову професійну компетентність. Вихователь має будувати взаємодію на повазі, відкритості й спільній відповідальності за розвиток дитини. Він добирає способи комунікації відповідно до завдань взаємодії, вікових особливостей дітей і потреб батьківської аудиторії. Він застосовує усвідомлене емпатійне слухання й ненасильницьку та безконфліктну комунікацію для запобігання виникненню конфліктів під час прийняття спільних рішень. Вихователь пояснює батькам логіку й цілі освітньої роботи, узгоджує очікування сім'ї та закладу, обговорює результати спостережень і оцінювання, щоб підтримати адаптацію дитини та своєчасно скоригувати педагогічні кроки, інформує батьків про питання безпеки, гігієни та здоров'язбереження, координує дії з батьками у ситуаціях ризику та оперативно повідомляє про ознаки захворювання або небезпеки (Про затвердження професійного стандарту, 2021). Показовим є й той факт, що в професійному стандарті вихователя ЗДО взаємодія з батьками віднесена до кола ключових професійних завдань вихователя поряд зі створенням безпечного, інклюзивного й розвивального середовища. Це дає підстави методологічно поєднувати проблематику «партнерства з батьками» та «формування безпечної поведінки» в єдиному полі професійної діяльності вихователя, а не розглядати їх як дві паралельні лінії роботи. Отже, професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти закріплює партнерську взаємодію з батьками як ключову компетентність вихователя, що реалізується через етичну, відкриту й відповідальну комунікацію, узгодження цілей і очікувань сім'ї та закладу, а також системну координацію дій для підтримки розвитку, адаптації й безпеки дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність дослідження зумовлена сукупністю нормативних, соціально-педагогічних і науково-методологічних чинників. По-перше, оновлення нормативної бази дошкільної освіти в Україні посилило акцент на компетентнісному підході, соціально-педагогічному партнерстві, залученості сім'ї у розвитку дитини та створенні безпечного освітнього середовища, що потребує уточнення змісту партнерської взаємодії саме щодо формування безпечної поведінки (Про дошкільну освіту: Закон, 2026; Про затвердження Державного стандарту, 2025). По-друге, у дослідженнях вітчизняних науковців (Ю. Волинець, Л. Зданевич, Т. Панченко, Н. Стаднік, Н. Шкляр та ін.) проблема взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти активно розглядається в різних змістових площинах – партнерства в ранньому віці, організації взаємодії за нинішніх викликів, спільного формування окремих компетентностей дитини (зокрема цифрової), модернізації форм взаємодії з батьками. Водночас саме аспект формування безпечної поведінки, як спеціально організованого напряму спільної діяльності ЗДО і сім'ї, ще потребує чіткого теоретико-методологічного узагальнення.

По-третє, міжнародний досвід (С. Шерідан (S. Sheridan), Т. Сміта (S. Smith), Е. Мурман Кім (E. Moorman Kim) та ін.) доводить, що

систематичне заохочення батьків дітей дошкільного віку до запровадження в умовах сім'ї практик із формування безпечної поведінки не лише сприяє зменшенню ризиків травмування, а й позитивно впливає на особистісний розвиток дітей загалом. Однак маємо підстави стверджувати, що така взаємодія має обов'язково відбуватися на засадах партнерства (Sheridan, 2019).

Формулювання цілей статті. Наукова проблема полягає у необхідності теоретично визначити: завдання, зміст та принципи партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї у вихованні безпечної поведінки дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Партнерську взаємодію закладу дошкільної освіти і сім'ї доцільно розглядати не лише як сукупність форм комунікації (батьківські збори, консультації, пам'ятки), а як системну педагогічну категорію. Її зміст охоплює ціннісну узгодженість, розподіл відповідальності, спільне планування, взаємне інформування, підтримку й координацію виховних впливів на дитину дошкільного віку. Такий підхід узгоджується з положеннями Державного стандарту дошкільної освіти, де зафіксовано «участь сім'ї в розвитку дитини» та «взаємодію закладів дошкільної освіти з сім'ями дітей, як учасниками освітнього процесу» (Про затвердження Державного стандарту, 2025, с. 2).

У вітчизняному науковому дискурсі поняття партнерської взаємодії у дошкільній освіті конкретизується через ідеї рівноправної взаємодії, взаємоповаги, спільної відповідальності за розвиток дитини та узгодження педагогічних впливів. Так, у публікаціях О. Попович та Л. Ющик, присвячених партнерству закладу дошкільної освіти і сім'ї, наголошується на необхідності переходу від формального інформування батьків до співтворчості, діалогу та залучення родини до освітнього процесу. Окремо наголошується на значенні партнерської взаємодії в умовах суспільних змін і кризових обставин, коли саме узгодженість дій дорослих стає запорукою стійкості виховних впливів (Попович, 2025). Так, у праці Н. Шкляр партнерство розглянуто крізь призму адаптації дитини молодшого дошкільного віку до закладу: авторка обґрунтовує, що саме партнерство з батьками забезпечує «єдине виховне середовище» в цей чутливий період, а ключовим практичним результатом стає зростання психолого-педагогічної культури батьків і налагодження продуктивного зв'язку «сім'я – заклад» (Шкляр, 2016). Логічним продовженням думки Н. Шкляр є дослідження Л. Зданевич, де партнерство в дошкільній освіті окреслено вже як особливий тип взаємодії ЗДО не лише з батьками, а й з іншими соціальними інституціями. Дослідниця наголошує на координувальній ролі закладу дошкільної освіти, який має організовувати взаємодію так, щоб узгоджувати інтереси учасників освітнього процесу та змістовно наповнювати освітнє середовище як спільний ресурс дитини й родини (Зданевич, 2022). У цій площині праця Н. Бондаренко та Т. Грибоєдової конкретизує, що партнерська взаємодія має і виразний управлінсько-комунікаційний ефект для самого ЗДО. Авторки доводять наявність позитивного зв'язку між якістю партнерської взаємодії педагогів і батьків та позитивним іміджем закладу. Ключовим висновком дослідження є підкреслення ролі керівника в організації партнерства, а також виокремлення дієвих форм взаємодії – клубних зустрічей, дискусійних форматів, презентацій, сімейних заходів – і використання онлайн-комунікації як інструмента підтримання сталого контакту (Бондаренко, 2022). У наукових доробках Ю. Волинець, Н. Стаднік і Т. Панченко партнерство розглядається в контексті практик взаємодії вихователя з батьками дітей раннього віку, де така співпраця набуває максимально прикладного змісту. Науковиці уточнюють сутність партнерської взаємодії саме в умовах раннього віку та показують, що партнерська позиція дорослого підсилює активність і самостійність дитини, а також підтримує емоційний комфорт. У статті ґрунтовно окреслено базові принципи взаємодії вихователя з батьками, а саме: повага, довіра, діалог, також запропоновано стратегії партнерства з урахуванням виховної культури батьків та особливостей сім'ї (Волинець, 2023). Досягнення ефективної партнерської взаємодії передбачає високий рівень сформованості у вихователя низки професійних компетентностей, Саме тому О. Карпенко та М. Чепіль розглядають педагогічне партнерство як професійну компетентність вихователя і водночас як змістовий модуль у підготовці майбутніх педагогів. У висновках науковців зазначено, що ядром компетентності є комунікація, просвітницька робота з батьками, володіння індивідуальними, груповими та колективними формами взаємодії, а також готовність педагогічного колективу ЗДО підтримувати партнерський стиль роботи на рівні установи (Карпенко, 2023). На рівні професійного становлення вихователя партнерство дедалі частіше розглядається як ціннісна характеристика. Т. Андрющенко обґрунтовує, що взаємодія з батьками є складником професійної ідентичності майбутнього вихователя. У

висновках виокремлено принципи партнерства – повага, доброзичливість, довіра, діалог, розподілене лідерство, добровільність і виконання домовленостей. Вони утворюють етичний і організаційний каркас партнерства та мають стати основою підготовки майбутніх вихователів (Андрющенко, 2025).

Поряд із загальним розумінням партнерства аналіз наукових доробок вказує на те, що воно має різні змістові напрями, які визначаються конкретними потребами та актуальними завданнями розвитку дитини. Так, К. Суятинова аналізує партнерську взаємодію сім'ї та ЗДО в контексті формування цифрової компетентності дошкільників і визначає її як передумову узгодження дій дорослих. Дослідниця конкретизує ознаки партнерства як практичного механізму, а саме: контакт і взаємовплив, толерантність, рівноправність, добровільність, компроміс, довіра, взаємовигода тощо. Значущим висновком є те, що результативність партнерської взаємодії зростає тоді, коли батьки залучені до активних й інтерактивних форматів роботи, а освітні практики інтегруються в родинне виховання як щоденні підтримувальні дії (Суятинова, 2024). Важливо, що в сучасному освітньому вимірі партнерство визначається не лише як технологія взаємодії, а як відповідь на глобальні суспільні виклики. Так, у тезах О. Андрєєвої визначено два провідні напрями: готовність педагогічного колективу до взаємодії та залучення батьків до освітнього процесу ЗДО. Підкреслено, що практичними проявами партнерства в таких умовах стають взаємопідтримка, взаємоповага та спільність інтересів, тобто акцент зміщується на стійкість взаємин і спільну відповідальність за благополуччя дитини (Андрєєва, 2024).

У закордонних дослідженнях із педагогіки та психології партнерство закладу освіти з батьками має методологічне та теоретичне підґрунтя і визначається як системна взаємодія, у якій педагоги, батьки та громада окреслюють відповідальність усіх сторін партнерства за розвиток, навчання та виховання дитини. Так, у межах підходу Дж. Епштейна (J. Epstein) партнерство описується у контексті визначення зв'язків та відповідальності між «сферами впливу» батьків, закладу освіти та громади й реалізується як поєднання спільних і паралельних дій, що формують «турботливу спільноту» навколо дитини; водночас науковцем окреслено шість базових напрямів взаємодії: підтримка батьківства, двостороння комунікація, залучення до заходів (або волонтерство), підтримка навчання та виховання в домашніх умовах, участь у прийнятті рішень, залученість до діяльності громади (Epstein, 1995). Екологічний підхід У. Бронфенбреннера (U. Bronfenbrenner) визначає партнерство як «мезосистему» – узгоджену взаємодію найближчих середовищ дитини (сім'я та заклад освіти), у фокусі якої особливо важливими є спільність правил, послідовність вимог і взаємодопомога одне одному у вирішенні повсякденних завдань (Bronfenbrenner, 1979).

У дослідженні С. Шерідан (S. Sheridan), Т. Сміта (S. Smith), Е. Мурман Кім (E. Moorman Kim), С. Беретвас (S. Beretvas) і С. Парк (S. Park) та ін. партнерська взаємодія сім'ї та закладу освіти інтерпретується як система узгоджених впливів, що поєднує досвід та надбання сім'ї та закладу освіти задля всебічного розвитку дитини. Автори проаналізували 117 досліджень і дійшли загального висновку, що спільні зустрічі педагогів та батьків мають позитивний вплив як на формування соціальної компетентності, так і на показники ментального здоров'я дітей дошкільного віку. Тобто партнерство функціонує не лише як «практика взаємодії», а як дієвий механізм розвитку й благополуччя дитини (Sheridan, 2019). У фокусі партнерства принциповим є те, що ефективність забезпечується двома взаємопов'язаними «площинами проявів». Перша – реляційна: комунікація як двосторонній обмін інформацією, взаємодія як координація дій і домовленостей, а також якість відносин «батьки – педагоги» (довіра, повага, відчуття прийняття), що створює психологічно безпечні умови для спільного ухвалення рішень. Друга – структурна – відображається у конкретних, доступних для сімей виховних діях та їх узгоджені з цілями освітньої діяльності закладу освіти, визначенні, окресленні спільних правил та алгоритмів дій, що забезпечують послідовність вимог в обох системах (Sheridan, 2019). Результати досліджень науковців також доводять, що якість та продуктивність партнерської взаємодії впливає на стан ментального здоров'я як вихователя, так і батьків і залежить від ресурсів і можливостей обох сторін та умов громади.

Для дошкільної освіти це особливо важливо, оскільки саме в дошкільному віці дитина засвоює норми, правила, моделі поведінки та способи реагування на ситуації потенційної небезпеки. Зауважимо, що навіть дослідження, виконані на матеріалі молодшого шкільного віку, стабільно демонструють зв'язок між залученістю батьків до освітнього процесу закладу із кращим соціальним функціонуванням дітей і нижчим рівнем поведінкових проблем, що методологічно підтверджує значущість партнерства у вихованні безпечної поведінки дітей дошкільного віку (Nokali, 2010).

Державним стандартом дошкільної освіти закладено ціннісні та компетентнісні орієнтири,

відповідно до яких безпечне середовище, здоров'я, активність і соціальна взаємодія дитини дошкільного віку розглядаються як інтегровані складники розвитку дитини. Так, А. Іванчук підкреслює: ефективність формування безпечної поведінки забезпечується не випадковим переліком правил, а продуманим добором змісту й педагогічних умов. Системотворчим чинником авторка визначає механізм емоційної регуляції реакцій дитини на нетипові ситуації. Відповідно, безпечна поведінка формується краще тоді, коли дитина не лише «знає», а й уміє керувати первинним імпульсом: зупинитися, оцінити ризик і вибрати безпечну дію. Окремо наголошено на доцільності інтеграції соціально-природничих знань із знаннями з безпечної поведінки та на підтримці мотивації дітей до дотримання правил (Іванчук, 2020). Цю логіку поглиблює дослідження Т. Цюман і О. Нагули, які пропонують «психологічну формулу безпеки» як основу освітніх практик. У центрі уваги – психологічні механізми засвоєння правил. Автори фактично зміщують акцент із простого інструктажу на усвідомлення, саморегуляцію та закріплення поведінкових алгоритмів. Тобто безпечна поведінка розглядається як уміння, яке формується через внутрішнє прийняття правил і регулярне тренування способів дії, а не через одноразове пояснення (Цюман, 2022). Окремий напрям актуальних досліджень пов'язаний із тим, що безпечна поведінка дошкільників формується не лише через навчальні ситуації, а й через безпеку самого освітнього простору. Так, О. Косенчук і О. Стягунова обґрунтовують поняття безпеки освітнього простору ЗДО як поєднання фізичної, психологічної та інформаційної складових. Автори пропонують умови організації такого простору: передбачення небезпек, їх запобігання, а також доведення дій до «автоматизму» в разі загрози. Практичний сенс цих висновків полягає в тому, що дитина засвоює систему дій із безпечного поводження не лише зі слів вихователя, а й шляхом правильно організованого середовища. Додатково підкреслено потребу оновлення партнерської взаємодії з батьками та регламентації дій педагогічного персоналу і дітей, що забезпечує єдність вимог і передбачуваність реагування (Косенчук, 2023). У дослідженнях українських науковців (І. Деснова, К. Крутій, О. Поповська та ін.) із проблеми безпечної поведінки дітей дошкільного віку наголошується, що фрагментарне засвоєння ними окремих заборон не виформовує уміння діяти безпечно. Так, у доробках науковиць вказано, що саме набуття дітьми дошкільного віку досвіду безпечного поводження у реальних і створених вихователем, наближених до реальних, ситуаціях, краще сприяє засвоєнню правил і норм безпечного поводження та інтеріоризації правил безпечної поведінки у повсякдення (Крутій, 2024). Отже, у наукових публікаціях із формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку простежується зміщення акценту від суто «інструктивного» формату освітньої діяльності з дошкільниками до діяльнісних, ігрових і середовищних підходів, на рівні яких дитина у взаємодії з дорослими набуває досвіду безпечної поведінки.

Аналіз означених наукових доробок став підґрунтям до формулювання авторського поняття *«формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку»*, яке вбачаємо за необхідне розглядати як цілеспрямований і систематичний процес формування в дитини ціннісного ставлення до життя і здоров'я, систему знань про безпечні й небезпечні ситуації, уміння розпізнавати потенційну небезпеку та безпечно діяти у природному, предметному, соціальному довкіллі.

В аналітичних звітах ВООЗ (World Health Organization) (World Health Organization, 2008) та ЮНІСЕФ (UNICEF) (UNICEF, 2024) висвітлюються статистичні дані з дитячого травматизму та систематично наголошується на значенні ранньої профілактики безпечної поведінки. Так, у матеріалах ВООЗ зафіксовано, що ненавмисні травми є однією з провідних причин смерті й ушкоджень у дітей, а ефективна профілактика має бути багаторівневою та системною (World Health Organization, 2008). Варто зазначити, що для дітей дошкільного віку особливу роль відіграє саме домашнє й найближче до нього соціальне оточення, що безпосередньо доводить необхідність реалізації продуктивної партнерської взаємодії між батьками та вихователем ЗДО. Так, заходи з формування безпечної поведінки, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини та за наявності доступу до безпекового обладнання, сприяють системному запровадженню батьками безпечних практик у сім'ях і мають підстави розглядатися як дієвий складник профілактики травм у дітей. Водночас, у дослідженні Д. Кендріка (D. Kendrick) з колегами зазначено, що результативність саме батьківських практик, запроваджених в домашніх умовах, залежить від злагодженості взаємодії між вихователями та батьками (Kendrick, 2012). Отже, безпечна поведінка дитини дошкільного віку є предметом продуктивної партнерської взаємодії, що принципово має реалізовуватись одночасно як у сім'ї, так і в середовищі ЗДО.

На основі здійсненого аналізу пропонуємо авторське визначення, де *«партнерська взаємодія з формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку»* – це цілеспрямована,

ціннісно-узгоджена система взаємодії між вихователем та батьками (або особами, які їх замінюють), що забезпечує єдність вимог, спільне планування, координацію виховних впливів, обмін інформацією, підтримку та рефлексію з метою формування в дитини досвіду безпечної поведінки в природному, предметному й соціальному довкіллі. У наведеному визначенні принциповими є декілька акцентів. По-перше, йдеться саме про систему партнерської взаємодії, а не про окремі заходи. По-друге, партнерська взаємодія з формування безпечної поведінки має ціннісну основу: повага до дитини, пріоритет її благополуччя, визнання ролі батьків в освітньому процесі як рівноправних партнерів, довіра та спільна відповідальність. По-третє, партнерство має передбачати не лише інформування батьків про шляхи формування безпечної поведінки. Його мета – сформувати в дитини необхідний досвід, тобто перетворити знання з безпечної поведінки на сталі дії. Для цього потрібні узгоджені спільні рішення ЗДО і сім'ї.

Окреслимо педагогічні принципи, на які, на нашу думку, має спиратися партнерська взаємодія закладу дошкільної освіти і сім'ї у формуванні безпечної поведінки дітей дошкільного віку. Їх доцільно розглядати як методологічні орієнтири, що визначають зміст і логіку спільних дій вихователя та батьків. У статті такими принципами обґрунтовано виступають: *дитиноцентризм; науковість і доказовість; системність, послідовність та наступність; доступність і зрозумілість.*

Так, *принцип дитиноцентризму,* пріоритету благополуччя дитини, означає, що партнерська взаємодія з батьками вибудовується не навколо формальних процедур комунікації, а навколо провідних освітніх напрямів дошкільної освіти задля безпеки дитини, її здоров'я, емоційної рівноваги та розвитку. У практичній площині це передбачає узгодження між вихователем ЗДО і сім'єю таких рішень, які роблять поведінку дитини більш передбачуваною і безпечною: єдині правила, зрозумілі межі дозволеного, спільні алгоритми реагування дорослих на потенційно небезпечні ситуації. Саме на цьому наполягає Закон України «Про дошкільну освіту», підкреслюючи відповідальність сім'ї за створення належних умов розвитку, а також необхідність залучення батьків до освітнього процесу і підтримки дитини в умовах сім'ї, де освітня послуга у сфері дошкільної освіти напряму пов'язана з єдністю розвитку, виховання, навчання й догляду та спрямована на забезпечення безпеки і здоров'я дитини під час перебування за місцем здобуття освіти (Про дошкільну освіту: Закон, 2026).

Принцип науковості та доказовості у партнерській взаємодії з батьками означає, що просвітницька робота з питань безпеки спирається на науково обґрунтовані уявлення про вікові можливості дітей дошкільного віку, механізми формування знань, умінь і навичок, а також уникає залякування як «методу впливу». У загальнодидактичній традиції принцип науковості визначається як вимога добирати зміст і пояснення відповідно до сучасного стану науки, логіки понять і причинно-наслідкових зв'язків, що у практиці партнерської взаємодії з батьками означає: «пояснювати, чому саме так», а не лише «вимагати виконання» (Андрющенко, 2025).

У партнерстві з батьками дошкільників доказовість має два функціональних прояви. Перший – змістовий: вихователь надає батькам не загальні заклики «будьте обережні», а короткі, перевірені практикою рекомендації (алгоритми, правила, щоденні «ритуали» безпеки), що відповідають віку дитини і умовам сімейного життя. Другий – комунікативний: обговорення особливостей поведінки дитини, яке ґрунтується на фактах спостереження (що саме сталося, за яких умов), і підвищення готовності батьків налаштовуватись на партнерство, що знижує захисні реакції під час взаємодії.

Принцип системності, послідовності та наступності у партнерській взаємодії з батьками дошкільників у вимірі безпеки означає, що формування безпечної поведінки не може мати епізодичного характеру. Йдеться про систематичну, повторювану практику у двох середовищах дитини, в умовах яких дорослі дотримуються єдиних правил та способів реагування на їхнє порушення. У правовому полі дошкільної освіти системність підсилюється вимогою до батьків дотримуватися норм щодо забезпечення безпечного й здоров'язбережувального освітнього середовища, а також положенням про те, що здобуття дошкільної освіти в закладі не звільняє батьків від обов'язку щодо розвитку, навчання та виховання дитини (Про дошкільну освіту: Закон, 2026).

Принцип *системності, послідовності та наступност*і у партнерстві реалізується шляхом узгодження змісту взаємодії: визначення спільної мети, окреслення шляхів її досягнення, спільне обговорення результатів на шляху досягнення мети, обмін досвідом для кращого досягнення результату. Саме системність і послідовність щоденних контактів у поєднанні з узгодженими вимогами запобігає ситуації, коли дитина отримує не чіткі або суперечливі інструкції від дорослих і, відповідно, не може діяти безпечно.

Принцип *доступності й зрозумілості* в партнерській взаємодії з батьками означає, що правила, інструкції та рекомендації з формування безпечної поведінки мають бути сформульовані конкретно, зрозуміло, без зайвої термінології та відображати чіткий алгоритм дій. У дидактиці принцип доступності передбачає необхідність співвідносити зміст і спосіб викладу із можливостями адресата, добирати конкретні приклади, уникати перевантаження і подавати матеріал у логічній послідовності. У Законі України «Про дошкільну освіту» доступність визначається як сукупність гарантованих прав і можливостей з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб кожної дитини, що методологічно посилює вимогу до вихователів у пошуку шляхів залучення батьків до формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку (Про дошкільну освіту: Закон, 2026). Принцип зрозумілості безпосередньо пов'язаний із культурою слухання й перевіркою розуміння. Коли вихователь обговорює з батьками правила безпечної поведінки, важливо не лише «повідомити» їх батькам, а й переконатися, що зміст правил сприйнято точно: уточнити, як вони розуміють рекомендацію, попросити навести приклад використання рекомендації в умовах сім'ї, підсумувати зміст домовленості і стисло окреслити шляхи запровадження.

Висновки. У статті обґрунтовано, що формування безпечної поведінки дошкільника є не окремою «темою», а інтегрованим результатом особистісної компетентності, насамперед складника «фізичне здоров'я та безпека», який передбачає здійснення щоденних здоров'язбережувальних дій та формування у дитини чітких алгоритмів безпечного поводження в різних життєвих ситуаціях. Відповідно ключовою умовою стає узгоджена партнерська взаємодія закладу дошкільної освіти й сім'ї як двох провідних інституцій соціалізації дитини. Доведено, що партнерство доцільно трактувати як системну педагогічну категорію, а не як набір форм комунікації: воно охоплює ціннісну узгодженість, розподіл відповідальності, спільне планування, взаємне інформування, підтримку, координацію виховних впливів і рефлексію, спрямовані на перенесення знань про безпеку у сталі дії дитини. Методологічними орієнтирами такої взаємодії визначено низку принципів (дитиноцентризм, науковість і доказовість, системність і наступність, доступність і зрозумілість). Окреслені принципи визначають траєкторію побудови партнерської взаємодії вихователя та батьків із питань формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

Андрєєва О. В. Партнерська взаємодія родин та закладу дошкільної освіти в сучасних умовах України: теоретичний контент. У кн. : Вітчизняним і світовим досвідом та інноваційними освітніми технологіями в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20 березня 2024 р.) / за заг. ред. Т. О. Олефіренка, Г. Г. Цвєткової, Л. В. Барановської. Київ : Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2024. С. 156–160.

Андрющенко Т. К. Партнерська взаємодія з батьками як компонент професійної ідентичності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип. 86. Т. 1, С. 88–91. DOI: 10.32782/ip/86.1.15. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/86/part_1/17.pdf (дата звернення: 27.02.2026).

Бондаренко Н., Грибоєдова Т. Партнерська взаємодія педагогів та батьків у формуванні іміджу закладу дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 55. Т. 1, С. 200–204. DOI: 10.24919/2308-4863/55-1-32. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/55_2022/part_1/32.pdf (дата звернення: 27.02.2026).

Волинець Ю. О., Стаднік Н. В., Панченко Т. Л. Організація партнерської взаємодії учасників освітнього процесу у групах раннього віку закладу дошкільної освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 15 (33). С. 120–132. DOI: 10.52058/2786-4952-2023-15(33)-120-132.
URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/download/7465/7509/7509 (дата звернення: 27.02.2026).

Зданевич Л. В. Соціально-педагогічне партнерство у дошкільній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 173–177. DOI: 10.32840/1992-5786.2022.81.32. URL: https://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/81/32.pdf (дата звернення: 27.02.2026).

Іванчук А. В. Навчання дітей дошкільного віку безпечної поведінки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 2. С. 49–53.

Карпенко О. Є., Чепіль М. М. «Педагогічне партнерство» у професійній підготовці вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 62. Т. 1, С. 170–173. DOI: 10.32782/2663-6085/2023/62.1.35. URL: https://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part_1/35.pdf (дата звернення: 27.02.2026).

Косенчук О., Стягунова О. Безпека освітнього простору закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2023. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/651 (дата звернення: 01.03.2026).

Крутій К. Л., Деснова І. С., Поповська О. А. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпеки в дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 97. С. 28–35. URL: https://surl.li/zylina (дата звернення: 23.03.2025).

Попович О. М., Ющик Л. В. Теоретико-методологічні аспекти проблеми партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип. 82. Т. 2, С. 187–190. DOI: 10.32782/2663-6085/2025/82.2.33. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/82/part_2/35.pdf (дата звернення: 27.02.2026).

Про дошкільну освіту: Закон України від 06.06.2024 р. № 3788-IX. Законодавство України : офіц. вебпортал Верховної Ради України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 27.02.2026).

Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 р. № 1557. Законодавство України : офіц. вебпортал Верховної Ради України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1557-2025-%D0%BF (дата звернення: 27.02.2026).

Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ Міністерства економіки України від 19.10.2021 р. № 755-21. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/357-nakaz_755.pdf (дата звернення: 27.02.2026).

Суятинова К. Є. Партнерська взаємодія сім'ї та закладу дошкільної освіти у процесі формування цифрової компетентності дошкільників. *Science and Education.* 2024. № 2. 6 с. DOI: 10.24195/2414-4665-2024-2-6. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2024/2_2024/8.pdf (дата звернення: 27.02.2026).

Цюман Т., Нагула О. Психолого-педагогічний супровід формування навичок безпечної поведінки дитини (на прикладі онлайн курсу для роботи з дітьми «Я вмію себе захистити»). *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 36 (2). С. 114–119.

Шкляр Н. А. Адаптація дитини молодшого дошкільного віку до ДНЗ: взаємодія вихователів з батьками. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип. 20. Кн. 2. С. 324–336. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF%2FTmpvd_2016_20%282%29__32.pdf&P21DBN=UJRN (дата звернення: 27.02.2026).

Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. DOI: 10.4159/9780674028845. URL: https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.4159/9780674028845/html (дата звернення: 27.02.2026).

Epstein, J. L. School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. Phi Delta Kappan. 1995. Vol. 76, No. 9. P. 701–712. URL: https://jreadingclass.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/school-family-community-partnerships.pdf (дата звернення: 27.02.2026).

Kendrick, D., Young, B., Mason-Jones, A. J. etal. Home safety education and provision of safetyequipmentforinjuryprevention. Cochrane Database of Systematic Reviews. 2012. No. 9. Art. No. CD005014. DOI: 10.1002/14651858.CD005014.pub3. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9758703/ (дата звернення: 28.02.2026).

Nokali, N. E., Bachman, H. J., Votruba-Drzal, E. Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. Child Development. 2010. Vol. 81, No. 3. P. 988–1005. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2973328/ (дата звернення: 27.02.2026).

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., Park, S. A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. Reviewof Educational Research. 2019. Vol. 89, No. 2. P. 296–332. DOI: 10.3102/0034654318825437. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ1209223 (дата звернення: 27.02.2026).

Ukrainewar: UNICEF highlights 40 percentrisein children killed this year. United Nations. 2024. URL: https://news.un.org/en/story/2024/04/1149071 (дата звернення: 01.03.2026).

World Report on ChildhoodInjury Prevention. World Health Organization. Geneva, 2008. 232 p. URL: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43851/9789241563574_eng.pdf?sequence=1 (дата звернення: 01.03.2026).

References

Andrieieva, O. V. (2024). Parental and preschool institution partnership in modern Ukraine: Theoretical content. In T. O. Olefirenko, H. H. Tsvietkova, & L. V. Baranovska (Eds.), *Domestic and international experience and innovative educational technologies in the system of continuous education: From preschool education to adult education: Proceedings of the International Scientific-Practical Conference* (Kyiv, March 20, 2024, pp. 156–160). Kyiv: Ukrainian State University of Mykhailo Drahomanov.

Andriushchenko, T. K. (2025). Partnership with parents as a component of professional identity of future preschool educators. *Innovative Pedagogy*, 86 (1), 88–91. https://doi.org/10.32782/ip/86.1.15

Bondarenko, N., & Hryboiedova, T. (2022). Partnership between teachers and parents in shaping the image of preschool institutions. *Actual Issues of Humanities*, 55 (1), 200–204. https://doi.org/10.24919/2308-4863/55-1-32

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674028845

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2025, November 26). Resolution on approval of the State Standard of Preschool Education, No. 1557, November 26, 2025. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1557-2025-%D0%BF

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701–712. Retrieved from https://jreadingclass.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/school-family-community-partnerships.pdf

Ivanchuk, A. V. (2020). Teaching preschool children safe behaviour. *Pedagogy of Developing Creative Personality in Secondary and Higher Education*, 70 (2), 49–53.

Karpenko, O. Ye., & Chepil, M. M. (2023). «Pedagogical partnership» in professional training of preschool educators. *Innovative Pedagogy*, 62 (1), 170–173. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.35

Kendrick, D., Young, B., Mason-Jones, A. J., et al. (2012). Home safety education and provision of safety equipment for injury prevention. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (9), CD005014. https://doi.org/10.1002/14651858.CD005014.pub3

Kosenchuk, O., & Stiahunova, O. (2023). Safety of the educational environment of preschool institutions during martial law. *Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice.* Retrieved from https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/651

Krutii, K. L., Desnova, I. S., & Popovska, O. A. (2024). Organisation of play activity to develop safety skills in preschool children. *Pedagogy of Developing Creative Personality in Secondary and Higher Education*, 97, 28–35. Retrieved from https://surl.li/zylina

Law on Preschool Education of Ukraine, No. 3788-IX, June 6, 2024. https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20

Ministry of Economy of Ukraine. (2021, October 19). Order on approval of professional standard «Preschool Educator», No. 755-21, October 19, 2021. Retrieved from https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/357-nakaz_755.pdf

Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81* (3), 988–1005. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x

Popovych, O. M., & Yushchyk, L. V. (2025). Theoretical and methodological aspects of parent partnership with early childhood children. *Innovative Pedagogy*, 82 (2), 187–190. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.2.33

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research, 89* (2), 296–332. https://doi.org/10.3102/0034654318825437

Shkliar, N. A. (2016). Adaptation of younger preschool children to preschool: Interaction of educators with parents. *Theoretical and Methodological Problems of Upbringing Children and Youth*, 20 (2), 324–336. Retrieved from https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF%2FTmpvd_2016_20%282%29__32.pdf&P21DBN=UJRN

Suiatynova, K. Ye. (2024). Family and preschool institution partnership in the process of developing digital competence of preschoolers. *Science and Education*, 2, 1–6. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-6

Tsiuman, T., & Nahula, O. (2022). Psychological and pedagogical support of safe behaviour skills development in children (based on the online course «I Can Protect Myself»). *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 36 (2), 114–119.

United Nations. (2024, April). Ukraine war: UNICEF highlights 40 per cent rise in children killed this year. Retrieved from https://news.un.org/en/story/2024/04/1149071

Volynets, Yu. O., Stadnik, N. V., & Panchenko, T. L. (2023). Organisation of partnership interaction of participants in the educational process in early childhood groups of preschool institutions. *Perspectives and Innovations in Science*, 15 (33), 120–132. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-120-132

World Health Organization. (2008). *World report on childhood injury prevention*. World Health Organization. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43851/9789241563574_eng.pdf?sequence=1

Zdanevych, L. V. (2022). Social-pedagogical partnership in preschool education. *Pedagogy of Developing Creative Personality in Secondary and Higher Education*, 81, 173–177. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.32

Відомості про авторів:
Рейпольська Ольга Дмитрівна
odrplsk@ukr.net
Інститут педагогіки НАПН України
вул. Січових Стрільців, 52 Д
м. Київ, 04053, Україна

Топузов Олег Михайлович
proftop@ukr.net
Інститут педагогіки НАПН України
вул. Січових Стрільців, 52 Д
м. Київ, 04053,Україна

Information about the authors:
Reypolska Olga Dmytrivna
odrplsk@ukr.net
Institute of Pedagogy of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine
Sichovykh Striltsiv, Street 52D
Kyiv, 04053, Ukraine

Topuzov Oleg Mykhailovytch
proftop@ukr.net
Institute of Pedagogy of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine
Sichovykh Striltsiv, Street 52D
Kyiv, 04053, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 28. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 24. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 28. 02. 2026.
Accepted for publishing 24. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-161-166

УДК: 378.147.091.33-027.22:78.071.2

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ

Тетяна Совік
https://orcid.org/0000-0002-1550-1997

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми формування професійної компетентності студентів-музикантів у процесі проходження педагогічної практики. Визначено сутність професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва як комплексної характеристики особистості, що поєднує музично-виконавський, педагогічний, методичний, комунікативний та рефлексивний компоненти. Обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування професійної компетентності студентів під час практики в закладах загальної середньої освіти. Розкрито роль рефлексії, наставництва, інтеграції теорії та практики, а також цифрових технологій у професійному становленні майбутнього педагога-музиканта. Запропоновано основні напрями формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах практичного навчання.

Ключові слова: професійна компетентність; студент-музикант; педагогічна практика; музична освіта; компетентнісний підхід; учитель музичного мистецтва.

Sovik Tetiana. Formation of professional competence of music students during practical training.
The article carries out a theoretical and methodological analysis of the problem of formation of professional competence of student musicians in the process of passing pedagogical practice. The essence of the professional competence of the future music teacher is determined as an integrative characteristic of the personality, which combines musical and performing, pedagogical, methodical, communicative and reflective components. Modern scientific approaches of Ukrainian researchers in recent years regarding the competence training of art and music specialists have been analysed. The pedagogical conditions for the effective formation of the professional competence of future teachers of art and music during pedagogical practice in institutions of general secondary education are substantiated (staged practical training; mentoring (tutoring); reflective activity; use of digital technologies); creative and heuristic nature of tasks). The role of reflection, mentoring, synthesis of theoretical knowledge and practical activity, as well as digital technologies in the professional development of the future teacher-musician is revealed. The main directions in which the professional competence of future music teachers is formed in the conditions of practical training are determined (targeted (outlines the goal (formation of integrated professional competence capable of ensuring high-quality teaching of musical art in institutions of general secondary education); substantive (includes musical and pedagogical disciplines aimed at the formation of theoretical knowledge and practical skills of students of higher education); technological (provided by passing students of higher education in pedagogical practice, reflective activity, participation in creative projects, use of innovative technologies); productive (proves the formation of professional readiness, which is manifested in the ability for independent musical and pedagogical activity, professional self-development and creative self-realisation).
Keywords: professional competence; musician student; pedagogical practice; music education; competence approach; music teacher.

Постановка проблеми. На тлі стрімких і кардинальних змін в українській освіті, підготовка професійних кадрів для закладу загальної середньої освіти набуває особливого значення. Компетентнісний підхід у формуванні вчителя-професіонала, здібного на високому рівні провадити освітницьку діяльність у закладі загальної середньої освіти, формувати всебічно розвинену особистість, готову до розбудови держави, вимагає від закладів вищої освіти відповідної стратегії та методології викладання для задовільнення зазначених вимог. Особливого значення набуває практико-орієнтований підхід – вектор освітнього процесу закладу вищої освіти зміщується з суто теоретичного на практичну діяльність. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва та мистецтва охоплює не лише оволодіння виконавською майстерністю (вокально-хоровими навичками та навичками гри на інструменті), а й уміння оперувати технологіями організації освітнього процесу з мистецтва, музичного мистецтва (інтеграція різних видів мистецької діяльності, застосування сучасних педагогічних технологій), під час застосування якого на практиці у здобувачів закладу загальної середньої освіти формуватимуться музичні, творчі здібності.

Якісна підготовка сучасного вчителя мистецтва, музичного мистецтва інтегрує набуття ним виконавської, педагогічної майстерності та її апробування під час проходження педагогічної практики – саме тут

відбувається інтеграція знань і вмінь, формування професійної ідентичності, усвідомлення відповідальності за результати освітнього процесу (Совік, 2022).

Попри наявність досліджень з означеної проблеми, питання комплексного аналізу формування професійної компетентності у студентів-музикантів під час проходження педагогічної практики потребує глибшого вивчення, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття, структура та проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів висвітлена в працях багатьох науковців (Білик, Король, Куцик, 2022; Завалевський, Бережна, 2023; Совік, 2022).

У наукових працях останніх років увага акцентується на інтегративному характері цієї якості. Так, педагогічні умови формування професійної компетентності студентів музичних спеціальностей з артменеджменту визначені та обґрунтовані на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних науковців (Татарнікова, 2016).

У дослідженнях (Совік, 2022), присвячених проблемі формування практико-діяльнісного компонента професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, педагогічну практику визначено як основний інструмент його формування, наголошено на важливості рефлексивного аналізу уроків музичного мистецтва (проведених як учителем, так і здобувачем освіти) та методичного супроводу студентів керівниками практики.

У працях, присвячених формуванню виконавської компетентності майбутнього вчителя мистецтва, музичного мистецтва (Прищепа & Кравченко, 2024), розкрито взаємозв'язок між артистичною майстерністю та педагогічною діяльністю. Автори теоретично обґрунтовують, що рівень сценічної культури та інтерпретаційної глибини прямопропорційно впливає на якість навчального процесу.

Вплив цифровізації музичної освіти на формування професійної компетентності майбутнього вчителя є темою багатьох сучасних досліджень, зокрема використання цифрових технологій під час впровадження STEAM-підходу в освітній процес на уроках музичного мистецтва (Совік, 2025). Автором обґрунтовано методику впровадження STEAM-підходу в освітній процес із музичного мистецтва: визначено алгоритм його застосування на уроці музичного мистецтва, мистецтва та окреслено основні етапи проєктної діяльності на уроці, що є корисним методичним підґрунтям для здобувачів вищої освіти під час проходження практики. У працях Мельник (2023 –2025) обґрунтовано необхідність інтеграції цифрових технологій у підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: використання онлайн-платформ, цифрових аудіоредакторів та мультимедійних ресурсів.

Аналіз публікацій засвідчує, що сучасні дослідження зосереджені на структуризації професійної компетентності, використанні цифрових інструментів в освітньому процесі, проте питання системного її формування під час проходження педагогічної практики здобувачами вищої освіти мистецьких спеціальностей потребує подальшого вивчення.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити та теоретично обґрунтувати особливості формування професійної компетентності студентів-музикантів під час проходження педагогічної практики та окреслити педагогічні умови її ефективного провадження.

Завдання дослідження:

- здійснити аналіз сучасних підходів до тлумачення поняття «професійна компетентність» у фокусі музично-педагогічної освіти;
- окреслити структуру професійної компетентності майбутнього вчителя мистецтва, музичного мистецтва;
- обґрунтувати педагогічні умови формування професійної компетентності в процесі практичної підготовки студентів-музикантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва розуміємо як комплексну характеристику особистості, що поєднує систему цінностей, спеціальних знань, практичних умінь, досвіду творчої діяльності та здатність до безперервного професійного розвитку впродовж життя. Освітня спільнота визначає компетентність як результат засвоєння змісту освіти, здатність діяти продуктивно, автономно й відповідально в реальному професійному середовищі. Такий підхід відповідає міжнародним орієнтирам розвитку освіти, зокрема узгоджується із положеннями доповіді UNESCO «Reimagining our futures together» (2021), де ставиться акцент на необхідності формування у педагогів здатності до креативної трансформації освітнього середовища та культурного посередництва (UNESCO, 2021).

У контексті української середньої освіти професійна компетентність учителя музичного мистецтва увідповіднюється вимогам, визначеним нормативними документами Міністерства освіти і науки України (вагомість синтезу мистецької, педагогічної та цифрової складових професійної діяльності) (МОН України, 2023).

Компетентність акумулює сукупність знань і навичок зі здатністю до педагогічно виважених

рішень, гнучкого реагування на потреби здобувачів освіти, творчої інтерпретації навчального матеріалу. Вчитель музичного мистецтва, мистецтва повинен володіти музично-теоретичною базою, здатністю створювати емоційно насичене освітнє середовище, що сприяє розвитку художнього мислення та естетичної культури здобувачів освіти. Означені характеристики неможливо сформувати без практичної діяльності, апробації набутих знань, умінь і навичок під час проходження практики безпосередньо на базі практики.

Сучасні дослідження у галузі мистецької освіти засвідчують, що професійна компетентність учителя мистецтва, музичного мистецтва є динамічною системою, яка формується у процесі поєднання та взаємодії академічної підготовки та педагогічної практики. За даними аналітичних матеріалів European Commission (2021), ефективність педагогічної діяльності безпосередньо пов'язана з рівнем сформованості рефлексивних і комунікативних умінь, а також із готовністю до інновацій.

Отже, професійна компетентність майбутнього вчителя мистецтва, музичного мистецтва визначається як інтегрований феномен, що синтезує особистісний, змістовий та діяльнісний виміри, які забезпечують спроможність втілювати цілі мистецької освіти в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти.

На основі ретельного аналізу теоретичних підходів до професійної компетентності вчителя (Білик, Король, Куцик, 2022; Завалевський, Бережна, 2023; Прищепа & Кравченко, 2024; Совік, 2022), визначено структурні компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя мистецтва, музичного мистецтва, які тісно поєднані між собою та доповнюють один одного (рис. 1).

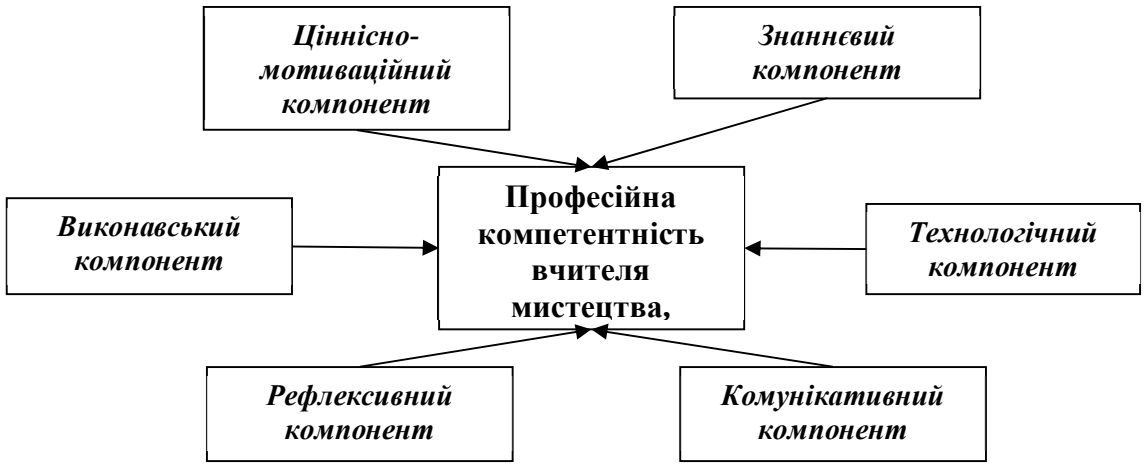

Рис. 1. Структура професійної компетентності вчителя мистецтва, музичного мистецтва

Ціннісно-мотиваційний компонент включає професійну спрямованість особистості, усвідомлення змісту професії вчителя мистецтва, позитивне ставлення до педагогічної діяльності. Його формування відбувається на основі культурних традицій, освітніх ідеалів та особистісного досвіду музичного самовираження. У контексті глобальних викликів освіти, саме ціннісне спрямування педагога визначає його спроможність підтримувати інклюзивну освіту і культурне різноманіття (OECD, 2023).

Знаннєвий компонент охоплює систему музично-теоретичних, історико-культурних, психолого-педагогічних і методичних знань. Майбутній вчитель музичного мистецтва повинен володіти знаннями закономірностей музичної мови, розуміти вікові особливості сприймання музики, основні принципи інтегрованого навчання, сучасні підходи до формувального оцінювання здобувачів освіти.

Виконавський компонент включає володіння інструментом та /або голосом, ансамблеві навички, здатність до художньої інтерпретації твору. Він покликаний формувати авторитет учителя як носія музичної культури та забезпечувати практичну основу для організації музично-творчої діяльності учнів.

Технологічний компонент вміщує уміння планувати уроки, добирати репертуар з урахуванням вікових і культурних особливостей учнів, застосовувати інтерактивні, проєктні методи навчання музичного мистецтва. Сучасна українська школа вимагає використання цифрових ресурсів, онлайн-платформ, мультимедійних інструментів (концепції цифрової педагогіки) (European Commission, 2021).

Комунікативний компонент «відповідає» за педагогічну взаємодію, уміння віднаходити партнерські відносини зі здобувачами освіти, створювати позитивний емоційний клімат,

активувати колективну творчість, адже музика є засобом міжкультурного діалогу та емоційної взаємодії.

Рефлексивний компонент охоплює спроможність до самоаналізу, оцінювання результатів власної музично-педагогічної діяльності, визначення напрямів професійного удосконалення. Рефлексія слугує усвідомленню сильних і слабких сторін педагогічної практики.

Означена структура професійної компетентності вчителя музичного мистецтва базується на системності та втілюється через взаємодію вказаних компонентів у процесі професійної підготовки здобувачів освіти мистецьких спеціальностей у вищому навчальному закладі.

Педагогічна практика (навчальна, виробнича) є ключовим етапом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки саме в реальному освітньому середовищі відбувається інтеграція теоретичних знань із практичним досвідом. Під час її проходження для здобувачів вищої освіти відкриваються можливості апробації теоретичного тезаурусу з фаху, методичних підходів, формування педагогічної інтуїції та відповідальності.

У процесі практики здобувач вищої освіти планує, розробляє розгорнуті плани-конспекти та проводить уроки мистецтва, музичного мистецтва, організовує позакласні музично-виховні заходи (концерти, мистецькі проєкти, тематичні свята), взаємодіє з учнівським і педагогічним колективом закладу загальної середньої освіти. Важливим елементом практики є самоаналіз власної діяльності, що сприяє формуванню рефлексивної позиції – усвідомлення успіхів і недоліків власної діяльності та робота над самовдосконаленням.

Міжнародні дослідження засвідчують, що ефективна практика має бути тривалою, структурованою та супроводжуватися наставництвом (OECD, 2023). У контексті мистецької освіти практика слугує розвитку творчої адаптивності, спроможності імпровізувати, швидко реагувати на зміну емоційного клімату класного середовища.

Під час проходження педагогічної практики у майбутніх учителів музичного мистецтва формується професійна ідентичність. Саме в цей період майбутній учитель усвідомлює власний стиль педагогічної діяльності, співвідносить особисті творчі мрії з вимогами освітнього стандарту та реальними можливостями закладу загальної середньої освіти.

Ефективне формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва під час проходження педагогічної практики відбувається за умови забезпечення певних педагогічних вимог:

- поетапність практичної підготовки;
- поступове ускладнення професійних завдань: спостереження за уроком → аналіз уроку → самостійне планування уроку → проведення уроку та його ретельний самоаналіз. Такий підхід забезпечує природну адаптацію практиканта на базі практики, формуванню впевненості у власних силах;
- наставництво (тьюторство) – обов'язкова умова якісного професійного зростання. Систематичні консультації керівниками практики від закладу вищої освіти і бази практики: спільний аналіз уроків, обговорення складних педагогічних ситуацій – створюють атмосферу підтримки та професійного партнерства;
- рефлексивна діяльність. Відбувається через ведення щоденників музично-педагогічних спостережень практики, аналіз діяльності учителя і самоаналіз власної діяльності, самооцінювання та взаємооцінювання, сприяє усвідомленню результатів навчання та визначенню напрямків самовдосконалення;
- використання цифрових технологій відкриває ширші можливості для викладання музичного мистецтва: візуалізація музичних жанрів, використання цифрових аудіоредакторів, віртуальних інструментів (віртуальні музеї, оперні театри), платформ для дистанційної взаємодії. Однак, слід пам'ятати, що цифрові інструменти мають доповнювати, а не замінювати творчу взаємодію (UNESCO, 2023);
- творчо-евристичний характер завдань активує інтерес до майбутньої професійної діяльності, стимулює креативність студентів, розвиває здатність до інтерпретації музичних творів і створення мистецьких проєктів.

Таким чином, формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається за такими напрямками: цільовий (окреслює мету формування інтегрованої професійної компетентності, спроможної забезпечити якісне викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти); змістовий (включає музично-педагогічні дисципліни, спрямовані на формування теоретичних знань і практичних умінь здобувачів вищої освіти); технологічний (забезпечується через проходження здобувачами вищої освіти педагогічної практики, рефлексивну діяльність, участь у творчих проєктах, використання інноваційних технологій); продуктивний (засвідчує сформованість професійної готовності, що проявляється у спроможності до самостійної музично-педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та творчої самореалізації).

Висновки. Професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва формується як цілісне особистісно-професійне утворення, у якому поєднуються світоглядні орієнтації, художньо-естетичні цінності, спеціалізовані знання, виконавська майстерність і здатність до педагогічної взаємодії. Її становлення відбувається через систематичне переосмислення досвіду здобувачем вищої освіти, зіставлення теоретичних положень із «живими» освітніми ситуаціями під час проходження педагогічної практики та поступове набуття індивідуального стилю власної професійної діяльності.

Педагогічна практика відіграє важливу роль у професійному зростанні здобувачів вищої освіти, адже саме в умовах роботи з учнями відбувається апробація набутих знань, умінь і навичок, формування відповідальності за результати навчання й виховання, уміння приймати педагогічно виважені рішення. Практична діяльність каталізує механізми професійної саморегуляції, сприяє розвитку здатності до творчої імпровізації, що є особливо важливим у сфері музичної педагогіки.

Ефективне формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюється синхронізацією змісту дисциплін професійного спрямування із завданнями шкільної мистецької освіти, системною організацією практичної підготовки та наявністю її методичного супроводу. Наставництво (тьюторство) й партнерська взаємодія з педагогами закладу загальної середньої освіти забезпечують умови для педагогічної комунікації, що сприяє глибшому усвідомленню специфіки уроків музичного мистецтва та мистецтва. Важливим чинником є розвиток рефлексії, яка дає змогу виконати критичний самоаналіз власної діяльності, визначення індивідуальних освітніх потреб і окреслення траєкторії самовдосконалення.

Педагогічна практика виступає основним середовищем професійного становлення, у якому відбувається трансформація (перехід) академічної підготовки у реальну педагогічну діяльність.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробленням комплексних критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності з урахуванням специфіки мистецької музичної діяльності, розроблення інструментарію моніторингу професійного розвитку здобувачів вищої освіти упродовж періоду проходження педагогічної практики.

Список використаних джерел

Білик О., Король Н., Куцик О. Професійна компетентність учителя початкових класів в умовах сучасних викликів. *Молодь і ринок*. 2022. № 7–8 (205–206). С. 57–61. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.265225

Завалевський Ю., Бережна Т. Професійна компетентність вчителя у реалізації концепції нової української школи. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка.* 2023. №2. С. 16–22. DOI: https://doi.org/10.54959pmtp-2023-2-02-01

Мельник Х. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах цифровізації освіти. *Мистецька освіта*. 2023. № 2 (20). С. 45 – 52.

Прищепа О. & Кравченко Д. Виконавська компетентність у структурі професійної підготовки студентів музичних спеціальностей. *Педагогічний дискурс*. 2024. № 35. С. 112–118.

Совік Т. Реалізація STEAM-підходу в музичному освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *ITLT*. 2025. Вип. 105 (1). С. 1–17. DOI: 10.33407/itlt.v105i1.5807

Совік Т. Формування практико-діяльнісної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва під час проходження педагогічної практики. *Педагогічний дискурс.* 2022. Вип. 33. С. 19–24. DOI: https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.02

Татарнікова А. Педагогічні умови формування професійної компетентності студентів музичних спеціальностей з арт-менеджменту. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2016. Вип. 48. С. 43–49. URL: https://www.researchgate.net/publication/352271053_Pedagogicni_umovi_formuvanna_profesijnoi_kompetentnosti_studentiv_muzicnih_specialnostej_z_art-menedzmentu

European Commission. (2021). Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Eurydice Report. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). Analytical report on the implementation of the State Standard of Basic Secondary Education. URL: https://mon.gov.ua

OECD. (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. URL: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/

Sovik, T. (2017). Technological Skills as a Component of Music and Aesthetic Competence of Future Primary School Teachers. *Science and Education*, 2 (CXXXXXV), 2017. P. 16 – 20. DOI: http//doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-3

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723.

Використаний інструмент генеративного ШІ: Chat GPT 5.2, завдання: вичитування (граматична перевірка) та редагування.

References

Bilyk, O., Korol, N., Kutsyk, O. (2022). Professional competence of a primary school teacher in the context of modern challenges. *Youth and the Market*, No. 7–8 (205–206). P. 57-61. doi: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.265225

European Commission. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Eurydice Report.* URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being

Melnyk, Kh. (2023). Formation of professional competence of future teachers of music in the context of digitalisation of education. *Art Education*, 2(20), pp. 45-52.

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). Analytical report on the implementation of the State Standard of Basic Secondary Education. URL: https://mon.gov.ua

OECD. (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. URL: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/

Pryshchepa, O., & Kravchenko, D. (2024). Performance competence in the structure of professional training of students of musical specialties. Pedagogical discourse, 35. P. 112 - 118.

Sovik, T. (2022). Formation of practical and activity competence of future teachers of musical art during pedagogical practice. Pedagogical discourse, (33), P. 19-24. doi: https://doi.org/10.31475/ped.dys.2022.33.02

Sovik, T. (2025). Implementation of the STEAM approach in the musical educational environment of a general secondary education institution. *ITLT*, vol. 105 (1). P. 1-17. doi: 10.33407/itlt.v105i1.5807

Sovik, T. (2017). Technological Skills as a Component of Music and Aesthetic Competence of Future Primary School Teachers. *Science and Education*, 2 (CXXXXXV), 2017. P. 16 – 20. doi: http//doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-3

Tatarnikova, A. (2016). Pedagogical conditions for the formation of professional competence of students of musical specialties in art management. *Pedagogy of higher and secondary schools.* Issue 48. Pp. 43-49. URL: https://www.researchgate.net/publication/352271053_Pedagogicni_umovi_formuvanna_profesijnoi_kompetentnosti_studentiv_muzicnih_specialnostej_z_art-menedzmentu

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Zavalevsky, Yu., Berezhna, T. (2023). Professional competence of a teacher in the implementation of the concept of a new Ukrainian school. *Problems of modern transformations. Series: Pedagogy*, No. 2. P. 16-22. doi: https://doi.org/10.54959pmtp-2023-2-02-01

Відомості про автора:
Совік Тетяна Віталіївна
tsovik1977@ukr.net
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський
Хмельницька обл., 32300, Україна

Information about the author:
Sovik Tetiana Vitaliivna
tsovik1977@ukr.net
Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University
61 Ohienka St., Kamianets-Podilskyi
Khmelnytskyi Region, 32300, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 22. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 26. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 22. 02. 2026.
Accepted for publishing 26. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-167-174

УДК 373.5.091.33:54+004

ХІМІЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ З ІНФОРМАТИКОЮ

Юлія Сухомлінова
https://orcid.org/0009-0005-3899-4076

Мелітопольська гімназія №20 Мелітопольської міської ради Запорізької області

У статті проаналізовано значення цифрових технологій для оновлення змісту й методики викладання хімії та обґрунтовано можливості інтеграції хімії з інформатикою на основі STEM/STEAM-підходу. Розглянуто сучасні цифрові засоби навчання хімії (віртуальні лабораторії, комп'ютерне моделювання, хмарні платформи, програми для візуалізації тощо) та наведено приклади їх використання в освітній практиці. Описано конкретні кейси інтегрованих уроків і проєктів, що поєднують хімію та інформатику. Проаналізовано педагогічні переваги такої інтеграції (підвищення мотивації, розвиток критичного мислення, індивідуалізація навчання тощо), а також окреслено труднощі (брак обладнання, потреба в підготовці вчителів, мовні бар'єри цифрового контенту) та перспективи (створення STEM-лабораторій, розвиток цифрової компетентності, впровадження доповненої та віртуальної реальності) інтеграції хімії з інформатикою в середній освіті.

Ключові слова: цифрові технології; STEM-освіта; інтеграція предметів; віртуальна лабораторія; інформатика; хімічна освіта; цифрова компетентність.

Sukhomlinova Yulia. Chemistry through the prism of digital technologies: possibilities of integration with computer science.
The article examines the significance of digital technologies for updating the content and methodology of chemistry teaching and substantiates the possibilities of integrating chemistry with computer science based on the STEM/STEAM approach. Modern digital tools for chemistry education (virtual laboratories, computer modeling, cloud platforms, visualization programs, etc.) are reviewed, and examples of their use in educational practice are provided. Specific case studies of integrated lessons and projects combining chemistry and informatics are disscussed. The pedagogical advantages of such integration (increased motivation, development of critical thinking, individualized learning, etc.) are analysed, as well as the challenges (lack of equipment, need for teacher training, language barriers of digital content) and prospects (creation of STEM laboratories, development of digital competence, implementation of augmented and virtual reality) for integrating chemistry with informatics in secondary education.

Keywords: digital technologies; STEM education; subject integration; virtual laboratory; computer science; chemistry education; digital competence.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімкою цифровою трансформацією суспільства. Інформаційно-комунікаційні технології все глибше проникають у всі сфери життя, зокрема й в освітній процес. Перехід до інформаційного суспільства зумовлює об'єктивну потребу модернізації освіти – оновлення змісту, методів і форм навчання – відповідно до вимог сьогодення. Викладання хімії не є винятком: ця природнича дисципліна потребує нових підходів, що враховують можливості цифрових технологій у навчанні. Використання цифрових технологій у навчанні хімії дозволяє інтенсифікувати освітній процес, прискорити передачу знань і досвіду та підвищити якість освіти. Цифрові інструменти відкривають доступ до сучасного наукового контенту, мультимедійних наочних матеріалів і інтерактивних методик, що сприяє зацікавленню учнів хімією.

Паралельно з інформатизацією освіти виникає потреба інтеграції навчальних предметів, особливо природничих наук із технологіями та інженерією, у руслі концепції STEM/STEAM. У світі інтегроване STEM-навчання розглядається як основа підготовки учнів до викликів XXI століття. Об'єднання науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики у навчальних проєктах сприяє формуванню в учнів цілісного бачення проблем, розвитку критичного мислення та вмінь розв'язувати комплексні задачі. В Україні також приділяється значна увага розвитку STEM-освіти: у 2020 р. ухвалено Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року, яка передбачає модернізацію змісту навчання та широке впровадження STEM-підходів на всіх рівнях освіти. Це створює передумови для активнішої інтеграції інформатики з предметами природничого циклу, зокрема з хімією, з метою підвищення якості освіти і підготовки учнів до сучасних професійних реалій.

Таким чином, актуальною проблемою постає оновлення методики викладання хімії шляхом

впровадження цифрових технологій та інтеграції з інформатикою. Це потребує відповіді на низку питань: яке дидактичне значення мають цифрові технології для вивчення хімії; яким чином STEM-інтеграція хімії та інформатики може реалізовуватися на практиці; які цифрові засоби найбільш ефективні у навчанні хімії; з якими труднощами стикаються педагоги при впровадженні такої інтеграції і які перспективи відкриваються перед освітянами та учнями. Вирішення цих питань сприятиме підвищенню якості хімічної освіти та формуванню в учнів необхідних компетентностей інформаційної ери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання інформаційно-цифрових технологій у навчанні хімії та інтеграції природничих і комп'ютерних наук знаходить відображення у працях багатьох дослідників. В Україні питання застосування ІКТ у викладанні хімії досліджували, зокрема, О. Бондаренко, В. Заболотний, Г. Козлакова, О. Міщенко та інші науковці. В їхніх роботах обґрунтовано дидактичні можливості використання електронних освітніх ресурсів, комп'ютерних програм та інтернет-технологій у шкільному курсі хімії. Так, Л. Бондар і А. Живага проаналізували сучасний цифровий контент із хімії та власний педагогічний досвід його використання у школі, відзначивши, що застосування ІКТ сприяє індивідуалізації, диференціації й інтенсифікації навчання та загалом оптимізації освітнього процесу. Водночас вони зауважують, що наявна цифрова підтримка навчання хімії в Україні ще не є досконалою, оскільки багато ресурсів більше орієнтовані на популяризацію науки, ніж на безпосередній супровід шкільної програми. Автори наголошують, що модернізація уроків хімії залежить не лише від впровадження технологій, а й від матеріально-технічного оснащення кабінетів і, головне, від методичної компетентності та цифрової грамотності самого вчителя (Бондар, Живага, 2023). Отже, питання підготовки педагогів до ефективного використання цифрових інструментів є надзвичайно важливим.

Дослідження С. Толчко присвячене формуванню цифрової компетентності педагогів в умовах цифровізації освіти та дистанційного навчання. В ньому підкреслено необхідність цілеспрямованого розвитку ІКТ-навичок учителів для забезпечення якості освітнього процесу в нових умовах (Толчко, 2021). О. Карабін і М. Шуль розглядають розвиток цифрових компетентностей учнів у контексті реформи «Нова українська школа», відзначаючи, що інтеграція цифрових технологій у навчальні програми є однією з передумов формування в учнів ключових компетентностей XXI століття (Карабін, Шуль, 2020). У дослідженні Н. Кононенко було показано ефективність застосування мультимедіа на уроках хімії для підвищення наочності та цікавості навчального матеріалу (Кононенко, 2010).

На міжнародному рівні помітним є зростання кількості праць, що присвячені STEM-інтеграції в освіті та використанню технологій у навчанні хімії. Наприклад, роботи зарубіжних авторів показують, що впровадження інтегрованого STEM-навчання в хімії підвищує інтерес учнів до предмета та сприяє розвитку в них дослідницьких умінь, критичного й творчого мислення. Дослідження Fitriyana та співавторів продемонструвало позитивне ставлення вчителів хімії до STEM-підходу, хоча водночас виявило нестачу практичного досвіду його застосування у шкільних уроках, що вказує на потребу у відповідних програмах підвищення кваліфікації педагогів (2024). Дворічне індонезійське дослідження Ridwan і співавторів показало, що інтеграція принципів STEAM через проєктно-орієнтоване навчання дозволила старшокласникам значно розвинути навички XXI століття – критичне і креативне мислення, вміння розв'язувати проблеми, співпрацювати та аргументувати. Це підтверджує тезу, що міждисциплінарні підходи з використанням технологій здатні підвищити якість навчальних результатів і сформувати більш глибоке розуміння учнями навчального матеріалу (2021).

Окремі роботи фокусуються на залученні інформатики до хімічної освіти. Зокрема, з'являється напрям «освітня хемоінформатика», що розглядає використання комп'ютерного моделювання та аналізу хімічних даних у навчальному процесі. Перспективи і виклики застосування методів хемоінформатики як контексту для STEM-освіти обговорено в оглядовому дослідженні J. Pernaa, де проведено SWOT-аналіз навчального проєкту з візуалізації молекул. Показано, що такі проєкти можуть підвищувати інтерес учнів до програмування через зрозумілі їм хімічні приклади, водночас вимагаючи подолання певних труднощів, таких як складність матеріалу, потреба в підготовці вчителя (Pernaa, 2022). Загалом література свідчить, що інтеграція хімії й інформатики в освіті є багатообіцяючим напрямом, який вже має перші успішні результати, проте потребує подальших досліджень і методичних розробок.

Отже, аналіз наукових джерел показує, що використання цифрових технологій у навчанні хімії та інтеграція з інформатикою розглядаються як важливі чинники підвищення ефективності освіти. Існуючі дослідження відзначають як суттєві переваги (зростання мотивації, розвиток

компетентностей учнів, візуалізація складних понять тощо), так і вказують на перепони (технічні, методичні, психологічні), які необхідно враховувати. Це створює підґрунтя для визначення мети і завдань даного дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття педагогічного потенціалу цифрових технологій у навчанні хімії та обґрунтування доцільності інтеграції курсу хімії з інформатикою в умовах STEM/STEAM-орієнтованої освіти. Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання: 1) проаналізувати, яким чином цифрові технології впливають на зміст і методику викладання хімії, які нові можливості вони відкривають; 2) дослідити можливі шляхи міжпредметної інтеграції хімії й інформатики (через проєктну діяльність, спільні уроки, STEM-проєкти тощо) та навести приклади їх реалізації; 3) охарактеризувати основні цифрові засоби, що можуть бути використані у навчанні хімії, та проаналізувати досвід їх застосування; 4) оцінити педагогічні переваги інтеграції хімії з інформатикою для учнів і вчителів; 5) виявити типові труднощі впровадження таких інновацій та окреслити перспективи подальшого розвитку цього напряму у середній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упровадження цифрових технологій у освітній процес безпосередньо впливає на підготовку учнів до життя у сучасному інформаційному суспільстві. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні хімії має кілька вимірів позитивного впливу. По-перше, воно підсилює мотивацію учнів до вивчення предмета за рахунок підвищення цікавості й наочності матеріалу. Яскраві мультимедійні демонстрації, інтерактивні симуляції хімічних процесів, навчальні відео та анімації роблять уроки хімії більш захопливими, що сприяє формуванню стійкого пізнавального інтересу. По-друге, цифрові технології дозволяють інтенсифікувати навчальний процес: учні можуть самостійно опрацьовувати матеріал у зручному темпі, повторювати експерименти у віртуальному середовищі стільки разів, скільки потрібно для розуміння, виконувати додаткові тренувальні завдання онлайн тощо. Таким чином забезпечуються умови для реалізації особистісно орієнтованого навчання – індивідуалізації та диференціації за рівнем і темпом засвоєння знань. По-третє, використання цифрових засобів сприяє підвищенню якості засвоєння складних теоретичних концепцій. Зокрема, комп'ютерне моделювання дозволяє візуалізувати процеси, невидимі неозброєним оком (на молекулярному чи атомарному рівні), і прослідкувати їх перебіг у динаміці, що веде до глибшого розуміння закономірностей. Учень має змогу експериментувати в цифровому середовищі: змінювати параметри реакції, спостерігати наслідки (наприклад, як змінюється об'єм газу при зміні концентрації реагентів у змодельованій реакції), аналізувати отримані результати та робити висновки. Такий підхід розвиває наукове мислення і дослідницькі навички школярів.

Важливо й те, що цифрові технології розширюють доступ учнів до сучасного наукового знання. Інтернет-ресурси дають можливість оперативно залучати на уроках актуальні дані про новітні досягнення хімії, переглядати відео реальних хімічних експериментів, користуватися інтерактивними довідниками (наприклад, електронними таблицями Менделєєва, базами даних із властивостей речовин тощо). Це збагачує зміст освіти і пов'язує його з реальними науковими та прикладними проблемами. Учитель отримує змогу впроваджувати елементи дослідницького навчання, коли учні самі шукають інформацію в цифрових джерелах, виконують проєкти чи вебквести з хімії, використовуючи комп'ютерні технології.

Нарешті, цифрові інструменти спрощують реалізацію компетентнісного підходу та міжпредметних зв'язків. За допомогою комп'ютера значно легше інтегрувати в урок хімії елементи інших дисциплін: математичний аналіз даних (побудова графіків, обчислення), елементи програмування для розв'язання хімічних задач, моделювання хіміко-фізичних процесів тощо. Це створює умови для формування в учнів ключових компетентностей: математичної, базових природничих, інформаційно-цифрової. Отже, цифрові технології стають інструментом оновлення як змісту хімічної освіти, наповнюючи його новими даними і міждисциплінарними підходами, так і методів навчання, роблячи їх більш активними, індивідуалізованими та наближеними до реального життя.

Водночас слід відзначити, що ефективність використання цифрових технологій залежить від цілого ряду умов. Це і наявність відповідного обладнання (комп'ютерів, мультимедійних проєкторів, доступу до Інтернету) та програмного забезпечення в закладах освіти, і готовність самого вчителя методично грамотно застосовувати ІКТ. Досвід показує, що одних лише технологій недостатньо – потрібні також нові педагогічні підходи, щоб реалізувати їхній потенціал у навчанні. Якщо ж комп'ютер використовується епізодично, лише як заміна традиційних підручника чи дошки, то очікуваний високий ефект може не проявитися. Тому важливо впроваджувати цифрові інструменти систематично, на різних етапах уроку: і при поясненні нового матеріалу, і для демонстрацій та практикумів, і при контролі знань. Не менш

важливо забезпечити різноманітність застосовуваних педагогічних програмних засобів, адже хімія як навчальний предмет охоплює явища мікросвіту, невидимі безпосередньо, і тому потребує засобів візуалізації, якісних симуляторів тощо. В цілому, практики, проаналізовані в літературі, підтверджують, що коли цифрові технології органічно вплітаються в структуру уроку, вони дозволяють суттєво покращити засвоєння знань учнями та підвищити ефективність навчання.

Інтеграція хімії з інформатикою через STEM/STEAM-підхід. STEM-освіта базується на ідеї взаємопов'язаного навчання наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики, що відображає реальні міждисциплінарні задачі сучасності. Для хімії та інформатики таке поєднання є природним, адже сучасна хімічна наука неможлива без використання комп'ютерів для моделювання речовин, обробки великих обсягів даних (прикладом є хемоінформатика) та автоматизації експериментів. У шкільному курсі інтеграція хімії та інформатики може реалізовуватися у різних форматах: від коротких міжпредметних занять до повноцінних проєктів чи курсів за вибором. Головна ідея – продемонструвати учням, як цифрові технології можуть застосовуватися для вирішення хімічних задач, і одночасно показати практичну цінність інформатики на прикладах із хімії.

Прикладом STEM-підходу є проєктне навчання, де учні працюють над спільним проєктом на перетині двох дисциплін. Такі проєкти можуть стосуватися як прикладних проблем (наприклад, моніторинг стану довкілля, хімічний аналіз води чи ґрунту з використанням цифрових інструментів), так і суто навчальних досліджень (наприклад, моделювання хімічних реакцій за допомогою комп'ютерних програм). Важливо, щоб учні в ході проєкту виконували ролі і хіміків-дослідників, і розробників технологічних рішень. Це сприяє формуванню в них цілісного розуміння процесу наукового дослідження: від постановки проблеми та планування експерименту – до збору даних, їх математичної обробки та презентації результатів із використанням ІТ-інструментів.

Прикладом інтеграції хімії та інформатики є впровадження елементів програмування безпосередньо на уроках хімії. Так, учитель може запропонувати учням написати просту програму (наприклад, мовою Python) для розрахунку параметрів хімічної реакції – коефіцієнтів рівняння, молярної маси сполуки, виходу продукту за формулою тощо. Подібне завдання одночасно тренує хімічні знання (учень має розуміти алгоритм розрахунку) і навички програмування (скласти код за цим алгоритмом). У результаті учні краще засвоюють як сам принцип розрахунків у хімії, так і здобувають початковий досвід кодування для вирішення практичних задач. Деякі школи впроваджують практику, де учні моделюють кінетику реакцій, розраховують pH складних розчинів, аналізують великі масиви експериментальних даних за допомогою комп'ютерних засобів. Такі інтегровані заняття вчать школярів бачити міжпредметні зв'язки та застосовувати знання комплексно, а також розвивають їх інформаційно-цифрову компетентність.

Не можна не згадати й про напрям STEAM, що додає до STEM ще компоненти мистецтва й творчості. У контексті інтеграції хімії та ІТ це може проявлятися у проєктах, де учні створюють, скажімо, цифрові творчі продукти на хімічну тематику: анімації або навчальні ігри про хімічні процеси, віртуальні музеї молекул, 3D-моделі кристалів тощо. Наприклад, відомі проєкти, де школярі за допомогою програм для 3D-моделювання (Blender, Tinkercad) створювали моделі молекул і друкували їх на 3D-принтері, що поєднало знання стереохімії з інженерним дизайном і ІТ. Інші учні розробляли прості комп'ютерні ігри (на зразок вікторин чи пазлів) для закріплення знань із хімії, опановуючи при цьому основи алгоритмізації та дизайну. STEAM-підхід акцентує увагу на творчості, тому дає змогу залучити ширше коло учнів: не лише тих, кому цікава наука, але й тих, хто любить малювати, конструювати, фантазувати – адже всі ці вміння можна застосувати і в хімічних проєктах із цифровими технологіями.

Педагогічні переваги інтеграції хімії з інформатикою. Об'єднання зусиль двох дисциплін – хімії та інформатики – у навчальному процесі створює синергетичний ефект, що позитивно позначається на результатах навчання. Нижче узагальнено ключові переваги такої інтеграції, підтверджені досвідом і дослідженнями:

· Зростання мотивації та інтересу учнів. Інтегровані STEM-заняття зазвичай викликають у школярів більший інтерес, ніж традиційні уроки, оскільки пропонують практичну, прикладну діяльність і елемент новизни. Учні бачать реальне застосування своїх знань (наприклад, програмуючи прилад для хімічного експерименту), що підвищує їхню внутрішню мотивацію до навчання. Вони відчувають себе дослідниками і інженерами одночасно, що пробуджує захоплення процесом пізнання.

· Розвиток критичного мислення і творчих здібностей. Інтеграція з інформатикою передбачає вирішення нестандартних, комплексних задач, що виходять за межі одного предмета. Учні вчаться аналізувати проблему з різних боків, висувати

гіпотези, планувати експеримент або алгоритм вирішення. Така діяльність розвиває критичне мислення – уміння оцінити умови задачі, обрати оптимальний шлях, проаналізувати отримані дані. Одночасно стимулюється й творчість: часто задачі STEM мають кілька підходів до вирішення, і учні генерують власні ідеї, пропонують оригінальні конструкторські рішення тощо. Наприклад, у проєкті з програмування хімічних реакцій учні могли різними способами реалізувати алгоритм – і це заохочувало їх творче мислення. Дослідження Timurkyzy відзначає, що STEM-інтеграція в уроках хімії розвиває в учнів науковий склад розуму, підсилює їхні дослідницькі навички та здатність до інновацій (Timurkyzy, 2025).

· Формування навичок співпраці та комунікації. Більшість інтегрованих проєктів передбачають командну роботу учнів: вони разом збирають пристрій, розподіляють ролі програміста і експериментатора, обговорюють результати. Таким чином тренуються навички командної взаємодії, уміння спілкуватися, аргументувати свою думку, прислухатися до інших. Це важливі соціальні компетентності, які традиційні уроки (де переважає індивідуальна робота або взаємодія лише «учитель-учень») розвивають меншою мірою. Спільне подолання міжпредметних проблем згуртовує учнів, вчить їх ефективно працювати разом. Крім того, у таких проєктах часто відбувається комунікація між учителем хімії та інформатики – спільне планування і проведення занять – що теж є позитивним моментом, адже педагоги переймають один від одного досвід і підходи.

· Індивідуалізація навчання і врахування різних стилів. Інтегровані підходи дають більше можливостей диференціювати завдання залежно від здібностей і схильностей учнів. Наприклад, у команді один учень може взяти на себе більше програмування, інший – експериментальної роботи, третій – аналітичних обчислень, четвертий – творчого оформлення результатів. Кожен реалізує себе в тій ролі, де почувається впевненіше, водночас опановуючи і суміжні вміння. Це особливо корисно для дітей із різними пізнавальними стилями: хтось краще засвоює через практику, хтось через роботу за комп'ютером, хтось у грі – і STEM-формат дозволяє поєднати ці види активності на одному уроці. Як наслідок, підвищується залученість кожного учня та комфортність навчання для різних психологічних типів.

· Практична спрямованість і профорієнтація. Інтеграція хімії з ІТ орієнтує учнів на сучасні професії, де поєднуються знання з різних галузей. Участь у таких проєктах може виявити в учня інтерес до майбутньої кар'єри, наприклад, у галузі біотехнологій, хімічної інженерії, екології, ІТ-стартапів тощо. Учні починають розуміти, що хімія – не ізольований предмет, а частина великого інноваційного простору, у якому вона взаємодіє з технологіями. Це може стати мотиватором для подальшого навчання: школярі бачать перспективи застосування отриманих знань у житті. За результатами опитувань, проведених після STEM-класів, значна частина учнів відзначала, що такі уроки допомогли їм визначитися з вибором напрямку вищої освіти, адже вони спробували себе у ролі і науковця, і програміста, і їм це сподобалося.

Труднощі та обмеження інтеграції. Попри численні плюси інтеграція цифрових технологій та інформатики в курс хімії супроводжується певними викликами. Виявлення і усвідомлення цих труднощів є важливим для вироблення шляхів їх подолання у майбутньому. Основні з них такі:

· Матеріально-технічні обмеження. Не всі школи достатньо оснащені для повноцінного впровадження цифрових інструментів. Бракує сучасних комп'ютерів у кабінетах хімії, іноді навіть немає стабільного інтернет-зв'язку. Як наслідок, учитель не може реалізувати задуманий STEM-проєкт через банальну відсутність обладнання. Часто доводиться покладатися лише на персональні девайси учнів (смартфони, планшети), але це теж створює нерівні умови: не у всіх учнів вони є, або не кожен пристрій підтримує потрібні застосунки. Матеріальне забезпечення – об'єктивна перешкода, яка особливо характерна для сільських шкіл, шкіл у прифронтових територіях тощо. Її розв'язання потребує державної підтримки і інвестицій у STEM-лабораторії.

· Нестача якісного навчального софту українською мовою. Як зазначалося вище, більшість доступних програм і онлайн-ресурсів із хімії створені англійською або іншими мовами, іноді не узгоджені з нашими навчальними програмами. Вчителю доводиться або витрачати час на переклад і адаптацію, або обмежуватися тими небагатьма ресурсами, що є українською. Це звужує вибір і потенційно знижує ефективність (не завжди знайдеться україномовний симулятор саме з потрібної теми). Існує потреба у розробці більшої кількості локалізованих навчальних програм із хімії, створених з урахуванням державних освітніх стандартів та мовних особливостей. Також важливо навчати учнів працювати і з англомовними джерелами – це, у свою чергу, ставить питання про рівень їх володіння англійською та готовності сприймати іншомовний науковий контент.

· Відсутність часу і перевантаженість навчальних програм. Інтегровані проєкти

зазвичай потребують більше часу, ніж традиційний урок: треба пояснити принцип дії приладу, навчити програмуванню, провести сам експеримент тощо. У рамках типового навчального плану (1 - 2 уроки хімії на тиждень) викроїти зайві години на STEM-активності складно, адже є тиск виконання програми і підготовки до іспитів. Через це деякі вчителі уникають складних проєктів, боячись «не встигнути» пройти теми. Рішенням могло б бути впровадження спецкурсів або гуртків, але це не завжди оплачується і підтримується адміністрацією. Отже, регламент часу – суттєвий стримуючий фактор, який вимагає або оптимізації програм, або інтеграції з уроками інформатики (наприклад, частину роботи виконувати на уроках інформатики під керівництвом колеги).

· Необхідність підвищення кваліфікації вчителів. Для багатьох учителів хімії застосування складних цифрових інструментів чи навчання елементам програмування є новим і незнайомим. Не всі мають достатні ІТ-навички, дехто відчуває психологічний бар'єр перед використанням техніки. Це суб'єктивний фактор, що стримує впровадження інновацій. Подолати його можна через систему навчальних тренінгів, курсів підвищення кваліфікації з ІКТ для педагогів природничих дисциплін. Важливо також налагодити співпрацю між учителями інформатики і хімії: взаємне наставництво, проведення спільних уроків, обмін досвідом. Якщо вчитель хімії відчує підтримку колеги-айтішника, йому буде легше долучитися до інтеграції. На державному рівні вже робляться кроки в цьому напрямку – вводяться сертифікаційні курси з цифрової грамотності для педагогів, але поки охоплення їх недостатнє.

· Певний опір традиційної системи оцінювання. Інтегровані види діяльності не завжди легко оцінити звичними контрольними чи тестами. Проєктні роботи більш комплексні, їх оцінювання потребує критеріїв, часто якісних (на кшталт креативності, вміння співпрацювати). Чинна система оцінювання у школі не дуже гнучка щодо таких результатів – вона більше пристосована до перевірки знань з окремих предметів. Переконати в цінності інтеграції можна, лише маючи чіткі докази і критерії успішності – над цим аспектом ще потрібно працювати методистам і дослідникам освіти.

Перспективи і подальший розвиток. Попри зазначені труднощі, тенденція до цифровізації і STEM-інтеграції в освіті має незворотний характер. У найближчому майбутньому можна очікувати суттєвого розширення можливостей інтеграції хімії з інформатикою завдяки появі нових технологій і поступовому вирішенню наявних проблем. Зокрема, перспективними є такі напрями:

· Створення сучасних STEM-лабораторій у школах. В рамках державних програм підтримки природничо-математичної освіти планується обладнання шкіл спеціалізованими STEM-лабораторіями та кабінетами з новітнім приладдям. Це значно підвищить їхні можливості впроваджувати інтегровані проєкти. Учні зможуть проводити справжні дослідження у шкільних стінах, користуючись обладнанням, яке раніше було доступним лише у вузівських або позашкільних лабораторіях. Отже, розвиток матеріальної бази – ключова перспектива, що відкриває шлях до якісно нового рівня хімічної освіти.

· Розробка і впровадження нових цифрових освітніх ресурсів. Є очікування появи більшої кількості україномовних інтерактивних курсів, симуляторів, навчальних програм із хімії, адаптованих під наші стандарти. Можливо, їх створення буде стимулюватися попитом із боку шкіл та підтримкою МОН у межах цифрової трансформації освіти. Також ймовірне ширше застосування глобальних онлайн-платформ (Coursera, EdX, Академія Хана тощо) для поглибленого вивчення учнями суміжних із хімією ІТ-напрямів (наприклад, основ програмування чи аналізу даних). Все це збагатить освітній простір та надасть учителю широкий інструментарій для роботи.

· Використання доповненої (AR) і віртуальної реальності (VR). Ці технології розвиваються дуже швидко і стають більш доступними. В хімії AR-додатки можуть дозволити учням «бачити» молекули і реакції: наводячи камеру смартфона на зображення у підручнику, з'являться об'ємні моделі чи анімації процесів. VR може забезпечити повне занурення у віртуальну хімічну лабораторію або навіть всередину кристалічної ґратки чи живої клітини для вивчення біохімії. Досліди показують, що такі підходи підсилюють ефект присутності і розуміння просторових структур. У найближчі роки очікується поява освітніх AR/VR-продуктів саме для шкільної хімії, і їх інтеграція з інформатикою буде цілковито природною, адже учні зможуть навіть створювати власний AR-контент.

· Індивідуальні освітні траєкторії та змішане навчання. Цифрові технології дозволяють гнучко поєднувати очне та дистанційне навчання (blended learning). Перспектива – надати учням можливість частково самостійно вивчати матеріал із хімії онлайн (наприклад, через інтерактивні курси), а час на уроці присвячувати обговоренню складних питань, проведенню експериментів, проєктній роботі. Інформатика в

цьому допоможе, забезпечивши платформу для відстеження прогресу, автоматичного тестування, персоналізації завдань. Кожен учень зможе рухатися своїм темпом, а вчитель отримуватиме аналітику про успіхи/труднощі та коригуватиме індивідуальні плани навчання. Такий підхід вже застосовується в інших предметах і цілком може бути імплементований у хімії.

· Міжшкільні та міжнародні проєкти. З розвитком онлайн-комунікацій стає можливим проводити спільні STEM-проєкти між школами з різних регіонів чи країн. Наприклад, українські учні можуть спільно з однолітками з ЄС виконувати дослідження екологічного стану довкілля, обмінюючись даними онлайн, або разом розробляти програму для аналізу хімічних експериментів. Такі проєкти не лише інтегрують хімію та інформатику, а й розвивають міжкультурне спілкування, англомовні навички, дають вихід на глобальний рівень. Вже існують платформи eTwinning, Erasmus+ для пошуку партнерів і реалізації подібних ініціатив, і в майбутньому їх роль тільки зростатиме.

Отже, інтеграція цифрових технологій та інформатики у викладання хімії перебуває на етапі становлення, але має вагомий потенціал для розкриття. Успішні приклади в Україні та світі демонструють, що така інтеграція сприяє осучасненню хімічної освіти, робить її цікавішою для учнів і більш результативною. Водночас необхідно усунути наявні перешкоди – покращити обладнання шкіл, підготувати кадри, створити методичне забезпечення – аби кожен учитель хімії міг впевнено користуватися можливостями цифрової епохи. Інтегрований підхід «хімія + інформатика» відповідає запитам суспільства на конкурентоспроможну STEM-освіту і формуванню покоління, здатного творчо застосовувати наукові знання для розв'язання реальних проблем. Це перспективний шлях розвитку середньої освіти, який вже сьогодні дає відчутні позитивні результати і визначає обличчя школи майбутнього.

Висновки. Сучасна хімічна освіта в школі потребує активного впровадження цифрових технологій та інтеграції з інформатикою, що диктується викликами інформаційного суспільства. Проведений аналіз підтверджує, що застосування ІКТ у навчанні хімії сприяє індивідуалізації, диференціації та інтенсифікації освітнього процесу, оптимізації та вдосконаленню навчання. Інтеграція хімії з інформатикою через STEM/STEAM-підхід відкриває нові можливості: міжпредметні проєкти та уроки підвищують мотивацію учнів, розвивають їхні дослідницькі та критичні здібності, формують практичні навички роботи з технологіями. Цифрові інструменти – від віртуальних лабораторій до навчальних програм – дозволяють покращити наочність і якість засвоєння складних хімічних понять, а також готують учнів до використання сучасних технологій у подальшому навчанні та житті.

Разом із тим, досвід упровадження показує наявність труднощів: матеріально-технічних (неповне оснащення шкіл цифровими лабораторіями), методичних (дефіцит адаптованого контенту, обмежений час на інтегровані активності) та кадрових (потреба в підвищенні цифрової компетентності вчителів). Існуюча цифрова підтримка викладання хімії наразі не є досконалою: багато ресурсів потребують локалізації та методичного осмислення. Вирішення цих проблем можливе через реалізацію державної політики розвитку STEM-освіти (оснащення кабінетів сучасним обладнанням, створення STEM-центрів), розробку нових навчальних програм і посібників, підготовку педагогів нового покоління з високим рівнем ІТ- компетентностей. Першочерговим фактором успіху є методична майстерність та цифрова грамотність учителя, тому інвестиції у розвиток професійних навичок вчителів хімії щодо використання ІКТ матимуть найбільший вплив.

Перспективи інтеграції хімії та інформатики вбачаються в розширенні міжпредметних навчальних проєктів, впровадженні елементів програмування, робототехніки, використанні AR/VR-технологій у хімічних експериментах. Очікується, що такі підходи будуть ставати невід'ємною частиною освітнього процесу, оскільки відповідають напрямку цифровізації освіти та потребам формування в учнів компетентностей XXI століття. Загалом, хімія крізь призму цифрових технологій набуває нового звучання: вона перестає бути лише академічною наукою в рамках підручника і перетворюється на живий, інтерактивний предмет, тісно пов'язаний із реальним світом інформації і технологій. Це шлях до підвищення якості природничої освіти, розвитку інноваційного мислення молоді та підготовки її до життя і діяльності в умовах науково-технологічного прогресу.

Список використаних джерел

Бондар Л., Живага А. Модернізація уроків хімії в умовах цифровізації освіти (з досвіду роботи). *Педагогічна Житомирщина*. 2023. № 1(29). С. 13–21.

Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку: матеріали методологічного семінару НАПН України, 4 квітня 2019 р. / за ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка. Київ, 2019. С. 20–26.

Castro, R. The Effects of Chemistry Virtual Laboratories in Academic Achievement of Secondary Level Learners: A Meta-Analysis. Integrated Science Education Journal. 2025. 6 (1), 15–27. DOI: 10.37251/isej.v6i1.1379

Fitriyana, N., Wiyarsi, A., Pratomo, H., Marfuatun, M. The importance of integrated STEM learning in chemistry lesson: Perspectives from highschool and vocationalschool chemistry teachers. Journal of Technology and Science Education. 2024. 14 (2), 418–437. DOI: 10.3926/jotse.2356

Gungor, A., Kool, D., Lee, M., etal. The Use of Virtual Reality in A Chemistry Laband ItsImpacton Students' Self-Efficacy, Interest, Self-Concept and Laboratory Anxiety. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2022. 18 (3), em2090. 1–12. DOI: 10.29333/ejmste/11814

Карабін О. Й., Шуль М. В. Формування цифрових компетентностей здобувачів освіти в контексті Нової української школи. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 29. Т. 1. С. 140–144.

Karagiorgou, E., Spahos, V. Chembot: chemistry with robots. Science in School. 2016. (38), 36–41. [Електронний ресурс]. URL: https://scienceinschool.org/article/2016/chembot-chemistry-robots/ (дата звернення: 14.11.2025).

Кононенко Н. Мультимедіа на уроках хімії. Біологія і хімія в школі. 2010. № 4. С. 38–39.

Pernaa, J. Possibilities and Challenges of Using Educational Chemin for matics for STEM Education: A SWOT Analysis of a Molecular Visualization Engineering Project. Journal of Chemical Education. 2022. 99 (3), 1190–1200. DOI: 10.1021/acs.jchemed.1c00683

Ridwan, A., Rahmawati, Y., Hadinugrahaningsih, T. STEAM Integration in Chemistry Learning for Developing 21 st Century Skills. MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices. 2021. 7 (2), 137–155. DOI: 10.52634/mier/2017/v7/i2/1420

Timurkyzy, A. STEM Integration in Chemistry Lessons. Eurasian Science Review. 2025. 1 (3), 2598–2610. DOI: 10.63034/esr-453

Толчко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 13. С. 28–35.

References

Bondar, L., Zhivaga, A. Modernization of chemistry lessons in the context of digitalisation of education (from work experience). *Pedagogical Zhytomyr Region*. 2023. No. 1(29). pp. 13–21.

Bykov, V. Yu. Digital transformation of society and development of the computer-technological platform of education and science of Ukraine. *Information and digital educational space of Ukraine: transformation processes and development prospects: materials of the methodological seminar of the National Academy of Sciences of Ukraine*, April 4, 2019 / edited by V.G. Kremen, O.I. Lyashenko. Kyiv, 2019. pp. 20–26.

Castro, R. (2025). The effects of chemistry virtual laboratories in academic achievement of secondary level learners: A meta-analysis. *Integrated Science Education Journal, 6* (1), 15–27. DOI: 10.37251/isej.v6i1.1379

Fitriyana, N., Wiyarsi, A., Pratomo, H., & Marfuatun, M. (2024). The importance of integrated STEM learning in chemistry lesson: Perspectives from high school and vocational school chemistry teachers. *Journal of Technology and Science Education, 14* (2), 418–437. DOI: 10.3926/jotse.2356

Gungor, A., Kool, D., Lee, M., Avraamidou, L., & Bitter, J. H. (2022). The use of virtual reality in a chemistry lab and its impact on students' self-efficacy, interest, self-concept and laboratory anxiety. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18* (3), em2090. DOI: 10.29333/ejmste/11814

Karabin, O. Y., Shul, M. V. Formation of digital competencies of students in the context of the New Ukrainian School. *Innovative Pedagogy*. 2020. Issue 29. Vol. 1. Pp. 140–144. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-1.28

Karagiorgou, E., & Spahos, V. (2016). Chembot: Chemistry with robots. *Sciencein School, (38)*, 36–41. Retrieved from https://scienceinschool.org/article/2016/chembot-chemistry-robots/

Kononenko, N. Multimedia in Chemistry Lessons. *Biology and Chemistry at School*. 2010. No. 4. Pp. 38–39.

Pernaa, J. (2022). Possibilities and challenges of using educational cheminformatics for STEM education: A SWOT analysis of a molecular visualisation engineering project. *Journal of Chemical Education. 99* (3). P. 1190–1200. DOI: 10.1021/acs.jchemed.1c00683

Ridwan, A., Rahmawati, Y., & Hadinugrahaningsih, T. (2021). STEAM integration in chemistry learning for developing 21st century skills. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices, 7* (2), 137–155. DOI: 10.52634/mier/2017/v7/i2/1420

Timurkyzy, A. (2025). STEM integration in chemistry lessons. *Eurasian Science Review, 1* (3), 2598–2610. DOI: 10.63034/esr-453

Tolchko, S. V. Digital competence of teachers in the context of digitalization of educational institutions and distance learning. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2021. No. 13. pp. 28–35. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741496/

Відомості про автора:
Сухомлінова Юлія Василівна
yuliasukhomlinova@gmail.com
Мелітопольська гімназія №20
Мелітопольської міської ради
Запорізької області
проспект Соборний, 164, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69107, Україна

Information about the author:
Sukhomlinova Yulia Vasylivna
yuliasukhomlinova@gmail.com
Melitopol Gymnasium No. 20
of the Melitopol City Council
of Zaporizhzhia Region
Soborny Avenue, 164, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69107, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 22. 01. 2026 р.
Прийнято до друку 19. 02. 2026 р.

Received at the editorial office 22. 01. 2026.
Accepted for publishing 19. 02. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-175-182

УДК 373.3.091:376

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Володимир Товстоган[1]
https://orcid.org/0000-0002-7384-8710,
Руслана Мельничук[2]
https://orcid.org/0000-0001-6517-4405

Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради[1],
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія[2]

У статті систематизовано організаційно-педагогічні умови ефективної співпраці учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі початкової школи. Показано, що результативність інклюзивного навчання визначається цілісною взаємодією всіх учасників. Виокремлено шість організаційно-педагогічних умов (узгодженість цілей та чіткий розподіл ролей у команді; регламентована комунікація та системний моніторинг індивідуальної програми розвитку; диференціація навчання та ресурсне забезпечення освітнього простору; партнерство з батьками як співучасть у прийнятті рішень; підвищення професійної компетентності команди та методичного супроводу; формування позитивної інклюзивної культури класу і школи) та розкрито їх значення для якості освітнього процесу. Запропоновано процесуальний, комунікативний, результативний і ресурсний критерії оцінювання ефективності співпраці.

Ключові слова: інклюзивна освіта; інклюзивне середовище; початкова школа; учасники освітнього процесу; командна взаємодія; педагогічне партнерство.

Tovstohan Volodymyr, Melnychuk Ruslana. Organisational and pedagogical conditions for effective collaboration among participants in the educational process in an inclusive primary school environment.
The article theoretically substantiates and systematises the organisational and pedagogical conditions for effective collaboration among participants in the educational process in an inclusive primary school environment. The study employs analysis and systematisation of scholarly and regulatory documents, comparative analysis, generalisation and classification, and structural-functional analysis. It is shown that the effectiveness of inclusive education depends on the coordinated interaction of all participants, based on shared goals, clear role distribution, systematic communication, differentiated instruction, partnership with parents, teachers' professional development, and a positive inclusive culture. Six interrelated organisational and pedagogical conditions are identified, and their significance for the quality of the educational process is clarified. The study also proposes procedural, communicative, outcome-based, and resource-based criteria for assessing the effectiveness of collaboration. It is concluded that effective collaboration in an inclusive primary school environment is a systemically organised process aimed at ensuring the full participation of a child with special educational needs in learning and school life. The scientific novelty of the study lies in the theoretical substantiation and systematisation of a holistic set of such conditions. Its practical significance lies in the possibility of applying the proposed conditions, implementation examples, and evaluation criteria in school planning, methodological support for teachers, the work of psychological and pedagogical support teams, and partnership with families. Further research should focus on developing specific indicators and levels for assessing collaboration effectiveness.

Keywords: inclusive education; inclusive environment; primary school; participants in the educational process; team interaction; pedagogical partnership.

Постановка завдання. Реформування освітньої системи в межах реалізації концепції «Нова українська школа» вимагає докорінного переосмислення характеру взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Розбудова інклюзивного простору, що зумовлена цією концепцією, передбачає створення умов для повноцінної участі кожної дитини в навчанні та соціальному житті закладу освіти. А відтак, це вимагає інфраструктурної доступності закладів освіти та побудови гнучкої системи партнерства між усіма учасниками освітнього процесу. Особливого значення організація такого середовища набуває саме в початковій школі, оскільки цей період є визначальним для адаптації дитини, формування в неї базових навчальних навичок та первинного досвіду соціальної комунікації.

Попри поступове розширення мережі інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти (надалі – ЗЗСО), практичний досвід виявляє низку суттєвих труднощів у реалізації інклюзивної моделі. Зокрема, спостерігається недостатня координація дій

учителів та асистентів, брак досвіду командної роботи, а також, подекуди, формальний підхід до залучення батьків до освітнього процесу. Окрім того, часто відсутня чітко вибудувана система комунікації між усіма фахівцями, що здійснюють психолого-педагогічний супровід. Успіх інклюзії прямо залежить від якості супроводу, який не може бути забезпечений зусиллями лише одного фахівця. За таких обставин критично важливим стає теоретичне обґрунтування та практичне визначення організаційно-педагогічних умов, які б забезпечили реальну, а не декларовану співпрацю всіх учасників інклюзії.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Проблема співпраці в інклюзивній освіті перебуває в центрі уваги багатьох сучасних науковців. Зокрема, стан готовності вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ґрунтовно проаналізовано у працях І. Савчук та О. Антонової. Авторки виокремлюють ключові виклики Нової української школи (НУШ), серед яких командна комунікація посідає чільне місце (Савчук, Антонова, 2025). Концептуальні засади міжпрофесійної взаємодії в команді супроводу розкрито Г. Васильєвою та М. Фень, які визначають сутність цього поняття та алгоритми його практичної реалізації в умовах інклюзивного навчання (Васильєва, Фень, 2024). Зокрема, у дослідженні С. Смірнова, Н. Дмитрищук та Ю. Силенко партнерська взаємодія розглядається як фундаментальна умова успішної професійної самореалізації педагога, що дає підстави акцентувати на значенні співпраці, узгодженості дій та взаємної відповідальності всіх суб'єктів освітнього процесу (Смірнов, Дмитрищук, Силенко, 2023).

Особливості підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі висвітлено в роботах Н. Безлюдної, І. Калиновської (Безлюдна, Калиновська, 2023) та І. Резніченко (Резніченко, 2024). Дослідження Ю. Силенко, присвячене індивідуалізації самостійної роботи у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів, є важливим для обґрунтування необхідності врахування особливих освітніх потреб, гнучкості педагогічного супроводу та впровадження диференційованого підходу в інклюзивному середовищі (Sylenko, 2024). У статті Т. Цегельник, О. Станіченко, Ю. Силенко увагу зосереджено на формуванні соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти, що підкреслює значущість комунікативної готовності, здатності до взаємодії та професійної координації в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (Цегельник, Станіченко, Силенко, 2025). Зокрема, І. Резніченко та Н. Кравець акцентують на формуванні інклюзивної компетентності майбутнього вчителя у процесі навчальної та практичної підготовки (Резніченко, Кравець, 2025). Питання комунікації та віртуальної взаємодії в інклюзивному просторі досліджували Г. Тимошко та В. Гладуш у монографічному дослідженні, наголошуючи на розвитку комунікативної компетентності педагогів (Тимошко, Гладуш, 2023), а також Н. Стельмах та А. Бойчук, які розглядають віртуальну комунікацію як сучасний інструмент організації взаємодії учасників освітнього процесу (Стельмах, Бойчук, 2024).

Міжнародний контекст, зокрема порівняння досвіду України та Норвегії щодо партнерства в інклюзивній освіті, представлено у працях Т. Васютіної (Васютіна, 2024). Теоретичні аспекти синергетичного підходу в інклюзії початкової школи обґрунтовано в дослідження І. Ярощук та О. Ярощук, де доведено, що інтеграція зусиль учасників команди супроводу створює якісно новий освітній ефект (Ярощук, Ярощук, 2025).

Питання партнерської взаємодії сім'ї та школи є предметом дослідження Ю. Бойчука, який доводить, що без активного залучення батьків неможливо досягти стабільних результатів у навчанні та соціалізації дітей з ООП (Бойчук, 2021). В. Козій та Н. Мачинська розглядають роль громади та сім'ї у сільській школі, що є особливо актуальним для децентралізованої системи освіти з можливістю впровадження інклюзії (Козій, Мачинська, 2025). Управлінський аспект інклюзії розкрито у дослідженнях О. Воротинцевої, яка аналізує роль інклюзивно-ресурсних центрів та менеджмент інклюзивної освіти на рівні територіальної громади (Воротинцева, 2024).

Організація освітнього простору та використання технологій висвітлені у роботах Н. Семеній та Є. Топоровської (Семеній, Топоровська, 2024), Ю. Чучаліної (Чучаліна, 2025), а також у міжнародному контексті – M. Johler та R. Krumsvik щодо диференціації навчання у технологічно насиченому середовищі (Johler, Krumsvik, 2024). Питання виховання толерантності та інклюзивної культури досліджують I. Opoku-Nkoom, F. Ackah-Jnr, які аналізують культурні та практичні чинники успішної реалізації інклюзії (Opoku-Nkoom, Ackah-Jnr, 2023).

Разом із тим, попри наявність численних досліджень окремих аспектів інклюзивної освіти, у науковому просторі недостатньо систематизовано комплекс організаційно-педагогічних умов саме для ефективної співпраці учасників процесу в початковій школі як цілісної системи. Більшість праць фокусуються або на

діяльності вчителя, або на роботі з батьками, або на управлінських аспектах, але рідко інтегрують усі ці компоненти в єдину модель командної взаємодії, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування даної проблеми.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та систематизувати організаційно-педагогічні умови ефективної співпраці учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі початкової школи, а також показати практичні аспекти реалізації кожної умови в шкільній командній взаємодії.

Цілі дослідження: 1) уточнити понятійно-категоріальний апарат; 2) виокремити й теоретично обґрунтувати комплекс організаційно-педагогічних умов ефективної співпраці в інклюзивному класі початкової школи та розкрити зміст кожної умови, показавши механізм її впливу; 3) подати практичні приклади реалізації кожної із визначених умов, а також окреслити критерії ефективності співпраці.

Методологічними основами дослідження є такі підходи, як *системний* (дозволяє розглядати інклюзивне освітнє середовище початкової школи як складну цілісну систему, де кожен учасник є взаємопов'язаним елементом, а зміна функцій одного впливає на ефективність усієї структури супроводу); *суб'єкт-суб'єктний* (ґрунтується на визнанні дитини з ООП та її батьків повноправними, активними учасниками освітнього процесу, а не об'єктами педагогічного впливу); *синергетичний* (спрямований на дослідження ефектів самоорганізації в команді супроводу); *міждисциплінарний* (передбачає інтеграцію знань і зусиль фахівців різних профілів задля вироблення цілісної стратегії розвитку дитини, що втілюється через індивідуальну програму розвитку); *діяльнісний* (розглядає співпрацю учасників як активний процес спільної діяльності, спрямований на подолання бар'єрів у навчанні та соціалізації учнів); *аксіологічний* (базується на цінностях інклюзивної культури, повазі до розмаїття та визнанні унікальності кожної особистості як найвищої цінності освітнього простору). Методи дослідження: *аналіз і систематизація* наукових та нормативних джерел (з проблеми організації інклюзивного навчання та командного супроводу в умовах НУШ); *порівняльно-аналітичний метод* (задля окреслення ефективних стратегій партнерства в інклюзивній освіті України та зарубіжжя, а також визначення спільних підходів до диференціації й адаптації навчального матеріалу); *метод узагальнення та класифікації* (з метою виокремлення комплексу організаційно-педагогічних умов та моделей командної взаємодії, релевантних потребам сучасної початкової школи); *структурно-функціональний аналіз* (для визначення ролі кожної умови у забезпеченні результативності інклюзивного процесу, моніторингу прогресу учнів та формування ключових компонентів професійної компетентності команди супроводу).

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація інклюзивного освітнього середовища в початковій школі на сучасному етапі трансформації Нової української школи набула багатогранного змісту, що поєднує нормативно-правові, психолого-дидактичні та комунікативні аспекти.

У класичному розумінні інклюзія розглядається як процес забезпечення рівного доступу до освіти. Проте в контексті командної взаємодії акценти зміщуються від простої присутності дитини в класі до створення синергетичної екосистеми супроводу, де кожен учасник виконує специфічну роль у досягненні спільної мети розвитку особистості з ООП (Ярощук, Ярощук, 2025).

Ефективність такого середовища детермінується якістю професійної комунікації та командної підготовки фахівців, що стимулює рефлексію та гнучкість освітнього процесу. Педагогічна взаємодія в інклюзивному класі перестає бути автономною діяльністю вчителя і трансформується в міжпрофесійну стратегію підтримки (Васильєва, Фень, 2024).

На основі теоретичного аналізу та узагальнення практичного досвіду (Семеній, Топоровська, 2024), ми виокремлюємо шість ключових організаційно-педагогічних умов, що утворюють цілісну модель співпраці учасників інклюзивного навчання. Реалізація цих умов дозволяє перейти від формального виконання посадових обов'язків до створення дієвого механізму командної взаємодії.

І організаційно-педагогічною умовою виступає ***узгодженість цілей та чіткий розподіл ролей у команді.*** Співпраця можлива лише за умови руху всіх учасників в одному напрямку, оскільки відсутність спільного бачення результатів призводить до розрізнених дій.

Реалізація синергетичного підходу засвідчує, що узгодженість цілей суттєво посилює сукупний ефект впливу на розвиток дитини (Ярощук, Ярощук, 2025).

Механізм упровадження цієї умови полягає у спільному визначенні довгострокових та короткострокових цілей на засіданнях команди супроводу, а також у розробці посадових інструкцій та чіткому розподілі функціональних обов'язків фахівців. На практиці ця умова реалізується через настановчу зустріч команди на

початку навчального року, під час якої розробляється карта цілей із визначенням пріоритетних напрямів (наприклад, розвиток комунікативних навичок або формування навичок читання). Кожен учасник фіксує, як його діяльність сприяє цим цілям: учитель планує урок, асистент вчителя готує матеріали для сенсорного розвантаження, батьки відпрацьовують навички вдома. Використання спільних тижневих матриць у цифрових документах, де вказано рівень адаптації завдань, забезпечує цілісність освітнього маршруту. Чіткий розподіл функцій, наприклад, через матрицю відповідальності, де учитель відповідає за адаптацію змісту, а асистент – за індивідуальну підтримку, дозволяє уникнути дублювання зусиль та оптимізувати робочий час.

ІІ організаційно-педагогічною умовою є ***регламентована комунікація та системний моніторинг індивідуальної програми розвитку (ІПР).*** Комунікація є центром для цілісної команди, без якої інформація про зміни в стані дитини втрачається.

Механізм впливу передбачає встановлення графіку зустрічей, використання спільних цифрових платформ для обміну інформацією та ведення протоколів. Практичним прикладом є впровадження щотижневих коротких зустрічей команди класу для обговорення поточних питань та використання захищених чатів для оперативного зв'язку із дотриманням етики конфіденційності. Ведення щоденника співпраці, де фіксуються рішення та прогрес, забезпечує прозорість процесів. Ефективність індивідуальної програми розвитку залежить від регулярності її оновлення та моніторингу. Використання цифрових інструментів, де асистент учителя щодня відмічає успіхи дитини, дозволяє команді раз на чверть аналізувати дані та вносити зміни до ІПР, що забезпечує об'єктивну оцінку прогресу та своєчасну корекцію методів роботи.

ІІІ організаційно-педагогічна умова передбачає ***диференціацію навчання та ресурсне забезпечення освітнього простору***. Навчальний процес має бути адаптивним та архітектурно доступним для кожного учня, що вимагає гнучкості методичного інструментарію та модернізації матеріально-технічної бази закладу.

Застосування стратегій диференційованого навчання у технологічно насиченому середовищі початкової школи сприяє підвищенню рівня інклюзії та забезпечує персоналізацію освітньої траєкторії дитини (Johler, Krumsvik, 2024).

Механізм впливу полягає у використанні різноманітних форм подання інформації, варіативності завдань та технічних засобів підтримки. Під час уроку вчитель може застосовувати трирівневу систему завдань, де дитина з ООП працює за адаптованим алгоритмом із залученням наочних матеріалів, розроблених асистентом вчителя, відповідно до індивідуальних потреб учня. Технологія навчання та робота в малих групах за підтримки асистента забезпечують залученість дитини до загального процесу. Організація в освітньому просторі зони сенсорного розвантаження та забезпечення доступу до комп'ютера зі спеціалізованим програмним забезпеченням гарантують фізичну та психологічну доступність навчання, створюючи атмосферу емоційного комфорту та безпеки.

IV організаційно-педагогічною умовою є ***партнерство з батьками як співучасть у прийнятті рішень***. Батьки є первинними вихователями своєї дитини, і їхня ізоляція від процесу прийняття рішень знижує ефективність супроводу. Часто спостерігається ситуація, коли батьки сприймаються лише як отримувачі інформації про успіхи чи невдачі дитини, що створює бар'єр довіри. Натомість справжня партнерська взаємодія передбачає визнання права родини впливати на освітній маршрут. Співпраця між батьками та школою є критичною для успіху дітей з ООП, оскільки саме в родині закріплюються навички, здобуті в школі.

Механізм впливу включає залучення батьків до складання ІПР, їх навчання стратегіям підтримки та регулярний зворотний зв'язок. Практичним прикладом реалізації цієї умови є проведення спільних тренінгів (наприклад, «Ефективна комунікація з дитиною», «Стратегії підтримки вдома»), під час яких педагоги й батьки обмінюються методами корекції поведінки. Ключовим аспектом є забезпечення дієвої участі батьків у виборі інструментарію оцінювання навчальних досягнень дитини. Важливо вибудувати не лише регламентовані засідання команди супроводу, а й гнучкі канали неформальної комунікації, що сприяє зниженню рівня тривожності родини та зміцненню партнерства. Проведення спільних сесій планування для узгодження мотиваційних стимулів забезпечує єдність вимог школи та родини. Доцільним також є створення батьківських клубів, де відбувається обмін досвідом між родинами, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Це знижує рівень тривожності та сприяє формуванню спільноти. Такий підхід трансформує батьків із пасивних спостерігачів на активних суб'єктів освітнього процесу, що відповідає вимогам законодавства та принципам інклюзивної освіти.

V організаційно-педагогічною умовою є ***підвищення професійної компетентності***

команди та методичного супроводу. Інклюзивна освіта вимагає постійного навчання, оскільки виклики готовності учителів залишаються актуальними, а статичні знання швидко застарівають. Окрім фахових знань, важливим аспектом є психологічна стійкість педагогів, адже робота в інклюзивному класі супроводжується високим емоційним навантаженням. Педагогічний коучинг може слугувати інструментом формування готовності до інклюзивного навчання, дозволяючи вчителю самостійно знаходити рішення складних ситуацій.

Механізм впливу полягає в організації внутрішньошкільних семінарів, таких як «Інклюзія без бар'єрів» та «Командна робота в НУШ», супервізій, обміні досвідом та залученні зовнішніх експертів. Впровадження системи менторства, за якої досвідчений педагог супроводжує вчителя-початківця, а також проведення регулярних методичних сесій для аналізу конкретних кейсів, сприяє зростанню професійної впевненості та профілактиці емоційного вигорання фахівців. Регулярне підвищення кваліфікації через курси ІПР та участь у професійних спільнотах забезпечує оновлення знань про сучасні методики корекційної роботи. Важливо, щоб навчання мало практико-орієнтований характер, а не обмежувалося теоретичними лекціями, що забезпечує реальну підтримку команди супроводу та формування інклюзивної компетентності. Системний методичний супровід дозволяє фахівцям оперативно адаптувати освітні стратегії до змінних потреб класу, перетворюючи теоретичні знання на дієві інклюзивні практики.

VI організаційно-педагогічною умовою є ***формування позитивної інклюзивної культури класу і школи.*** Атмосфера прийняття є вагомою для соціалізації, а виховання толерантності у молодших школярів впливає на ставлення до інклюзії. Зазначимо, що інклюзивна культура не обмежується лише класом, де навчається дитина з ООП. Вона має охоплювати весь заклад освіти, включаючи рекреаційні зони, шкільні заходи та спілкування між педагогами. Це створює безпечне середовище, де відмінності сприймаються як норма, а не як відхилення.

Механізм впливу включає виховні заходи (наприклад, «Тиждень толерантності», «Урок доброти»), уроки толерантності (наприклад, «Ми різні – ми рівні», «Світ у різноманітті») та моделювання ситуацій успіху для всіх дітей. Практичним прикладом є проведення уроків, де діти обговорюють відмінності та подібності, а також організація спільних проєктів, де кожен учень має важливу роль. Це сприяє відсутності булінгу, дружній атмосфері та розвитку емпатії у всіх учнів класу. Адміністрація школи має демонструвати приклад інклюзивної поведінки, підтримуючи ініціативи учнівського самоврядування щодо допомоги одноліткам. Формування такої культури є довготривалим процесом, який вимагає системної роботи з усіма учасниками освітнього процесу, включаючи технічний персонал та відвідувачів закладу, що забезпечує сталість інклюзивних цінностей у шкільному середовищі.

Реалізація зазначених умов потребує системного підходу. Важливо наголосити, що запропоновані умови не функціонують ізольовано, а перебувають у тісному взаємозв'язку. Наприклад, високий рівень професійної компетентності без налагодженої комунікації не гарантує успішної співпраці. На практиці це означає, що, коли учитель адаптує урок, батьки закріплюють навичку вдома, а асистент вчителя забезпечує комфорт, результат є значно вищим, ніж при ізольованій роботі кожного фахівця окремо. Технологія командного планування передбачає зміщення від автономного викладання до спільного конструювання знань, де вчитель виступає модератором, а асистент – фасилітатором адаптацій. Такий розподіл ролей дозволяє оптимізувати навантаження та зосередитися на індивідуальних потребах дитини, забезпечуючи сталість освітнього процесу.

Для оцінки результативності запропонованих умов доцільно використовувати критерії ефективності співпраці учасників освітнього процесу. Вони дозволяють відстежити динаміку змін як у професійній діяльності педагогів, так і в розвитку дітей з ООП. Системність оцінювання базується на чотирьох взаємопов'язаних компонентах, які охоплюють різні аспекти функціонування інклюзивної команди.

Процесуальний критерій відображає організаційну зрілість команди та включає регулярність проведення засідань, наявність протоколів рішень і своєчасність оновлення індивідуальної програми розвитку. Цей критерій також враховує дотримання нормативних вимог щодо документації та своєчасність реагування на зміни в освітніх потребах здобувача. *Комунікативний критерій* характеризує якість взаємодії між суб'єктами освітнього процесу через відкритість діалогу, конструктивне розв'язання суперечностей та загальну задоволеність учасників командною роботою. Важливим індикатором тут є наявність зворотного зв'язку та конструктивність обговорення складних ситуацій у команді супроводу. *Результативний критерій* фокусується на кінцевих показниках інклюзії, зокрема позитивній динаміці розвитку дитини з

ООП та її соціальній інтеграції в класі. Це включає не тільки академічні досягнення, а й рівень соціалізації, емоційний стан учня та його участь у житті класу. *Ресурсний критерій* забезпечує матеріальну основу співпраці та включає забезпеченість матеріально-технічними засобами і підвищення кваліфікації педагогів. Він також враховує доступність методичних матеріалів та час, виділений на командну роботу в розкладі закладу освіти.

Сукупність цих критеріїв є індикаторами, що формують цілісну систему моніторингу ефективності запропонованої моделі співпраці. Використання такої системи дозволяє адміністрації закладу освіти та команді супроводу своєчасно виявляти слабкі місця у взаємодії та коригувати освітній маршрут дитини, забезпечуючи тим самим стабільність та якість інклюзивного процесу.

Висновки. У статті теоретично обґрунтовано та систематизовано організаційно-педагогічні умови ефективної співпраці учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі початкової школи. Показано, що результативність інклюзивного навчання в початковій школі визначається не окремими діями вчителя чи асистента, а цілісною взаємодією всіх суб'єктів освітнього процесу, побудованою на узгодженості цілей, чіткому розподілі ролей, системній комунікації, гнучкому навчальному забезпеченні, партнерстві з батьками, постійному професійному розвитку команди та формуванні позитивної інклюзивної культури закладу освіти.

У ході дослідження виокремлено шість взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов ефективної співпраці в інклюзивному класі початкової школи та розкрито механізм впливу кожної з них на якість освітнього процесу. Обґрунтовано, що ці умови не функціонують ізольовано, а утворюють цілісну систему, у межах якої порушення одного компонента знижує результативність усієї командної взаємодії. Встановлено, що саме системне поєднання узгодженого планування, моніторингу індивідуальної програми розвитку, диференціації навчання, співучасті батьків, методичного супроводу педагогів і підтримки інклюзивних цінностей створює підґрунтя для стабільного навчального поступу, соціальної адаптації та емоційного благополуччя дитини з особливими освітніми потребами.

Окрему увагу приділено критеріям оцінювання ефективності співпраці учасників освітнього процесу. Запропоновано процесуальний, комунікативний, результативний і ресурсний критерії, які дають змогу комплексно відстежувати організацію командної взаємодії, якість професійної комунікації, динаміку розвитку дитини та рівень забезпечення інклюзивного освітнього середовища. Отже, ефективна співпраця в інклюзивному середовищі початкової школи має розглядатися як системно організований, ціннісно вмотивований і педагогічно керований процес, спрямований на забезпечення реальної участі дитини з особливими освітніми потребами в навчанні та шкільному житті.

Наукова новизна полягає в теоретичному обґрунтуванні та систематизації цілісного комплексу організаційно-педагогічних умов ефективної співпраці учасників освітнього процесу в інклюзивному середовищі початкової школи. Практичне значення дослідження. Запропоновані умови, приклади їх реалізації та критерії ефективності можуть бути покладені в основу внутрішньошкільного планування, методичного супроводу педагогів, організації роботи команди психолого-педагогічного супроводу та оновлення практик партнерської взаємодії з родинами. Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробленні системи конкретних показників та рівнів оцінювання ефективності співпраці учасників інклюзивного освітнього процесу.

Список використаних джерел

Безлюдна Н. В., Калиновська І. С. Організація роботи учителя початкової школи в інклюзивному освітньому середовищі. *Академічні візії*. 2023. Вип. 21 DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8119263

Бойчук Ю. Д. Організація партнерської взаємодії сім'ї і школи в контексті інклюзивної освіти. *Джерело педагогічних інновацій*. 2021. № 2 (34). С. 12–19.

Васильєва Г. І., Фень М. В. Сутність поняття «Міжпрофесійне співробітництво» в команді супроводу в умовах інклюзивного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 95–101. DOI: https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2024/73.19

Васютіна Т. Зміст і особливості фахової та післядипломної підготовки студентів і вчителів початкової школи до організації партнерської взаємодії в досвіді України та Норвегії. *Comparative Professional Pedagogy*. 2024. Т. 14. С. 13–24. DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-2

Воротинцева О. О. Менеджмент інклюзивної освіти на рівні громади: роль та місце інклюзивно-ресурсних центрів. *Інклюзія і суспільство*. 2024. Вип. 2. С. 23–29. DOI: https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-3

Козій В-М. І., Мачинська Н. І. Роль громади та сім'ї у процесі організації інклюзивного освітнього середовища в умовах сільської школи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 23. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17491637

Резніченко І. Г. Формування інклюзивного середовища в початковій школі: виховання толерантності у молодих школярів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. Вип. 8. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13149545

Резніченко І., Кравець Н. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчальної та практичної підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2025. Вип. 2 (14). С. 97–104. DOI: https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(14).2025.346850

Савчук І. М., Антонова О. Є. Вивчення стану готовності учителів початкової школи до інклюзивного навчання: виклики НУШ. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. Вип. 38. С. 1429–1441. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8(38)-1429-1441

Семеній Н. О., Топоровська Є. М. Педагогічні умови організації освітнього простору в інклюзивному класі початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2024. Вип. 5 (218). С. 94–97. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-94-97

Смірнов С., Дмитрищук Н., Силенко Ю. Партнерська взаємодія як основа успішності професійної самореалізації здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 65, Т. 3. С. 283–289. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-43

Стельмах Н. В., Бойчук А. П., Омельчук О. В. Віртуальна комунікація в інклюзивному освітньому просторі: огляд літератури. *Академічні візії*. 2024. Вип. 35. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13757262

Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2023. 192 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36396 (дата звернення: 08.03.2026).

Цегельник Т. М., Станіченко О. Ф., Силенко Ю. В. Особливості формування соціально-психологічної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. Вип. 101. С. 162–167. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.28

Чучаліна Ю. М. Сучасні інноваційні освітні технології в інклюзивній освіті в початковій школі. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. Вип. 19. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15626665

Ярощук І., Ярощук О. Реалізація синергетичного підходу в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. *Серія: Педагогіка і психологія*. 2025. Вип. 83. С. 31–41. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-31-41

Johler M., Krumsvik R. J. Increasing inclusion through differentiated instruction in a technology-rich primary school classroom in Norway. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 2024. Vol. 52, Issue 8. P. 1207–1221. DOI: https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2143721

Opoku-Nkoom I., Ackah-Jnr F. R. Investigating inclusive education in primary schools in Ghana: what inclusive cultures, environment, and practices support implementation? *Support for Learning*. 2023. Vol. 38, Issue 1. P. 17–36. DOI: https://doi.org/10.1111/1467-9604.12435

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

References

Bezliudna, N. V., & Kalynovska, I. S. (2023). Organisation of primary school teachers' work in an inclusive educational environment. *Academic Visions*, 21. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8119263

Boichuk, Y. D. (2021). Organisation of partnership interaction between family and school in the context of inclusive education. *Source of Pedagogical Innovations*, 2(34), 12–19.

Chuchalina, Y. M. (2025). Modern innovative educational technologies in inclusive education in primary school. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 19. https://doi.org/10.5281/zenodo.15626665

Johler, M., & Krumsvik, R. J. (2024). Increasing inclusion through differentiated instruction in a technology-rich primary school classroom in Norway. Education 3–13: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 52(8), 1207–1221. https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2143721

Kozii, V.-M. I., & Machynska, N. I. (2025). The role of community and family in organising an inclusive educational environment in rural schools. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 23. https://doi.org/10.5281/zenodo.17491637

Opoku-Nkoom, I., & Ackah-Jnr, F. R. (2023). Investigating inclusive education in primary schools in Ghana: What inclusive cultures, environment, and practices support implementation? *Support for Learning*, 38(1), 17–36. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12435

Reznychenko, I. G. (2024). Formation of an inclusive environment in primary school: Educating tolerance among younger students. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 8. https://doi.org/10.5281/zenodo.13149545

Reznychenko, I., & Kravets, N. (2025). Formation of inclusive competence of future primary school teachers in the process of educational and practical training. Psychological and Pedagogical *Problems of the Modern School*, 2(14), 97–104. https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(14).2025.346850

Savchuk, I. M., & Antonova, O. E. (2025). Study of the readiness of primary school teachers for inclusive education: Challenges of the New Ukrainian School. *Current Issues in Modern Science*, 38, 1429–1441. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8(38)-1429-1441

Semenii, N. O., & Toporovska, E. M. (2024). Pedagogical conditions for organising the educational space in an inclusive primary school classroom. *Image of the Modern Teacher*, 5(218), 94–97. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-94-97

Smirnov, S., Dmytryshchuk, N., & Sylenko, Y. (2023). Partnership interaction as a basis for successful professional self-realization of higher education students. *Current Issues of Humanities*, 65(3), 283–289. https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-43

Stelmakh, N. V., Boichuk, A. P., & Omelchuk, O. V. (2024). Virtual communication in an inclusive educational space: A literature review. *Academic Visions*, 35. https://doi.org/10.5281/zenodo.13757262

Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 10 (1), 68–76. https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68

Tsehelnyk, T. M., Stanichenko, O. F., & Sylenko, Y. V. (2025). Peculiarities of forming socio-psychological competence in future specialists of special education. Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools, 101, 162–167. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.28

Tymoshko, H. M., & Hladush, V. A. (2023). Development of communicative competence of teachers in an inclusive educational environment. Nizhyn: Lysenko M. M. Retrieved from https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36396

Vasyliieva, H. I., & Fen, M. V. (2024). The essence of the concept of "interprofessional cooperation" in the support team under inclusive education conditions. *Innovative Pedagogy*, 73, 95–101. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.19

Vasiutina, T. (2024). Content and features of professional and postgraduate training of students and primary school teachers for organizing partnership interaction: Experience of Ukraine and Norway. *Comparative Professional Pedagogy*, 14, 13–24. https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-2

Vorotyntseva, O. O. (2024). Management of inclusive education at the community level: The role and place of inclusive resource centers. *Inclusion and Society*, 2, 23–29. https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-3

Yaroshchuk, I., & Yaroshchuk, O. (2025). Implementation of the synergetic approach in the inclusive educational environment of primary school. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 83, 31–41. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-31-41

Відомості про авторів:
Товстоган Володимир Святославович
vstovst1957@gmail.com
Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради
вул. Покришева, 41, м. Херсон
Херсонська обл., 73000, Україна

Мельничук Руслана Анатоліївна
melnicukruslana40@gmail.com
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
вул. Проскурівського Підпілля, 139. м. Хмельницький
Хмельницька обл., 29013, Україна

Матеріал надійшов до редакції 19. 01. 2026 р.
Прийнято до друку 14. 02. 2026 р.

Information about the authors:
Tovstohan Volodymyr Sviatoslavovych
vstovst1957@gmail.com
Communnal Higher Education Establishment
«Kherson Academy of Continuing Education»
of the Kherson Regional Council
41 Pokrysheva Street, Kherson
Kherson region, 73000, Ukraine

Melnychuk Ruslana Anatoliivna
melnicukruslana40@gmail.com
Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy
139 Proskurivskoho Podpillia Street, Khmelnytskyi
Khmelnytskyi region, 29013, Ukraine

Received at the editorial office 19. 01. 2026.
Accepted for publishing 14. 02. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-183-187

УДК 378:[001:343.533]:174-057.87

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ СТУДЕНТІВ

Ульяна Чайковська
https://orcid.org/0009-0001-1419-7938

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

Статтю присвячено академічній доброчесності як фундаментальному елементу формування професійної етики студентів у сучасному освітньому середовищі України, оскільки вона забезпечує прозорість, об'єктивність і справедливість у процесі набуття знань та компетентностей. Як комплекс етичних норм і визначених законом правил, академічна доброчесність регулює поведінку всіх учасників освітнього процесу у сфері навчання, викладання та наукової діяльності, що є запорукою довіри до результатів навчання, достовірності наукових досліджень і позитивної репутації закладу вищої освіти. У контексті модернізації освітньої системи України її важливість зростає, адже вона сприяє формуванню відповідальної, критично мислячої та професійно орієнтованої особистості. Відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту», академічна доброчесність розглядається як ключова складова системи забезпечення якості освіти, що визначає ефективність функціонування університетів та професійне становлення їхніх студентів і випускників. Академічна доброчесність також сприяє формуванню в студентів стійких моральних орієнтирів, які визначають їхню подальшу поведінку у професійному середовищі, а також стимулює розвиток навичок самостійної роботи та відповідального ставлення до результатів власної діяльності. Розуміння її сутності допомагає здобувачам освіти усвідомлювати значення чесного засвоєння знань, що надалі підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Культура доброчесності створює атмосферу взаємної довіри в університетській спільноті, а також сприяє підвищенню ефективності навчального процесу. В умовах цифровізації освіти принципи доброчесності набувають ще більшого значення, оскільки забезпечують відповідальне використання інформаційних ресурсів та підтримують високі стандарти академічної діяльності, що є важливою умовою розвитку сучасної системи вищої освіти України.

Ключові слова: академічна доброчесність; професійна етика; студенти; освітній процес; етичні принципи; плагіат; наукова доброчесність.

Chaikovska Uliana. Academic integrity as an element of forming students' professional ethics.
Academic integrity is a fundamental element in shaping students' professional ethics within the modern educational environment of Ukraine, as it ensures transparency, objectivity, and fairness in the process of acquiring knowledge and competencies. As a set of ethical norms and legally defined rules, academic integrity regulates the behavior of all participants in the educational process in the spheres of learning, teaching, and scientific activity, which guarantees trust in learning outcomes, the reliability of scientific research, and the positive reputation of higher education institutions. In the context of the modernisation of Ukraine's educational system, its importance is increasing because it promotes the development of responsible, critically thinking, and professionally oriented individuals. According to Article 42 of the Law of Ukraine «On Education», academic integrity is considered a key component of the quality assurance system in higher education and determines the effectiveness of universities and the professional development of their students and graduates. Academic integrity also contributes to the formation of stable moral values among students that influence their future behaviour in their professional environment and stimulates the development of independent work skills and responsible attitudes toward the results of their own activities. Understanding its essence helps learners realise the importance of honestly acquiring knowledge, which further enhances their competitiveness in the labour market. A culture of integrity creates an atmosphere of mutual trust within the university community and contributes to improving the effectiveness of the educational process. In the conditions of the digitalisation of education, the principles of academic integrity gain even greater significance because they ensure the responsible use of information resources and support high standards of academic activity, which is an essential condition for the development of the modern higher education system in Ukraine.

Keywords: academic integrity; professional ethics; students; educational process; ethical principles; plagiarism; scientific integrity.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де інформаційні технології розвиваються з надзвичайною швидкістю, питання академічної доброчесності набуває особливої актуальності. Розширення доступу до інформації та можливість її оперативного копіювання і поширення створюють нові виклики для освітніх установ і всіх учасників освітнього процесу. В Україні, з огляду на реформування системи вищої освіти, академічна доброчесність постає як ключовий елемент забезпечення якості освіти. Закон України «Про освіту» визначає її як невід'ємну складову успішної діяльності університетів, їхніх науковців, викладачів та студентів. Проте

виникає проблема: чи достатньо нормативно-правового забезпечення для ефективного дотримання принципів академічної доброчесності, і чи можливий високий рівень її впровадження без належного рівня професійної етики серед студентів? Ці питання потребують глибокого теоретичного та практичного розгляду..

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд сучасних наукових досліджень показує, що академічна доброчесність є комплексним явищем, яке охоплює не лише дотримання етичних норм, а й формування загальної культури поведінки в академічному середовищі. Науковці підкреслюють, що інтеграція принципів академічної доброчесності в освітній процес сприяє розвитку критичного мислення, відповідальності та самостійності студентів. Це, у свою чергу, позитивно впливає на становлення професійної етики майбутніх фахівців та їхню готовність до якісної професійної діяльності. Водночас низка досліджень акцентує увагу на існуванні проблем, пов'язаних із недостатнім рівнем обізнаності студентів і викладачів щодо основ академічної доброчесності. Це може призводити до порушень, що негативно впливають на якість освіти. Тому науковці наголошують на важливості не лише розроблення відповідних нормативних документів, а й їхнього практичного впровадження через навчальні програми, тренінги, семінари та інші освітні заходи.

Формулювання цілей статті. У сучасних умовах реформування вищої освіти академічна доброчесність постає як ключовий чинник формування професійної етики студентів та забезпечення якості їхньої майбутньої фахової діяльності. Її роль значно перевищує рамки формального дотримання нормативних вимог, адже академічна доброчесність формує у студентів систему внутрішніх цінностей, орієнтованих на чесність, відповідальність, самостійність та повагу до інтелектуальної праці. Саме через практику академічної доброчесності студенти набувають уміння критично мислити, ухвалювати етичні рішення, нести відповідальність за результати власної діяльності та уникати недопустимих форм академічного обману, що у подальшому стає основою їхньої професійної етики.

Важливим аспектом аналізу є виявлення основних принципів академічної доброчесності та визначення їхнього впливу на організацію освітнього процесу. До таких принципів належать чесність, довіра, справедливість, відповідальність, повага та сміливість діяти відповідно до етичних норм. Їхнє впровадження сприяє створенню освітнього середовища, у якому домінують взаємна повага та партнерська взаємодія між студентами і викладачами. Ці принципи не лише визначають поведінкові стандарти, а й формують культуру взаємодії, орієнтовану на якість знань та академічну прозорість. Вони стимулюють студентів до самостійної роботи, підвищують рівень навчальної мотивації та сприяють розвитку відповідальності за власний освітній результат.

Оцінка ефективності існуючих підходів до впровадження академічної доброчесності в Україні свідчить про наявність суттєвих напрацювань, але також і про значні проблеми. Розроблені нормативні документи, такі як внутрішні положення закладів вищої освіти чи порядок реагування на порушення, створюють необхідні засади для функціонування системи доброчесності. Однак їхня ефективність значною мірою залежить від ступеня усвідомлення студентами і викладачами їхнього змісту, від рівня культури академічних взаємин та від системності практичних заходів, спрямованих на формування доброчесної поведінки. Недостатня поінформованість, формальний підхід до реалізації політик доброчесності чи відсутність регулярних тренінгів та просвітницьких ініціатив знижують дієвість існуючих механізмів. Разом із тим, заклади освіти, які активно інтегрують елементи доброчесності у навчальні програми, демонструють вищу результативність у формуванні відповідальної поведінки студентів.

У цьому контексті важливим завданням є розроблення рекомендацій щодо вдосконалення системи забезпечення академічної доброчесності. Ефективні кроки повинні передбачати поєднання нормативного, освітнього та виховного компонентів. До таких заходів належить створення комплексних програм розвитку доброчесності, організація регулярних тренінгів та семінарів, забезпечення студентів доступною та зрозумілою інформацією про правила і стандарти академічної поведінки, підвищення рівня відповідальності викладачів за дотримання етичних норм. Важливо також підтримувати культуру партнерства й відкритості в університетському середовищі, що сприятиме формуванню у студентів усвідомленого ставлення до важливості доброчесності.

Таким чином, дослідження сутності академічної доброчесності, аналіз її принципів та механізмів реалізації, а також виявлення ключових викликів у процесі її впровадження дозволяє комплексно оцінити стан цієї сфери в Україні. Розробка практичних рекомендацій стає важливою складовою вдосконалення освітнього процесу та формування професійно етичних компетентностей студентів, що є запорукою якісної підготовки фахівців нового покоління.

Виклад основного матеріалу дослідження. Академічна доброчесність є одним із провідних чинників формування професійної етики студентів, оскільки саме через її дотримання забезпечується розвиток відповідального ставлення до навчання та наукового пошуку. Застосування принципів доброчесності у навчальному середовищі сприяє утвердженню самостійності мислення, здатності до критичного осмислення інформації та усвідомлення значущості власного інтелектуального внеску. У такому контексті академічна доброчесність постає не як формальна вимога чи сукупність правил, а як важливий механізм формування внутрішньої дисципліни, моральної стійкості та етичної зрілості майбутніх фахівців. Вона забезпечує розвиток умінь приймати виважені рішення, коректно використовувати джерела, відповідати за результати власної діяльності та розуміти наслідки недоброчесних практик. Таким чином, дотримання принципів академічної доброчесності створює підґрунтя для формування професійної відповідальності та культури, які супроводжуватимуть студентів у їхній подальшій професійній діяльності.

Проблема академічної доброчесності є особливо актуальною в умовах сучасної освіти України, коли швидкий розвиток інформаційних технологій значно спрощує доступ до знань, але одночасно збільшує ризики порушення авторських прав та плагіату. Академічна доброчесність у добу сьогодення є основою духовної цілісності та морального образу особистості, міцності характеру педагога. Вона спирається на моральні цінності, з якими абітурієнти приходять до вищих закладів освіти, примножує їх під час навчання студентів, вдосконалює під час практичної діяльності фахівців. Вміння бути чесним та відповідальним, з повагою ставитись до думок інших людей, дотримуватися норм академічної поведінки – це компоненти, які складають поняття академічної доброчесності, і входять до переліку компетенцій майбутнього фахівця (Андрощук, 2015, с. 19–20).

І. Фекета слушно наголошує, що викладачі мають виступати носіями та практичними демонстраторами принципів академічної доброчесності, оскільки саме їхня щоденна поведінка формує у студентів уявлення про норми етичної взаємодії. За словами дослідниці, ставлення педагога до питань доброчесності стає важливим чинником, який безпосередньо впливає на моделі поведінки майбутніх фахівців. Розширюючи цю тезу, варто зазначити, що викладач, який послідовно дотримується норм академічної етики коректно цитує джерела, уникає будь-яких проявів упередженості, прозоро оцінює досягнення студентів та відмовляється від практик, які можуть викликати сумнів щодо неупередженості, створює у закладі освіти атмосферу довіри та взаємної відповідальності. Таке середовище не лише сприяє підвищенню якості освіти, але й формує у студентів внутрішні переконання щодо цінності чесності, відповідального ставлення до інтелектуальної праці та недопустимості маніпуляцій. Унаслідок цього майбутні фахівці привчаються до стандартів професійної етики ще на етапі навчання, а закладені педагогом моделі поведінки стають основою їхньої подальшої професійної діяльності. Таким чином, роль викладача у формуванні доброчесної академічної культури є не просто важливою, а визначальною, адже саме він задає етичний тон, який згодом трансформується у професійні цінності студентів (Фекета, с. 42–45).

В. Лефтєров слушно підкреслює, що система академічної доброчесності повинна бути органічно вплетена в загальну освітню політику закладу, адже її відсутність або формальність істотно гальмує розвиток моральних орієнтирів та професійних цінностей майбутніх фахівців. На його думку, академічна доброчесність не може існувати як ізольований компонент, який функціонує окремо від інших освітніх процесів, вона має бути невід'ємним стандартом, що визначає якість взаємодії між усіма учасниками освітнього середовища – студентами, викладачами, адміністрацією. Розвиваючи цю думку, варто зазначити, що справжня ефективність формування доброчесності досягається лише за умови її комплексного впровадження. Йдеться не лише про наявність нормативної бази, кодексів чи регламентів, а про створення цілісної культури, у межах якої академічна чесність набуває статусу ключової цінності. Така культура має проявлятися в усіх аспектах освітнього процесу: від способу організації занять і форм контролю знань до інституційної підтримки студентів та системи професійного розвитку викладачів. Коли принципи доброчесності інтегруються у повсякденну практику університету, вони починають виконувати роль не просто етичних рекомендацій, а необхідного інструмента соціалізації та професійного становлення. Студенти в умовах такої системи розвивають здатність до відповідальної поведінки, критичного мислення та усвідомлення наслідків своїх дій, що є фундаментом їхньої майбутньої професійної етики. Таким чином, думка В. Лефтєрова ще раз актуалізує потребу у впровадженні академічної доброчесності як стратегічного напряму освітнього розвитку, а не як формальної вимоги чи ситуативної ініціативи (Лефтєров, 2024).

Глибокий аналіз наукових досліджень свідчить, що академічна доброчесність охоплює кілька рівнів: нормативно-правовий, культурно-педагогічний і психологічний. Перший рівень передбачає дотримання законів, правил і регламентів, другий – формування культури навчання та поваги до інтелектуальної власності, третій – розвиток особистісних якостей, відповідальності та етичної свідомості студентів.

У практичній площині це означає, що університети повинні системно впроваджувати академічну доброчесність через освітні програми, тренінги, семінари, а також через регулярний контроль та оцінювання дотримання правил. Системна робота з академічної доброчесності включає як інформаційно-методичну підтримку, так і організаційно-педагогічні заходи.

Професійна етика неможлива без ґрунтовно сформованої академічної доброчесності, адже саме в період навчання закладаються основні моральні орієнтири, що надалі визначають поведінку фахівця у реальних робочих ситуаціях. Освітні заклади несуть пряму відповідальність за розвиток у студентів здатності діяти чесно, відповідально та усвідомлено. Це стосується не лише запобігання порушенням академічних правил, плагіату чи фальсифікації результатів, а й виховання внутрішньої потреби дотримуватися етичних стандартів як ключового елемента професійної культури.

Створення етичного середовища у закладі освіти сприяє поступовому формуванню моделі поведінки, у якій чесність, прозорість, взаємоповага та відповідальність сприймаються як природна норма. Таке середовище охоплює чітко сформульовані правила взаємодії, відкриту комунікацію між студентами і викладачами, підтримку у складних навчальних ситуаціях та ефективні механізми заохочення доброчесної поведінки. За цих умов етичні норми перестають бути абстрактними поняттями і стають практичними навичками, що формуються щодня під час виконання навчальних завдань, взаємодії в колективі, участі в проєктній і дослідницькій діяльності.

Завдяки такому підходу майбутні фахівці навчаються ухвалювати рішення, враховуючи не лише професійні знання, а й моральні засади, що забезпечують якість їхньої подальшої роботи. Студенти поступово усвідомлюють, що професійна діяльність вимагає довіри, відповідальності та етичності у взаєминах з колегами, роботодавцями, клієнтами та суспільством. У результаті академічна доброчесність постає фундаментом формування зрілої професійної особистості і гарантує, що знання, здобуті в університеті, будуть застосовуватися чесно і відповідально.

Дослідження Д. Сопової демонструє, що інтеграція академічної доброчесності у навчальний процес підвищує якість навчання: «в умовах викликів, які постають перед сучасною академічною спільнотою, та зростання масштабів поширення неетичної поведінки, головну роль відіграє розвиток академічної доброчесності в усіх учасників освітнього процесу» (Сопова, 2018, с. 52–53). Це підтверджує, що академічна доброчесність має не лише етичний, а й практичний вплив на професійну підготовку.

Академічна доброчесність сьогодні має ключове значення для розвитку сучасного освітнього середовища, оскільки вона визначає якість навчання, рівень довіри між учасниками освітнього процесу та репутацію закладу вищої освіти. Формування стійкої корпоративної культури університету неможливе без активної участі всіх членів академічної спільноти – студентів, викладачів, адміністрації та наукових керівників. Лише спільними зусиллями можна створити середовище, де етичні норми сприймаються як невід'ємна частина щоденної освітньої та наукової практики.

Особливу увагу слід приділяти боротьбі з толерантним ставленням студентів до порушень академічної етики, таких як плагіат, фальсифікація результатів досліджень, недобросовісне виконання навчальних завдань та нехтування моральними принципами у колективній роботі. Важливим аспектом є не лише контроль і запровадження санкцій, але й формування у студентів внутрішньої мотивації дотримуватися високих етичних стандартів. Це передбачає системне впровадження освітніх програм, тренінгів, семінарів та інтерактивних заходів, спрямованих на розвиток етичної свідомості, відповідальності та саморефлексії.

У результаті створюється інтегроване освітнє середовище, де академічна доброчесність сприймається як цінність, а не як формальна вимога, що дозволяє виховати професійно зрілих, відповідальних та соціально відповідальних фахівців, здатних діяти чесно та ефективно у будь-якому професійному чи науковому контексті (Сопова, 2018, с. 52-56).

Висновки. Академічна доброчесність є невід'ємною складовою професійної етики студентів. Її впровадження в освітній процес сприяє формуванню у студентів таких якостей, як чесність, відповідальність, об'єктивність та повага до інтелектуальної власності. Однак для досягнення високого рівня академічної доброчесності необхідно не лише розробляти відповідні нормативні документи, але й активно впроваджувати їх у практику через освітні програми, тренінги та семінари.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу академічної доброчесності на професійну діяльність випускників та розробці методичних рекомендацій для викладачів щодо виховання академічної доброчесності серед студентів. Також важливим є дослідження механізмів контролю за дотриманням академічної доброчесності та оцінки ефективності впроваджених заходів.

Список використаних джерел

Андрощук Г. Авторське право і апропріація у мистецтві : межі доступного. Інтелектуальна власність в Україні : наук.-практ. журн. 2015. № 9. С. 13–20.

Лефтєров В. О. Академічна доброчесність та професійна етика: конспект лекцій. Одеса, 2024. 117 с. URL: https://dspace.onua.edu.ua/server/api/core/bitstreams/31815c7f-41dd-475a-8b6f-fbdddb966c4b/content

Маслова Н. Г. Академічна свобода і академічна відповідальність. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право. 2017. Вип. 43, т. 1. С. 72–76.

Недогібченко Є. Академічна доброчесність : складові елементи. Захист прав. Теорія і практика інтелектуальної власності. 2017. № 6. С. 13–21. doi: https://doi.org/10.33731/62017.134099

Сопова Д. Академічна доброчесність у системі професійної підготовки майбутнього педагога. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2018. Вип. 3–4. С. 52–56. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26113/1/D_Sopova_ADSPPMP_NPOTP_UK.pdf

Фекета І. Ю., Русин Н. В. Формування екологічної свідомості учнівської молоді у закладах позашкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 23–24 верес. 2022 р.). Київ, 2022. С. 42–45. doi: https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/11

Чумак О. В. Концепт категорії академічної доброчесності у вищій освіті. Теорія та методика управління освітою. 2017. № 2 (20). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v2_17/Чумак.pdf

References

Androshchuk, H. (2015). Copyright and appropriation in art: The boundaries of the permissible. *Intellectual Property in Ukraine: Scientific and Practical Journal*, (9), 13–20.

Lefterov, V. O. (2024). *Academic integrity and professional ethics: Lecture notes*. Odesa. 117 p. Retrieved from https://dspace.onua.edu.ua/server/api/core/bitstreams/31815c7f-41dd-475a-8b6f-fbdddb966c4b/content

Maslova, N. H. (2017). Academic freedom and academic responsibility. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Law*, 43 (1), 72–76.

Nedohibchenko, Ye. (2017). Academic integrity: Component elements. *Protection of Rights. Theory and Practice of Intellectual Property*, (6), 13–21. doi: https://doi.org/10.33731/62017.134099

Sopova, D. (2018). Academic integrity in the system of professional training of future teachers. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (3–4), 52–56. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26113/1/D_Sopova_ADSPPMP_NPOTP_UK.pdf

Feketa, I. Yu., & Rusyn, N. V. (2022). Formation of environmental awareness of student youth in extracurricular education institutions. In *Psychological and pedagogical problems of personality socialization in modern conditions: Proceedings of the International scientific and practical conference* (Kyiv, September 23–24, 2022) (pp. 42–45). Kyiv. doi: https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/11

Chumak, O. V. (2017). The concept of academic integrity in higher education. *Theory and Methods of Educational Management*, 2(20). Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v2_17/Чумак.pdf

Відомості про автора:
Чайковська Ульяна Віталіївна
ulyanaachaikovska@gmail.com
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
вул. Шевченка, 12, м. Кам'янець-Подільський
Хмельницька обл., 32316, Україна

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

Матеріал надійшов до редакції 03. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 29. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 03. 03. 2026.
Accepted for publishing 29. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-188-194

УДК 004.9:34:378

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Євген Шубін
https://orcid.org/0009-0003-3545-9487,
Олег Предместніков
https://orcid.org/0000-0001-8196-647X

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті розглянуто теоретико-методологічні основи формування цифрової компетентності майбутніх юристів, визначено її склад, структуру та ключові навички в умовах цифрової трансформації правничої освіти. Проведено аналіз сучасних наукових підходів і методологій розвитку цифрових умінь, необхідних для професійної діяльності юриста. Окрему увагу приділено педагогічним умовам і методологічним стратегіям інтеграції цифрових технологій у навчальний процес закладів вищої юридичної освіти. Встановлено, що цифрова компетентність є невід'ємною частиною професійної підготовки юристів і передбачає поєднання теоретичних знань із практичним застосуванням сучасних цифрових інструментів. Підкреслено роль Legal Tech-платформ та VR/AR-симуляцій у формуванні практичних, аналітичних і прогностичних навичок, а також важливість комплексного оцінювання цифрових компетентностей з урахуванням цифрової етики, інформаційної безпеки та адаптивності до цифрових трансформацій у правничій сфері.

Ключові слова: цифрова компетентність; цифрові технології; Legal Tech; інформаційно-комунікаційні технології; цифрова етика; професійна підготовка.

Shubin Yevhen, Predmestnikov Oleh. Theoretical and methodological principles of the formation of digital competence of future lawyers.
The article examines the theoretical and methodological foundations of the formation of digital competence in future lawyers, defining its components, structure, and key skills within the context of the digital transformation of legal education. An analysis of contemporary scientific approaches and methodologies for developing digital skills necessary for professional legal practice is conducted. Particular attention is paid to the pedagogical conditions and methodological strategies for integrating digital technologies into the educational process of higher legal education institutions.
It has been established that digital competence is an integral part of professional legal training and involves the combination of theoretical knowledge with the practical application of modern digital tools. The role of Legal Tech platforms and VR/AR simulations in the development of practical, analytical, and prognostic skills is emphasised, as well as the importance of comprehensive assessment of digital competencies, taking into account digital ethics, information security, and adaptability to digital transformations in the legal field.

Keywords: digital competence; digital technologies; Legal Tech; information and communication technologies; digital ethics; professional training.

Постановка проблеми. Сучасні цифрові технології стали невід'ємною частиною розвитку сучасного суспільства. Їх впровадження та активне використання у правовій сфері зумовлене постійними трансформаціями змісту й характеру професійної діяльності юристів. У рамках цього зростає потреба в досвідчених фахівцях, здатних ефективно, безпечно та етично застосовувати цифрові інструменти для вирішення професійних завдань. До цього часу система юридичної освіти переважно спиралася на традиційні підходи у підготовці майбутніх юристів, у межах яких цифрові технології використовувалися обмежено та не мали системного характеру. Внаслідок цього виник дисбаланс між підсиленням вимог сучасної правничої практики та фактичним рівнем сформованості цифрової компетентності випускників закладів вищої юридичної освіти.

Нині окреслена проблема набуває особливої актуальності в умовах цифрової трансформації державного управління та правової системи України, а тому потребує нових підходів до професійної підготовки правників. У зв'язку з цим зростає науковий інтерес до теоретичного осмислення поняття цифрової компетентності майбутніх юристів, визначення структури та розроблення методологічних засад її цілеспрямованого формування в освітньому процесі закладів вищої юридичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На пошук способів розв'язання зазначеної проблеми спрямовано чимало наукових розвідок, які досліджують різні аспекти формування цифрової компетентності в системі юридичної освіти.

Вітчизняні науковці Р. Шостак, С. Вень та І. Корсун звертали увагу на дослідження понять «компетенція» і «компетентність» як елементів компетентнісного підходу у вищій освіті. Вчені Т. Кочубей та Ю. Ткачук зосереджували увагу на важливості поєднання професійних та соціальних компетентностей, які посідають важливу роль у підготовці майбутніх юристів. Теоретичні аспекти цифрової компетентності в процесі підготовки правників у закладах вищої освіти ґрунтовно розкрито у працях Т. Гельжинської та О. Кравчик.

Питання цифрової трансформації юридичних послуг та вплив цифрових технологій на професійну діяльність майбутніх юристів висвітлено у дослідженнях М. Дубняк та В. Солов'йової. Наукові праці Л. Сущенко, О. Андрющенка та П. Сущенка розкривають нові виклики й перспективи подальшого впровадження цифровізації закладів вищої освіти, а також її вплив на якість підготовки майбутніх фахівців. Закордонний дослідник Г. Ергашева та співавтори присвячували увагу дослідженню питання інтеграції цифрових компетентностей та формуванню педагогічних моделей у підготовці майбутніх фахівців юридичних спеціальностей. Вплив ШІ та Legal Tech на трансформацію юридичної освіти ґрунтовно розглянуто в роботі О. Шамова. Автор розкриває особливості використання вказаних цифрових інструментів у навчальному процесі, зокрема й для автоматизації аналізу правової інформації, роботи з судовою практикою та моделювання професійних ситуацій.

Незважаючи на низку наукових досліджень в обраній сфері, питання формування цифрової компетентності майбутніх юристів залишається відкритим і потребує подальшого комплексного теоретико-методологічного опрацювання з урахуванням сучасних цифрових викликів і практичних потреб юридичної освіти.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є обґрунтування теоретико-методологічних засад формування цифрової компетентності майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування цифрової компетентності майбутніх юристів ґрунтується на поєднанні теоретичних знань та практичних навичок роботи з інноваційними системами, електронними правовими базами та інструментами LegalTech. Для досягнення високого рівня компетентності важливо використовувати саме інтерактивні методи навчання, проєктні завдання, симуляції судових процесів та цифрових тренажерів з метою вирішення практичних питань. Ефективність навчання передбачає розвиток етичних, правових та аналітичних складових цифрової компетентності, які б сприяли впровадженню безпечного та відповідального використання сучасних технологій у професійній діяльності.

Вчений Р. Шостак зазначає, що проблема формування основних видів компетентності, зокрема професійної, фахової та управлінської, набула актуальності на межі XX–XXI століть. Різні науковці, досліджуючи це поняття, сходилися в одному: під компетентністю необхідно розуміти складну інтегральну характеристику, яка включає інтелектуальні, професійні та особистісні аспекти. Вона формується в процесі підготовки фахівця, проявляється у професійній діяльності та постійно розвивається й удосконалюються протягом практичної реалізації набуття професійних функцій. Застосування компетентнісного підходу у вищій освіті спрямоване на перехід до нових стандартів з метою гармонізації результатів освіти та потреб суспільства й вимог суспільства (Шостак, 2020, с. 268). Компетентність з-поміж іншого включає знання, вміння, навички, досвід, особистісні властивості, в тому числі й способи мислення, які визначають рівень володіння компетенцією (Вень & Корсун, 2023, с. 49).

Вчені Т. Кочубей та Ю. Ткачук зазначають, що сучасні дослідники все більше уваги приділяють зміні пріоритетів освітнього процесу у закладах вищої освіти. В рамках цього зосередження уваги зміщується з розвитку hard skills на формування soft skills, доповнених digital skills – базовим набором навичок та компетентностей, необхідних майбутньому працівнику як представнику сучасного цифрового суспільства (Кочубей & Ткачук, 2021, с. 45).

Вчені Т. Гельжинська та О. Кравчик слушно зауважують, що цифрова компетентність майбутнього юриста характеризується не лише навичками володіння технічними засобами та програмним забезпеченням, а й комплексом знань, умінь та практичних навичок, які здатні безпечно, відповідально, критично та ефективно застосовувати цифрові технології у професійній діяльності, освітньому процесі, наукових дослідженнях та особистісному професійному розвитку. До складу цифрової компетентності належать такі ключові аспекти: пошук, обробка та критичний аналіз інформації; робота з електронними базами даних; дотримання етичних норм та забезпечення конфіденційності; застосування електронного судочинства; використання технологій штучного інтелекту у правовій сфері та розуміння нормативного регулювання їх застосування; а також здатність до безперервного навчання та адаптації в умовах цифрового розвитку суспільства (Гельжинська & Кравчик, 2025, с. 15).

Сучасний юрист повинен не лише опановувати базові цифрові технології, а й цікавитися інноваційними інструментами, які сприяють підвищенню ефективності майбутньої професійної діяльності. Науковці виокремлюють цифрово-технологічний напрям – LegalTech, який передбачає використання сучасних інформаційних технологій у професійній юридичній діяльності. Поряд із цим дослідники виокремлюють три основні групи технологій: по-перше, інструменти, що забезпечують спрощення збору, обробки та доступу до інформації та даних (зокрема хмарні сервіси, засоби кібербезпеки тощо); по-друге, технології, спрямовані на оптимізацію управлінських процесів (бухгалтерський облік, офіс-менеджмент, системи управління завданнями); по-третє, рішення, які сприяють автоматизованому застосуванню норм матеріального права, зокрема шляхом надання автоматизованих правових консультацій та генерації витягів із судових рішень (Дубняк & Соловйова, 2022, с. 56).

Юридична практика полягає не лише в застосуванні норм права, а й в дотриманні правової культури, яка формує професійну поведінку юристів, стиль спілкування та способи прийняття рішень. Всі етапи юридичної діяльності залежать насамперед від культурних та професійних аспектів фахівця. Це означає, що цифрова трансформація може вплинути на зміну правової культури, а онлайн-платформи, електронні бази даних та інші цифрові сервіси – на підвищення ефективності та доступності права, і, тим самим, спонукати до набуття нових навичок і цифрової грамотності.

Безперечно, сучасна юридична освіта потребує не лише знання права, а й розвитку правової культури, яка містить ціннісні навички, етичні стандарти для підготовки різних фахівців категорії «право». В умовах розвитку цифрового суспільства важливо, щоб юристи мали цифрові компетенції – здатність ефективно використовувати технології для пошуку, обробки та поширення інформації, вирішення професійних завдань та етичної діяльності.

В рамках впровадження цифрових навичок у юридичну освіту з метою підготовки майбутніх фахівців юридичних спеціальностей можуть виникати бар'єри, які важко осягнути:

- опір викладачів старшого покоління;
- обмежені ресурси та застаріла технічна база;
- недостатнє фінансування програмного забезпечення та навчальних платформ;
- відсутність узгоджених стандартів і програм навчання.

Однак, попри наявні труднощі, розвиток цифрової компетентності має залишатися на достатньому рівні в процесі навчання молодих фахівців, а співпраця із викладачами та адаптація навчальних програм до цифрових технологічних змін має стати ключем до успіху (Guzal, et al., 2025).

Цифрова компетентність у сучасній освіті розглядається як багатофункціональна інтегральна модель, що поєднує знання, вміння та навички задля ефективного використання цифрових технологій у професійній діяльності. Вона містить не лише суто технічні навички, а й здатність критично мислити, дотримуватися етичної поведінки у цифровому середовищі, інформаційної грамотності та використання сучасних сервісів. У процесі підготовки майбутніх юристів цифрова компетентність визначається як одна із ключових загальних компетентностей, заснована на системному інтегральному підході.

Методологічні засади формування цифрової компетентності ґрунтуються на поєднанні дидактичних моделей, принципів інтеграції цифрових технологій у професійні дисципліни, а також створення інформаційно-освітнього середовища для ефективного засвоєння нових знань. Загалом, поєднання теоретичних знань, практичних навичок та педагогічних умов забезпечує більшу ефективність, оскільки сприяє досягненню необхідного рівня цифрової компетентності.

Розглянемо ключові теоретико-методологічні засади формування цифрової компетентності, сформовані низкою науковців (таблиця 1).

Складено авторами на основі джерел (Гельжинська & Кравчик, 2025; Ергашева, Хурсанов, Базарова & Алтієв, 2025; Шамов, 2025).

Для ефективного формування цифрової компетентності здобувачів освіти необхідно створювати інтерактивне навчальне середовище, що забезпечує доступ до ресурсів, активну участь студентів, розвиток професійних навичок, персоналізацію навчання та формування критичного мислення. Крім того, важливо інтегрувати автоматизовані освітні процедури та безперервний доступ до актуальної інформації, що сприяє розвитку аналітичних здібностей і підвищує якість підготовки компетентних фахівців, здатних ефективно застосовувати цифрові технології у професійній діяльності.

Окрім технічного компонента, важливе значення має якість взаємодії між викладачами та здобувачами освіти. Комунікація, побудована на принципах довіри, взаємоповаги та відкритості, формує позитивний емоційний клімат, стимулює самореалізацію студентів та сприяє розвитку морально-етичних цінностей, які є особливо важливими для підготовки майбутніх правників (Сущенко, Андрющенко & Сущенко, 2022, с. 159).

Таблиця 1

Теоретико-методологічні засади формування цифрових компетентностей у підготовці майбутніх юристів

Теоретико-методологічна основа	Короткий зміст	Методологічні наслідки	Практичні методи
Компетентнісний підхід	Цифрова компетентність розглядається як інтегральна компетентність – сукупність знань, умінь та навичок, яких має набути майбутній юрист в процесі навчання	Формулювання результатів навчання у формі знань, умінь, цінностей; модульна структура курсів.	Освітні результати (LO), рубрики оцінювання компетентності, портфоліо студентів.
Інтеграція LegalTech у зміст навчання	LegalTech це обов'язкова складова: інструменти для збору, доступу до даних, до управлінських систем, інструментів автоматизації застосування норм.	LegalTech передбачає роботу з хмарними сервісами, системами e-discovery, автоматизованими консультаціями; набуття практичних навичок.	Практичні вправи передбачають використання хмарних сховищ, кейсів автоматизованих консультацій, лабораторних робіт.
Інформаційна грамотність та критичне мислення	Здатність шукати, критично оцінювати та верифікувати джерела інформації; розуміти обмеження і ризики даних.	Навчальні модулі з інформаційного пошуку, роботи з базами даних, судовими реєстрами; завдання з перевірки нормативних джерел.	Тести з інформаційної грамотності, кейс-аналіз, контрольні роботи з оцінкою критичності джерел.
Етичні, правові та нормативні аспекти	Досвідчений юрист повинен розуміти питання етики обробки даних, конфіденційності, правил електронного судочинства.	Викладання нормативно-правової бази (захист даних, адвокатська етика в цифровому просторі); впровадження етичних стандартів у навчання.	Аналіз норм (написання коротких правових висновків), оцінювання етичних стандартів.
Педагогічні методи: контекстний та проблемно-орієнтований підхід	Навчання здійснюється на основі поєднання практично-орієнтованої, інтегрованої правової практики.	Навчання відбувається на основі вивчення реальних кейсів, інтердисциплінарних проєктів (право+IT), співпрацю з практиками/стандартами LegalTech	Оцінювання проектів, участь в судових процесах з використанням цифрових доказів.
Використання ШІ як навчального практичного інструмента	ШІ впливає на формування змісту й методів підготовки	Інтеграція модулів у сфері застосування та врегулювання застосування ШІ в праві; навчання критичній роботі з інструментами ШІ.	Лабораторні роботи з ШІ-інструментами для пошуку прецедентів, етичних дебатів, контролю за розпізнаванням помилок ШІ.
Оцінка й моніторинг рівня цифрової компетентності	Потреба у валідних інструментах діагностики (тестах, рубриках, інструментах самооцінки)	Розробка тестів, рубрик для міжкурсової та підсумкової оцінки; використання е-портфоліо.	Тестові батареї, рубрики 4-бальні/5-бальні, електронні портфоліо, зовнішня верифікація.

В процесі цифрової трансформації правової системи особливе значення набуває розвиток інновацій у сфері LegalTech, який активно розвивається в Україні. Використання штучного інтелекту, спеціалізованого програмного забезпечення та цифрових сервісів для оптимізації юридичних послуг, автоматизації процесів і розширення доступу до правосуддя змінює не лише практичну здатність юристів, а й вимагає оновлення підходів до юридичної освіти. Проєкти, зокрема премія LIGA ZAKON AWARDS 2020, які підтримують розвиток Legal Tech-стартапів, сприяють формуванню сучасного професійного середовища, де майбутні фахівці повинні поєднувати традиційні правничі знання з базовими цифровими навичками (LIGA ZAKON AWARDS, 2020). Юридична спільнота загалом ставиться до технологій LegalTech неоднозначно, боячись порушення інформаційної безпеки та захисту персональних даних. Як наслідок, це обумовлює необхідність приділяти більшу увагу закладам вищої освіти у формуванні цифрової етики, кібербезпеки та правових аспектів використання сучасних технологій у навчальному процесі. Підготовка юристів нового покоління має включати не лише глибоке знання правових норм, а й розуміння принципів роботи цифрових систем, оцінку потенційних ризиків і переваг їх застосування у професійній діяльності.

Наразі заклади вищої освіти поступово адаптують свої навчальні плани до вимог цифровізації, впроваджуючи нові дисципліни з кіберправа, застосовуючи цифрові технології у правовій сфері та електронному правосудді. На деяких факультетах проводять заняття з використанням систем юридичного аналізу та практичні тренінги на реальних кейсах, які відповідають сучасним цифровим умовам. Викладачі на основі спеціального навчання цифрової педагогіки використовують EdTech-інструменти з метою підвищення якості навчання. Онлайн-курси, віртуальні симуляції судових процесів і моделювання правових ситуацій, мають ключову роль у підготовці майбутніх юристів. Вони дають можливість відпрацьовувати професійні сценарії без необхідності фізичної присутності, одночасно розвиваючи аналітичне мислення, навички правової аргументації та практичні знання. Цифрові платформи забезпечують швидкий доступ до навчальних матеріалів, нормативно-правових актів і судової практики, а також підтримують дистанційну взаємодію через онлайн лекції, вебінари, спільну роботу над проєктами. Використання таких технологій підвищує гнучкість і ефективність освітнього процесу та формує навички, які відповідають реальним умовам сучасної юридичної практики (Мудролюбова, Савка & Дніпров, 2025).

У юридичній освіті важливо готувати майбутніх фахівців до роботи в умовах електронного судочинства, яке активно розвивається в Україні. Сучасний юрист повинен вільно користуватися інформаційними технологіями та правовими базами даних, ефективно вести електронний документообіг і брати участь в онлайн-судових засіданнях. Необхідно володіти навичками роботи з Єдиним державним реєстром судових рішень, аналізувати та інтерпретувати судову практику на основі прецедентів. Освітня програма має включати навчання роботі з автоматизованими системами діловодства, цифровими платформами для правової взаємодії, інструментами електронної ідентифікації, електронного підпису, смартконтрактами та базовими елементами штучного інтелекту для автоматизації рутинних процесів. Такий підхід формує цифрову гнучкість майбутніх юристів, готує їх до професійних змін і забезпечує ефективну адаптацію до трансформацій у правосудді (Стандарт вищої освіти України…, 2022).

Таким чином, для набуття професійних навичок майбутнім фахівцям юридичної сфери однієї теорії замало. Необхідно вміти використовувати й теоретико-методологічні аспекти цифрової трансформації. Наразі для підготовки юристів активно використовують саме LegalTech – платформи у роботі з електронними документами та судовою практикою, в системах аналітики та прогнозування судових рішень, як інструментів електронного документообігу та електронного підпису, а також смартконтрактів і базових модулів із застосуванням штучного інтелекту з метою автоматизації виконання повсякденних задач.

Для практичного відпрацювання професійних навичок у підготовці майбутніх юристів рекомендовано використовувати VR/AR – симулятори судових процесів та медіації. Передбачено й систему оцінювання цифрових компетентностей, що включає аналітичні здібності, роботу з цифровими сервісами та дотримання етичних норм у цифровому середовищі. Такий підхід здатний сформувати у майбутніх юристів навички ефективно працювати в умовах цифрових змін, мислити аналітично та швидко пристосовуватися до нових технологій і професійних викликів.

Висновки. Цифрова компетентність є ключовою складовою підготовки майбутніх юристів, оскільки поєднує технічні, аналітичні, правові та етичні навички, необхідні для сучасної професійної діяльності. Інтеграція LegalTech та цифрових платформ у навчальний процес

дозволяє здобувачам освіти опановувати роботу з електронними документами, аналітичними системами та електронним судочинством, сприяючи розвитку практичних навичок. Використання інноваційних технологій, таких як VR/AR-симуляції та онлайн-ресурсів, допомагає моделювати професійні сценарії, формуючи аналітичне та критичне мислення. Підготовка юристів охоплює не лише знання правових норм, а й розвиток цифрової етики, безпеки даних та відповідального використання технологій. Адаптація навчальних планів до цифрових вимог і міжнародна інтеграція освітніх програм забезпечують формування конкурентоспроможних фахівців. Системне поєднання теоретичних знань, практичних навичок та педагогічних методів підсилює здатність майбутніх юристів ефективно працювати в умовах цифрових трансформацій та професійних викликів.

Список використаних джерел

Вень С., Корсун І. Компетенція та компетентність: закордонний досвід // *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки. 2023. № 1. С. 45–51. DOI: 10.31651/2524-2660-2023-1-45-51.

Гельжинська Т.Я., Кравчик О.Р. Поняття цифрової компетентності майбутніх юристів у закладах фахової передвищої освіти: теоретичний аспект // *Академічні студії*. 2025. № 1. С. 11–18. URL:http://www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/696 (дата звернення: 26.02.2026).

Дубняк М.В., Соловйова В.С. Цифрова трансформація юридичних послуг // *Інформація і право*. 2022. № 2(41). С. 52–57. DOI: 10.37750/2616-6798.2022.2(41).270363.

Ергашева Г., Хурсанов Р., Базарова Д., Алтієв Р. Інтеграція цифрових компетенцій у юридичну освіту: педагогічна основа майбутнього // *Академічний журнал Кубахана*. 2025. Т. 5, № 2. С. 446–478. DOI: 10.48161/qaj.v5n2a1709.

Кочубей Т., Ткачук Ю. Соціальні навички *soft skills* у системі компетентностей майбутніх соціальних працівників // *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. № 2(7). С. 42–51. DOI: 10.31499/2618-0715.2(7).2021.244074.

Мудролюбова Н. О., Савка О. Т., Дніпров О. С. Вплив цифрової трансформації на якість юридичної освіти в Україні: виклики та перспективи // *Академічні візії*. 2025. № 43. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1903 (дата звернення: 26.02.2026).

Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 08 «Право», спеціальності 081 «Право». Київ, 2022. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-zi.zminamy-644-20.03.2023.pdf (дата звернення: 26.02.2026).

Сущенко Л. О., Андрющенко О. О., Сущенко П. Р. Цифрова трансформація закладів вищої освіти в умовах діджиталізації суспільства: виклики і перспективи // *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. № 2(51). С. 157–162. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/44351488-56c4-4828-88bd-6db24dd0cbc5 (дата звернення: 26.02.2026).

Шамов О. А. Вплив штучного інтелекту на трансформацію юридичної освіти: порівняльний аналіз та стратегічні напрями // *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2025. № 3. С. 51–55. DOI: 10.32999/ksu2307-8049/2025-3-9.

Шостак Р. П. Поняття «компетентність» у науковій літературі // *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 28, т. 4. С. 265–272. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/28_2020/part_4/42.pdf (дата звернення: 26.02.2026).

Ergasheva G. M., Khursanov R. Kh., Bazarova D. B., Altiyev R. S., Tadjibaeva A. Yu., Yusupdzhanova G. I., Madatova Z. H. Integrating digital competencies into legal education: a pedagogical framework for the future // Qubahan Academic Journal. 2025. Vol. 5, no. 2. URL: https://www.researchgate.net/publication/393017827_Integrating_Digital_Competencies_into_Legal_Education_A_Pedagogical_Framework_for_the_Future

LIGA ZAKON AWARDS: вебсайт. 2020. URL: https://awards.ligazakon.net/

References

Dubniak, M.V., Solovyova, V.S. (2022). Digital transformation of legal services. *Information and law*. No. 2(41). P. 52–57. DOI: 10.37750/2616-6798.2022.2(41).270363.

Erhasheva, G., Khursanov, R., Bazarova, D., Altiev, R. (2025). Integration of digital competencies into legal education: pedagogical basis of the future. *Academic Journal of Kubakhan*. Vol. 5, No. 2. Pp. 446–478. https://doi.org/10.48161/qaj.v5n2a1709

Helzhynska, T.Ya., Kravchik, O.R. (2025). The concept of digital competence of future lawyers in institutions of professional pre-higher education: theoretical aspect. *Academic Studies*. No. 1. P. 11–18. Retrieved from http://www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/696

Kochubei, T., & Tkachuk, Y. (2021). Soft skills in the system of competencies of future social workers. *Social work and social education*, 2 (7), 42–51. https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(7).2021.244074

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). Standard of higher education of Ukraine for the first (bachelor's) level in the field of knowledge 08 «Law», specialty 081 «Law». Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-zi.zminamy-644-20.03.2023.pdf

Mudroliubova, N. O., Savka, O. T., & Dniprov, O. S. (2025). The impact of digital transformation on the quality of legal education in Ukraine: Challenges and prospects. *Academic visions*, (43). Retrieved from https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1903

Shamov, O. A. (2025). The impact of artificial intelligence on the transformation of legal education: Comparative analysis and strategic directions. *Scientific Bulletin of Kherson State University*, (3), 51–55. https://doi.org/10.32999/ksu2307-8049/2025-3-9

Shostak, R. (2020). The concept of «competence» in scholarly literature. *Current issues in the humanities*, 28 (4), 265–272. Retrieved from https://www.aphn-journal.in.ua/archive/28_2020/part_4/42.pdf

Sushchenko, L. O., Andriushchenko, O. O., & Sushchenko, P. R. (2022). Digital transformation of higher education institutions in the context of societal digitalisation: Challenges and prospects. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (51), 157–162. Retrieved from https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/44351488-56c4-4828-88bd-6db24dd0cbc5

Ven, S., Korsun, I. (2023). Competence and competence: foreign experience. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. Series: Pedagogical Sciences*. No. 1. Pp. 45–51. DOI: 10.31651/2524-2660-2023-1-45-51.

LIGA ZAKON AWARDS. (2020). Retrieved from https://awards.ligazakon.net/

Відомості про авторів:
Шубін Євген Олександрович
yevgen.shubin@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вулиця Наукове Містечко, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Предместніков Олег Гарійович
predmestnikov@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вулиця Наукове Містечко, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Матеріал надійшов до редакції 09. 01. 2026 р.
Прийнято до друку 11. 02. 2026 р.

Information about the authors:
Shubin Yevhen Oleksandrovych
yevgen.shubin@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Predmestnikov Oleh Gariyovych
predmestnikov@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Received at the editorial office 09. 01. 2026.
Accepted for publishing 11. 02. 2026.

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-195-204

UDC 373.5.016:547]:005.336.2

FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN STUDENTS WHEN STUDYING ORGANIC CHEMISTRY AT SCHOOL

Marianna Barus[1]
https://orcid.org/0000-0001-9447-6170,
Olga Skrypska[2]
https://orcid.org/0000-0001-7212-2929

Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University[1],
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University[2]

The article highlights the possibilities of developing students' environmental competence during the study of organic chemistry in secondary education institutions. Emphasis is placed on integrating the principles of Green Chemistry, analysing the atom economy of chemical processes, and applying contextual tasks related to the environmental consequences of military operations in Ukraine. The role of chemical knowledge in ecosystem restoration and the implementation of sustainable development goals is substantiated. Environmental protection is particularly important at the current historical stage due to the growing severity of ecological problems. The main cause of environmental disasters is unconscious human behaviour. Modern generations often forget the need to achieve harmony with nature, being driven instead by a distorted system of values focused on increasing consumption, conquering nature and exploiting resources without reflection.

Key words: ecological competence; organic chemistry; Green chemistry; atom economy; military ecology.

Барус Маріанна, Скрипська Ольга. Формування екологічної компетентності в учнів під час вивчення органічної хімії в школі.
У статті розкрито можливості формування екологічної компетентності учнів під час вивчення органічної хімії в закладах загальної середньої освіти. Акцентовано увагу на інтеграції принципів «Зеленої хімії», аналізі атомної ефективності хімічних процесів та застосуванні контекстних завдань, пов'язаних із екологічними наслідками воєнних дій в Україні. Обґрунтовано роль хімічних знань у відновленні екосистем та реалізації цілей сталого розвитку. Питання захисту довкілля на сучасному історичному етапі досить важливе, оскільки спостерігається загострення екологічних проблем. Основною причиною екологічних лих та катастроф є проблеми несвідомої поведінки людей. Теперішнє покоління забуває про необхідність досягнення гармонії з природою, ним рухає не любов до всього живого, а перевернута шкала цінностей, що вимагає лише збільшувати споживання природних багатств, бездумно підкорювати та перетворювати природу.

Ключові слова: екологічна компетентність; органічна хімія; Зелена хімія; атомна ефективність; воєнна екологія.

Introduction. Ecological and environmental problems have become global in recent decades. Regional problems are increasingly expanding their scope. The armed aggression of the Russian Federation against Ukraine has caused numerous environmental disasters. Modern realities necessitate a rethinking of the content of natural science education, taking into account current environmental challenges. The updated chemistry programme for primary school (Chemistry. Grades 7-9. Programme for general education institutions with amendments, approved by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 07.06.2017 № 804) outlines key competencies that chemistry teachers are designed to develop, including «Environmental literacy and healthy living» and «Basic competencies in natural sciences and technologies» (Velychko, 2017, pp. 2-5.) emphasizes that the content of all sections of chemistry should be oriented towards the formation of the competence "Environmental literacy and healthy life". The issue of ecologisation of knowledge about organic substances becomes particularly acute in conditions of martial law, when the destruction of industrial facilities leads to large-scale environmental pollution with oil products and toxic detonation products. The formation of

ecological competence allows students not only to understand the properties of substances, but also to assess their impact on the biosphere and think critically in crisis situations. Organic chemistry is an ideal platform for developing ecological competence, as it examines the anthropogenic impact on the biosphere (plastics, pesticides, surfactants).

The purpose of the article is to provide theoretical justification and develop methodological recommendations for the formation of students' environmental competence when studying organic chemistry through the prism of Green Chemistry principles and the wartime challenges.

To achieve the set goal, the following tasks are planned:

• To analyse the scientific and methodological literature on the issues of greening chemical education.

• Based on the analysis of theoretical aspects of the problem of greening the content of school education, to outline the possibilities for developing the competence of «Environmental literacy and healthy life» in students.

• To identify the key principles of Green Chemistry acceptable for implementation in the school course of organic chemistry.

• To develop examples of contextual tasks based on real environmental situations (pollution by petroleum products, toxicity of nitro compounds).

Analysis of recent research and publications. At the current stage of development of pedagogical science, a significant amount of theoretical and practical material has been collected that concerns environmental education and the upbringing of schoolchildren. Theoretical and practical aspects of environmental education of students of general education institutions in the process of studying the school chemistry course have been explored by Ukrainian researchers: (Burynska, 1998, pp. 18–20.), (Shcherbina, 2012, pp. 118-122.), (Grabovyi, 2015, pp. 49-60.), (Velychko, 2019, 192 p.), (Voronenko, 2013, p. 31.), (Lukashova, 2024, pp. 124-131.) and others.

The main positions of the researchers can be summarised as follows:

In the article by N. Burynskaya «The Environmental Component in the Content of School Chemical Education» (1998), ways of integrating environmental knowledge into chemistry teaching are considered. The author identifies specific approaches to the formation of students' environmental competence, in particular through the disclosure of the relationship between chemical processes and environmental problems. The environmental component should be inextricably linked with the study of chemical concepts. The environmental component is included in the content of school chemical education through the analysis of the impact of production, use and disposal of substances on nature. Training is aimed at developing the skills to predict the consequences of chemical influences, solve environmental problems and form environmentally appropriate behaviuor.

The article by A. Shcherbyna and V. Shcherbyna (2012) considers the methodology for forming the environmental culture of schoolchildren, which involves combining theoretical knowledge of chemistry with practical environmental activities, analysing the environmental friendliness of production processes of local industries in chemistry lessons. The authors highlight the possibilities of conducting thematic lessons and extracurricular activities to increase environmental responsibility, which is published in the «Scientific Notes of the NSU named after M. Gogol». They actively use business games, discussions, the method of environmental projects, scientific research work of students in the Academy of Sciences, etc.

In the article by A. Grabovoy «Formation of the ecological culture of schoolchildren in the process of studying chemistry» (2015), theoretical and practical aspects of environmental education within the framework of the school chemistry course are analysed. The author substantiates the methods of forming the ecological consciousness, behaviour and culture of students, aimed at understanding the relationships between chemical knowledge and environmental problems. The author emphasises that the ecological culture of students is formed during the study of chemistry due to the inclusion of the ecological component in the main course, the use of ecologised chemical experiments and the performance of chemical and ecological tasks.

N. Lukashova (2024) considers the directions of formation of readiness of future teachers of natural sciences to implement the ecological component of professional activity.

Research of a group of scientists under the leadership of N. Pustovit (2016) indicates the need to create an «ecologised educational environment». In the monograph «Ecologisation of the educational space of a modern comprehensive school» the authors emphasise the importance of going beyond biology and geography, integrating environmental issues into all subjects, in particular chemistry, and fostering a responsible attitude towards nature (Pustovit, 2016, 154 p.).

S. Tolochko (2024) in his monograph raises the urgent issue of the formation of environmental competence in the context of overcoming the consequences of war, which is a new, critically important vector for Ukrainian education. The work focuses on the importance of knowledge and active actions to restore the environment affected by hostilities, in particular through project and research activities and digital technologies (Tolochko, 2024, 160 p.).

Thus, the analysis of Ukrainian scientific and pedagogical literature indicates the transformation of approaches to the study of chemistry: from the simple study of «harm of chemicals» to the formation of holistic environmental competence in the context of Sustainable Development and Green Chemistry (Sustainable Development Goals and Ukraine

Cabinet of Ministers of Ukraine [Electronic resource] – Access mode: https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina (access date: 5.02.2026).).

Therefore, the problem of forming students' environmental competence in the process of learning chemistry remains relevant.

Presentation of the main research material. The foundation of the modern concept of environmental literacy in the secondary education institutions system of Ukraine is the State Standard of Basic Secondary Education (2020) and the conceptual principles of the «New Ukrainian School» (2016). In these documents, «Environmental Competence» is defined as one of 11 key competencies.

Environmental competence is a person's ability to act situationally in everyday life and in the environment, making decisions based on acquired environmental knowledge, skills, values and experience, correctly performing actions and realizing responsibility for their decisions and their consequences for the environment (State Standard of Basic Secondary Education. [Electronic resource] – Access mode: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti (access date 05.02.2026)).

Since modern environmental problems can be solved by joint efforts, everyone's environmental competence is important. It is important not to be afraid of the volume of the environmental information flow, but to be ready for action. Therefore, the main task of a chemistry teacher is to lead students to a correct assessment of the current state of the environment, to an understanding of the need for economical and careful use of natural resources. In addition, the chemistry teacher is tasked with revealing the dual role of the chemical industry in relation to nature, to equip students with practical skills and abilities that will contribute to their possible participation in environmental protection measures.

Organic chemistry covers topics that are directly related to modern environmental challenges – hydrocarbons, polymers, petroleum products, pesticides, plastics and other organic compounds. The study of these topics provides an opportunity to discuss environmental aspects: origin, use, impact on the biosphere, problems of utilisation and recycling.

When forming the ecological culture of students, the following methodological techniques are used:

• improving environmental education directly in the lessons (explanation of the impact of organic compounds on health);

• development and use of tasks and tasks of ecological content;

• ecologisation of a chemical experiment (use of micromethods, implementation of an eco-oriented chemical experiment);

• preparation of environmental projects (Research on the recycling of organic raw materials and household waste. Biodegradable polymers (polylactides) as an alternative to traditional plastics. Synthesis of starch-based bioplastics.);

• business games («Environmental expertise», «Find the mistake»);

• environmental monitoring (digitalisation of environmental monitoring, use of mobile applications and sensors for environmental analysis directly during the study of organic chemistry topics);

• use of interdisciplinary connections between chemistry and biology (toxic effects on enzymes), geography (distribution of pollutants with the flow of rivers) and other subjects;

• case methods: analysis of real environmental disasters (for example, oil spills) through the prism of chemical reactions.

Having analysed the school chemistry programme, we saw that environmental issues are introduced into the content of many topics of the organic chemistry course. Table 1 provides a list of cross-curricular ecological and chemical questions, the search for answers to which will contribute to the formation of students' ecological culture in organic chemistry (Berezan, 2018, 112 p.). At the same time, the problem of improving the environmental content of chemistry requires further research.

Table 1

List of some questions on the formation of students' ecological culture in organic chemistry (standard level)

Topic by program	***Environmental issues***
Theory of chemical structure.	Carbon as the basis of living nature and the relationship between living and non-living nature.
Applications of hydrocarbons.	Ecological aspects of the use of gaseous fuels in industry and everyday life. Biogas. Octane number and quality of gasoline. Smog as a chemical phenomenon. Environmental impact of hydrocarbons and their derivatives.

Topic by program	***Environmental issues***
Arenes. Chemical properties of benzene.	Organochlorine pesticides, their effect on living organisms. Requirements for toxic chemicals. Prevention of pesticide contamination of food products. Toxicological properties of benzene and toluene.
Natural sources of hydrocarbons and their processing.	Causes of environmental pollution by petroleum hydrocarbons, their effect on living organisms. Methods of refining petroleum products. Petroleum products as fuel. Problems of obtaining liquid fuel from coal and other alternative sources.
Alcohols and phenols.	Physiological effect of alcohols on the human body. Toxic properties of phenol. Environmental safety of obtaining and using phenol. Detection of phenol in green tea extract.
Esters. Fats.	Chemical composition of synthetic detergents. Their effect on living organisms. Consequences of water pollution of the SMZ. Ethers and esters in cosmetics.
Carbohydrates.	The ecological significance of the photosynthesis process. Photosynthesis and the solution of the energy problem. Biodiesel.
Polymers. Plastics.	The use of polymer products in everyday life. The impact of polymer materials on the environment and human health. The problem of recycling plastic waste. Manufacturing products from plastic bottles

Environmentally cultured schoolchildren should be aware of the need for complete waste disposal to avoid their accumulation and harmful effects on the environment and humans.

It is important to show students ways to solve pollution problems, namely: the creation of new and improvement of existing equipment and technologies; increasing the productivity of enterprises by increasing product yield and reducing the formation of production waste; developing waste disposal systems and switching to closed technological cycles; creating a recycled water supply that reduces the runoff of polluted water. When studying chemical production, it is necessary to reveal the basic ecological principles of modern production. In addition, it is necessary to show the importance of plants in the processes of improving the atmosphere and characterise protective zones around chemical facilities.

When considering environmental protection issues, students can be offered chemical-ecological questions and tasks. When compiling them, it is recommended to take into account the following methodological requirements:

1. The conditions and solutions of the tasks must contain practically significant information.

2. Applied information must be closely related to the material of the educational programmes and show real solutions to environmental problems.

3. The level of complexity of the tasks must be feasible for this class.

4. To solve the tasks, students must be able to rely on a complex of knowledge from different subjects.

5. Tasks can be used to explain information, verify, apply or improve knowledge.

At the initial stage of studying chemistry, ecological tasks are used to concentrate attention, develop curiosity and form interest. Ecological tasks at this stage are mainly illustrative in nature. Later, at the next stages of learning, cognitive tasks of a problematic nature are introduced.

The initial data for compiling tasks of an ecological nature can be obtained from textbooks, reference and popular science literature, articles and periodicals.

In search of answers to the questions of tasks or tasks, the student becomes directly involved in solving problems of nature protection, gets the opportunity to apply the acquired knowledge in real life.

Monitoring the process of solving such tasks by students gives the teacher an idea of the levels of intellectual development of schoolchildren, the formation of their ecological and chemical knowledge, cognitive interests and skills. Tasks that are solved in several possible ways allow the teacher to draw conclusions about the level of formation of students' environmental culture and adjust their pedagogical activities in this direction.

Ecologysation of chemistry experiment

The most important component of the school chemistry course is a chemical experiment, which plays a special role in studying environmental protection problems.

A chemical experiment is characterised by the performance of various didactic functions, use in various forms and combination with various methods and means of teaching. It is a system in which the principle of gradual independence of students works: starting from the demonstration of phenomena during a frontal laboratory experiment and continuing with independent work during practical work or solving an experimental problem, conducting a home experiment.

A school chemistry experiment can belong to one of four main types (or it can be intermediate):

- demonstration experiment;
- laboratory experiment;
- practical work;
- home experiment.

The authors (Grabovy, 2015, pp. 49-60) propose the following directions for the ecologisation of an educational chemical experiment:

1) explain natural phenomena through the performance of a chemical experiment;

2) develop an environmentally safe experiment;

3) use analytical methods to monitor the state of the environment;

4) study the impact of substances on living organisms and ecosystems;

5) recycle waste from school chemical experiments.

When a chemical experiment is used to explain natural processes and phenomena, emergency situations are simulated.

The environmental safety of the experiment can be achieved through the use of substances in small quantities, the development of projection and virtual chemical experiments, the use of devices – closed systems.

Through chemical experiments, it is necessary to familiarise students with methods of monitoring the state of the environment, waste-free production technology, rules for handling household chemicals, the harmful effects of substances on the human body, the harmfulness of alcohol, smoking.

When performing all types of chemical experiments in all classes, the idea of environmental protection should be significant. It is necessary for schoolchildren to realise that each experimental action must be environmentally friendly. And this can be achieved if we find ways to recycle waste from school chemical experiments and include in all school experiments without exception the stage of utilisation (destruction or neutralisation of substances, their direct or indirect reuse in the educational process). Thus, the chemistry room at school should be considered not only as a place of study. It is also a «place of action», a special «chemical production», which creates, among other things, harmful waste and requires that environmental protection requirements be implemented in the process of performing a chemical experiment. Such a view allows forming environmentally friendly thinking in students, to develop in them a «reflex of environmental cleanliness» in any of their actions (Shcherbina, 2012, pp. 118-122).

Formation of competence in environmental literacy during the implementation of educational projects in chemistry

The use of the educational project method increases students' motivation to gain knowledge, creates the prerequisites for their creative self-realisation, and promotes the development of intellectual abilities. That is why this method is currently a promising type of educational activity. The project presents problems that, thanks to the experience gained, students will be able to solve even in real conditions of future independent life (Zagnybida, 2011, 128 p.). An educational project assigned according to the topics specified in the chemistry programme can and should be considered from an ecological point of view. The student must understand the direct dependence of his health and well-being on his lifestyle and attitude to the environment. Each student must learn to feel his involvement in what is happening around him, be able to make responsible decisions, and act, remembering his duty to nature.

Thanks to the method of environmental projects, students develop a creative approach to learning about nature, assessing the environmental situation, and become able to identify, analyse, and assess the impact of anthropogenic factors on the environment, predict changes, and propose their own solution to environmental problems. Environmental projects contribute to the development of environmental awareness among students and the formation of environmental competence.

Each project should raise the following questions, which will need to be answered and on the basis of which students will draw conclusions:

- How will the results of the research affect the creation of a harmless environment for yourself, other people and the environment?

- How can the results of the work be linked to the need to adhere to a healthy lifestyle?

- Is the interaction between man and nature revealed and what is its nature?

- Are environmental risks assessed and are ways of solving environmental problems of the environment proposed?

The first educational project specified in the chemistry programme in grade 7 – «Chemicals around us» – is a vivid example of an educational project of an ecological orientation. It is clear to everyone that it is necessary to study substances not only from the perspective of the characteristics of their physical and chemical properties, but most importantly, the impact of this substance on human health and the environment in general. It is impossible to ignore the biological effect of the substance under consideration on the body; the place of the substance in the large and small cycle of substances, and, in general, the study of the question of whether inclusion is possible, whether there is a place for this substance in nature? The student must understand that the emergence of new synthetic substances requires the development of ways of its decomposition and utilisation of decomposition products by microorganisms. Otherwise,

environmental pollution occurs, which always leads to a deterioration in its ecological state. In addition, when implementing this project, there is an opportunity to expand the content of the laboratory experiment and familiarise yourself with the labeling of not only hazardous, but also any substances that the student encounters during cooking, in everyday life, on the garden plot, etc. The result of the activity will be a conscious choice of food products, household chemicals, etc., considering their impact on personal health and the environment (Sunday, 2026, pp. 122-123).

Table 2 lists the names of projects that can be implemented while studying organic chemistry.

Table 2

Project activities in organic chemistry as a means of forming environmental competence of students of secondary education institutions

№ in order	***Project name***	***Section (topic) of organic chemistry***	***Description of the project content***
1.	Organic solvents: benefit for humans or threat to the environment?	Alcohols; ketones; aromatic hydrocarbons	Analysis of the physicochemical properties of organic solvents, their toxicity and impact on the environment
2.	Organic polymers and their biodegradability	Polymers; macromolecular compounds	Comparative analysis of synthetic polymers and natural biopolymers, the problem of plastic pollution
3.	Detergents and surfactants: organic chemistry of cleanliness	Carboxylic acids; esters; surfactants	Study of the composition of detergents and the impact of surfactants on aquatic ecosystems
4.	Organic acids in nature and food products	Carboxylic acids	Study of the distribution of organic acids in nature, their biological role and environmental safety
5.	Fuels of organic nature: chemistry and ecology	Hydrocarbons; alcohols	Comparative characteristics of traditional fuels and biofuels, analysis of combustion products
6.	Pesticides as organic compounds: environmental risk	Hydrocarbon derivatives; halogen derivatives	Analysis of the mechanisms of action of pesticides, the problem of bioaccumulation and toxicity
7	Organic dyes: beauty or danger?	Aromatic compounds; azo dyes	Assessment of the impact of synthetic dyes on aquatic ecosystems and human health
8	Medicines as organic compounds: the path from benefit to pollution	Organic functional groups	Study of pharmaceutical pollutants and their routes of entry into the environment

The implementation of such projects involves the formation of a system of environmental knowledge, the development of practical skills of environmentally appropriate behavior and awareness of the importance of environmental protection.

Currently, much attention is paid to the implementation of Green Chemistry principles in the educational process. Systematic reviews show that the Green Chemistry principles can be used to increase students' environmental literacy, as they allow considering chemical processes in the context of sustainable resource use, waste minimisation and pollution prevention (Koulougliotis, 2024, 7052. https://doi.org/10.3390/su16167052; Sunday, 2026, pp. 122-123; Savchyn, 2020, pp. 68-70).

The introduction of the Green Chemistry principles into the educational process of secondary education institutions is not just a change in educational content, but a transition to a new philosophy of thinking. In the context of modern environmental challenges, in particular those caused by military actions in Ukraine, organic chemistry ceases to be a set of abstract formulas and becomes a tool for sustainable development.

Traditional organic chemistry in schools often focuses on synthesis methods without considering their energy consumption or the toxicity of by-products. Green Chemistry is based on 12 principles that offer a radically different approach.

The following areas are key for general secondary education institutions:

1. Atom Economy: In contrast to the classical concept of «product yield», this principle teaches how to calculate what fraction of the reactants atoms have gone into the final target product. This mathematically justifies the choice of more rational synthesis routes.

2. Replacement of toxic solvents: The study of the solubility of organic compounds can be combined with a discussion of the transition from chloroform or

benzene to safer alternatives, such as water or ethanol.

3. Use of renewable raw materials: This is the foundation for studying the topics «Hydrocarbons» and «Natural sources of hydrocarbons». Students learn to compare exhaustible resources (oil, gas) with biomass and agricultural waste, biodegradable plastics and polyethylene.

The principle of atom economy (AE) is a concept in Green Chemistry that aims to maximise the incorporation of all atoms of the starting reactants into the final target product. The goal is to minimise waste generation by reducing the number of by-products and increasing the economic and environmental feasibility of the reaction. In contrast to the traditional calculation of product yield, AE teaches students to evaluate the «wastelessness» of a reaction. AE is defined as the ratio of the molecular mass of the target product to the sum of the molecular masses of all reactants.

Examples of calculation problems for assessing the environmental friendliness of chemical synthesis.

1. Ethyl acetate is an important organic solvent. In industry and laboratories, it can be obtained by two main routes: esterification reaction and catalytic dimerisation of ethanal (Tyshchenko reaction). Calculate the atom economy (AE) for each method and conclude which of them is more consistent with the principles of Green Chemistry.

2. Calculate the AE of ethanol synthesis by hydration of ethylene. Why is this method considered «greener» than glucose fermentation in terms of atom economy? (Hint. Disadvantage of the second method: During glucose fermentation, a significant amount of carbon dioxide is formed, although the raw material is renewable. Discussion of the carbon footprint).

3. To obtain phenol, the cumene method (oxidation of isopropylbenzene) is used. The products are phenol and acetone. Calculate the AE relative to phenol. How will the efficiency of the process change if acetone is also considered a target product?

4. Compare the AE of two methods of producing methanol: the first method is from synthesis gas; the second is from methane, through its chlorination and hydrolysis of the chlorination product (consider all reagents and by-products).

5. The synthesis of acetic acid by the carbonylation of methanol is called «ideal» from the point of view of Green Chemistry. Prove this by calculating AE.

6. Imagine that biodegradation is used to clean the soil from fuel residues at the site of an oil depot attack, where the final products are carbon dioxide and water. Is it appropriate to use the concept of AE in this context if the target result is not a substance, but a clean environment?

7. Calculate the AE of the esterification reaction between acetic acid and isoamyl alcohol (pear essence is formed). Where do the «lost» atoms go and how does this affect the ecological footprint of production? Indicate ways to increase the yield of ester. (Hint. The esterification reaction is a reversible process and is carried out using a catalyst. The effect of removing water from the reaction mixture to shift the equilibrium. Carrying out the reaction without using excess reagents).

8. Biodiesel production is based on the transesterification of oil triglycerides with methanol. The products are biodiesel (methyl esters) and glycerol. Calculate the AE of the process relative to the fuel.

9. When trinitrotoluene detonates, a large amount of solid carbon (soot), carbon monoxide, and water is formed. Calculate what percentage of the reactant atoms are converted to toxic carbon monoxide. How does this correlate with the principle of Green Chemistry about minimising harmful products? Explain why the products of their incomplete decomposition are persistent organic pollutants.

10. In Ukraine, soil restoration is being discussed through the cultivation of industrial crops (rapeseed) for the production of bioplastics (polyesters). Calculate the theoretical AE of the polymerisation of lactic acid into polylactide (PLA), where a water molecule is released for each link.

Therefore, the study of organic chemistry should not be limited to knowledge of the properties of substances. The main goal is the formation of environmental literacy: the student must realise that any chemical process must be safe «from conception to disposal». It is necessary to change the approach to the use of synthesis methods. Preference should be given to those methods that will produce less waste, the waste will not be toxic, the synthesis will take place at room temperature and normal pressure, the catalyst used will be not just a means of accelerating the reaction, but also as a means of reducing the number of unwanted by-products.

«Green chemistry in school programme is not an additional section, but a cross-cutting line that transforms chemistry from a «test tube science» to a science of survival and well-being of humanity» (Koulougliotis, 2024, 7052. https://doi.org/10.3390/su16167052; Sunday, 2026, pp. 122-123; Savchyn, 2020, pp. 68-70).

Thus, Green Chemistry creates a modern scientific field where organic chemistry is transformed into an applied discipline capable of solving global and local humanitarian and environmental problems.

Research on methodological works emphasises the importance of including tasks with an environmental component in chemistry teaching as one of the effective ways to form environmental

competence. This can be implemented through tasks on pollution, disposal, assessment of the impact of chemicals on the environment and health. When studying oxygen-containing organic compounds, one should solve tasks that assess the consequences of environmental pollution in the event of damage to chemical enterprises and the ingress of waste into the ecosystem. For example, students are invited to calculate the risks of contamination of water bodies with phenol in the event of damage to chemical enterprises, comparing the obtained data with the MPC standards, since even a small amount of phenol can poison an entire reservoir. Another example is to calculate the percentage of extracted oil that enters the world ocean, to assess the environmental damage from oil spills.

Chemical knowledge should be «attached» to real-life situations. For example, when studying alcohols, consider methanol and ethanol not only as solvents, but as alternative fuels, and glycerol as a raw material for producing biodegradable bioplastics, instead of throwing it into wastewater, where it causes bacterial growth and oxygen deficiency. When studying the topic of aldehydes, the teacher should draw students' attention to the fact that formaldehyde, which is a carcinogen, is used in the production of furniture.

Research on methodological works emphasises the importance of including tasks with an environmental component in chemistry teaching as one of the effective ways to form environmental competence. This can be implemented through tasks on pollution, disposal, assessment of the impact of chemicals on the environment and health. When studying oxygen-containing organic compounds, one should solve tasks that assess the consequences of environmental pollution in the event of damage to chemical enterprises and the ingress of waste into the ecosystem. For example, students are invited to calculate the risks of contamination of water bodies with phenol in the event of damage to chemical enterprises, comparing the obtained data with the MPC standards, since even a small amount of phenol can poison an entire reservoir. Another example is to calculate the percentage of extracted oil that enters the world ocean, to assess the environmental damage from oil spills.

When studying the topic «Hydrocarbons», it is advisable to focus students' attention on the environmental consequences of the release of oil refining products and fuel into the environment. In particular, aromatic hydrocarbons, which are formed as a result of incomplete combustion of fuel, are characterised by high toxicity, stability and ability to bioaccumulate, which causes long-term pollution of ecosystems. Consideration of the chemical structure of these compounds allows explaining the reasons for their carcinogenic properties and danger to living organisms.

The study of organic chemistry through the prism of «green» technologies allows us to more deeply analyse the consequences of war. For example, the topic «Petroleum products» can be considered not only as a source of fuel, but also through methods of soil purification. The use of hydrocarbon-destructive bacteria or «green» sorbents (for example, based on modified cellulose) demonstrates the effect of the principle of decomposition into safe substances.

The topic of «Nitrocompounds» in the context of explosives allows discussing the toxicity of their decomposition products and the importance of developing an «eco-explosive» that would not acidify soils with nitric acid.

When studying alcohols, ketones and other organic solvents, it is advisable to reveal the mechanisms of their distribution in the environment, due to their high volatility and solubility in water. As a result of hostilities, technical liquids and solvents easily enter water bodies, causing toxic effects on aquatic organisms and disruption of natural biochemical processes. This approach helps students understand the relationship between the physicochemical properties of organic compounds and the scale of their environmental impact.

The topic of «Polymers» requires special attention, since the destruction of infrastructure and military equipment is accompanied by the accumulation of polymer waste. The high chemical stability of polymers, due to the peculiarities of their macromolecular structure, leads to the long-term preservation of these materials in the environment and the formation of microplastics, which pose a threat to living organisms and trophic chains.

When studying halogenated hydrocarbons, it is advisable to pay attention to their increased toxicity and stability, which is largely due to the presence of halogen atoms in the molecule. The release of such compounds due to fires or the destruction of industrial facilities can have long-term negative consequences for ecosystems and public health.

An example of a project that can be implemented: «The Path of a Toxin». Task: Trace the chain: explosion → combustion products entering groundwater → accumulation in plants → entry into the human body.

Thus, the integration of information about the environmental consequences of military operations into the process of explaining organic chemistry material contributes to the formation of a holistic understanding of the practical significance of chemical knowledge in students, the development of ecological thinking and a responsible attitude to the environment. This approach ensures the implementation of a competency-based approach in

teaching chemistry and increases students' motivation to study the subject.

Conclusion. The formation of environmental competence in organic chemistry lessons is ensured through the integration of the scientific principles of Green Chemistry and the updating of educational material to the challenges of today. The use of the atom economy index and the analysis of real environmental cases of the war era allows turning chemistry into an effective tool for environmental education. This contributes not only to better mastering the subject, but also prepares conscious citizens capable of environmental restoration of the country.

Список використаних джерел

Березан О. В. Календарно-тематичне планування. Хімія. 7–11 класи. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 112 с.

Буринська Н. М. Екологічна складова у змісті шкільної хімічної освіти // Біологія і хімія в школі. 1998. № 1. С. 18–20.

Величко Л. П. Компетентнісний і зунівський підходи в навчанні: порівняння ознак // Біологія і хімія в рідній школі. 2017. № 4. С. 2–5.

Величко Л. П., Вороненко Т. І., Нетрибійчук О. С. Навчання хімії учнів основної школи : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 192 с.

Вороненко Т. І. Реалізація екологічної складової курсу хімії // Біологія і хімія в сучасній школі. 2013. № 2. С. 31.

Вороненко Т. І. Формування компетентності з екологічної грамотності і здорового способу життя під час виконання навчальних проєктів з хімії // Хімічна та екологічна освіта: стан і перспективи розвитку : зб. наук. пр. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. С. 22–25.

Грабовий А. К. Формування екологічної культури школярів у процесі навчання хімії // Освітологічний дискурс. 2015. № 1 (9). С. 49–60.

Державний стандарт базової середньої освіти. Київ, 2026. URL:https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti (дата звернення: 05.02.2026).

Загнибіда Н. М. Метод проєктів на уроках хімії. Тернопіль ; Харків : Ранок, 2011. 128 с.

Koulougliotis D. Secondary school students' engagement with environmental issues via teaching approaches inspired by green chemistry // Sustainability. 2024. Vol. 16. Art. 7052. DOI: 10.3390/su16167052

Лукашова Н. І. Формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації екологічної компоненти професійної діяльності // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2024. Вип. 6. С. 124–131.

Пустовіт О., Колонькова О., Пруцакова О., Тарасюк Г., Солобай Ю. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи : монографія. Харків, 2016. 154 с.

Савчин М. М. Актуальні проблеми екології та сучасні завдання «зеленої хімії» // Хімічна та екологічна освіта: стан і перспективи розвитку : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. дистанц. конф. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2020. С. 68–70.

Sunday E. S. Impact of green chemistry education on students' learning and environmental awareness in chemistry // Discover Education. 2026. Vol. 5. Art. 44.

Толочко С. В. Екологічна компетентність учнів у контексті подолання екологічних наслідків війни : монографія. Київ : Компринт, 2024. 160 с.

Хімія. 7–9 класи : навч. прогр. для закл. загал. серед. освіти зі змінами, затв. наказом МОН України від 07.06.2017 № 804. Київ, 2017. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/10_ximiya-7-9.doc (дата звернення: 02.02.2026).

Цілі сталого розвитку та Україна. Кабінет Міністрів України. Київ, 2026. URL:https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina (дата звернення: 05.02.2026).

Щербина А. П. Екологічне виховання учнів на уроках хімії та в позакласній роботі // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 1. С. 118–122.

References

Berezan, O. V. (2018). *Calendar-thematic planning. Chemistry. Grades 7-11*. Ternopil: Textbooks and manuals, 112 p.

Burynska, N. M. (1998). The ecological component in the content of school chemistry education. *Biology and chemistry at school*. No. 1. P. 18–20.

Chemistry. Grades 7-9. (2017). Programme for general education institutions with amendments, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 07.06. № 804. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/10 ximiya-7-9.doc [accessed 02.02.2026].

Grabovy, A. K. (2015). Formation of the ecological culture of schoolchildren in the process of studying chemistry. *Educational discourse.* No. 1 (9). P. 49-60.

Koulougliotis, D. (2024). Secondary School Students' Engagement with Environmental Issues via Teaching Approaches Inspired by Green Chemistry. Sustainability, 16, 7052. https://doi.org/10.3390/su16167052

Lukashova, N. I. (2024). Formation of readiness of future teachers of natural sciences to implement the environmental component of professional activity. *Scientific notes of the Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky. Series: Theory and methods of teaching natural sciences.* No. 6. P. 124-131.

Pustovit, O., Kolonkova, O., Prutsakova, O., Tarasiuk, G., & Solobay, Yu. (2016). *Greening the educational space of a modern secondary school*: monograph. Kharkiv. 154 p.

Savchyn, M. M. (2020). Current problems of ecology and modern tasks of Green Chemistry. *Chemical and environmental education: state and prospects for development: collection of materials of the 2nd International scientific and practical (distance) conference.* Vinnytsia: VDPU named after Mykhailo Kotsiubynsky. P. 68-70.

Sunday, E. S. (2026). Impact of green chemistry education on students' learning and environmental awareness in chemistry. *Discover Education.* Vol. 5, No. 44.

Sustainable Development Goals and Ukraine (2026). Cabinet of Ministers of Ukraine. Retrieved from: https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina (access date: 5.02.2026).

Shcherbyna, A. P. (2012). Ecological education of students in chemistry lessons and in extracurricular activities. *Scientific notes of the Nizhyn State University named after Mykola Gogol: Psychological and pedagogical sciences.* No. 1. P. 118-122.

State standard of basic secondary education (2026). Retrieved from: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti (access date 5.02.2026).

Tolochko, S. V. (2024). *Environmental competence of students in the context of overcoming the environmental consequences of war*: monograph. Kyiv: Komprint. 160 p.

Velichko, L. P. (2017). Competency-based and knowledge-and-skills-based approaches in education: a comparison of their characteristics. *Biology and chemistry at home school*. No. 4. P. 2-5.

Velichko, L. P., Voronenko, T. I., Netrybiychuk, O. S. (2019). *Teaching chemistry to basic school students: a methodical manual*. K.: «CONVI PRINT». 192 p.

Voronenko, T. I. (2013). Implementation of the environmental component of the chemistry course. *Biology and Chemistry in a Modern School*. No. 2. P. 31.

Voronenko, T. I. (2017). Formation of competence in environmental literacy and a healthy lifestyle during the implementation of educational projects in chemistry. *Chemical and environmental education: state and prospects for development: collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Internet Conference*. Vinnytsia: LLC «NilanLTD». P. 22-25.

Zagnibida, N. M. (2011). *Project Method in Chemistry Lessons.* Ternopil-Kharkiv: Ranok.128 p.

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

Скрипська Ольга Василівна
o.skrypska@chnu.edu.ua
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Коцюбинського, вулиця, 2
Чернівці, Чернівецька обл., 58002, Україна

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

Skrypska Olga Vasylivna
o.skrypska@chnu.edu.ua
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Kotsiubynsky Street, 2
Chernivtsi, Chernivtsi region, 58002, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 11. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 14. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 11. 02. 2026.
Accepted for publishing 14. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-205-214

УДК 378.147:37.011.3-051:004.9

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ОСНОВ 3D-ДРУКУ В ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Євгеній Абросімов
https://orcid.org/0000-0001-5331-2049

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті теоретично обґрунтовано й систематизовано педагогічні умови інтеграції основ 3D-друку в підготовку майбутніх учителів середньої школи та конкретизовано способи їх реалізації у змісті й організації освітніх компонентів. Узагальнення сучасних наукових підходів дало змогу виокремити компетентнісно орієнтований, практико-орієнтований, проєктно-мейкерський, інтегративний та організаційно-ресурсний підходи до підготовки педагогів щодо впровадження 3D-друку. На цій основі обґрунтовано взаємопов'язані педагогічні умови: організаційну готовність і сервіс 3D-друку; культуру безпечної роботи; узгодження технологічної, предметної та методичної складових; міжпредметну координацію й партнерства. Для кожної умови окреслено сутність, механізми реалізації та приклади втілення у вибіркових освітніх компонентах. Зроблено висновок, що сукупність визначених педагогічних умов забезпечує цілісне формування інженерно-технологічних компетентностей майбутніх учителів середньої школи.

Ключові слова: 3D-друк; 3D-моделювання; професійна підготовка вчителя; майбутні вчителі середньої школи; цифровізація освіти; STEM-освіта; освітні проєкти; інженерно-технологічні компетентності.

Abrosimov Yevhenii. Pedagogical conditions for integrating the fundamentals of 3D printing into the training of secondary school teachers.
The article provides a theoretical substantiation and systematisation of the pedagogical conditions for integrating the fundamentals of 3D printing into the professional training of future secondary school teachers and specifies practical ways of implementing these conditions in the content and organisation of educational components, using the case of Izmail State University of Humanities. The study clarifies the meaning of key concepts related to the integration of 3D printing into teacher education. The generalisation of contemporary scholarly approaches made it possible to identify competence-oriented, practice-oriented, project-based and maker-oriented, integrative, and organisational-resource approaches to preparing teachers for the implementation of 3D printing in the educational process. On this basis, four interrelated pedagogical conditions were substantiated: organisational readiness and 3D printing support services; a culture of safe work and responsibility; alignment of technological, subject-related, and methodological components of training; and interdisciplinary coordination and partnerships through joint modules and projects. For each condition, its essence, implementation mechanisms, and examples of implementation within elective educational components are outlined. It is concluded that the combination of these pedagogical conditions ensures the comprehensive development of engineering and technological competencies of future secondary school teachers. As a result, prospective teachers acquire readiness for the safe, methodologically sound, instructionally justified, and practically appropriate use of 3D printing in the educational process. The scientific novelty lies in the systematisation of approaches to preparing future teachers for the integration of 3D printing and in the substantiation of a complex of interrelated pedagogical conditions for such training. The practical significance lies in the possibility of applying the proposed conditions and implementation mechanisms in the development of educational components and instructional support for teacher training.

Keywords: 3D printing; 3D modeling; professional teacher training; future secondary school teachers; digitalisation in education; STEM education; educational projects; engineering and technological competencies.

Постановка завдання. Цифровізація освіти, посилення STEM-орієнтації середньої загальноосвітньої школи та зростання ролі проєктної, практико-орієнтованої діяльності актуалізують потребу в учителеві, здатному використовувати 3D-друк як інструмент освітньої візуалізації, прототипування й створення дидактичних об'єктів. Водночас у підготовці майбутніх учителів зберігаються суперечності між потенціалом 3D-технологій і реальними умовами їх упровадження. Зокрема це обмеженість обладнання та матеріалів, дефіцит часу в навчальних планах, нерівномірний рівень цифрово-технологічної підготовки здобувачів, потреба в системних правилах безпеки та обслуговування обладнання, а також нестача методичних рішень щодо інтеграції 3D-друку в різні предмети й міжпредметні модулі. Всі перелічені чинники зумовлюють необхідність теоретично обґрунтувати й систематизувати педагогічні умови інтеграції основ 3D-друку в професійну підготовку вчителів середньої школи та окреслити практичні способи реалізації цих умов у змісті й організації освітніх компонентів на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Сучасні публікації розглядають інтеграцію 3D-моделювання і 3D-друку в підготовку педагогів у ширшому контексті цифрової трансформації освіти та оновлення педагогічних технологій. Зокрема, акцент робиться на потребі перегляду змісту, методів і технологій професійної підготовки, щоб майбутні педагоги опановували практики, релевантні цифровому освітньому середовищу (Брюховецька, Захарова, Силенко, 2025). Паралельно підкреслюється роль відкритого освітньо-наукового простору ЗВО, студентоцентрованості та тьюторського супроводу як умов побудови індивідуальних траєкторій у змішаному навчанні, що прямо корелює з логікою опанування складних технологічних умінь, зокрема цифрового виробництва (Самойленко, Міршук, Силенко, 2023).

У міжнародних дослідженнях 3D-моделювання і 3D-друк найчастіше розглядаються як складники STEAM та maker-орієнтованого навчання, що потребують спеціально організованої підготовки вчителя. Систематичний огляд щодо інтеграції 3D-моделювання та друку у педагогічній освіті узагальнює, що така інтеграція підсилює залученість і практичні вміння майбутніх педагогів. Однак стабільно фіксує бар'єри ресурсів, часу та складність упровадження у школі, а також потребу поєднання технологічного, педагогічного й предметного компонентів підготовки (Tejera, Galiç, Lavicza, 2025). На емпіричному дослідженні показано позитивні установки та відчуття компетентності у здобувачів після проходження курсу 3D-моделювання і 3D-друку, разом із висновком про дефіцит такої підготовки у типових програмах підготовки вчителів (Üçgül, Altıok, 2023).

Окремий блок робіт деталізує, які саме педагогічні потреби виникають у процесі реального використання 3D-технологій учителями. Дослідження вказує, що уявлення вчителів про 3D-друк та моделювання загалом змінюються з набуттям досвіду, а на старті критично потрібні постійна технічна підтримка та супровід, без яких потенціал технології для творчості й навчальних результатів реалізується неповно (Anđić, Maričić, Weinhandl et al., 2024). Порівняльне дослідження вчителів у різних країнах також фіксує інтерес до 3D, але виносить у фокус обмеження програмного забезпечення, часу, підготовки й фінансів, що переводить проблему в площину організації педагогічних умов і доступності ресурсів (Ulbrich, Da Cruz, Anđić et al., 2024). На матеріалі проєктних документувань показано, що інтеграція 3D у підготовку вчителів підтримує розвиток навичок XXI ст., а відмінності за гендерною ознакою мінімальні, що важливо для обґрунтування інклюзивних організаційних рішень у курсах і практиках (Ulbrich, Tejera, Schmid et al., 2025).

Ряд публікацій конкретизує ефективні формати навчання, що прямо підводять до формулювання педагогічних умов інтеграції 3D-друку. Описано, як учителі проєктують уроки з 3D-моделями, які цілі обирають і які стратегії підтримки застосовують у 3D-орієнтованому навчанні, що підкреслює значущість методичного конструювання занять і завдань, а не тільки технічного навчання (Chen, Cao, Zhang, 2023). У межах PBL-активності показано продуктивність циклу «спроєктувати, надрукувати, перевірити, переробити» у груповій роботі й те, що такий формат підсилює математичну компетентність та просторове мислення, створюючи аргументи на користь практико-орієнтованих модулів у підготовці майбутніх учителів (Nolla, Ibiricu, Benito, 2024). Подібні висновки отримані і для професійно спрямованої підготовки, де практика 3D у прототипуванні підсилює готовність викладати технології, релевантні індустріальним контекстам, а ключовим механізмом виступає досвід повного циклу виконання завдання з рефлексією труднощів (Setiyawan, Soeharto, Maričić, Lavicza, 2025).

Українські джерела, переважно фіксують підґрунтя для шкільного впровадження 3D-технологій та вимоги до підготовки вчителя. Дослідження стану вивчення 3D-моделювання в ЗЗСО на основі порівняння програм і опитування вчителів показує, що тема «3D-моделювання» стабільно присутня в курсі інформатики, а відмінності стосуються акцентів (3D-друк, AR, голографічні технології), що створює практичний запит на підготовку вчителя, здатного працювати з різними траєкторіями змісту та обладнанням (Деркач, Твердохліб, 2024). У руслі STEM-освіти обґрунтовується підготовка майбутніх учителів до впровадження 3D - моделювання через проєктно-орієнтовані завдання та добір доступних інструментів, що підсилює аргумент про необхідність навчальних модулів із чітко визначеними результатами і практичними кейсами (Дрокіна, 2025). На матеріалі використання 3D і AR-візуалізації підкреслюється педагогічний потенціал тривимірного контенту для мотивації, просторового й критичного мислення. Водночас окреслюються обмеження, що важливо враховувати при визначенні вимог до методичної підготовки (Крива, Мищишин, Калагурка, 2025). Для ширшого підґрунтя підготовки вчителя до STEM у гімназії подані методичні рекомендації з акцентом на розвиток компетентностей та

організацію STEM-модулів, що задає нормативно-методичні орієнтири для інтеграції 3D - друку як одного з інструментів (Левченко, Рогоза, 2025).

Суміжні публікації доповнюють картину через опис умов технологічно насиченої підготовки та проєктного мислення. Зокрема, показано, що цифрові інструменти можуть підтримувати різні етапи проєктної діяльності, включно з аналітичним і рефлексивно-оцінювальним, а це підсилює аргументацію на користь таких умов, як проєктні формати, етичні обмеження та оцінювання за критеріями (Колесова, Силенко, Іванова, 2025). Водночас ці роботи не розкривають специфіки саме 3D - друку як технології з власним циклом, що актуалізує потребу у фокусованому обґрунтуванні педагогічних умов інтеграції 3D-друку в підготовку вчителів середньої школи.

Отже, наявні дослідження узгоджено вказують на потенціал 3D - моделювання і 3D - друку для STEAM, проєктного, maker-навчання, і одночасно підкреслюють типові недоліки (ресурси, час, підготовка, технічна підтримка, шкільна інтеграція). Це логічно підводить до необхідності: 1) чітко визначити педагогічні умови інтеграції основ 3D - друку; 2) описати механізми їх реалізації у змісті й організації освітніх компонентів; 3) конкретизувати практичні приклади навчальних проєктів повного циклу та підходи до оцінювання результатів у професійній підготовці вчителів середньої школи.

Формулювання цілей статті. Мета – теоретично обґрунтувати й систематизувати педагогічні умови інтеграції основ 3D-друку в професійну підготовку вчителів середньої школи та показати практичні способи реалізації цих умов у змісті й організації освітніх компонентів, спрямованих на опанування 3D-моделювання, підготовки моделей до друку, безпечної роботи з обладнанням і створення навчальних виробів (на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету). Цілі дослідження: 1) уточнити понятійно-категоріальні дефініції дослідження: «основи 3D - друку в підготовці вчителя середньої школи», «здатність майбутнього вчителя використовувати 3D - друк у навчанні», «педагогічні умови інтеграції» (у контексті професійної підготовки); 2) проаналізувати й узагальнити сучасні наукові підходи до підготовки педагогів щодо впровадження 3D-друку в освітній процес; 3) обґрунтувати низку педагогічних умов інтеграції 3D-друку, розкрити зміст кожної умови та механізми її реалізації в освітньому процесі; 4) конкретизувати приклади реалізації педагогічних умов у межах освітніх тем і модулів, зокрема через освітні проєкти для уроків і міжпредметних модулів у середній школі; 5) сформулювати підсумкові висновки про те, як сукупність визначених педагогічних умов забезпечує формування інженерно-технологічних компетентностей майбутніх учителів середньої школи. Методологічними основами дослідження є такі підходи: *компетентнісний* (орієнтація на результат підготовки у вигляді інженерно-технологічних компетентностей і здатності застосовувати 3D - друк у навчанні); *діяльнісний* (формування здатності через виконання освітніх проєктів і виготовлення навчальних виробів повного циклу: від ідеї до надрукованого об’єкта); *системний* (узгодження змісту модулів, завдань, матеріально-технічних ресурсів, вимог безпеки, оцінювання й очікуваних результатів); *студентоцентроване навчання* (індивідуальні траєкторії опанування інструментів, підтримка, рефлексія); *міжпредметний і контекстний* підхід у логіці шкільної практики (прив’язка 3D - друку до навчальних тем і міжпредметних модулів середньої школи); підхід *технологічної та етико-безпекової відповідальності* (як основа для безпечної роботи з обладнанням, відповідального використання цифрових моделей і матеріалів). Методи дослідження: *теоретичний аналіз і синтез* наукових та навчально-методичних джерел щодо впровадження 3D - друку в підготовку педагогів; *термінологічний і понятєво-структурний аналіз* ключових категорій; *узагальнення, систематизація та класифікація* підходів і педагогічних умов інтеграції 3D - друку; *порівняльно-логічний аналіз* (зіставлення позицій авторів, співвіднесення умов із технічними, методичними, безпековими й організаційними вимогами); *аналіз* освітніх і навчально-методичних матеріалів освітніх компонентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету як підстава для прикладів реалізації; *педагогічне моделювання* (опис механізмів реалізації кожної умови в структурі модулів і завдань); кейс-аналіз освітніх проєктів для уроків і міжпредметних модулів середньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо ключові дефініції дослідження. Так, поняття «*основи 3D-друку в підготовці вчителя середньої школи*» доцільно трактувати як структурований зміст підготовки, що забезпечує майбутньому вчителеві базову технологічну грамотність і практичні вміння повного циклу виготовлення навчального об’єкта: від задуму й 3D-моделі до підготовки файлу до друку, безпосередньо друку, постоброблення, контролю якості та безпечної експлуатації обладнання в освітніх умовах.

Така інтерпретація узгоджується з підходами, де акцент робиться на поєднанні моделювання, друку та практико-орієнтованого навчання у програмах підготовки педагогів, а також на типових викликах упровадження (ресурси, час, підготовка, інтеграція в навчальний процес) (Tejera, Galiç, Lavicza, 2025; Üçgül, Altıok, 2023; Ulbrich, Da Cruz, Anđić et al., 2024). Для українського контексту цей підхід також пов'язується з опануванням 3D-моделювання і практик створення навчальних виробів як інструмента STEM-орієнтованого навчання (Дрокіна, 2025; Маринченко, Васенок, 2022).

Поняття «*здатність майбутнього вчителя використовувати 3D-друк у навчанні*» визначаємо як інтегровану професійно-педагогічну здатність проєктувати, організовувати й оцінювати навчальні результати з використанням 3D-моделювання та 3D-друку, добираючи їх відповідно до цілей уроку або міжпредметного модуля, вікових особливостей учнів і ресурсних обмежень закладу. Змістово вона охоплює: а) технологічний компонент (володіння інструментами моделювання й друку); б) методичний компонент (створення навчальних завдань і дидактичних об'єктів, організація проєктної і групової роботи); в) безпеково-етичний компонент (безпечна робота, відповідальне використання матеріалів та обладнання); г) рефлексивно-оцінювальний компонент (оцінювання результату і процесу, аналіз труднощів, удосконалення практик).

Таке бачення корелює з дослідженнями про «учителя-мейкера» та конструювання уроків із 3D-технологіями, а також із даними про позитивні зміни в готовності майбутніх учителів після спеціально організованих курсів і практик (Chen, Cao, Zhang, 2023; Üçgül, Altıok, 2023; Nolla, Ibiricu, Benito, 2024; Дрокіна, 2025). Додатково підкреслюється потреба в тривалішій підтримці на старті впровадження та розвиток уявлень учителів про педагогічні можливості й обмеження 3D-друку з досвідом використання (Anđić, Maričić,Weinhandl et al., 2024).

У контексті професійної підготовки *педагогічні умови інтеграції* ми трактуємо як сукупність організаційних, дидактичних, методичних, ресурсних і безпекових передумов, які роблять інтеграцію основ 3D-друку системною, керованою та результативною, а не епізодичною.

До таких умов належать: наявність навчальних модулів із чіткими результатами й критеріями; практико-орієнтований формат із достатнім часом на проєктний цикл; доступ до ПЗ і обладнання та регламенти роботи; методичний супровід викладача і технічна підтримка; узгодження з освітніми потребами школи та міжпредметною інтеграцією; забезпечення безпеки та відповідальної експлуатації (Tejera, Galiç, Lavicza, 2025; Ulbrich, Da Cruz, Anđić et al., 2024; Chen, Cao, Zhang, 2023). Для українських реалій вагомими є також умови, пов'язані з упровадженням 3D-технологій у STEM-орієнтовані практики та наявністю змістових ліній 3D-моделювання і основ 3D-друку в шкільних програмах, що створює запит на відповідну підготовку вчителя (Деркач, Твердохліб, 2024; Дрокіна, 2025; Левченко, Рогоза та ін., 2025).

Уточнення дефініцій задає спільну термінологічну основу для подальшого аналізу. Розглянемо сучасні публікації, які описують підготовку педагогів до впровадження 3D-друку. Так, у наявних джерелах простежуються кілька взаємодоповнювальних підходів до підготовки педагогів щодо 3D-друку.

Перший підхід можна визначити як *компетентнісно-орієнтований*. За цим підходом 3D-друк розглядають як інструмент формування інженерно-технологічної, цифрової та STEM-компетентностей, а підготовку педагога вибудовують через чітко задані результати навчання і вимірювані показники готовності. У цьому ключі підкреслюється необхідність цілеспрямованого формування не тільки технічних умінь, а й здатності організувати освітні активності, які розвивають просторове мислення, комунікацію, командну роботу та презентацію результатів (Дрокіна, 2025; Ulbrich, Tejera, Schmid et al., 2025; Nolla, Ibiricu, Benito, 2024).

Другий підхід є практико-орієнтованим, або *навчанням через цикл виготовлення*. Згідно з цим підходом, ефективною вважається підготовка, де майбутні вчителі проходять повний цикл від задуму до надрукованого виробу з можливостями «спроєктував, надрукував, перевірив, удосконалив». Саме цей формат дає підстави говорити про зростання впевненості й готовності до інтеграції 3D - друку, але водночас виявляє типові обмеження – дефіцит часу, ресурсів, складність ресурсів (матеріалів) й потребу в підтримці на старті (Üçgül, Altıok, 2023; Tejera, Galiç, Lavicza, 2025; Anđić, Maričić, Weinhandl et al., 2024).

Третій підхід пов'язаний із проєктним і мейкерським навчанням, де 3D - друк виступає засобом конструювання навчальних ситуацій і навчальних матеріалів під конкретні предмети й теми. У такому підході фокус зміщується на методичне проєктування уроку: вибір дидактичної мети, способів організації діяльності учнів, ролей учителя, критеріїв оцінювання процесу і продукту, а також на розвиток творчості й залученості. Показово, що вчителі по-

різному вбудовують 3D-моделі в уроки і ставлять різні навчальні результати, тому якість інтеграції значною мірою залежить від методичного супроводу і наявності зрозумілих шаблонів роботи (Chen, Cao, Zhang, 2023; Nolla, Ibiricu, Benito, 2024).

Четвертий підхід можна описати як інтегративний. Відповідно до цього підходу, підготовка має поєднувати технологічний, педагогічний і предметний компоненти, а не зводитись до окремого «технічного» навчання роботи з принтером. У систематичному огляді підкреслюється, що стійка інтеграція 3D-моделювання і 3D - друку потребує балансу цих компонентів і практичної спрямованості, інакше виникає розрив між курсом у ЗВО та реальним упровадженням у школі (Tejera, Galiç, Lavicza, 2025).

П'ятий підхід стосується організаційно-ресурсного забезпечення і підтримки. Так, у джерелах повторюються аргументи про необхідність доступу до обладнання й програм, часу на виготовлення, фінансових ресурсів, а також постійної технічної та методичної підтримки, особливо на початковому етапі. Цей блок прямо обґрунтовує введення педагогічних умов як спектру передумов, без яких інтеграція лишається фрагментарною (Ulbrich, Da Cruz, Anđić et al., 2024; Anđić, Maričić, Weinhandl et al., 2024).

Узагальнення підходів показує, що у фокусі сучасних праць одночасно перебувають результативність підготовки через компетентності, практичний цикл виготовлення, методичне проєктування уроків і навчальних проєктів, інтеграція технологічного, педагогічного й предметного компонентів, а також ресурсно-організаційні передумови. Саме така сукупність акцентів логічно підводить до обґрунтування педагогічних умов інтеграції 3D-друку, що уможливить розкриття механізмів їх реалізації у змісті й організації освітніх компонентів.

І педагогічною умовою є *організаційна готовність і сервіс 3D-друку в професійній підготовці майбутнього вчителя.* Це зумовлює наявність і доступність обладнання та робочих місць, ліцензійного або вільного ПЗ для 3D-моделювання, витратних матеріалів, чітких регламентів доступу та безпеки, а також постійної технічної підтримки. Сутність педагогічної умови у тому, що 3D-друк вбудовується в підготовку не як разовий епізод, а як стабільно керований процес для виконання навчальних завдань «від 3D-моделі до надрукованого навчального об'єкта» з передбачуваними умовами якості, часу й безпеки.

Практична реалізація цієї умови простежується на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету в межах вибіркових освітніх компонентів, зміст яких забезпечує не тільки опанування технології 3D-друку, а й її впорядковане, доступне та педагогічно доцільне використання в освітньому процесі. У центрі цієї умови перебуває саме сервісна організація роботи: координація дій, технічний супровід, доступ до обладнання, цифрова підтримка й методичне впорядкування всіх етапів роботи.

Зокрема, у межах ДВВ «Основи 3D друку: практичний курс» реалізовано модель сервісного супроводу роботи з обладнанням. Вона охоплює порядок бронювання часу роботи з принтером, використання стандартних профілів слайсингу для типових матеріалів, облік витратних матеріалів, планове технічне обслуговування обладнання, а також оперативну консультативну підтримку викладача або лаборанта під час підготовки моделей і виконання друку. Така організація забезпечує впорядкованість роботи, зменшує кількість технічних ускладнень і створює для студентів зрозуміле середовище опанування технології.

У межах ДВВ «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» цю умову реалізовано через розроблення студентами мінімального вебсервісу супроводу 3D-друку. Його структура охоплює подання заявки на друк, завантаження STL-файлів, фіксацію основних параметрів, формування черги замовлень, відображення статусів виконання, а також накопичення типових технічних помилок і способів їх усунення. У результаті організаційні процедури стають прозорішими, скорочуються часові витрати на координацію, а сам процес використання 3D-друку набуває більш упорядкованого характеру.

У межах ДВВ «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» цю умову реалізовано через створення мультимедійних інструктивних матеріалів для супроводу 3D-друку. Йдеться про короткі навчальні відео з підготовки моделей, інфографіку з типовими технічними помилками друку, а також інтерактивні підказки для початкового етапу роботи. Такі матеріали полегшують входження студентів у практику використання технології, підвищують самостійність у виконанні базових операцій і забезпечують постійну навчальну підтримку на різних етапах роботи.

Отже, практична реалізація першої педагогічної умови в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті засвідчує, що сервісно впорядкована організація роботи з 3D-друком, підкріплена цифровими й мультимедійними засобами супроводу, створює реальні передумови для його доступного,

системного й педагогічно доцільного використання у підготовці майбутніх учителів.

ІІ педагогічною умовою виділяємо *культуру безпечної роботи та відповідальності.* Сутність цієї умови полягає в тому, що 3D-друк у професійній підготовці майбутнього вчителя організовується як керована практика з чіткими правилами, ролями та контролем ризиків. Безпека тут виступає не додатком до технічного модуля, а обов'язковою складовою педагогічної готовності майбутнього вчителя застосовувати технологію в умовах шкільного класу, де відповідальність охоплює учнів, обладнання, навчальне середовище і результат (навчальний виріб та його використання).

Підтвердження у наукових розвідках формулюється через акцент на складності впровадження, потребі в системній підготовці й постійній підтримці вчителів на початковому етапі використання 3D-моделювання і 3D-друку в освіті. Ці висновки логічно передбачають наявність безпекових регламентів, контрольованих процедур і профілактики ризиків як частини такої підтримки (Anđić, Maričić, Weinhandl et al., 2024).

Практична реалізація цієї умови простежується на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету в межах вибіркових освітніх компонентів, у яких підготовка до використання 3D-друку поєднується з формуванням стійких уявлень про безпечну організацію роботи, прогнозування ризиків, дотримання встановлених правил і відповідальне ставлення до матеріалів, обладнання та навчального середовища.

Зокрема, у межах ДВВ «Основи 3D друку: практичний курс» цю умову реалізовано через запровадження паспорта безпечної роботи. Він охоплює обов'язковий первинний інструктаж і допуск до роботи, правила організації робочого місця, перелік типових ризиків і способів їх попередження, алгоритм дій у разі інцидентів, а також вимоги до зберігання матеріалів і прибирання робочої зони. Окрему увагу приділено екологічному складнику, зокрема ощадному використанню матеріалів, мінімізації відходів, сортуванню залишків і обґрунтованому добору матеріалу відповідно до дидактичної мети. Така організація дає змогу від самого початку закріпити у студентів навички безпечної та відповідальної роботи з технологією.

У межах ДВВ «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» цю умову реалізовано через розроблення наочних матеріалів для профілактики ризиків. Студенти створюють інфографіку з правилами безпечної поведінки в майстерні, короткі відеонагадування, піктограми для маркування робочих зон і контейнерів із матеріалами, а також макети інструкцій до навчальних виробів з окремим розділом про безпечне використання на уроці. Такі засоби візуалізації роблять правила більш зрозумілими, придатними до швидкого сприйняття та зручними для практичного застосування.

У межах ДВВ «Практикум з програмування та підтримка вебзастосувань» практична реалізація цієї умови здійснюється через цифровий журнал безпеки. Його функціонал охоплює облік допусків до роботи, короткі тестові перевірки знань правил, фіксацію інцидентів і причин їх виникнення, базу типових ризиків і способів їх попередження, а також сповіщення про планові перевірки обладнання й заміну витратних матеріалів. Такий інструмент посилює контроль за дотриманням регламентів, підвищує відповідальність студентів і підтримує системність у безпечній організації роботи.

Результативність реалізації цієї педагогічної умови виявляється в тому, що студент демонструє здатність планувати й здійснювати 3D-друк як складник освітньої діяльності без порушення встановлених правил, із прогнозуванням можливих ризиків, дотриманням регламентів роботи та відповідальним ставленням до використання матеріалів і поводження з відходами.

ІІІ педагогічною умовою виділяємо *узгодження технологічної, предметної та методичної складових підготовки.* Сутність цієї умови полягає в тому, що 3D-друк не подається як «окрема технічна навичка», а вбудовується в логіку навчання. Майбутній учитель має вміти обґрунтувати, чому саме 3D-модель і надрукований об'єкт у конкретній темі створюють дидактичну перевагу (наочність, моделювання, дослідження, конструювання, перевірка гіпотез), які методи доцільні (проєктне, дослідницьке, проблемне навчання, робота в групах), і який продукт або результат мають отримати учні (навчальний виріб, пояснення, інструкція, презентація, оцінювання).

Так, у наукових розвідках описано, що ефективне впровадження 3D-моделювання і друку потребує інтеграції технологічних, педагогічних і предметних компонентів у підготовці вчителя, а також практико-орієнтованих форматів, де технологія пов'язується з навчальними цілями і результатами (Tejera, Galiç, Lavicza, 2025; Chen, Cao, Zhang, 2023; Nolla, Ibiricu, Benito, 2024).

Практична реалізація цієї умови простежується на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету в межах вибіркових освітніх компонентів, у яких студенти навчаються співвідносити можливості 3D-друку зі змістом шкільних предметів і методикою їх викладання.

Зокрема, у межах ДВВ «Основи 3D друку: практичний курс» робота організована так, щоб кожен модуль був пов'язаний із конкретною темою середньої школи та педагогічною метою її вивчення. У центрі уваги перебуває не саме виготовлення моделі, а її навчальна функція. Студенти визначають, які поняття, процеси або явища доцільно пояснювати за допомогою 3D-об'єкта, які навчальні дії він дає змогу організувати та який результат має бути досягнутий на уроці. У такому форматі опрацьовуються, наприклад, геометричні тіла й перерізи, прості механізми, молекулярні моделі, макети місцевості, моделі деталей для демонстрації сил тертя. Це допомагає пов'язати технічну підготовку з реальними потребами шкільного навчання.

У межах ДВВ «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» практична реалізація цієї умови втілена у створенні педагогічних інструкцій до кожного надрукованого навчального об'єкта. Така розробка містить коротке пояснення мети використання моделі на уроці, сценарій активності, інструкцію для учнів, візуальні матеріали та рубрику оцінювання результату. У підсумку 3D-об'єкт розглядається не ізольовано, а в поєднанні з конкретною навчальною ситуацією, діями учнів і способами перевірки результативності.

У межах ДВВ «Практикум із програмування та підтримка вебзастосувань» реалізація уможливлюється через створення простого цифрового конструктора сценаріїв уроку. За його допомогою студент обирає предмет, тему, тип активності та рівень класу, після чого формує заготовку заняття з полями для навчальної мети, ролі 3D-об'єкта, інструкцій, критеріїв оцінювання та супровідних матеріалів. Такий інструмент допомагає узгодити технологічний, змістовий і методичний боки підготовки в межах єдиного педагогічного рішення.

Результативність реалізації цієї педагогічної умови виявляється в тому, що студент здатний обґрунтовано спроєктувати урок або освітній модуль, у якому 3D-друк пов'язаний зі змістом теми, способами навчальної діяльності учнів і запланованими результатами навчання, а не використовується тільки як технічна демонстрація.

IV педагогічною умовою є *міжпредметна координація й партнерства: спільні модулі та проєкти, взаємодія зі школами, лабораторіями, майстернями.* Сутність цієї умови полягає в тому, що 3D-друк, як освітня технологія, «працює» на стику змістів і практик. Тому результативність підготовки майбутнього вчителя зростає, коли він набуває досвіду координації: погоджує навчальні цілі різних предметів, проєктує спільний продукт, розподіляє ролі й відповідальність, узгоджує критерії оцінювання та організовує взаємодію із зовнішніми партнерами, які дають доступ до обладнання, експертизи й реальних задач. Саме такі зв'язки переводять 3D-друк із «кабінетної демонстрації» у стійку практику, яку можна відтворити в школі.

Так, у дослідженнях про інтеграцію 3D-моделювання і друку в STEAM підкреслюється потенціал технології для міжпредметних зв'язків і водночас потреба в підтримці вчителя через навчання, доступ до ресурсів і врахування контексту школи (Ulbrich, Da Cruz, Anđić et al., 2024). Також звертається увага на зовнішні обмеження впровадження (час, фінанси, підготовка, програмне забезпечення), що прямо обґрунтовує потребу партнерств із лабораторіями та майстернями як способу забезпечення ресурсів і сталості практики (Tejera, Galiç, Lavicza, 2025).

Практична реалізація цієї умови простежується на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету в межах вибіркових освітніх компонентів, зміст яких дає змогу організувати спільні модулі, командні проєкти та партнерську взаємодію зі школами, лабораторіями й майстернями. Зокрема, у межах ДВВ «Основи 3D друку: практичний курс» цю умову реалізовано через міжпредметні проєктні цикли. Кожен проєкт поєднує кілька взаємопов'язаних складників: предметний зміст певної шкільної теми, технологічне виконання 3D-моделі та методичне оформлення її використання в освітньому процесі. У результаті студенти працюють не тільки над створенням освітнього об'єкта, а й над його включенням у структуру уроку або тематичного модуля. Такий формат стимулює здатність бачити 3D-друк як спільний ресурс різних навчальних галузей.

У межах ДВВ «Мультимедіа технології і основи Web-дизайну» цю умову реалізовано через оформлення міжпредметних комплектів супровідних матеріалів. До них входять візуальні інструкції до надрукованих об'єктів, постери для класу, короткі відео з демонстрацією використання моделей на уроці, а також шаблони для учнівських звітів. Завдяки цьому забезпечується цілісне представлення проєкту в різних предметних контекстах і підтримується єдине розуміння його навчальної мети та способів застосування.

У межах ДВВ «Практикум з програмування та підтримка вебзастосувань» практична реалізація цієї умови здійснюється через створення мінісервісу заявок і координації проєктної роботи. За його допомогою фіксуються запити від школи або викладача, визначаються тема, клас, кількість необхідних об'єктів і терміни

виконання, а також відстежуються етапи роботи студентської команди, додаються файли, інструкції та збираються відгуки після апробації. Такий інструмент забезпечує узгодженість взаємодії між усіма учасниками та підтримує завершеність проєктного циклу.

Окремого значення в реалізації цієї педагогічної умови набувають партнерства зі школами, лабораторіями та майстернями. У межах такої співпраці організовуються короткі цикли апробації, що охоплюють представлення прототипів учителям, узгодження сценаріїв використання, підготовку комплектів навчальних об'єктів, проведення фрагментів уроків або позаурочних занять, а також збір відгуків для подальшого вдосконалення моделей і супровідних матеріалів. Це дає змогу перевірити результативність створених продуктів у реальних умовах освітньої практики.

Результативність реалізації цієї педагогічної умови виявляється в тому, що студент здатний представити спільний модуль або проєкт, у якому чітко визначено внесок кількох дисциплін, роль партнерів, кінцевий продукт, способи його використання в освітньому процесі, а також узгоджені підходи до оцінювання й отримання зворотного зв'язку.

Отже, сукупність визначених педагогічних умов забезпечує цілісне формування інженерно-технологічних компетентностей майбутніх учителів середньої школи, оскільки охоплює організаційний, операційний, методичний і комунікативно-проєктний блоки професійної підготовки до використання 3D-друку в освітньому процесі. Під поняттям *інженерно-технологічних компетентностей майбутніх учителів середньої школи* ми розуміємо інтегровану здатність проєктувати, організовувати й педагогічно доцільно використовувати 3D-друк у навчанні. Їх результатом є готовність майбутнього вчителя працювати з технологією не тільки на рівні технічного виконання, але й на рівні безпечного, змістовно обґрунтованого, методично виваженого та практично апробованого застосування в освітньому процесі.

Формування таких інженерно-технологічних компетентностей постає провідною метою цілісного освітнього процесу зазначених дисциплін, оскільки саме вони забезпечують готовність майбутнього вчителя до практичного використання сучасних технологій у навчанні.

Висновки. У ході дослідження конкретизовано зміст базових понять, пов'язаних із підготовкою майбутніх учителів до використання 3D-друку в освітньому процесі. Аналіз і систематизація сучасних наукових підходів дали підстави виокремити компетентнісно спрямований, практико-орієнтований, проєктно-мейкерський, інтегративний та організаційно-ресурсний підходи до такої підготовки. Відповідно до цього обґрунтовано чотири взаємопов'язані педагогічні умови: забезпечення організаційної готовності та сервісу 3D-друку; формування культури безпечної роботи й відповідального використання технологій; узгодження технологічної, предметної та методичної складових підготовки; розвиток міжпредметної координації та партнерської взаємодії через спільні модулі й проєкти. Для кожної з визначених умов окреслено її зміст, способи реалізації та можливості впровадження на прикладі вибіркових освітніх компонентів. Узагальнення результатів дає підстави стверджувати, що саме сукупна дія цих умов забезпечує цілісну підготовку майбутніх учителів до застосування 3D-друку. Підсумком такої підготовки є сформована готовність педагога безпечно, методично обґрунтовано, змістовно, доречно, практично та результативно використовувати 3D-друк у навчанні у вигляді сформованої інженерно-технологічної компетентності. Наукова новизна полягає в тому, що систематизовано наукові підходи до підготовки майбутніх учителів щодо впровадження 3D-друку в освітньому процесі та на цій основі обґрунтовано комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов, які забезпечують цілісність такої підготовки. Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропоновані педагогічні умови, механізми їх реалізації та приклади впровадження можуть бути використані під час розроблення вибіркових освітніх компонентів, навчально-методичного забезпечення, міжпредметних модулів і практичних занять у системі підготовки майбутніх учителів середньої школи. Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з розробленням і перевіркою методики поетапного формування готовності майбутніх учителів до використання 3D-друку, а також із визначенням критеріїв, показників і рівнів її сформованості в умовах професійної підготовки.

Список використаних джерел

Брюховецька І., Захарова Г., Силенко Ю. Роль педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти. *Проблеми освіти*. Київ, 2025. Вип. 2 (103). С. 332–350. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21

Деркач А., Твердохліб І. Дослідження стану вивчення 3D-моделювання в закладах загальної середньої освіти України. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. Вип. 33. С. 296–298. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-106-116

Дрокіна А. С. Фахова підготовка майбутніх учителів початкової школи до упровадження 3D-моделювання в напрямі реалізації STEM-освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 18. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15675925

Колесова О. А., Силенко Ю. В., Іванова М. С. Роль штучного інтелекту у розвитку проєктного мислення у студентів-дизайнерів. *Український мистецтвознавчий дискурс*. 2025. Вип. 5. С. 57–67. DOI: https://doi.org/10.32782/uad.2025.5.7

Крива М. В., Мищишин І. Я., Калагурка Х. І. Використання 3D/AR-візуалізації навчального матеріалу в інтегрованому курсі «Я досліджую світ». *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 84. Т. 2. С. 165–168. DOI: https://doi.org/10.32782/26636085/2025/84.2.32

Підготовка вчителя до реалізації технологій STEM-освіти в гімназії: методичні рекомендації. [Електронне видання] / Левченко Ф.Г., Рогоза В.В. та ін. Київ: Педагогічна думка, 2025. 69 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/05/Rohoza-ta-in._Metodychni-rekomendatsii.pdf (дата звернення: 05.03.2026).

Маринченко І., Васенок Т. Використання технологій 3D друку у підготовці педагогів професійного навчання. *Професійна педагогіка*. 2022. Вип. 1 (24). С. 251–258. DOI: https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.251-258

Самойленко О. А., Міршук О. Є., Силенко Ю. В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. Вип. 5 (213). С. 83–89. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838

Anđić B., Maričić M., Weinhandl R., Mumcu F., Schmidthaler E., Lavicza Z. Metaphorical evolution: A longitudinal study of secondary school teachers' concepts of 3D modelling and printing in education. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29, Issue. 11. P. 14091–14126. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-12408-x

Chen Y., Cao L., Zhang Y. Teachers as makers: How K-12 teachers design 3D making lessons for classroom teaching. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28, Issue. 6. P. 6947–6975. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-022-11475-w

Nolla Á., Ibiricu Á., Benito A. A Collaborative Experience with Mathematical 3D Modeling and Printing. *International Journal for Technology in Mathematics Education*. 2024. Vol. 31, Issue. 2. P. 37–44. DOI: https://doi.org/10.1564/tme_v31.2.01

Setiyawan A., Soeharto S., Maričić M., Lavicza Z. Integrating 3D Modeling and Printing in Automotive Component Prototyping: Perceptions of Pre-service Vocational Teachers. Technology. *Knowledge and Learning*. 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s10758-025-09918-7

Tejera M., Galiç S., Lavicza Z. 3D Modelling and Printing in Teacher Education: A Systematic Literature Review. *Journal for STEM Education Research. Springer Nature*. 2026. Vol. 9, P. 1–32. DOI: https://doi.org/10.1007/s41979-025-00147-2

Üçgül M., Altıok S. The perceptions of prospective ICT teachers towards the integration of 3D printing into education and their views on the 3D modeling and printing course. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28, Issue. 8. P. 10151–10181. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-11593-z

Ulbrich E., Da Cruz M., Anđić B., Tejera M., Dana-Picard N.T. Lavicza Z. 'Cross-cultural examination of 3D modelling and 3D printing in STEAM education: comparing results from teachers in Montenegro and Austria'. *London Review of Education*. 2024. Vol. 22, Issue. 1. P. 12. DOI: https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.12

Ulbrich E., Tejera M., Schmid A., Sabitzer B., Lavicza Z. Fostering the Four C's: A Gendered Perspective on Technology Use in STEAM Education. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, Issue. 5. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15050528

References

Anđić, B., Maričić, M., Weinhandl, R., Mumcu, F., Schmidthaler, E., & Lavicza, Z. (2024). Metaphorical evolution: A longitudinal study of secondary school teachers' concepts of 3D modelling and printing in education. *Education and Information Technologies*, 29(11), 14091–14126. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12408-x

Briukhovetska, I., Zakharova, H., & Sylenko, Y. (2025). The role of pedagogical technologies in the professional training of future specialists in the context of digital transformation of education. *Problems of Education*, 2(103), 332–350. https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21

Chen, Y., Cao, L., & Zhang, Y. (2023). Teachers as makers: How K–12 teachers design 3D making lessons for classroom teaching. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6947–6975. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11475-w

Derkach, A., & Tverdokhlib, I. (2024). Study of the state of 3D modeling teaching in general secondary education institutions of Ukraine. *Problems of the Modern Textbook*, 33, 296 – 298. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-106-116

Drokina, A. S. (2025). Professional training of future primary school teachers for the implementation of 3D modeling in the context of STEM education. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 18. https://doi.org/10.5281/zenodo.15675925

Kolesova, O. A., Sylenko, Y. V., & Ivanova, M. S. (2025). The role of artificial intelligence in the development of project thinking in design students. *Ukrainian Art Studies Discourse*, 5, 57–67. https://doi.org/10.32782/uad.2025.5.7

Kryva, M. V., Myshchyshyn, I. Ya., & Kalahurka, Kh. I. (2025). The use of 3D/AR visualiiation of educational material in the integrated course "I explore the world". *Innovative Pedagogy*, 84(2), 165–168. https://doi.org/10.32782/26636085/2025/84.2.32

Levchenko, F. H., & Rohoza, V. V. (2025). *Teacher training for the implementation of STEM education technologies in gymnasium: Methodological recommendations* [Electronic edition]. Kyiv: Pedahohichna Dumka. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/05/Rohoza-ta-in._Metodychni-rekomendatsii.pdf

Marynchenko, I., & Vasenok, T. (2022). The use of 3D printing technologies in the training of vocational education teachers. *Professional Pedagogy*, 1(24), 251–258. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.251-258

Nolla, Á., Ibiricu, Á., & Benito, A. (2024). A collaborative experience with mathematical 3D modeling and printing. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 31(2), 37–44. https://doi.org/10.1564/tme_v31.2.01

Samoilenko, O. A., Mirshuk, O. Ye., & Sylenko, Y. V. (2023). Professional and pedagogical training of a specialist in the context of modern realities of the open educational and scientific space of higher education institutions. *Youth & Market*, 5(213), 83–89. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838

Setiyawan, A., Soeharto, S., Maričić, M., & Lavicza, Z. (2025). Integrating 3D modeling and printing in automotive component prototyping: Perceptions of pre-service vocational teachers. *Technology, Knowledge and Learning*. https://doi.org/10.1007/s10758-025-09918-7

Tejera, M., Galiç, S., & Lavicza, Z. (2026). 3D modelling and printing in teacher education: A systematic literature review. *Journal for STEM Education Research*, 9, 1–32. https://doi.org/10.1007/s41979-025-00147-2

Üçgül, M., & Altıok, S. (2023). The perceptions of prospective ICT teachers towards the integration of 3D printing into education and their views on the 3D modeling and printing course. *Education and Information Technologies*, 28(8), 10151–10181. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11593-z

Ulbrich, E., Da Cruz, M., Anđić, B., Tejera, M., Dana-Picard, N. T., & Lavicza, Z. (2024). Cross-cultural examination of 3D modelling and 3D printing in STEAM education: Comparing results from teachers in Montenegro and Austria. *London Review of Education*, 22(1), 12. https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.12

Ulbrich, E., Tejera, M., Schmid, A., Sabitzer, B., & Lavicza, Z. (2025). Fostering the Four C's: A gendered perspective on technology use in STEAM education. *Education Sciences*, 15(5). https://doi.org/10.3390/educsci15050528

Відомості про автора:
Абросімов Євгеній Олександрович
abrosimov_j@ukr.net
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет
вул. Рєпіна, 12, м. Ізмаїл
Одеська обл., 68610, Україна

Information about the author:
Abrosimov Yevhenii Oleksandrovych
abrosimov_j@ukr.net
Izmail State University of Humanities
12 Repina Street, Izmail,
Odesa region, 68610, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 02. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 04. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 02. 02. 2026.
Accepted for publishing 04. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-215-221

УДК 378.147.091.33:[37.011.3-051:78

КЕЙС-МЕТОД ЯК ІНСТРУМЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Тетяна Борисова
https://orcid.org/0000-0002-5831-4745

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Стаття присвячена науковому осмисленню і пошуку шляхів практичного вирішення проблеми удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів допрофесійної діяльності засобами кейс-методів. Теоретично обґрунтовано значущість кейс-методів для підвищення якості професійної підготовки музичних педагогів. Визначено низку дисциплін виконавського та методичного спрямування, найбільш оптимальних для впровадження методу кейсів. Окреслено проблемні напрямки професійної діяльності музичного педагога, які можуть слугувати основою для розробки кейсів. Конкретизовано принципові вимоги щодо змісту, структури і особливостей педагогічного супроводу навчальних кейсів, наведено орієнтовні зразки їх застосування у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Ключові слова: педагоги-музиканти; фахова підготовка; кейс-метод; принципові вимоги; напрямки застосування; алгоритми розробки; педагогічний супровід; музично-педагогічна діяльність.

Borysova Tetiana. The case method as a tool for improving the professional training of future music teachers. The article is devoted to the scientific understanding and the search for practical solutions to the problem of improving the professional training of future music educators for their professional activity by means of case methods. Scientific sources concerning the origin and evolution of the case method as a pedagogical technology and the peculiarities of its implementation in the national education system are analysed. The universal characteristics and algorithms for working with educational cases are determined. The significance of case methods for improving the quality of professional training of future music educators is theoretically substantiated. The tasks of the case method in the professional training of future music educators are outlined. Its potential as a unique platform for the integrated application of various educational information, knowledge, and skills acquired through studying different disciplines, as well as for enhancing independent and team-based research and creative work of students, is highlighted. A number of performance- and methodology-oriented disciplines are identified, in which the specific features of the future professional activity of a music educator are most comprehensively reflected and which are the most appropriate for the implementation of the case method. Problematic areas of professional activity of a music educator that can serve as a basis for developing practical cases are outlined. The fundamental requirements for the content, structure, and pedagogical support of educational cases are specified, and approximate examples of their application in the process of professional training of future music educators in higher education institutions are provided. The effectiveness of case methods as pedagogical tools capable of improving the training of future specialists in the field of music education is proven.

Keywords: music educators; professional training; case method; fundamental requirements; areas of application; development algorithms; pedagogical support; music-pedagogical activity.

Постановка проблеми. Сьогодні, у час, коли відбуваються значні трансформаційні процеси у багатьох галузях суспільного, економічного, політичного життя нашої країни, особливо важливо концентрувати увагу на збереженні культурного надбання, багатої мистецької спадщини української нації, на вихованні юного покоління згідно із високими гуманістичними, естетичними цінностями та ідеалами. Особлива місія у вирішенні означених проблем належить музичній освіті. Саме вона покликана активно залучати дітей та молодь до світу прекрасного, формувати музично-естетичні смаки та уподобання, виховувати шанобливе ставлення до музичної культури власного народу та народів інших країн, формувати творчу особистість, здатну реалізовувати власні ідеї та прагнення як у навчальній діяльності, так і в майбутньому, дорослому житті.

Запорукою успішного вирішення окреслених завдань виступає якісна професійна підготовка майбутніх педагогів-музикантів, яка не лише повинна відповідати суспільним запитам і потребам, ґрунтуватись на кращих здобутках вітчизняної і світової музично-педагогічної теорії та практики, але й співвідноситись із реаліями нинішнього часу і, передусім, забезпечувати комплексне формування компетентного, креативного фахівця, особистісні й професійні якості якого дозволятимуть ефективно надавати освітні послуги у царині музичного навчання і виховання, культурного розвитку зростаючого покоління.

На сучасному етапі вітчизняна вища музично-педагогічна освіта широко застосовує різні види традиційних та інноваційних технологій, спрямованих на формування у майбутніх

фахівців необхідного комплексу професійних компетентностей, що уможливлює здійснення ними на належному рівні мистецько-педагогічної діяльності в закладах спеціальної або загальної середньої освіти.

Так, сьогодні у процесі підготовки майбутніх педагогів-музикантів активно застосовується досить широкий спектр цифрових технологій та інтерактивних інструментів, зокрема проєктна методика та проблемне навчання. Практикуються також дискусії-обговорення актуальних педагогічних проблем та різного роду ситуацій, ділові ігри тощо.

Однак, на жаль, на практиці досить обмежено застосовується такий популярний у сучасній світовій педагогіці технологічний інструмент, як кейс-метод, який за умов усвідомленого й раціонального впровадження в освітній процес вищої школи цілком здатен виступати ефективним засобом оптимізації професійної підготовки фахівців різних галузей знань, і музичних педагогів зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному світовому й вітчизняному науковому полі існує досить значний сегмент ґрунтовних розвідок прогресивної наукової спільноти, в яких досліджуються окремі аспекти проблеми застосування кейс-методу у професійній підготовці різної спрямованості фахівців.

Так, історичним витокам та особливостям впровадження кейс-методу у систему вищої освіти України присвячено наукові напрацювання Ю. Сурміна (Сурмін, 2015).

Універсальні теоретичні засади застосування кейс-технологій в закладах вищої освіти з метою формування професійних компетентностей майбутніх фахівців окреслюються у дослідженні Б. Пустовойта та І. Федяй (Пустовойт, Федяй, 2018), Л. Козак (Козак, 2015).

Науковці також долучаються до вивчення потенціалу кейс-технологій у процесі професійної підготовки вчителів до роботи в ЗЗСО. Зокрема, у дослідженні М. Швардак науковому осмисленню підлягають передумови застосування кейс-методу у підготовці майбутніх вчителів, висвітлюються його сутнісні характеристики, визначаються ідеї, провідні ознаки, класифікація тощо (Швардак, 2014).

І. Леонтьєва також ґрунтовно висвітлює у своїх працях широкі можливості педагогічних кейсів і позиціонує їх як ефективні засоби у контексті модернізації системи вищої освіти (Леонтьева, 2025). Цінними, на наш погляд, є запропоновані нею методологія розробки кейсу і конкретні алгоритми дій, які можуть слугувати орієнтиром у відповідній роботі.

Важливим аспектам теорії та практики використання кейс-методів у системі вищої педагогічної освіти присвятили свої наукові розвідки С. Ковальова (Ковальова, 2017), З. Скринник (Скринник, 2012), Ю. Бохан, Т. Форостовська, Н. Горбатюк, Н. Недайборщ (Бохан, Форостовська, Горбатюк, Недайборщ, 2024).

Однак, належно оцінюючи повноту та вичерпність наукової розробленості цієї проблеми, на сьогодні досі актуальними залишаються питання теоретичного осмислення значущості кейс-методу саме у контексті фахової підготовки майбутніх музичних педагогів, а також пошуку шляхів його ефективного практичного застосування в освітньому процесі ЗВО.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтування доцільності застосування кейс-методу у фаховій підготовці майбутніх педагогів-музикантів та окреслення шляхів його практичного впровадження у процес викладання музично-виконавських та методичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження елементів кейс-методу в систему професійної підготовки фахівців розпочинається наприкінці XIX століття, коли у професійних школах Сполучених Штатів Америки почали залучати здобувачів юридичної освіти до обговорення деяких конкретних ситуацій, прецедентів, колізій тощо, з якими вони можуть зіштовхнутись у практиці своєї майбутньої правничої діяльності. Однак, не зважаючи на те, що студенти аналізували, обговорювали певні ситуації, дискутували навколо різних варіантів їх вирішення, такий підхід був ще не повністю опрацьований, осмислений й достатньо далекий від повноцінного оформлення в окремий самостійний педагогічний метод.

Остаточний процес його технологічної «викристалізації» відбувається у Гарвардському університеті, в середовищі бізнес-освіти. Так, саме реальні потреби бізнесу зумовили спрямування вектора професійної підготовки фахівців у напрямку практичного вирішення конкретних ситуацій. Відповідно, значні зусилля почали докладатися щодо розробки спеціальних реальних ситуацій, які потім здобувачі піддавали аналізу, віднаходили власні варіанти рішень, колегіально обговорювали, дискутували між собою тощо.

З огляду на значні результати у підготовці фахівців, отримані завдяки впровадженню професійних ситуаційних кейсів, у 20-х роках XX століття кейс-метод отримує своє заслужене визнання й стає провідним методом викладання у Гарварді. Згодом світова педагогіка підтримує такий формат підготовки здобувачів і кейс-метод вже активно застосовується у медичній, юридичній, психологічній освіті, у підготовці

державних управлінців, працівників соціальної сфери тощо.

Наприкінці ХХ століття вже починають створюватись спеціальні кейс-центри, які цілеспрямовано розробляють, комплектують кейси, розподіляють їх відповідно до тих або інших галузей знань, спрямовують на забезпечення різноманітних реальних потреб, на вирішення конкретних проблем тієї або іншої професійної царини.

На сучасному етапі активно застосовуються цифрові та інтерактивні кейси, зокрема відео-кейси, так звані кейси онлайн-симуляції, різного типу ситуації, представлені у цифровому форматі тощо.

У вітчизняному освітньому середовищі кейс-методи активно впроваджуються у Новій українській школі, у професійній підготовці фахівців різних галузей знань, у тренінгових програмах, громадянській освіті тощо.

Значний потенціал мають ці методичні інструменти й для удосконалення фахової підготовки майбутніх музичних педагогів, оскільки вони не лише сприяють відпрацюванню різного виду практичних ситуацій, з якими майбутні фахівці зіштовхнуться під час організації й здійснення навчальної, виховної, культурно-просвітницької роботи в закладах загальної середньої або спеціальної мистецької освіти, але й стимулюють до віднайдення оригінальних варіантів творчих ідей та креативних рішень, що стане запорукою ефективності їх майбутньої музично-педагогічної діяльності і конкурентоздатності як фахівців у царині музичної освіти дітей і молоді.

Широкі можливості для органічного застосування кейс-методів притаманні більшості дисциплін фахової підготовки педагога-музиканта, однак, на наш погляд, найбільш доцільними у цьому контексті є освітні компоненти музично-виконавського та методичного спрямування, які передбачають групові форми роботи. До таких освітніх компонентів фахової підготовки музичного педагога належать: «Хоровий клас», «Оркестровий клас», «Практикум роботи з учнівськими музичними колективами», «Методика музичного виховання», «Методика постановки голосу», «Методика навчання гри на музичних інструментах» тощо.

Оскільки вищезазначені навчальні дисципліни носять груповий характер, вони створюють оптимальні передумови для колективного обговорення, активної комунікації й колегіального прийняття рішень, що закладено в основі кейс-методу як педагогічного інструмента.

Крім цього, вказані дисципліни націлені на формування у здобувачів фахових компетентностей у царині основних видів їх майбутньої музично-педагогічної діяльності (керівництво музичними колективами, розробка і проведення уроків, музичних занять, організація позаурочної, музично-виховної та просвітницької роботи з учнівською молоддю), які передбачають комплексний підхід до вирішення поставлених завдань і потребують креативного синтезу теоретичних відомостей та практичного досвіду з різних наукових галузей.

У свою чергу, практичні кейси у межах вивчення зазначених дисциплін можуть виступати своєрідною платформою для інтеграції й творчого переосмислення різноманітної інформації, оскільки робота над ними передбачає актуалізацію знань, здобутих під час опанування психолого-педагогічного та мистецтвознавчого циклів підготовки матеріалів, що забезпечує багатовимірність і комплексність професійного становлення майбутніх педагогів-музикантів.

Схожих позицій дотримуються й інші науковці, які підкреслюють: «Використання методу можливе при вивченні будь-якого предмету, але переваги мають ті курси або теми, істина яких плюралістична, тобто не передбачає однозначної відповіді, а допускає кілька конкурентних ідей, концепцій тощо. При цьому завдання викладача – активізувати студентів на пошук різних істин і підходів і допомогти їм зорієнтуватися в проблемному полі» (Козак, 2015, с. 154–155).

На нашу думку, значний потенціал для застосування кейс-технологій мають також індивідуальні музично-виконавські дисципліни, зокрема «Хорове диригування», «Вокальний клас», «Основний музичний інструмент» тощо. Однак їх опанування для розв’язання практичних ситуацій, пов’язаних з інтерпретацією музики, подоланням технічних труднощів, добором засобів і нюансів художньої виразності, потребує відходу від усталених форм діяльності та залучення до занять інших здобувачів. Відповідно, така робота здебільшого може носити ситуативний і несистемний характер, хоча є надзвичайно дієвою й ефективною у сенсі оптимізації музично-виконавської підготовки майбутніх музичних педагогів.

Таким чином, можна окреслити провідне завдання кейс-методу у фаховій підготовці майбутніх музичних педагогів – це, передусім, стимулювання здобувачів до самостійного акумулювання й творчого застосування набутих у процесі навчання, або шляхом самостійної пізнавально-пошукової роботи, знань, вмінь і навичок із різних галузей знань (психології, педагогіки, музичного виконавства, мистецтвознавства тощо) в результаті активізації аналітичного, конструктивного, критичного та

креативного мислення для ефективного вирішення конкретних складних професійних ситуацій і проблем, з якими вони зустрічатимуться у майбутній музично-педагогічній діяльності.

Суголосні міркування віднаходимо також у наукових розвідках інших вітчизняних науковців, зокрема Л. Козак з цього приводу зазначає: «Сутність кейс-методу полягає в самостійній пізнавальній діяльності студентів у штучно створеному професійному середовищі, яке дає можливість поєднати теоретичну підготовку і практичні вміння, необхідні для творчої діяльності у професійній сфері. Студентам пропонується осмислити реальну професійну ситуацію, опис якої відображає проблему, що має місце у професійній діяльності й передбачає необхідність її вирішення. У процесі вирішення проблемної ситуації студенти актуалізують необхідний для цього комплекс засвоєних раніше знань» (Козак, 2015, с. 154).

Важливими перевагами кейс-методу, окрім зазначених вище, є набуття лідерських якостей, комунікативних компетентностей, вкрай необхідних майбутньому музиканту-педагогу для ефективного вирішення завдань музичної освіти дітей та молоді, розвитку їх мистецьких нахилів та здібностей, формування музично-естетичних, духовних цінностей та ідеалів.

Доцільність застосування кейс-методу у фаховій підготовці майбутніх музичних педагогів зумовлена також значними можливостями впливу на студентську аудиторію, здатністю забезпечити потребу здобувачів вищої освіти у живому, невимушеному спілкуванні, у колективному досягненні результатів, надаючи їм можливість реалізувати свій творчий потенціал і самоствердитися у професійній сфері, що є особливо важливим для формування неординарної особистості педагога-музиканта.

Чітко усвідомлюючи, що всі педагогічні кейси мають універсальну мету, вони все ж таки дещо вирізняються за своїм характером, який може видозмінюватись відповідно до специфіки професійної діяльності, до якої готуються здобувачі вищої освіти.

Так, зазвичай, викладачі при розробці кейсів орієнтуються здебільшого на аналітичні аспекти кейс-технологій і пропонують здобувачам обирати найкраще рішення для розв'язання тієї чи іншої проблеми шляхом ретельного аналізу і аналітичної оцінки визначеної ситуації.

Однак, на нашу думку, враховуючи творчий характер педагогічної діяльності музиканта-педагога, розробка кейс-методів, окрім усього іншого, повинна передусім підпорядковуватись розвитку креативного мислення майбутнього музичного педагога, набуттю умінь творчо вирішувати поставлені педагогічні завдання. Відповідно, розв'язання конкретних професійних практичних ситуацій, окрім аналітичної діяльності, потребує творчого підходу та активного впровадження методів креативного пошуку рішень. Це підвищує результативність кейс-методу у контексті особливостей підготовки фахівців музичної галузі.

Опанування різних освітніх компонентів фахової підготовки дозволяє майбутнім музичним педагогам набути досвіду ефективного вирішення типових проблем та розв'язання професійних завдань, з якими вони стикатимуться в реальній музично-педагогічній діяльності. Основою для створення спеціальних ситуацій, що опрацьовуватимуться шляхом застосування кейс-методів, мають виступати виокремлені заздалегідь найбільш проблемні напрямки професійної діяльності музичного педагога.

Такими напрямками можуть виступати:

- організація і педагогічний супровід процесів сприйняття музичних творів;
- розробка драматургії і підбір художнього матеріалу для уроків музичного мистецтва, музичних занять;
- педагогічне керівництво процесом музично-виконавської діяльності (різних її видів) на основі врахування вікових інтересів, мистецьких прагнень і потреб різновікової учнівської аудиторії;
- організаційні та художньо-виконавські проблеми у роботі музичного колективу (ансамблевого, хорового, оркестрового);
- активізація музично-пізнавальної діяльності дітей та юнацтва;
- подолання психологічних затисків у процесі виконання музичних творів в класі, під час концертних виступів;
- удосконалення музичного слуху, інтонаційних умінь учнівської аудиторії у процесі різних видів діяльності тощо.

Кожен із визначених напрямків містить значну кількість проблемних ситуацій, до вирішення яких можна органічно залучати здобувачів у межах вивчення тієї чи іншої дисципліни професійної підготовки майбутніх музичних педагогів.

При розробці кейсів слід дотримуватись певних принципових вимог:

1) пропонований кейс має бути суголосним цілям того або іншого освітнього компонента;
2) обов'язкове врахування специфіки та реалій майбутньої професійної діяльності;
3) кейс має містити достатній обсяг міждисциплінарних даних, матеріалів різного типу та чіткі алгоритми їх

опрацювання, зорієнтовані на комплексне розв'язання ситуаційного завдання;
4) передбачення багатоваріантності рішень, творчий підхід до аналізу та вирішення ситуацій;
5) кейс має активізовувати самостійну і колективну діяльності здобувачів, носити інтерактивний характер;
6) орієнтація студентів на творче застосування теоретичних знань і здобутої інформації у процесі вирішення практичних завдань;
7) чіткість викладу, посильність змісту та наявність пізнавального інтересу для аудиторії;
8) колективне підсумкове обговорення результатів роботи над кейсом має сприяти особистісному самоствердженню учасників, зміцнювати віру у власну професійну спроможність та правильність обраного фаху.

Наприклад, орієнтуючись на специфіку професійної діяльності керівника учнівського хорового колективу, у межах вивчення дисципліни «Хорове диригування» доцільно застосовувати кейси, пов'язані з тими чи іншими практичними виконавськими проблемами, з якими здобувачі зустрічатимуться у майбутній музично-педагогічній діяльності.

Однією із таких проблем може бути неможливість утримувати увагу хорового колективу та відсутність впливу на виконавців, що негативно позначається на якості звучання хору.

У межах спеціально розробленого кейсу здобувачам пропонується переглянути та проаналізувати відеозаписи кількох концертних варіантів виконання одного і того ж хорового твору, а також віднайти дієві алгоритми вирішення окреслених проблем.

Відповідного типу робота може проводитись індивідуально, однак, більш оптимальним буде залучення кількох здобувачів, робота у парах, групах, яка дозволятиме враховувати альтернативні думки, висловлювати власні міркування і способи подолання проблеми, знаходити спільні рішення й підвищувати свою самооцінку у «професійному» середовищі.

Для вирішення пропонованого кейсу викладач має надати здобувачам необхідний комплекс інформаційних матеріалів (ті або інші розділи із підручників із техніки диригування, диригентської майстерності, уривки зі статей відомих вітчизняних або закордонних хорових, оперних диригентів тощо).

Доцільно також додатково спонукати здобувачів до самостійного пошуку інформації, яка розкриває дієві алгоритми управління колективом, таємниці творчих лабораторій тих або інших відомих маестро, якими вони, наприклад, діляться у своїх інтерв'ю в засобах масової інформації, на телебаченні, у соціальних мережах тощо.

Корисно також запропонувати здобувачам самостійно обрати найбільш вдалу модель художньо-виконавських чи технічних дій того або іншого диригента, яка, на їх власну думку, сприяє досягненню оптимальної комунікації керівника хору із його учасниками, дозволяє диригенту підкорювати хоровий колектив своїй виконавській волі, і презентувати цей зразок своїй команді з вирішення окресленої практичної ситуації.

Важливим у цьому процесі є створення атмосфери вільного й невимушеного спілкування, врахування позицій і думок кожного здобувача, що працює над кейсом, підтримка і заохочення висунутих творчих ідей, висока оцінка особистого внеску кожного у колективне вирішення кейсу.

Викладач у цьому процесі здебільшого виступає як фасилітатор, що спрямовує діяльність здобувачів у потрібному руслі, консультує, координує їх дії, забезпечує інформаційний супровід та надає психологічну підтримку.

За результатами вирішення окресленого кейсу майбутні керівники хорових колективів мають усвідомити важливість різних засобів мануальної техніки, диригентської постави, міміки, виразу обличчя, а також, що найважливіше, внутрішньої енергетики диригента, його харизми, артистичності для досягнення максимального впливу на хоровий колектив.

У процесі виконання здобувачами такої діяльності активізується їх конструктивне й творче мислення, вони набувають умінь і навичок усвідомленого застосування тих або інших засобів невербальної комунікації із хоровим колективом, що загалом, значно підвищить якість їх фахової підготовки до майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Такого типу ситуації можуть бути покладені за основу у розробці навчальних кейсів з інших музично-виконавських дисциплін фахової підготовки музичних педагогів, таких як «Основний музичний інструмент», «Вокальний клас», «Хоровий клас», «Оркестровий клас», «Ансамблева гра», які будуть зорієнтовані на вирішення практичних задач щодо інтерпретації музичного твору, відпрацювання технічних моментів виконавства, добору засобів художньої виразності, артистичного втілення художньої образності музичного твору, психофізичної підготовки музиканта-виконавця до концертних виступів тощо.

Досить дієвим є застосування кейсів-методів і вище окреслених алгоритмів роботи також у процесі вивчення дисциплін методичного циклу фахової підготовки педагогів-музикантів. Так, наприклад, за допомогою кейс-методу доцільно відпрацьовувати уміння здобувачів добирати музичний репертуар для учнів різних вікових груп у відповідності до їх вікових інтересів, прагнень, потреб і психологічних або виконавських можливостей, організовувати репетиційний процес або його етапи згідно із тими або іншими існуючими в учнівському музичному колективі виконавськими проблемами (інтонаційними, метроритмічними, дикційними, художньо-виконавськими тощо).

З огляду на специфіку майбутньої професійної діяльності музичного педагога, доцільно залучати здобувачів до розв'язання кейсів, пов'язаних із сприйняттям музики різновіковою учнівською аудиторією, добором методичного інструментарію для проведення тих або інших етапів уроків, їх плануванням, інформаційним насиченням, а також розробкою тематики та організаційним забезпеченням музично-просвітницьких заходів для дітей та молоді, створенням сценаріїв концертних програм, підбором музичних номерів до них, застосуванням засобів активізації творчої діяльності учнів, формування і утримання інтересу до музичного мистецтва, стимулювання учнів до виконавського самовдосконалення у царині музичної творчості тощо.

Висновки. Результати здійсненої наукової розвідки засвідчують, що кейс-метод є дієвим засобом оптимізації фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів у вищій школі, оскільки його застосування в освітньому процесі уможливлює більш глибше осягнення здобувачами специфіки їх майбутньої музично-педагогічної діяльності, розширює межі уявлень майбутніх фахівців щодо механізмів удосконалення власної музично-виконавської вправності та методичного інструментарію здійснення музично-освітньої, музично-просвітницької роботи з учнівською аудиторією, педагогічного керівництва учнівськими музичними колективами.

Встановлено, що найбільш оптимальним є застосування методу кейсів у процесі вивчення фахових дисциплін музично-виконавського та методичного спрямування, на яких практикуються колективні, групові або парні форми роботи, що забезпечує колегіальність у вирішенні кейсів, розвиток комунікативних умінь і навичок здобувачів, можливість здійснення індивідуального внеску у колективне вирішення проблеми і отримання схвального відгуку за здійснену роботу.

Кейс-метод також виступає унікальною інтеграційною платформою для актуалізації набутих знань і вмінь із дисциплін психолого-педагогічного, мистецтвознавчого, музично-виконавського, методичного циклів професійної підготовки педагогів-музикантів, таким чином забезпечуючи комплексність і багатовимірність підходів до вирішення різного типу ситуацій і проблем у царині їх майбутньої професійної діяльності, активізуючи при цьому критичне, конструктивне та творче мислення, аналізаторські уміння, творчу ініціативність, позитивну самооцінку та мотивацію до подальшої професійної самореалізації, що сукупно свідчить про його значний потенціал щодо удосконалення фахової підготовки музичних педагогів.

Список використаних джерел

Бохан Ю. В., Форостовська Т. О., Горбатюк Н. М. & Недайборщ Н. П. Інтеграція кейс-технологій у процес підготовки вчителів природничих наук: методичний підхід до вивчення базових хімічних дисциплін. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки.* 2024. Вип. 216. С. 362–369. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-362-369

Ковальова С. М. Технологія застосування кейс-методу в професійній підготовці вчителя в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* № 89. С. 100–104. URL: https://eprints.zu.edu.ua/25343/1/20.pdf

Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс.* 2015. №3 (11). С. 153–162. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3%2811%29.pdf

Леонтьєва І. Педагогічний кейс як інструмент підготовки майбутніх учителів: аналіз досліджень, теоретичні засади та практична реалізація. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2025. Вип. 43 (1). С. 54–61. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.434

Пустовойт Б. А., Федяй І. О. Кейс-технологія як один із сучасних методів викладання у закладах вищої освіти для формування компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки* [Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна]. 2018. № 43. С. 422–430. URL: https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/11959

Скринник З. Е. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study) : навч.-метод. посіб. Львів: ЛІБС УБС НБУ, 2012. 145 с.

Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України.* 2015. № 2. С. 19–28.

Швардак М. В. Кейс-метод у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка, соціальна робота.* 2014. Вип. 33. С. 209–211.

References

Bokhan, Yu. V., Forostovska, T. O., Horbatiuk, N. M. & Nedaiborshch, N. P. (2024). Integration of case technologies into the process of training natural science teachers: a methodological approach to studying basic chemical disciplines. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 216, 362–369. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-362-369

Kovalova, S. M. (2017). Technology of applying the case method in professional teacher training in Ukraine. *Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences*, 89, 100–104. Retrieved from https://eprints.zu.edu.ua/25343/1/20.pdf

Kozak, L. V. (2015). Case method in preparing future teachers for innovative professional activity. *Educological Discourse*, 3 (11), 153–162. Retrieved fromy https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12809/1/Kozak_L_OD_3%2811%29.pdf

Leontieva, I. (2025). Pedagogical case as a tool for training future teachers: research analysis, theoretical foundations, and practical implementation. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 43 (1), 54–61. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.434

Pustovoit, B. A., Fediay, I. O. (2018). Case technology as one of the modern teaching methods in higher education institutions for developing the competence of future specialists. *Scientific Notes of the Department of Pedagogy [V. N. KarazinKharkiv National University]*, 43, 422–430. Retrieved from https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/11959

Skrynnyk, Z. E. (2012). *Psychology and Pedagogy. Conducting an Individual Lesson Using the Method of Analysing Specific Educational Situations (Case Study): Educational and Methodological Guide*. Lviv: LIBS UBS NBU, 145 p.

Surmin, Y. P. (2015). Case method: formation and development in Ukraine. *Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine*, 2, 19–28.

Shvardak, M. V. (2014). Case method in the process of professional training of future teachers. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy, Social Work*, 33, 209–211.

Відомості про автора:
Борисова Тетяна Валеріївна
borisovakpkm@gmail.com
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський
Хмельницька обл., 32300,Україна

Information about the author:
Borysova Tetiana Valeriivna
borisovakpkm@gmail.com
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko
National University
Ohiienko St., 61, Kamianets-Podilskyi
Khmelnytskyi Region, 32300, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 28. 01. 2026 р.
Прийнято до друку 04. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 28. 01. 2026.
Accepted for publishing 04. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-222-229

УДК 378.4(73):331.548

КАР'ЄРНА ЕКОСИСТЕМА УНІВЕРСИТЕТІВ США У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ДОСТУПНОСТІ КАР'ЄРНОЇ ПІДТРИМКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Марія Братко
https://orcid.org/0000-0001-7162-2841,
Роман Шкурат
https://orcid.org/0009-0001-5297-2552

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

У статті обґрунтовано екосистемний підхід до аналізу кар'єрної підтримки у вищій освіті та уточнено зміст поняття «кар'єрна екосистема університету». Охарактеризовано структурні компоненти й механізми забезпечення доступності кар'єрної підтримки здобувачів освіти на матеріалі університетів США. Застосовано аналіз наукових і нормативних джерел, контент-аналіз відкритих матеріалів кар'єрних центрів та аналітичне узагальнення. Виокремлено п'ять компонентів екосистеми (здобувач, кар'єрний сервіс, цифрова інфраструктура, освітнє середовище, роботодавці) і чотири механізми доступності (інформаційний, організаційний, цифровий, соціально-партнерський). Показано системоутворювальну роль персоналізації й окреслено можливості використання досвіду США в українських ЗВО.

Ключові слова: кар'єрна екосистема університету; університети США; кар'єрна підтримка; доступність; персоналізація; кар'єрна готовність; здобувачі освіти.

Bratko Mariia, Shkurat Roman. The career ecosystem of U.S. universities in ensuring accessible career support for students.
This article substantiates an ecosystem approach to analysing career support in higher education and clarifies the concept of a university career ecosystem. The study aims to describe its structural components and to identify the mechanisms through which U.S. universities ensure the accessibility of career support for students. The methodology combines analysis of scholarly and policy sources with content analysis of publicly available materials from university career centres. A purposive set of cases (Pennsylvania State University, Purdue University, University of California, Berkeley, and Florida State University) illustrates different institutional configurations and supports analytical generalisation.The findings show that a university career ecosystem is a coherent system of actors, institutional units, digital resources and partnership practices that together create conditions for students' career readiness and access to support. Five core components are identified: the student (needs, intentions, competencies and career identity); the career service as an integrating coordinator; digital infrastructure (platforms and tools for personalised communication); the educational environment (curricula and experiential learning); and employers/the labour market (internships, job shadowing, mentoring and networking). Accessibility is operationalised through four interrelated mechanisms: informational, organisational, digital and social-partnership. Personalisation is interpreted as a system-forming principle that aligns an individual student profile with relevant services, learning opportunities and labour-market connections, rather than as a purely algorithmic function. The article outlines implications for Ukrainian universities, emphasising the transition from isolated career counselling initiatives to an ecosystem model based on cross-unit coordination, digital support and sustainable partnerships with employers and alumni.

Keywords: university careereco system; U.S. universities; career support; accessibility; personalization; career readiness; students.

Постановка проблеми. У сучасних дискусіях про вищу освіту університет дедалі частіше оцінюють через мову ефективності, конкурентоспроможності та швидкої віддачі. Проте, як переконливо показує С. Колліні (S. Collini) у книжці «Для чого потрібні університети?» (What Are Universities For?), університет не можна зводити лише до інструмента економічного зростання чи підготовки кадрів для ринку праці. Університет – це простір творення й передавання знання, розвитку критичного мислення, підтримки інтелектуального пошуку та служіння суспільному благу (Collini, 2012). Отже, широка освітня місія університету та практичні вимоги задоволення потреб ринку праці, визначають умови, в яких функціонують університетські кар'єрні центри.

Досвід університетів США є цінним з огляду на тривалу історію становлення і розвитку кар'єрних сервісів. Сьогодні кар'єрна підтримка здобувачів освіти під час навчання у закладі вищої освіти виходить за межі допоміжної сервісної функції, яка реалізується через сукупність окремих консультацій, ярмарків вакансій чи тренінгів і набуває ознак системно організованого процесу, який інтегрований в освітнє середовище університету. Саме тому її

дослідження доцільно здійснювати на засадах концепту кар'єрної екосистеми університету, який дає змогу аналізувати кар'єрну підтримку не як ізольовану діяльність окремого кар'єрного центру, а як сукупність узгоджених практик і ресурсів, що забезпечують її доступність для різних груп здобувачів освіти. Такий підхід до дослідження передбачає визначення структурних компонентів цієї системи та механізмів, за допомогою яких вона забезпечує доступність кар'єрної підтримки для здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що дослідження проблематики кар'єрної підтримки у вищій освіті в англомовному науковому дискурсі здійснюється за кількома дослідницькими вимірами.

Теоретичне підґрунтя проблематики складають праці з теорії кар'єрного розвитку та кар'єрного консультування, у яких кар'єра розглядається як результат взаємодії індивідуальних характеристик особистості й соціального контексту (Brown & Lent, 2013; Patton & McMahon, 2014; Brewer, 2018). У сучасному науковому дискурсі ця оптика доповнюється категорією «здатність до працевлаштування» (employability), що інтерпретується як багатовимірна здатність випускника до професійної самореалізації в умовах мінливого ринку праці (Römgens, Scoupe & Beausaert, 2020). У такому контексті кар'єрна підтримка постає не як окрема послуга, а як елемент ширшої системи переходу від освіти до професійної діяльності. Окремий напрям становлять дослідження, присвячені інституційному розвитку кар'єрних сервісів у закладах вищої освіти. Зокрема, досліджується їхній сучасний стан і перспективи розвитку (Garis, Reardon & Lenz, 2012); розглядаються перспективи їхньої співпраці та взаємодії з роботодавцями (McGrath, 2003); вони осмислюються як компонент комплексної системи підтримки здобувачів освіти, який надає послуги розвитку кар'єри та працевлаштування (Manlagaylay, 2022); здійснюється підтримка іноземних здобувачів освіти (Jiang, 2024), що є особливо важливим для розуміння доступності таких сервісів для різних цільових груп здобувачів освіти. Окремі наукові доробки акцентують увагу на цифровій трансформації праці та освітніх сервісів (Nagel, 2020), а також якості впровадження кар'єрної підтримки в університетському освітньому середовищі (Izzicupoet al., 2022).

На рівні міжнародних аналітичних і нормативних документів кар'єрна підтримка дедалі виразніше розглядається як складник політики навчання упродовж життя (lifelong learning), соціальної інклюзії та стійкості освітніх систем (UNESCO et al., 2021). Це відображено в аналітичних матеріалах Європейського фонду освіти (European Training Foundation) і професійних стандартах для університетських кар'єрних сервісів, запропонованих Національною асоціацією коледжів і роботодавців (National Association of Colleges and Employers – NACE) (European Training Foundation, 2024; National Association of Colleges and Employers, 2019). Важливим підґрунтям дослідження є також праці про кар'єрну готовність (career readiness) та компетентнісні рамки. Зокрема, рамка NACE (2024) визначає цей феномен як основу демонстрації ключових компетентностей, необхідних для професійної успішності й довготривалого управління професійним розвитком. Ширший контекст формування кар'єрної готовності розкривається через концепт капіталу випускників (graduate capital), що охоплює людські, соціальні, культурні, психологічні та ідентифікаційні ресурси молодого фахівця (Tomlinson, 2017). Водночас важливу роль у підвищенні усвідомленої здатності студентів до працевлаштування відіграють кар'єрний самоменеджмент і практичний досвід (Jackson & Wilton, 2017).

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний з інтеграцією формування кар'єрної готовності в освітній процес через навчання на основі досвіду та високоефективних освітніх практик. У спільному звіті NACE, AAC & U та SEE (2025) наголошено, що взаємозв'язок кар'єрної підготовки, практичного досвіду й залучення стейкхолдерів доцільно розглядати як екосистему, а не як сукупність розрізнених заходів. Водночас у дослідженнях недостатньо уточнено, яким чином така екосистема забезпечує доступність кар'єрної підтримки для здобувачів освіти, що й зумовлює потребу подальшого аналізу.

У вітчизняному дослідницькому полі є нечисленні дослідження студентських сервісів в університетах США (Козьменко, 2019; Братко, 2022; Цимбалюк, 2023; Литовченко, Лавриш, Чугай & Зеліковська, 2024; Братко & Шкурат, 2024; Братко & Хоружа, 2025; Лобанов, 2025). У межах цих наукових розвідок реалізується, переважно, інституційний підхід, який визначає розгляд кар'єрних центрів як самостійної соціальної структури, що поєднує університет, ринок праці, молодь і громадянське суспільство. Дослідник Д. Лобанов пропонує розглядати розвиток таких осередків як багаторівневу систему, інтегровану в контекст державної політики, університетського врядування та індивідуальних професійних траєкторій. Також він акцентує на персоналізованій підтримці

студентів, цифрових рішеннях, безперервному моніторингу, мультифакторній взаємодії та стратегічному управлінні (Лобанов, 2025). Звернемо увагу, що така логіка є продуктивною для аналізу кар'єрної екосистеми університетів США.

Отже, попри достатню розробленість проблеми кар'єрного розвитку, готовності до працевлаштування та функціонування кар'єрних сервісів, недостатньо досліджено кар'єрну екосистему університету як цілісну систему взаємодії її ключових суб'єктів і ресурсів, що й визначає дослідницький фокус статті.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в характеристиці структурних компонентів кар'єрної екосистеми університетів США та виявленні механізмів забезпечення доступності професійного супроводу для здобувачів освіти. Для реалізації цієї мети передбачено: проаналізувати успішні кейси кар'єрної підтримки в університетах США; уточнити зміст поняття «кар'єрна екосистема університету»; виокремити базові структурні компоненти цієї системи; визначити механізми забезпечення кар'єрної підтримки; окреслити потенціал використання закордонного досвіду в українських закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для емпіричної конкретизації поняття кар'єрної екосистеми університету застосовано цілеспрямований відбір кейсів (purposive sampling). До аналізу включено університети США, кар'єрні сервіси яких репрезентують екосистемну модель підтримки та мають достатньо публічно доступної офіційної інформації про структуру, послуги, цифрові інструменти й партнерства. Відбір здійснювався за критеріями: розгалуженість системи підтримки та множинність точок входу; інтеграція кар'єрного сервісу з академічними підрозділами і студентською інфраструктурою; використання цифрових платформ, що масштабують доступність; інституціоналізована взаємодія з роботодавцями та/або випускниками; наявність програм, які дозволяють простежити персоналізацію й доступність для різних груп студентів. Обрані кейси розглядаються як ілюстративні приклади для аналітичного узагальнення, а не як репрезентативна вибірка.

У межах нашого дослідження показовим є приклад Пенсильванського державного університету (Pennsylvania State University, https://surl.li/cxyynx**)**, де кар'єрна підтримка організована як розподілена система взаємодії університетських кар'єрних сервісів (Career Services) та кар'єрних офісів академічних коледжів. Загальноуніверситетський підрозділ забезпечує консультації й коучингову підтримку з питань вибору або зміни спеціальності, планування кар'єрної траєкторії, підготовки резюме і мотиваційних листів, пошуку стажувань і роботи, підготовки до ярмарків кар'єри, а також вступу до аспірантури чи бізнес-школи. Цю систему доповнюють інструменти самооцінювання і планування кар'єри («Career Readiness Inventory», «Focus 2») та цифровий портал «Nittany Lion Careers», через який студенти отримують доступ до вакансій, стажувань і співбесід на кампусі. Важливо, що кар'єрні сервіси працюють у партнерстві не лише з коледжанськими офісами, а й зі Службою кар'єри випускників (Alumni Career Services), студентськими організаціями та іншими підрозділами: проводять воркшопи для академічних груп, скеровують міжнародних студентів до відповідних ресурсів, залучають випускників-наставників (alumnimentors) і підтримують Банк професійного одягу (Professional Attire Closet) у взаємодії зі студентським самоврядуванням та університетськими структурами.

Сутнісні риси моделі кар'єрної підтримки здобувачів освіти в Пенсильванському державному університеті дозволяють її ідентифікувати як розподілену (мережеву) модель, в якій загально університетські кар'єрні сервіси задають спільні стандарти, інструменти й «рамку» підтримки, кар'єрні офіси на рівні академічних коледжів забезпечують її предметну близькість до конкретних освітніх програм, а цілісність підтримує цифровий портал.

Не менш показовим є досвід Університету Пердью (Purdue University, https://www.purdue.edu/), де Центр кар'єрних можливостей (Center for Career Opportunities) поєднує індивідуальне консультування, цифрові сервіси, роботу з роботодавцями та взаємодію з іншими університетськими структурами. Для студентів і випускників центр забезпечує доступ до MyCCO і Порталу кар'єрних досліджень (Career Research Portal)**,** а також до зустрічей з роботодавцями, співбесід, ярмарків кар'єри, інформаційних сесій і воркшопів. Платформа MyCCO використовується для пошуку й подання заявок на вакансії та організації співбесід, тоді як Career Research Portal супроводжує здобувачів освіти на різних етапах пошуку професійних можливостей. Центр здійснює просвітницько-консультативну роботу у співпраці з викладачами, адміністраторами, студентськими організаціями й резидентськими спільнотами: на запит проводить презентації та майстер-класи, надає матеріали для інтеграції в «Bright Space» (систему управління навчанням) і взаємодіє з допрофесійним консультуванням (pre-professional advising), пов'язуючи кар'єрну

підтримку з освітньо-професійним самовизначенням студентів. Співпраця з роботодавцями інституціоналізована через програму «Fast Track Partners», у межах якої компанії інвестують у партнерство з університетом, розширення можливостей працевлаштування та підтримку ресурсів центру. Персоналізація підтримки виявляється у диференціації форматів для різних груп здобувачів освіти, зокрема міжнародних студентів, для яких передбачено спеціалізовані ресурси з пошуку роботи у США, швидкі онлайн-зустрічі (quick chat appointments), перегляд профілю в LinkedIn, допомогу зі створенням резюме та навігацію щодо ярмарків, інформаційних сесій і платформи MyCCO.

Можемо зробити висновок, що для Університету Пердью характерною є «хабова» модель, у якій Центр кар'єрних можливостей виступає центральним вузлом координації кар'єрної підтримки, поєднуючи індивідуальне консультування, події, рекрутинг і взаємодію з роботодавцями. Ця модель підсилюється цифровими платформами та довготривалими програмами співпраці з роботодавцями.

Ще виразніше екосистемний вимір кар'єрної підтримки простежується в Каліфорнійському університеті в Берклі (University of California, Berkeley, https://www.berkeley.edu/), де Центр кар'єрної взаємодії Берклі (Berkeley Career Engagement) функціонує не лише як підрозділ консультування, а як платформа кар'єрної освіти та залучення (career education and engagement). Для здобувачів освіти доступні консультації з фахівцями та консультантами-ровесниками (peer advisors) у форматі запланованих зустрічей (scheduled appointments) і консультацій без попереднього запису (drop-ins) – очно, телефоном або через відеозв'язок; цифрову навігацію забезпечує платформа «Handshake».

Послуги центру охоплюють самооцінювання й кар'єрне дослідження, ресурси для співвіднесення спеціальності з професійною траєкторією, підтримку у пошуку стажувань (зокрема мікростажувань), можливості зарахування стажування в освітню програму, вивчення роботодавців, професійні фотосесії та цифрові ресурси підготовки до співбесід і віртуального ознайомлення з професійними завданнями. Центр координує співбесіди на кампусі для здобувачів бакалаврату, магістерського та докторського рівнів і співпрацює з викладачами та працівниками університету, надаючи їм матеріали та доступ до «Handshake» для супроводу студентів у питаннях вакансій, співбесід, ярмарків кар'єри й освітньо-професійних можливостей. Важливими для доступності є партнерство з роботодавцями через програму «Berkeley Circle» та взаємодія з організаціями, що підтримують недостатньо представлені групи студентів (underrepresented students), зокрема у форматі «Сніданок з роботодавцями» (Brunch with Employers). Додатково центр співпрацює зі студентськими організаціями, допомагаючи їм проводити воркшопи, координувати ярмарки професій і поширювати події через «Handshake» та кар'єрну розсилку (Career Mail).

Отже, у Каліфорнійському університеті в Берклі простежується модель «кар'єрної взаємодії» (career engagement), у якій відповідна підтримка представлена як поєднання профільної освіти, консультування, залучення до можливостей і побудови спільнот, причому принципово важливим є акцент на справедливому доступі (equity/access) до кар'єрних сервісів. У цій логіці Центр працює як координатор взаємодії з університетськими партнерами, студентськими організаціями, що дозволяє «доналаштовувати» сервіси під різні групи здобувачів освіти та зменшувати бар'єри входу, а цифровим «каркасом» екосистеми є відповідна платформа.

Яскравим прикладом для осмислення кар'єрної екосистеми є Флоридський державний університет (Florida State University, https://www.fsu.edu/), де Центр кар'єри (The Career Center) функціонує у структурі Відділу студентських справ (Division of Student Affairs). Центр надає безоплатні послуги кар'єрного радництва та кар'єрного консультування (career advising and counseling) студентам, випускникам і членам місцевої громади, пропонуючи різні формати – від консультацій без попереднього запису (drop-in advising) до запланованих зустрічей та індивідуального супроводу. Екосистемний характер його діяльності виявляється у мережі кар'єрних зв'язкових (career liaisons), які працюють в академічних коледжах і департаментах, забезпечують галузево орієнтоване консультування, очні й віртуальні консультації та дистанційний перегляд кар'єрних документів (virtual document review), інтегруючи підтримку в академічну інфраструктуру; для викладачів і працівників передбачено партнерство з кар'єрними зв'язковими для добору програм і сервісів. Цифрову основу системи становить платформа «Ноул Нетворк» (Nole Network), яка поєднує студентів і випускників із роботодавцями та програмами центру й підтримує пошук вакансій і стажувань, запис на пробні співбесіди (mock interviews) та подання на співбесіди (на кампусі й онлайн). Її доповнюють програми «Кар'єрна готовність ФСУ» (FSU Career Ready) і «Кар'єрні траєкторії та цифрові відзнаки ФСУ» (FSU Career

Pathways and Badges). Взаємодія із зовнішніми стейкхолдерами має інституціоналізований характер і реалізується через програми наставництва (Mentor FSU), професійного спостереження (FSU Shadow) та оплачуваного навчання на досвіді, не залишаючи кампус (InternFSU), а також через залучення роботодавців до пробних співбесід, презентацій та інших форматів кампусної взаємодії.

Отже, у Флоридському державному університеті кар'єрна підтримка інтегрована зі студентською інфраструктурою через Відділ студентських справ, що посилює її організаційну доступність і системність. Важливим елементом екосистеми є мережа кар'єрних зв'язкових, які працюють на рівні академічних підрозділів і забезпечують вбудованість кар'єрної підтримки в освітнє середовище. Цілісність моделі підтримують програми наставництва й навчання через досвід, що поєднують студентів із випускниками та роботодавцями, а цифрову основу взаємодії становить платформа, яка з'єднує здобувачів освіти з можливостями, роботодавцями та програмами центру, забезпечуючи персоналізований доступ до сервісів.

Наведені приклади дають підстави стверджувати, що в університетах США кар'єрний центр функціонує не як відокремлена сервісна одиниця, а як координаційне ядро ширшої кар'єрної екосистеми. У сукупності описані кейси показують, що ця екосистема може мати різну організаційну конфігурацію, проте зберігаються її стійкі ознаки: множинність точок входу до сервісів, координація між підрозділами, цифрова підтримка та партнерська взаємодія з роботодавцями й спільнотами, що разом створюють умови реальної доступності кар'єрної підтримки для різних груп здобувачів освіти.

Отже, під *кар'єрною екосистемою університету* в США пропонуємо розуміти цілісну систему взаємодії суб'єктів, інституційних структур, цифрових ресурсів і партнерських практик, у межах якої створюються умови для формування кар'єрної готовності здобувачів освіти та забезпечується доступність кар'єрної підтримки. На відміну від підходу, що обмежує кар'єрну підтримку діяльністю окремого центру, екосистемна оптика дає змогу побачити кар'єрний розвиток як результат узгодженої дії багатьох елементів університетського освітнього середовища.

До кар'єрної екосистеми університету в якості її компонентів входять:

- *здобувач освіти* з його освітніми потребами, професійними намірами, рівнем сформованості компетентностей, досвідом, ресурсами та кар'єрною ідентичністю. Індивідуальний профіль здобувача визначає запит на підтримку, форми залучення та релевантні типи супроводу. Отже, студент у цій системі є не пасивним отримувачем послуг, а її вихідною ланкою;

- *кар'єрний сервіс університету*, який виконує інтегруючу функцію. Його роль полягає у координації траєкторій кар'єрного розвитку, поєднанні запитів студентів із ресурсами університету та зовнішніми можливостями. Через консультування, супровід, діагностику компетентностей, маршрутизацію й таргетовану комунікацію персоналізація набуває інституційно організованої форми;

- *цифрова інфраструктура*, значення якої в університетах США помітно зростає. Вона охоплює платформи запису на консультації, ведення кейсів, пошуку вакансій і стажувань, е-портфоліо, моніторингу активності та персоналізованого інформування. Саме цифрові рішення розширюють доступність підтримки незалежно від часу, місця й формату взаємодії;

- це *освітнє середовище університету*, в межах якого кар'єрна підтримка виходить за рамки сервісної логіки й інтегрується в освітній процес. Йдеться про курси, модулі, практики та проєктне навчання, у яких студенти набувають і випробовують компетентності, релевантні майбутній професійній діяльності. Зв'язок кар'єрної підтримки з освітньою програмою та високоефективними практиками забезпечує її реальну доступність, як частину звичного освітнього досвіду;

- *роботодавці та ринок праці*, участь яких реалізується через стажування, мікростажування, професійне спостереження за діяльністю фахівця, наставництво, кар'єрні події, проєктне навчання та формування професійних контактів. Така взаємодія поєднує академічний досвід із вимогами професійної діяльності й розширює соціальний та кар'єрний капітал здобувачів освіти.

Виокремлення структурних компонентів кар'єрної екосистеми дає змогу перейти до аналізу механізмів забезпечення доступності професійного супроводу. До них належать:

- *інформаційна доступність* – чітко організоване інформування про сервіси, можливості, процедури звернення, події, вакансії та партнерські програми. Вона забезпечується поєднанням вебресурсів і платформ, електронних розсилок, інформаційних кампаній, сторінок підрозділів і таргетованих повідомлень для окремих груп студентів;

- *організаційна доступність*, що передбачає множинність точок входу до системи підтримки. Здобувач освіти може долучатися до неї через консультації, кар'єрні курси, академічні служби, факультетських радників, наставницькі

програми, стажування або події роботодавців. За такої моделі підтримка розподіляється між елементами університетської інфраструктури, що особливо важливо для тих студентів, які входять до екосистеми через навчальний процес чи інші сервіси, а не через кар'єрний центр;

- *цифрова доступність*, яка передбачає не лише наявність платформ, а й сформованість умінь користуватися ними для побудови кар'єрної траєкторії. Тому значущими є цифровий супровід, навчальні матеріали, підтримка користувачів, аналітика залученості та персоналізовані рекомендації, що дозволяє масштабувати підтримку й підвищувати її адресність;

- *соціально-партнерська доступність*, тобто створення каналів взаємодії здобувачів освіти з роботодавцями, випускниками, наставниками та професійними спільнотами. Для студентів із меншим соціальним капіталом ці канали частково компенсують брак неформальних професійних зв'язків і відкривають доступ до можливостей, які інакше були б обмеженими;

- *персоналізація*, яка виконує системоутворювальну функцію, узгоджуючи індивідуальний профіль здобувача освіти з інструментами підтримки, форматами взаємодії та типами можливостей. Компетентнісна діагностика, індивідуальне консультування, таргетована комунікація, добір стажувань і мікростажувань та фіксація прогресу в е-портфоліо роблять підтримку не лише адреснішою, а й реально доступною; водночас її результативність залежить від поєднання даних, професійного супроводу, освітнього досвіду та партнерської взаємодії з роботодавцями.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що кар'єрна підтримка в університетах США функціонує як цілісна кар'єрна екосистема, ефективність якої визначається узгодженістю компонентів і здатністю забезпечувати реальну доступність підтримки для різних груп здобувачів освіти. Вирішальними умовами виступають інтеграція кар'єрного розвитку в освітній процес і студентську інфраструктуру, множинність точок входу до сервісів, цифрова підтримка та сталі партнерства з роботодавцями й спільнотами випускників. У цій системі кар'єрний центр виконує координаційну роль, інституціоналізуючи персоналізацію через діагностику, консультування, таргетовану комунікацію та добір досвідних можливостей. Практичне значення результатів полягає в окресленні орієнтирів для українських ЗВО щодо переходу від ізольованих сервісів до екосистемної моделі кар'єрної підтримки на основі міжпідроздільної координації, цифрових рішень, інтеграції кар'єрної готовності в освітній процес і розвитку партнерств. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням індикаторів оцінювання доступності кар'єрної підтримки та аналізом можливостей адаптації екосистемних практик університетів США в українському контексті.

Список використаних джерел

Братко М. Технології підтримки здобувачів освіти в Центрах академічного успіху в університетах США. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2022. № 38 (2). С. 6–13. DOI: https://doi.org/10.28925/2311–2409.2022.38

Братко М., Хоружа Л. Особливості діяльності студентських служб в університетах США. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2025. № 82 (1). С. 7–18. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.1.1

Братко М., Шкурат Р. Кар'єрні центри в університетах США: феномен, засади, функціонування. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2024. № 42 (2). С. 20–28. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.423

Козьменко О. Досвід роботи центрів успіху студентів у США. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2019. № 93 (6). С. 139–147. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310-2019-93-6-139-147

Литовченко І., Лавриш Ю., Чугай О., Зеліковська О. Центри академічного успіху в університетах США в історичній перспективі та умовах сьогодення. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2024. Т. 12, № 3. С. 41–47. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i3-006

Лобанов Д. О. Центри розвитку кар'єри університетів: міжнародний досвід, виклики й перспективи розвитку в Україні. *Габітус*. 2025. № 69 (1). С. 41–45. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.69.1.6

Цимбалюк С. Особливості діяльності центрів академічного успіху в університетах США. *Освітологічний дискурс*. 2023. № 2 (41). С. 307–324. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.215

Brewer, A. M. *Encountering, Experiencing and Shaping Careers: Thinking About Careers in the 21st Century*. Cham : Springer. 2018. 226 p. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-96956-5

Brown, S. D., Lent, R. W. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. 2nd ed. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2013. 720 p.

Cedefop, European Commission, European Training Foundation, International Labour Organization, Organisation for Economic Co-operation and Development, UNESCO. *Investing in career guidance* [Electronic resource]. 2021.

Collini, Stefan. *What Are Universities For?* London: Penguin, 2012. 240 p.

European Training Foundation. Career guidance [Electronic resource]. 2024. URL: https://www.etf.europa.eu/en/what-we-do/career-guidance (дата звернення: 06.03.2026).

Garis, J., Reardon, R. C., Lenz, J. G. Current Status and Future Development of Career Centers in the United States. *Asian Journal of Counselling*. 2012. Vol. 19, No. 1–2. P. 5–26.

Izzicupo, P., Di Baldassarre, A., Ghinassi, B. et al. Exploring dual career quality implementation at European higher education institutions: Insights from university experts. *PLOS ONE*. 2022. Vol. 17, No. 11. Art. e0277485. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277485

Jiang, Y. International Graduate Students' Experiences in Using University Career Services: A Case Study of a Southern Ontario University. *Journal of Comparative & International Higher Education*. 2024. Vol. 15, Issue 5S. P. 21–27. DOI: https://doi.org/10.64899/2151-0407.1459

Manlagaylay, M. P., Añar, L. E. Career Development and Job Placement Services in Higher Education Institution. *Asia Pacific Journal of Social and Behavioral Sciences*. 2022. Vol. 20, P. 101–118. DOI: https://doi.org/10.57200/apjsbs.v20i0.302

McGrath, G. L. The Emergence of Career Services and Their Important Role in Working with Employers. *New Directions for Student Services*. 2002. №. 100. P. 69–85. DOI: https://doi.org/10.1002/ss.71

Nagel, L. The influence of the COVID-19 pandemic on the digital transformation of work. *International Journal of Sociology and Social Policy*. 2020. Vol. 40, No. 9/10. P. 861–875. DOI: https://doi.org/10.1108/IJSSP-07-2020-0323

National Association of Colleges and Employers; American Association of Colleges and Universities; Society for Experiential Education. *The Integration of Career Readiness into Experiential Learning and High-Impact Practices : An Examination of Stakeholder Perspectives and Practices* [Electronic resource]. July 2025. URL: https://naceweb.org/docs/default-source/default-document-library/2025/publication/free-report/the-integration-of-career-readiness-into-experiential-learning-and-high-impact-practices.pdf (дата звернення: 06.03.2026).

National Association of Colleges and Employers. The Professional Standards for College & University Career Services [Electronic resource]. 2019. URL: https://www.naceweb.org/career-development/standards-competencies/professional-standards-for-career-services (дата звернення: 06.03.2026).

Patton, W., McMahon, M. *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice*. 3rd ed. Rotterdam : Sense Publishers, 2014. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-635-6

Römgens, I., Scoupe, R., Beausaert, S. Unraveling the Concept of Employability, Bringing Together Research on Employability in Higher Education and the Workplace. *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45, № 12. P. 2588–2603. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770

UNESCO; European Commission; Organisation for Economic Co-operation and Development; International Labour Organization; European Training Foundation; European Centre for the Development of Vocational Training. Investing in career guidance [Electronic resource]. 2021. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/202101/investing_in_career_guidance_iag_pamphlet.pdf (дата звернення: 06.03.2026).

References

Bratko, M. V. (2022). Technologies for supporting students in academic success centers at U.S. universities. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 38(2), 6–13. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.38

Bratko, M. V., & Khoruzha, L. (2025). Features of the activities of student services at U.S. universities. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 82 (1), 7–18. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.1.1

Bratko, M. V., & Shkurat, R. S. (2024). Career centers at U.S. universities: Phenomenon, principles, and functioning. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 42 (2), 20–28. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.423

Brewer, A. M. (2018). *Encountering, experiencing and shaping careers: Thinking about careers in the 21st century*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96956-5

Brown, S. D., & Lent, R. W. (2013). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Cedefop, European Commission, European Training Foundation, International Labour Organization, Organisation for Economic Co-operation and Development, & UNESCO. (2021). *Investing in career guidance*. Retrieved from https://www.oecd.org/employment/skills-and-work/adult-learning/Investing-in-Career-Guidance-2021.pdf

Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin.

European Training Foundation. (2024). Career guidance. Retrieved from https://www.etf.europa.eu/en/what-we-do/career-guidance

Garis, J., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2012). Current status and future development of career centers in the United States. *Asian Journal of Counselling*, 19(1–2), 5–26.

Izzicupo, P., Di Baldassarre, A., Ghinassi, B., et al. (2022). Exploring dual career quality implementation at European higher education institutions: Insights from university experts. *PLOS ONE*, 17 (11), e0277485. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277485

Jiang, Y. (2024). International graduate students' experiences in using university career services: A case study of a Southern Ontario university. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 15(5S), 21–27. https://doi.org/10.64899/2151-0407.1459

Kozmenko, O. (2019). Experience of student success centers in the United States. *Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 93(6), 139–147. https://doi.org/10.33216/2220-6310-2019-93-6-139-147

Lobanov, D. O. (2025). University career development centers: International experience, challenges and prospects for development in Ukraine. *Habitus*, 69 (1), 41–45. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.69.1.6

Lytovchenko, I., Lavrysh, Y., Chuhai, O., & Zelikovska, O. (2024). Academic success centers in U.S. universities in historical perspective and modern conditions. *Education. Innovation. Practice*, 12(3), 41–47. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i3-006

Manlagaylay, M. P., & Añar, L. E. (2022). Career development and job placement services in higher education institution. *Asia Pacific Journal of Social and Behavioral Sciences*, 20, 101–118. https://doi.org/10.57200/apjsbs.v20i0.302

McGrath, G. L. (2002). The emergence of career services and their important role in working with employers. *New Directions for Student Services*, 100, 69–85. https://doi.org/10.1002/ss.71

Nagel, L. (2020). The influence of the COVID-19 pandemic on the digital transformation of work. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(9–10), 861–875. https://doi.org/10.1108/IJSSP-07-2020-0323

National Association of Colleges and Employers. (2019). *The professional standards for college & university career services*. Retrieved from https://www.naceweb.org/career-development/standards-competencies/professional-standards-for-career-services

National Association of Colleges and Employers, American Association of Colleges and Universities, & Society for Experiential Education. (2025). *The integration of career readiness into experiential learning and high-impact practices: An examination of stakeholder perspectives and practices*. Retrieved from https://naceweb.org/docs/default-source/default-document-library/2025/publication/free-report/the-integration-of-career-readiness-into-experiential-learning-and-high-impact-practices.pdf

Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (3rd ed.). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-635-6

Römgens, I., Scoupe, R., & Beausaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education,* 45(12), 2588–2603. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770

Tsymbaliuk, S. (2023). Features of the activities of academic success centers in U.S. universities. *Educological Discourse*, 2(41), 307–324. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.215

UNESCO, European Commission, Organisation for Economic Co-operation and Development, International Labour Organization, European Training Foundation, & European Centre for the Development of Vocational Training. (2021). *Investing in career guidance*. Retrieved from https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/202101/investing_in_career_guidance_iag_pamphlet.pdf

Відомості про авторів:

Братко Марія Василівна
m.bratko@kubg.edu.ua
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2
м. Київ, 04053, Україна

Шкурат Роман Сергійович
r.shkurat.asp@kubg.edu.ua
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2
м. Київ, 04053, Україна

Information about the authors:

Bratko Mariia Vasylivna
m.bratko@kubg.edu.ua
Borys Grinchenko Kyiv
Metropolitan University
18/2 Bulvarno-Kudriavska St.
Kyiv 04053, Ukraine

Shkurat Roman Serhiiovych
r.shkurat.asp@kubg.edu.ua
Borys Grinchenko Kyiv
Metropolitan University
18/2 Bulvarno-Kudriavska St.
Kyiv 04053, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 02. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 10. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 02. 02. 2026.
Accepted for publishing 10. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-230-235

УДК 373.2.017:305-044.352]:37.064.1](045)

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ЯК УМОВА ВИХОВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Ольга Бутенко
https://orcid.org/0000-0003-2763-185X

Уманський національний університет

У статті науково обґрунтовано концепцію педагогічної підтримки батьків як стратегічної умови виховання гендерної толерантності дошкільників із особливими освітніми потребами. Актуалізовано проблему подолання «подвійної стигматизації» та «гендерної депривації» дітей із порушеннями розвитку, що зумовлено фокусуванням родини на корекції дефекту та інфантилізацією вихованців. Деталізовано авторську методику «педагогізації батьків», що реалізується через три взаємопов'язані етапи: діагностичний (експлікація упереджень через наративні інтерв'ю та проєктивні методики), корекційно-розвивальний (трансформація компетенцій через кейс-тренінги та воркшопи) і рефлексивно-оцінювальний (трансформація батьківських компетенцій через інтерактивні кейс-тренінги з емпатійного моделювання, воркшопи з адаптації ігрового контенту та інтегровані заходи «діти + батьки»). Доведено, що системна стратегічна взаємодія фахівців та родини мінімізує вплив стереотипів, сприяє успішній гендерній самоідентифікації дитини та забезпечує її ефективну соціальну абілітацію в сучасному безбар'єрному просторі.

Ключові слова: гендерна толерантність; педагогізація батьків; діти з особливими освітніми потребами; дошкільна освіта; інклюзивна освіта; виховання гендерної толерантності; партнерство освітнього закладу та родини.

Butenko Olha. Pedagogical support for parents as a condition for fostering gender tolerance in children with special educational needs.
The article scientifically substantiates the problem of pedagogical support for parents as a leading determinant of gender tolerance education for preschool children with special educational needs. Based on the analysis of the processes of inclusive democratisation of education, the need to update the content of education for children with developmental disabilities has been proven. Emphasis is placed on the implementation of egalitarian approaches that involve the deconstruction of «double stigmatisation» (based on gender and psychophysiological status), the teaching of respect for human dignity, and the development of the ability to interact as partners. The role of strategic cooperation between specialists, preschool education institutions, and families as a basic factor in successful social habilitation is highlighted. The expediency of introducing «parent education» as a systemic mechanism for increasing the inclusive gender competence of families is argued. The key vectors of this process are detailed: ensuring the unity of educational influences through an Individual Development Program, overcoming parental attitudes towards the «infantilisation» of the child, developing self-identification skills, and designing a barrier-free gender-sensitive environment.
Attention was paid to testing the author's methodology for educating parents, which was implemented in three stages. The diagnostic stage revealed the phenomenon of «gender deprivation» in the upbringing of children with special educational needs and the specifics of parental prejudices. The corrective and developmental stage ensured the deepening of parental competencies through interactive technologies: case studies on empathic communication, workshops on the adaptation of play materials, and «children + parents» events. The reflective-evaluative stage was aimed at analysing the dynamics of the child's self-perception and correcting parenting patterns. Empirical results confirm that the proposed methodology minimises the influence of stereotypes, increases the level of responsible parenting, and ensures the continuity of educational influences. The conclusion was made that family education is a system-forming factor in the formation of gender tolerance and successful social integration of preschoolers with special educational needs.

Keywords: gender tolerance; parental education; children with special educational needs; preschool education; inclusive education; fostering gender tolerance; partnership between educational institutions and families.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві зумовлюють нагальну потребу в оновленні змісту дошкільної освіти та пошуку ефективних методологічних підходів до формування особистості дитини в умовах соціального різноманіття та інклюзії. Одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогічної практики є виховання гендерної толерантності, що передбачає формування у дітей ціннісного ставлення до оточуючих, прийняття соціокультурних відмінностей та розвиток навичок взаємодії на засадах рівності й партнерства. Дошкільне дитинство постає сензитивним періодом для закладання фундаменту гуманістичних цінностей, деконструкції стереотипних уявлень про соціальні ролі та накопичення позитивного досвіду міжперсоніфікованого спілкування.

Особливої ваги ця проблема набуває у контексті виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Соціалізація таких дітей часто ускладнюється не лише наявними порушеннями розвитку, а й ризиком соціальної ізоляції та «подвійної стигматизації» – за ознаками статі та психофізіологічного стану. Формування гендерної толерантності у цієї категорії вихованців потребує специфічних підходів, оскільки вони мають засвоїти моделі рівноправної взаємодії, усвідомити власну гендерну ідентичність та навчитися сприймати розмаїття людських проявів як норму, що є критично важливим для їхньої подальшої абілітації (Бистрова, 2015; Колупаєва & Таранченко, 2019; Сак, 2014).

Ефективність цього процесу безпосередньо залежить від узгодженої взаємодії закладу дошкільної освіти, фахівців інклюзивного супроводу та родини. Сім'я дитини з особливими освітніми потребами є первинним соціальним інститутом, у якому вихованець імпліцитно засвоює норми поведінки та моделі взаємин. Проте батьки дітей із порушеннями розвитку часто концентруються виключно на корекції основного дефекту, нівелюючи потреби дитини у гендерному самовизначенні або підсвідомо формуючи у неї позицію «вічної дитини» (інфантилізація), що суперечить принципам егалітарного виховання. Аналіз педагогічної практики засвідчує, що такі батьки потребують посиленої підтримки для подолання бар'єрів у сприйнятті дитини як гендерно суб'єктної особистості (Алєксєєнко, 2021; Бистрова, 2015; Міщик, 2016).

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває педагогічне партнерство, спрямоване на підвищення інклюзивно-гендерної компетентності родини. Співпраця фахівців та батьків має забезпечити синхронізацію виховних стратегій та створення єдиного аксіологічного простору, де особливості розвитку не стають перешкодою для засвоєння цінностей гендерної рівності. Цілеспрямована педагогічна підтримка родини є базовою умовою формування гендерно толерантної поведінки дошкільників з особливими освітніми потребами та їхньої успішної інтеграції в сучасне демократичне суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування гендерної толерантності дітей з особливими освітніми потребами інтегрує напрацювання у галузі загальної та спеціальної педагогіки. Теоретико-методологічні засади гендерного підходу розкрито в роботах Т. Говорун, Т. Голованової, П. Горностая, О. Кікінежді, В. Кравця, Н. Миропольської, О. Петренко, О. Цокур та ін. Питання інклюзивної трансформації освіти та створення безбар'єрного середовища для дітей з особливими освітніми потребами висвітлено у працях А. Колупаєвої, О. Таранченко, Т. Сак, Н. Софій та ін. Питання психологічного розвитку та соціальної адаптації дітей із порушеннями досліджували В. Бондар, В. Синьов, Н. Стадненко та ін., чиї праці дають змогу зрозуміти механізми засвоєння соціальних норм дітьми з особливими освітніми потребами.

Різні аспекти формування толерантної особистості розглядають І. Бех, О. Безкоровайна, П. Гнатенко, О. Грива, В. Ляпунова, Ю. Тодорцева та ін. Специфіку гендерної толерантності досліджують Т. Грубі, О. Демчина, Т. Дороніна, Т. Мотуз, В. Полякова, О. Праченко, А. Рагуліна, О. Склярова, З. Стукаленко та ін. Водночас виховання толерантності в інклюзивному розрізі розглядається у роботах Ю. Бистрової, О. Мартинчук та ін. Проблеми партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та родини обґрунтовано Т. Алєксєєнко, Я. Квасецькою, Г. Люлькою та ін., тоді як особливості гендерної соціалізації в сім'ї вивчали М. Кириленко, О. Кісь, Л. Кобилянська, Л. Міщик, О. Стрельник та ін.

Важливим вектором наукових пошуків є проблема партнерської взаємодії закладу освіти і родини. Теоретичне підґрунтя сімейного виховання та взаємодії суб'єктів освітнього процесу закладено у працях класиків (Я. Корчака, В. Сухомлинського та ін.) та обґрунтовано сучасними вченими (Т. Алєксєєнко, І. Бехом та ін.). Питання практичної співпраці закладу дошкільної освіти з родинами висвітлено в роботах Я. Квасецької, Г. Люльки, тоді як особливості гендерної соціалізації дитини в сім'ї стали об'єктом уваги Л. Міщик. Водночас специфіку соціально-педагогічного супроводу родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, та механізми їхньої адаптації в інклюзивному просторі ґрунтовно досліджували Ю. Бистрова, А. Колупаєва, Т. Сак, чиї напрацювання дозволяють розглядати сім'ю як основний інститут абілітації дитини.

Попри значну кількість розвідок, присвячених окремим аспектам гендерної освіти, інклюзії та сімейної педагогіки, аналіз наукової літератури свідчить про певну фрагментарність у висвітленні їхнього взаємозв'язку. На сьогодні недостатньо розробленими залишаються зміст, структура та організаційні форми педагогічної підтримки батьків як стратегічної умови формування гендерної толерантності дошкільників із особливими освітніми потребами. Відсутність цілісних методик, які б поєднували принципи інклюзивного навчання з егалітарними засадами виховання в родині, обумовлює нагальну необхідність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити етапність і зміст педагогічної підтримки батьків як стратегічної умови виховання гендерної толерантності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, а також розкрити механізм партнерської взаємодії фахівців закладу освіти та родини у створенні інклюзивного гендерночутливого середовища, що сприяє успішній соціалізації та абілітації дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогізація батьків є засадничою умовою формування гендерної толерантності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, що обумовлено необхідністю створення спеціальних умов для їхньої успішної соціальної абілітації. Сучасні наукові розвідки констатують, що саме партнерська взаємодія сім'ї та закладу дошкільної освіти є найефективнішим механізмом компенсації дефіцитарного соціального досвіду дитини, спричиненого обмеженнями життєдіяльності. У цьому стратегічному тандемі батьки дітей з особливими освітніми потребами виступають пріоритетними суб'єктами трансляції соціальних цінностей та первинної гендерної соціалізації. Оскільки родина є мікросоціумом, де закладається базис самосприйняття, саме в ній формується первинна впевненість дитини у власній соціальній спроможності та егалітарна модель поведінки.

Водночас, заклад дошкільної освіти забезпечує професійний психолого-педагогічний супровід, структурує інклюзивний досвід вихованця та виступає модератором у процесі подолання батьківських стереотипів щодо статевих ролей дітей із порушеннями розвитку. Педагогізація родини в цьому контексті передбачає трансформацію батьківської позиції: від пасивного спостерігача до активного суб'єкта освітнього процесу, здатного свідомо нівелювати явища «гендерної депривації» та стигматизації. Узгодженість дій педагогів та батьків дозволяє створити єдиний вектор виховного впливу, де повага до людської гідності та прийняття іншості стають основою життєдіяльності дитини (Квасецька, 2019; Люлька, 2017; Мельниченко & Биковська, 2019; Склярова, 2020).

Аналіз проблеми дозволив виокремити основні аспекти впливу педагогізації батьків на цей процес у контексті інклюзії:

- *Забезпечення єдності виховних впливів через Індивідуальну програму розвитку* (ІПР). Для дитини з особливими освітніми потребами консистентність (узгодженість) вимог у сімейному колі та закладі освіти є критичним чинником стабілізації психічного розвитку. Педагогізація дозволяє синхронізувати гендерне виховання з корекційними цілями, запобігаючи виникненню когнітивного дисонансу. Це нівелює ризик ситуації, коли у закладі дошкільної освіти дитину залучають до рівноправної партнерської взаємодії, тоді як вдома вона залишається в пасивній позиції «об'єкта опіки», позбавленого можливостей для повноцінної гендерно-рольової ідентифікації (Сак, 2014; Склярова, 2020).

- *Деконструкція крос-секційних (гендерних та соціальних) стереотипів*. Батьки дітей з особливими освітніми потребами часто стають реципієнтами «подвійної стереотипізації»: упереджень щодо статі та міфів про соціальну обмеженість особи з інакшістю. Системна педагогічна підтримка стимулює батьків до рефлексії власної схильності до гіперопіки чи інфантилізації, що часто блокує формування маскулінної або фемінінної ідентичності вихованця. Залучення родини до інклюзивних практик підвищує їхню гендерну компетентність, формуючи егалітарне бачення дитини як автономного та активного суб'єкта соціуму (Алєксєєнко, 2021; Говорун & Кікнежді, 1999, 2004; Мельниченко & Биковська, 2019; Barnett, Jung & Epstein, 2020; Herath, 2020).

- *Розвиток адаптивної соціально-психологічної компетентності*. Гендерна толерантність у дошкільників з особливими освітніми потребами базується на інтерналізації емпатії та усвідомленні особистих кордонів. Участь батьків у активних формах навчання (тренінгах, воркшопах із застосуванням засобів альтернативної комунікації, кейс-методах) дозволяє верифікувати та закріпити моделі толерантної взаємодії. Це експоненціально посилює виховний потенціал закладу освіти, трансформуючи сім'ю на безпечний простір апробації соціальних ролей та безбар'єрної комунікації (Квасецька, 2019; Люлька, 2017; Склярова, 2020; Otero-Mayer, 2021).

Зрештою, педагогізація родини постає фундаментальним чинником проєктування інклюзивного гендерночутливого середовища, у якому принципи рівності та поваги до інакшості органічно інтегровані у повсякденну життєдіяльність дитини. Запропонований підхід дозволяє трансформувати декларативні засади толерантності у стійку поведінкову парадигму, забезпечуючи не лише соціальну адаптацію, а й повноцінну абілітацію дошкільника з особливими освітніми потребами в координатах сучасного демократичного суспільства.

У межах дослідження було розроблено та апробовано авторську методику педагогізації батьків дітей з особливими освітніми потребами, яка концептуально поєднує теоретико-методологічну підготовку з інклюзивними практико-орієнтованими формами роботи. Запропонований інструментарій спрямований на

деконструкцію гендерних упереджень дорослих, врахування специфіки психофізіологічного розвитку вихованців та забезпечення континууму (безперервності) виховних впливів у системі «заклад дошкільної освіти – сім'я».

Реалізація методики здійснювалася як цілісний, логічно завершений процес, що інтегрує загальнопедагогічні засади гендерного виховання зі специфічними завданнями інклюзивного навчання. В основу методики покладено принцип суб'єкт-суб'єктного партнерства, згідно з яким батьки розглядаються не як об'єкти педагогічного впливу, а як рівноправні та активні члени мультидисциплінарної команди супроводу дитини. Такий підхід дозволяє перетворити родину на активного соціокультурного суб'єкта, що свідомо транслює цінності гендерної толерантності та інклюзивної рівності.

З огляду на вищезазначене, зупинимося на детальному аналізі етапності та змістового наповнення авторської методики, що дозволить простежити логіку трансформації батьківських установок від діагностики до практичної реалізації.

Діагностичний етап: Експлікація гендерних настанов та бар'єрів сприйняття. Діагностичний етап став фундаментом для всієї подальшої корекційної роботи, оскільки був спрямований на детальне виявлення вихідного рівня гендерної компетентності батьків та їхніх глибинних установок щодо соціальної перспективи дитини з особливими освітніми потребами. На цій стадії було важливо вийти за межі формальних показників і дослідити неочевидні перешкоди у вихованні толерантності.

Окрім традиційного анкетування та тестування на рівень загальної толерантності, на цьому етапі було застосовано комплекс специфічних методів:

- наративне інтерв'ю «Образ майбутнього дитини»: дозволило проаналізувати, чи пов'язують батьки доросле життя дитини з особливими освітніми потребами із виконанням гендерних ролей (створення сім'ї, професійна реалізація, соціальна активність);

- проєктивні методики (малюнкові тести, завершення речень): допомогли виявити приховані стереотипи про «статеву нейтральність» дітей із порушеннями розвитку, коли фіксація на діагнозі витісняє сприйняття дитини як хлопчика чи дівчинки;

- метод включеного спостереження: застосовувався для аналізу реальних патернів взаємодії «батьки – дитина» у побуті та ігровій діяльності. Особлива увага приділялася тому, чи диференціюють батьки виховні впливи, вибір іграшок та одягу залежно від статі дитини, чи їхня поведінка диктується виключно призмою діагнозу.

Ретельний аналіз отриманих емпіричних даних дозволив зафіксувати тривожний феномен «гендерної депривації» – неусвідомленого ігнорування батьками потреби дитини з особливими освітніми потребами у гендерній самоідентифікації. Виявлення цього феномену, що проявляється у сприйнятті дитини як «вічного немовляти» без статевих ознак, стало засадничим підґрунтям для індивідуалізації педагогічного супроводу на наступних стадіях. Таким чином, діагностика дозволила перейти від узагальнених просвітницьких заходів до точкової роботи з конкретними психологічними бар'єрами кожної родини.

Корекційно-розвивальний етап: Трансформація батьківських компетенцій та апробація інклюзивних практик. Другий етап методики був спрямований на активне формування інклюзивно-гендерних компетенцій батьків через систему науково обґрунтованих впливів, адаптованих до специфічних потреб інклюзивної групи. На цій стадії відбувався перехід від теоретичного усвідомлення проблеми до практичного опанування інструментарієм виховання толерантності.

Особлива увага приділялася деконструкції деструктивного міфу про те, що гендерне виховання є «другорядним» або «факультативним» порівняно з корекцією фізичних чи ментальних порушень. Батьки опановували інформацію про те, що гендерна толерантність – це не абстрактна категорія, а дієвий механізм, який допомагає дитині з особливими освітніми потребами успішно адаптуватися в соціумі, усвідомити власну ідентичність та вибудувати здорові кордони з однолітками.

Для інтенсифікації цього процесу було впроваджено спектр інтерактивних форм роботи:

- кейс-тренінги з емпатійного моделювання: передбачали детальний розбір реальних ситуацій взаємодії дитини з особливими освітніми потребами та її однолітків у типовому середовищі закладу дошкільної освіти. Батьки вчилися ідентифікувати приховані прояви дискримінації або стереотипної поведінки та виробляти алгоритми толерантного реагування, що базуються на повазі до гідності кожної дитини;

- воркшопи з адаптації та селекції ігрового матеріалу: фокусувалися на вмінні батьків обирати іграшки, дидактичні посібники та види діяльності, що сприяють гармонійній гендерній ідентифікації дитини незалежно від її діагнозу. Учасники вчилися уникати «гендерного маркування» іграшок та створювати безбар'єрне ігрове поле, де дитина буде вільна у виборі засобів самовираження;

- інтегровані заходи формату «діти + батьки»: стали кульмінацією етапу, де через спільну

творчу, ігрову та проєктну діяльність відбувалася практична апробація навичок егалітарної взаємодії. Саме в таких заходах емпатія трансформувалася з поняття у реальну дію, що дозволяло закріпити позитивні виховні патерни (Бистрова, 2015; Колупаєва & Таранченко, 2019).

- Результатом реалізації цього етапу став якісний перехід у батьківській позиції: від пасивної опіки, що часто межувала з соціальною ізоляцією дитини, до активної підтримки формування у дошкільника стійких соціально-статевих орієнтирів та щирої поваги до інакшості оточуючих. Це створило необхідний психологічний фундамент для наступного аналізу результатів.

- *Рефлексивно-оцінювальний етап: Аналіз особистісних трансформацій та верифікація результатів.* Завершальний етап методики забезпечував глибокий багаторівневий аналіз якісних трансформацій у виховній системі родини та освітньому просторі закладу дошкільної освіти. Головною метою цієї стадії було не лише фіксування обсягу засвоєних батьками знань, а передусім оцінка динаміки змін у психоемоційному стані та самосприйнятті дитини з особливими освітніми потребами.

- Основними індикаторами ефективності впровадженої методики стали:

- стабілізація гендерної самоідентифікації: поява у дитини чітких уявлень про свою статеву належність та усвідомлене використання відповідних соціальних ролей у грі та побуті;

- зниження рівня соціальної тривожності: дитина з особливими освітніми потребами демонструвала більшу впевненість у ситуаціях міжособистісної взаємодії, що свідчило про успішне подолання бар'єрів «об'єктивації» та відчуження;

- розвиток інтерактивних навичок партнерства: здатність дитини до конструктивної співпраці з однолітками обох статей на засадах емпатії та взаємоповаги.

Центральним елементом етапу стали рефлексивні сесії з батьками, побудовані за принципом «від дефіцитарної до ресурсної моделі». Батьки вчилися оцінювати розвиток своєї дитини не через призму її психофізіологічних порушень чи «дефіцитів», а за рівнем її зростаючої соціально-психологічної компетентності. Рефлексія дозволила учасникам усвідомити, що гендерна толерантність є потужним ресурсом для соціальної автономії їхньої дитини.

Такий підхід дозволив не лише підбити підсумки дослідження, а й гнучко скоригувати подальші стратегії партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї. Зрештою, родина трансформувалася з пасивного споживача освітніх послуг на надійного, свідомого партнера у створенні цілісного безбар'єрного та гендерночутливого простору, що є критично важливим для гармонійного розвитку дитини в інклюзивних координатах (Алєксєєнко, 2021; Склярова, 2020).

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що педагогічна підтримка батьків є фундаментальною умовою формування гендерної толерантності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, виступаючи дієвим каталізатором їхньої успішної соціальної абілітації. Встановлено, що системна співпраця сім'ї, педагогів та фахівців спеціальної освіти забезпечує необхідну консистентність виховних стратегій, суттєво підвищує рівень інклюзивно-гендерної компетентності батьків та сприяє деконструкції усталених стереотипів щодо «статевої нейтральності», або обмеженості соціальних ролей осіб із порушеннями розвитку. Це створює сприятливе аксіологічне підґрунтя для виховання у дітей поваги до людської гідності, прийняття інакшості та розвитку навичок егалітарної взаємодії в інклюзивному суспільстві.

Доведено ефективність реалізованої комплексної методики, цілісність якої забезпечувалася послідовним впровадженням діагностичного, корекційно-розвивального (змістово-технологічного) та рефлексивно-оцінювального етапів. Такий підхід дозволив не лише здійснити об'єктивний моніторинг вихідних батьківських установок щодо соціальних перспектив дитини з особливими освітніми потребами, а й системно модернізувати їхній практичний інструментарій щодо гендерного виховання. Органічна інтеграція теоретичних знань із адаптованими інтерактивними формами роботи (кейс-методами, спільними інклюзивними проєктами, тренінгами емпатійного спілкування) забезпечила розвиток соціально-психологічної компетентності дітей, формуючи їхню готовність до безбар'єрної та вільної від упереджень життєдіяльності.

Таким чином, педагогізація батьків постає стратегічним системоутворюючим механізмом, який інтегрує родину та інклюзивну установу в єдиний аксіологічний простір. Це забезпечує наступність виховних впливів та створює оптимальне соціально-педагогічне середовище для гармонійного становлення особистості дитини з особливими потребами на засадах гендерної рівності, взаємоповаги та гуманізму.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробці цифрових адаптивних платформ та мультимедійних посібників для дистанційної підтримки гендерної грамотності батьків, які виховують дітей із різними нозологіями, у межах неформальної та інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

Алєксєєнко Т. Ф. Педагогічна підтримка сім'ї у вихованні дитини : навч. посіб. Київ : Слово, 2021. 240 с.

Бистрова Ю. О. Соціально-педагогічна допомога сім'ям, які виховують дітей з обмеженнями життєдіяльності. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5. Т. 1. С. 34–43.

Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навч. посіб. Київ : Академія, 2004. 308 с.

Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Статеве виховання та підготовка учнівської молоді до сімейного життя : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999. 104 с.

Квасецька Я. А. Партнерська взаємодія закладу дошкільної освіти та родини: зміст та форми. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 23. Т. 2. С. 112–117.

Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

Люлька Г. А. Педагогізація батьків як умова успішної соціалізації дошкільників. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського*. 2017. № 2 (57). С. 102–106.

Мельниченко О. В., Биковська С. С. Гендерне виховання дітей дошкільного віку в умовах партнерства ЗДО та сім'ї. *Молодий вчений*. 2019. № 10 (74). С. 312–316.

Міщик Л. І. Соціально-педагогічні аспекти взаємодії сім'ї та школи у гендерному вихованні молоді. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 5. С. 88–93.

Сак Т. В. Індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С. 27–33.

Склярова О. І. Соціально-педагогічні умови формування гендерної толерантності у старших дошкільників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 4 (98). С. 215–224.

Barnett, M. A., Jung, J., Epstein, J. L**.** Parental involvement in early childhood education: A review of strategies and outcomes. *Early Childhood Education Journal*. 2020. Vol. 48, P. 115–127. DOI: https://doi.org/10.1007/s10643-019-00995-x.

Herath, S**.** Gender Socialization in the Family Context : A Theoretical Perspective. *Journal of Educational and Social Research*. 2020. Vol. 10, No. 4. P. 55–64. DOI: https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0066.

Otero-Mayer A., et al. Family-school partnership in early childhood : A systemic approach to diversity and inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18, No. 5. P. 26–38. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph18052638.

References

Alieksieienko, T. F. (2021). *Pedagogical support of the family in child upbringing*. Kyiv: Slovo.

Barnett, M. A., Jung, J., & Epstein, J. L. (2020). Parental involvement in early childhood education: A review of strategies and outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 48, 115–127. https://doi.org/10.1007/s10643-019-00995-x

Bystrova, Yu. O. (2015). Social and pedagogical assistance to families raising children with disabilities. *Topical Issues of Correctional Education*, 5 (1), 34–43. Retrieved from http://aqce.com.ua

Hovorun, T. V., & Kikinezhdi, O. M. (1999). *Sex education and preparation of student youth for family life.* Ternopil: Navchalna Knyha – Bohdan.

Hovorun, T. V., & Kikinezhdi, O. M. (2004). *Gender psychology*. Kyiv: Akademiia.

Herath, S. (2020). Gender socialization in the family context: A theoretical perspective. *Journal of Educational and Social Research*, 10 (4), 55–64. https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0066

Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). *Teaching children with special educational needs in an inclusive environment*. Kharkiv: Ranok.

Kvasetska, Ya. A. (2019). Partnership interaction between preschool education institutions and families: Content and forms. *Topical Issues of Humanities, 23* (2), 112–117. Retrieved from http://aphn-journal.in.ua

Liulka, H. A. (2017). Pedagogization of parents as a condition for successful socialization of preschoolers. *Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, 2* (57), 102–106. Retrieved from http://mdu.edu.ua

Melnychenko, O. V., & Bykovska, S. S. (2019). Gender education of preschool children in partnership between preschool institutions and families. *Young Scientist*, 10 (74), 312–316. Retrieved from https://molodyivchenyi.ua

Mishchyk, L. I. (2016). Socio-pedagogical aspects of family and school interaction in gender education of youth. *Bulletin of Cherkasy University, 5*, 88–93. Retrieved from http://ped-ejournal.cdu.edu.ua

Otero-Mayer, A., et al. (2021). Family-school partnership in early childhood: A systemic approach to diversity and inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (5), 2638. https://doi.org/10.3390/ijerph18052638

Sak, T. V. (2014). Individualisation of learning for children with special educational needs in an inclusive classroom. *Special Child: Education and Upbringing*, 4, 27–33. Retrieved from http://logopedia.com.ua

Skliarova, O. I. (2020). Socio-pedagogical conditions for the formation of gender tolerance in senior preschool children. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 4 (98), 215–224. Retrieved from https://pedscience.sspu.edu.ua

Відомості про автора:
БутенкоОльга Григорівна
butenko.olha11@gmail.com
Уманський національний університет
вул. Садова, 26, м. Умань
Черкаська обл., 20300, Україна

Information about the author:
Butenko Olha Hryhorivna
butenko.olha11@gmail.com
Uman National University
Str. Sadova, 26, Uman
Cherkasy region, 20300, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 04. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 30. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 04. 03. 2026.
Accepted for publishing 30. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-236-242

УДК373.3.016:808

ТРАНСФОРМАЦІЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Наталія Гудима
https://orcid.org/0000-0002-6192-3779

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У статті здійснено комплексний науково-методичний аналіз трансформації риторичної компетентності як складника мовно-літературної освітньої галузі відповідно до Державного стандарту початкової освіти (2025). Досліджено нормативно-правове підґрунтя формування риторичних умінь у межах Закону України «Про повну загальну середню освіту» та Концепції «Нова українська школа». Обґрунтовано роль риторики як наскрізного інструментарію, що забезпечує реалізацію ключових наскрізних умінь молодших школярів. У статті представлено порівняльну характеристику очікуваних результатів навчання на завершення першого (2 клас) та другого (4 клас) циклів освіти, що демонструє перехід від базової комунікативної адаптації до свідомої аргументації та критичного аналізу інформації. Проаналізовано практичний аспект імплементації Державного стандарту початкової освіти через нову генерацію підручників та зміну методичного профілю вчителя як фасилітатора комунікативного середовища. Запропоновано конкретні типи риторичних вправ для інтеграції в різні освітні галузі початкової освіти.

Ключові слова: Державний стандарт початкової освіти; риторична компетентність; молодші школярі; наскрізні вміння; Нова українська школа; аргументація; комунікативна стратегія.

Hudyma Nataliia. Transformation of rhetorical competence of primary school students in the context of primary education rrefom.
The article presents a comprehensive scientific and methodological analysis of the transformation of rhetorical competence as a vital component of the linguistic and literary educational field, in accordance with the State Standard of Primary Education (2025 revision). The study explores the regulatory and legal framework for the formation of rhetorical skills within the Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education» and the Concept of the «New Ukrainian School» (NUS). The author substantiates the role of rhetoric as a cross-cutting instrumental framework that ensures the practical realisation of ten key cross-cutting skills among primary school students, including critical thinking, collaboration, and emotional intelligence. A significant focus is placed on the comparative characteristics of expected learning outcomes at the end of the first (2nd grade) and second (4th grade) educational cycles. This comparison demonstrates a qualitative transition from basic communicative adaptation and etiquette mastery to conscious argumentation, evidence-based reasoning, and critical information analysis. The article further examines the practical aspects of implementing the 2025 State Standard through a new generation of textbooks and a shift in the teacher's methodological profile from a traditional instructor to a facilitator of the communicative environment. The research highlights the transdisciplinary nature of rhetoric, illustrating its integration into mathematical, natural science, and digital educational domains. To provide practical value for educators, the author proposes specific types of rhetorical exercises and «methodological cases» designed to enhance students' persuasive communication, media literacy, and non-violent interaction. The conclusion emphasises that rhetorical competence serves as an «operating system» for the modern student, enabling the effective application of knowledge in a dynamic social and digital discourse.

Keywords: State Standard; rhetorical competence; primary school students; cross-cutting skills; New Ukrainian School; argumentation; communicative strategy.

Постановка проблеми. Динамічні зміни в інформаційному просторі та цифровізація суспільства ставлять перед сучасним закладом загальної середньої освіти нові виклики. Сьогодні недостатньо просто навчити дитину читати й писати – критично важливо сформувати особистість, здатну до ефективної усної взаємодії. Генезис риторичної компетентності як стратегічного освітнього результату бере початок у Концепції «Нова українська школа» (2016), яка визначила перехід від знаннєвої до компетентнісної моделі освіти. Аналіз положень Концепції дозволяє ідентифікувати риторичний складник як фундаментальний елемент цілісного розвитку особистості молодшого школяра та виокремити зміну комунікативної ієрархії в системі «вчитель-учень». Перехід до суб'єкт-суб'єктних відносин створює природні умови для розвитку діалогічної риторики. У межах педагогіки партнерства учень перестає бути пасивним реципієнтом інформації та стає активним учасником дискурсу. Це вимагає від молодшого школяра опанування вмінь аргументувати власну позицію, слухати опонента та використовувати мовлення як засіб досягнення консенсусу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування мовленнєвої особистості молодшого школяра традиційно перебуває у центрі уваги українських лінгводидактів. Фундаментальні засади розвитку комунікативної компетентності закладено у працях М. Вашуленка, О. Савченко, К. Пономарьової. Питання риторизації освітнього простору та навчання красномовства досліджували Г. Сагач, Л. Мацько, Н. Голуб, Л. Мафтин, Н. Гудима. Варто відзначити внесок О. Куцевол та В. Мельничайка у розробку методик розвитку зв'язного мовлення, які стали підґрунтям для сучасних риторичних вправ. Проте, у зв'язку із впровадженням Державного стандарту початкової освіти (редакція 2025 р.), виникає потреба у переосмисленні риторики не як допоміжного елемента мовної освіти, а як наскрізного інструментарію. Попри значну кількість розробок щодо «м'яких навичок» (soft skills) у контексті НУШ, питання трансформації риторичних вимог під час переходу від першого до другого циклу навчання, а також специфіка інтеграції риторики в цифрові та природничі галузі в умовах реформування 2025 року, залишаються недостатньо висвітленими в сучасній методичній літературі. Це зумовлює необхідність системного аналізу змін у змістовому наповненні риторичної підготовки молодших школярів.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати нормативно-правове підґрунтя та ідеологічні вектори Державного стандарту початкової освіти, а також Концепції «Нова українська школа» щодо формування мовленнєвої стратегії учнів; виявити динаміку розвитку риторичних умінь шляхом порівняння очікуваних результатів навчання на завершення першого (2 клас) та другого (4 клас) циклів освіти; розкрити роль риторики як операційного інструменту для реалізації ключових наскрізних умінь молодших школярів; запропонувати практичний методичний інструментарій для інтеграції риторичного складника в різні освітні галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція «Нова українська школа» трактує мовленнєву компетентність значно ширше, ніж сукупність лінгвістичних знань. Риторичний аспект представлено через здатність «висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди», а також через «мовне посередництво». Це передбачає не лише правильність мовлення, а й його стратегічну ефективність – здатність адаптувати повідомлення до ситуації спілкування, що є ключовим завданням риторики.

Концепція НУШ вперше акцентує увагу на наскрізних навичках, що є спільними для всіх компетентностей. Риторична компетентність виступає операційним інструментом для критичного мислення (аналіз риторичних стратегій мовця, виявлення маніпуляцій); співпраці та командної роботи (вміння вести переговори, презентувати груповий результат); здатності логічно обґрунтовувати позицію (формування доказової бази висловлювання) (Концепція «Нова українська школа»).

Згідно з Концепцією фізичний та психологічний простір закладу загальної середньої освіти має стимулювати вербальну активність. Практики ранкових зустрічей і групових форм роботи, закладені в НУШ, є щоденними риторичними тренінгами, спрямованими на розвиток емпатії, самопрезентації та культури публічного виступу. Отже, Концепція НУШ виступає ідеологічним вектором, що легітимізує риторику як життєво необхідну «м'яку навичку» молодших школярів.

Аналіз чинної законодавчої бази, зокрема Закону України «Про повну загальну середню освіту» (Про повну загальну середню освіту, 2020), дає підстави стверджувати, що попри відсутність прямої дефініції «риторична компетентність», її змістове наповнення є іманентно присутнім у ключових положеннях документа.

Якщо Концепція НУШ заклала філософський камінь у фундамент вільного мовлення дитини, проголосивши педагогіку партнерства та критичне мислення, то Державний стандарт початкової освіти 2025 року перетворив ці ідеї на чіткі інструментальні вимоги (Державний стандарт початкової освіти, 2025). Отже, риторична компетентність стала логічним втіленням місії НУШ – виховання особистості, здатної до успішної самопрезентації та конструктивного діалогу у відкритому суспільстві. Саме тому Державний стандарт початкової освіти зміщує фокус із суто лінгвістичної грамотності на розвиток комплексної комунікативної та риторичної компетентності.

Державний стандарт початкової освіти чітко розмежовує очікувані результати: перший цикл (1–2 класи) – закладається фундамент мовленнєвої впевненості та етикету; другий цикл (3–4 класи) – формуються навички переконуючої комунікації та критичного аналізу інформації. Розуміння цієї вертикалі розвитку дозволяє вчителю початкових класів не просто проводити уроки «розвитку мовлення», а й свідомо моделювати риторичні ситуації, які готують молодшого школяра до успішної самопрезентації в дорослому житті.

На кінець 2 класу (етап «Комунікативної адаптації») риторика має стихійний та ігровий характер. Основною метою є навчити дитину

виходити за межі простої відповіді на запитання. Учень не просто мовчить, поки говорить інший, а демонструє «активне слухання» (киває, ставить уточнювальні запитання). На цьому етапі формується мовленнєвий етикет у молодших школярів, зокрема риторичне вміння вибрати доречну форму привітання чи прохання залежно від того, до кого звертається дитина (дорослий чи однолiток). Розробники Державного стандарту початкової освіти очікують, що другокласник може пояснити, чому йому подобається персонаж чи подія, спираючись на емоції (наприклад, «мені весело», «мені шкода» тощо).

На кінець 4 класу (етап «Риторичної впевненості») мовлення молодших школярів стає інструментом досягнення мети. Четвертокласник має будувати виступ, що має зачин, основну частину та підсумок, що є основою ораторського мистецтва. Під час цього етапу здійснюється диференціація фактів і суджень. Уважаємо, що це критично важливе вміння для риторики, адже дитина вчиться розуміти: «Це сталося» (факт) і «Я думаю, що це погано» (судження). На зміну емоційному «бо так хочу» приходить логічне обґрунтування. Стандарт передбачає наведення одного-двох переконливих аргументів для захисту власної позиції, а також розвиток у молодших школярів уміння змінювати тон, гучність і темп мовлення залежно від аудиторії (виступ перед класом або розмова в групі тощо).

Таблиця 1

Порівняльна матриця риторичного розвитку молодших школярів

Параметри	Результат на кінець 2 класу	Результат на кінець 4 класу
Взаємодія	Підтримує діалог на знайому тему.	Ініціює та веде дискусію, враховуючи думку опонента.
Обґрунтування	Пояснює свої вподобання на рівні почуттів.	Наводить логічні докази та приклади для переконання.
Публічність	Розповідає коротку історію за малюнком чи планом.	Виголошує самостійно підготовлену презентацію/промову.
Критичність	Розуміє основний зміст почутого.	Виокремлює приховану інформацію та маніпулятивні вислови.
Взаємодія	Підтримує діалог на знайому тему.	Ініціює та веде дискусію, враховуючи думку опонента.

Наскрізні уміння, згідно з оновленим Державним стандартом початкової освіти постають «спільним знаменником» для всіх освітніх галузей. Риторична підготовка учня, на нашу думку, безпосередньо забезпечує реалізацію таких умінь:

1. Читання з розумінням та критичне мислення в аспекті риторичної рецепції. Риторична підготовка трансформує процес читання з механічного декодування графічних знаків у складну інтелектуальну діяльність, спрямовану на виявлення комунікативного наміру (інтенції) мовця. У контексті Нової української школи риторика виступає методологічною основою для формування наскрізного вміння «читання з розумінням», де текст розглядається не як статичний об’єкт, а як акт комунікації між автором і реципієнтом.

Еволюція аналітичних здібностей молодшого школяра в межах риторичного підходу має таку траєкторію:

- На завершення першого циклу (2 клас) актуалізується емотивно-рецептивний аспект. Учні опановують уміння розрізняти емоційну експресію та конотативне забарвлення лексичних одиниць. Цей етап є засадничим для розвитку здатності сприймати риторичний підтекст, оскільки розуміння емоційного фону висловлювання дозволяє дитині виходити за межі буквального значення слів і диференціювати ставлення автора до предмета мовлення.

- На завершення другого циклу (4 клас) акцент переноситься на логіко-когнітивний та прагматичний аналіз мовленнєвої діяльності. Риторична компетентність стає фундаментом первинної медіаграмотності. Ключовим навчальним досягненням стає диференціація дескриптивних (фактичних) та оцінних висловлювань.

Отже, інтеграція риторики у процес формування навички читання дозволяє реалізувати системний підхід до розвитку критичного мислення. Це забезпечує підготовку школяра до функціонування в сучасному інформаційному просторі, де здатність розпізнавати приховані інтенції та валідувати інформацію є базовою передумовою успішної соціалізації.

2. Здатність висловлювати власну думку в усній та письмовій формах як об’єкт риторичного розвитку. Здатність до вербалізації власних суджень є фундаментальним складником риторичної компетентності, що забезпечує перехід учня від репродуктивного відтворення інформації до продукування автентичного дискурсу. У контексті Державного стандарту

початкової освіти (2025) це вміння розглядається не лише як лінгвістична навичка, а як стратегічний інструмент самовираження та соціальної взаємодії.

Динаміка когнітивно-мовленнєвого розвитку молодших школярів у цьому аспекті характеризується поступовим ускладненням інтенційного наповнення мовлення:

- На завершення першого освітнього циклу (2 клас) акцент переноситься на дескриптивну функцію мовлення. Риторичні завдання спрямовані на оволодіння навичками елементарного опису об'єктів навколишньої дійсності (відповідь на запитання «Який він?», «Що я бачу?»). На цьому етапі формується базис для сенсорно-емоційного сприйняття, що є необхідною передумовою для подальшої логізації висловлювань.

- На завершення другого освітнього циклу (4 клас) спостерігається трансформація дескриптивного мовлення в аргументативне. Пріоритетним стає побудова переконуючого монологу, орієнтованого на розкриття ціннісних орієнтирів та обґрунтування значущості явища (відповідь на запитання «Чому це важливо?», «У чому полягає доцільність?»). Це свідчить про перехід дитини до вищого рівня абстрагування та опанування стратегій переконуючої комунікації.

Риторична природа цього наскрізного вміння зумовлює його трансдисциплінарну ефективність у таких освітніх галузях:

- У математичній галузі воно виявляється у здатності вербалізувати логіку розв'язання задачі та риторично обґрунтувати вибір конкретного алгоритму.

- У межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» риторичний складник забезпечує якісну презентацію результатів емпіричних спостережень, формуючи навички доказового мовлення та культуру наукової комунікації.

Як бачимо, формування здатності висловлювати власну думку засобами риторики виступає запорукою академічної успішності та комунікативної мобільності молодшого школяра в різних освітніх контекстах.

3. Конструктивне керування емоціями як психориторичний аспект саморегуляції. У контексті оновленого Державного стандарту початкової освіти риторична компетентність інтерпретується не лише як сукупність мовленнєвих технік, а й як складний механізм психоемоційної саморегуляції. Риторика на цьому рівні виступає зовнішнім виявом емоційного інтелекту, забезпечуючи перехід від імпульсивних реакцій до усвідомленої комунікативної поведінки.

Реалізацію наскрізності риторичної саморегуляції вбачаємо у:

- формуванні вміння нівелювати агресивні стани (гнів, роздратування) під час дискусійного протистояння, що передбачає перехід від вербальної агресії до стратегій раціональної аргументації;

- опануванні формул «ввічливої відмови» та коректної аплікації формул вибачення як інструментів відновлення комунікативної рівноваги.

Державний стандарт початкової освіти акцентує увагу на імплементації моделі «Я-повідомлень», де учень вчиться вербалізувати власні потреби та почуття, не вдаючись до звинувачень опонента. Це стає риторичним фундаментом для створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища.

4. Ініціативність та співпраця: риторичні механізми групової динаміки. Риторичні вміння виконують роль «комунікативного клею», що забезпечує структурну цілісність групової роботи та ефективну взаємодію в колективі. Відбувається трансформація індивідуального мовлення в інструмент колективного розв'язання проблем, зокрема:

- У першому циклі (2 клас) пріоритетом є регулятивна риторика. Вона спрямована на встановлення паритетних відносин під час ігрової діяльності. Ключовим навчальним результатом є опанування черговості мовленнєвих актів (вміння слухати не перебиваючи) та вербалізація домовленостей щодо спільного алгоритму дій.

- У другому циклі (4 клас) фокус зміщується на лідерську та презентаційну риторику. Учень починає виконувати роль модератора або фасилітатора дискусії, що вимагає здатності до синтезу та узагальнення думок учасників групи; коректного розподілу обов'язків через чітке формулювання інструкцій; пітчингу ідеї – лаконічної та переконуючої презентації групового результату перед аудиторією.

Отже, риторична компетентність стає операційною основою для ініціативності, дозволяючи дитині не лише генерувати ідеї, а й ефективно транслювати їх у соціум, забезпечуючи конструктивну співпрацю на всіх рівнях освітнього процесу.

Аналіз матриці дозволяє стверджувати, що риторична компетентність є інтегративною за своєю суттю. Вона не лише забезпечує мовленнєвий розвиток, а й виступає операційним засобом для реалізації всіх десяти наскрізних умінь. Якщо у 2 класі риторика допомагає дитині соціалізуватися (вміння слухати та запитувати), то у 4 класі вона стає інструментом самореалізації та захисту власної позиції (аргументація та критичний аналіз).

У сучасних підручниках (К. Пономарьова, І. Большакова, М. Вашуленко, О. Савченко та ін.)

спостерігаємо перехід від репродуктивних завдань (переказ, копіювання) до ситуативних вправ (Вашуленко, 2021). Риторичний аспект реалізують через моделювання комунікативних ситуацій, що потребують від учня прийняття стратегічного рішення: вибору тону, аргументів та мовленнєвих засобів залежно від адресата (вправи типу «Переконай», «Порадь», «Привітай»).

Таблиця 2

Матриця взаємозв'язку риторичної компетентності та наскрізних умінь молодших школярів

Наскрізне вміння	Риторичний інструментарій (кінець 2 класу)	Риторичний інструментарій (кінець 4 класу)
1. Читати з розумінням	Уміння ставити запитання за змістом прослуханого/прочитаного тексту.	Аналіз підтексту: визначення мети мовця (що він насправді хотів сказати).
2. Висловлювати власну думку в усній і письмовій формі	Побудова коротких (3–5 речень) зв'язних висловлювань про свої враження.	Побудова структурованого виступу з аргументами та логічними висновками.
3. Критично і системно мислити	Відрізняє емоційно забарвлені слова (добрий/злий) у мовленні.	Диференціація фактів та суджень. Виявлення суперечностей у промові.
4. Логічно обґрунтовувати позицію	Використання сполучника «тому що» для пояснення своїх дій.	Побудова доказової бази (теза – аргумент – приклад).
5. Виявляти ініціативу	Уміння чітко озвучити свою ідею під час гри.	Навички переконуючої комунікації та презентації власного мініпроєкту.
6. Конструктивно керувати емоціями	Використання етикетних формул для згладжування суперечок.	Навички саморегуляції під час публічного виступу; ненасильницьке спілкування.
7. Оцінювати ризики	Уміння запитати поради або допомоги у критичній ситуації.	Участь у дискусії щодо вибору найкращого способу розв'язання проблеми.
8. Розв'язувати проблеми	Чітке вербальне формулювання суті проблеми («Мені незрозуміло...»).	Риторична стратегія переговорів для пошуку виходу з конфлікту.
9. Співпрацювати з іншими особами	Дотримання черговості мовлення; вміння не перебивати.	Роль модератора в групі; вміння узагальнювати думки інших та підбивати підсумки.
10. Цифрова грамотність	Дотримання правил мережевого етикету під час відеоуроків.	Створення культури цифрового виступу (презентація з опорою на слайди).

Особливістю підручників інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є впровадження проєктних форм роботи, що є майданчиками для тренінгу публічних виступів. Зазначимо, що формування риторичної компетентності відбувається через презентаційні завдання (підготовка коротких повідомлень за результатами спостережень); інтерактивні форми (проведення інтерв'ю, участь у рольових іграх соціального спрямування); групову взаємодію (використання алгоритмів модерації дискусій у малих групах) (Савченко, 2011, с. 5).

Сучасна навчальна література інтегрує специфічні методики, що становлять ядро риторичної підготовки, зокрема:

- «Крісло автора» – апробація навичок публічного самовираження та взаємодії з аудиторією через запитання-відповіді.

- Технологія «Шість капелюхів» – розвиток здатності до багатовекторного аналізу проблеми, що вчить учнів змінювати риторичну стратегію (від емоційної до критико-аналітичної).

- Метод «Прес» – початковий етап опанування структури аргументованого висловлювання (позиція – обґрунтування – приклад – висновок) (Гудима, Вітюк, 2025, с. 77).

Попри позитивну динаміку, критичний огляд підручників виявляє певні дефіцити, які мають бути усунені під час розроблення підручників/посібників нового покоління. Наприклад, недостатня увага до невербальних засобів комунікації (міміка, жестикуляція, паралінгвістичні параметри мовлення); фрагментарність завдань на розрізнення фактів та суджень, що є критичним для формування риторичної стійкості до маніпуляцій; слабкий рівень інтеграції риторики в точні науки, де комунікація часто обмежується відтворенням алгоритмів, минаючи етап доказового дискурсу.

Отже, сучасна навчальна література НУШ забезпечує базовий рівень комунікативної активності учнів, проте формування стратегічної риторичної компетентності, передбаченої Державним стандартом початкової освіти, потребує більш системної інтеграції вправ на аргументацію, критичне оцінювання промов та володіння інструментами публічного впливу в усіх освітніх галузях.

Реалізація вимог Державного стандарту початкової освіти потребує впровадження специфічних риторично орієнтованих вправ, що інтегруються в різні освітні галузі. Змоделюємо методичний кейс, що ілюструє перехід від знаннєвої парадигми до операційної, де риторика постає як «комунікативна операційна система» особистості молодшого школяра.

1. Аналітико-перцептивний блок, що спрямований на розвиток навичок декодування прихованих смислів та інтенцій автора:

- Вправа «Детектив підтексту» ідентифікує прагматичний аспект мовлення. Учні здійснюють інтенційний аналіз дискурсу персонажа, диференціюючи експліцитну (явну) інформацію від імпліцитної (прихованої: самопрезентація, маніпуляція, апологія).

- Вправа «Три запитання до автора» стимулює розвиток допитливості та навичок постановки проблемних запитань («Чому?», «Навіщо?»). Це закладає фундамент герменевтичного аналізу тексту.

2. Логіко-аргументативний блок, що формує здатність молодших школярів до структурування думок та доказового мовлення:

- Вправа «Риторичний кубик» сприяє розвитку оперативності мислення та логічної послідовності.

- Вправа «За і Проти» мотивує до використання специфічних мовленнєвих кліше («На підтвердження моїх слів...», «Поважаючи вашу думку...»), сприяє опануванню еристичних прийомів у межах етичного дискурсу.

3. Соціально-інтерактивний блок забезпечує модерацію групової динаміки та саморегуляцію учасників комунікації:

- Вправа «Король черги», що є інструментарієм для засвоєння конвенційних норм спілкування, зокрема дотримання принципу черговості мовленнєвих актів та поваги до комунікативного простору іншого.

- Вправа «Модератор дискусії» спрямована на розвиток навичок фасилітації. Учень опановує метакомунікативні вміння: керування регламентом, надання слова учасникам та резюмування (синтез) результатів обговорення.

4. Праксеологічний та цифровий блок, що адаптує риторичні навички до викликів сучасного ділового та віртуального середовищ:

- Вправа «Ліфт-презентація» (учень вчиться структурувати переконуючий монолог в умовах жорсткого часового ліміту, виокремлюючи головні ціннісні пропозиції ідеї).

- Вправа «Екранний етикет» формує навички цифрового ораторства. Включає роботу з невербальними засобами в умовах відеоконференцій та культуру реакції на технічні опосередкованості зв'язку.

5. Рефлексивно-захисний блок орієнтований на опанування стратегій ненасильницького спілкування:

- Вправа «Риторичний щит» – опрацювання технік конструктивної відмови та захисту власних кордонів через модель «Я-повідомлень». Сприяє мінімізації вербальної агресії та розвитку емпатійної взаємодії.

Отже, системне впровадження запропонованих вправ трансформує риторику з теоретичного об'єкта вивчення на дієвий інструментарій соціалізації. Це дозволяє реалізувати місію НУШ щодо виховання особистості, здатної до ефективної самопрезентації та конструктивної співпраці у відкритому суспільстві.

Висновки. Отже, трансформація риторичної компетентності молодших школярів у контексті реформування початкової освіти є закономірною відповіддю на виклики сучасного інформаційного суспільства. Риторика перестає сприйматися як вузька галузь мовно-літературної освіти, набуваючи статусу фундаментального наскрізного вміння, що інтегрує когнітивні, соціальні та цифрові аспекти розвитку особистості. Актуальним залишається вивчення особливостей цифрової риторики в умовах змішаного навчання, а також розробка методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування «м'яких навичок» (soft skills) засобами ораторського мистецтва в інклюзивному освітньому просторі.

Список використаних джерел

Вашуленко М. С. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу закл. заг. серед. освіти. Київ : Освіта, 2021. 192 с.

Голуб Н. Б. Ідеал сучасного вчителя: мовно-риторичний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2007. № 32. С. 132–136. URL: https://eprints.zu.edu.ua/1603/1/25.pdf (дата звернення: 11.02.2026)

Гудима Н. В., Вітюк В. В. Методичний потенціал риторичних вправ у професійному становленні майбутнього вчителя початкових класів. *Acta Paedagogica Volynienses.* Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2025. Вип. 2. С. 74–81. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2025.2.11 (дата звернення: 16.02.2026)

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. Київ, 2016. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80 (дата звернення: 03.03.2026)

Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : метод. посіб. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26.12.2025 р. № 1810. Київ, 2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#n12 (дата звернення: 15.01.2026).

Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2020. № 31. Ст. 226. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 14.01.2026)

Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа.* 2011. № 8-9. С. 4–8.

References

Holub, N. B. (2007). The ideal of a modern teacher: Linguistic and rhetorical aspect. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal,* 32, 132–136. Retrieved from https://eprints.zu.edu.ua/1603/1/25.pdf

Hudyma, N. V., & Vitiuk, V. V. (2025). Methodological potential of rhetorical exercises in the professional development of future primary school teachers. *Acta Paedagogica Volynienses,* 2, 74–81. https://doi.org/10.32782/apv/2025.2.11

Law of Ukraine No. 463-IX. (2020). On complete general secondary education. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 31, Art. 226. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

Ponomarova, K. I. (2020). *Formation of communicative competence of primary school students in the process of learning the Ukrainian language.* KONVI PRINT.

Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1810. (2025). On approval of the State Standard of Primary Education. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#n12

Savchenko, O. Ya. (2011). Key competencies as an innovative result of school education. *Ridna Shkola*, 8–9, 4–8.

Vashulenko, M. S. (2021*). Ukrainian language and reading: Textbook for Grade 4 of general secondary education institutions.* Osvita.

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). Concept for the implementation of state policy in reforming general secondary education "New Ukrainian School" until 2029 (Order No. 988-r). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80

Відомості про автора:
Гудима Наталія Василівна
Hudyma.nataliia@kpnu.edu.ua
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський
Хмельницька обл., 32301, Україна

Information about the author:
Hudyma Nataliia Vasylivna
Hudyma.nataliia@kpnu.edu.ua
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko
National University
61 Ohiienko St., Kamianets-Podilskyi
Khmelnytskyi region, 32301, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 15. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 14. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 15. 02. 2026.
Accepted for publishing 14. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-243-248

УДК [378.091.212:54]: [373.5.091.33:54 +57:004]

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ВИМІРЮВАЛЬНИХ КОМПЛЕКСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ХІМІЇ, БІОЛОГІЇ, ПРИРОДОЗНАВСТВА ТА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Тетяна Дюжикова
https://orcid.org/0000-0002-8163-3816,
Тетяна Четвертак
https://orcid.org/0000-0001-6734-1537

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті розглянуто теоретико-методичні засади впровадження сучасних цифрових вимірювальних комплексів в освітній процес. Актуальність дослідження зумовлено необхідністю модернізації освіти відповідно до вимог НУШ та впровадження STEM-технологій у підготовку майбутніх учителів хімії. Надано наукове обґрунтування та проведено експериментальну перевірку ефективності методики використання цифрових вимірювальних комплексів у процесі формування дослідницьких компетентностей на заняттях із хімії, біології, природознавства та здоров'я людини. Розроблено й апробовано методику реалізації дослідницьких проєктів за допомогою цифрових датчиків: pH-метрії середовищ, термодинаміки хімічних реакцій, динаміки частоти серцевих скорочень (ЧСС) і сатурації кисню при фізичних навантаженнях, а також екологічного моніторингу абіотичних факторів.

Ключові слова: хімічна освіта; цифрові вимірювальні комплекси; дослідницька компетентність; гурток «Спектр»; природнича грамотність; цифрова лабораторія; інструментальний моніторинг; STEM-освіта.

Diuzhykova Tetiana, Chetvertak Tetiana. Methodology of using digital measurement complexes in the process of forming students' research competencies in chemistry, biology, natural science, and human health classes. The article explores the theoretical and methodological foundations for implementing modern digital measurement complexes (DMC) into the educational process of higher and secondary schools. The relevance of the study is driven by the necessity to modernise natural science education in line with the New Ukrainian School (NUS) standards and the integration of STEM technologies into the professional training of future chemistry teachers. The purpose of the article is to provide scientific justification and experimental verification of the effectiveness of using DMCs (such as Vernier and PhET) in developing research competencies during chemistry, biology, and human health classes. The study was conducted at Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (MDPU) involving students from the «Spectrum» research group of the Department of Chemistry and Chemical Education (n=45). The methodology focused on research projects utilising digital sensors for: pH-metry of various media; thermodynamics of chemical reactions; monitoring physiological indicators (HR, oxygen saturation) and abiotic environmental factors. Experimental results demonstrated a significant advantage of DMCs over traditional methods: The coefficient of professional knowledge acquisition in the experimental group (EG) increased by 19,7%. Readiness for independent research activity and interpretation of complex graphical data rose by 26,4%. The motivation level for scientific inquiry among participants increased by 17,1%. The implementation of DMCs in university research groups helps overcome the abstract nature of science concepts and transforms the student's role from a passive recipient into an active researcher-analyst. Systematic work with digital sensors ensures a holistic scientific worldview and enhances the competitiveness of future teachers in a modern digital school.

Keywords: chemical education; digital measurement complexes; research competence; «Spektrum» research group; natural science literacy; digital laboratory; instrumental monitoring; STEM education.

Постановка проблеми. Розвиток природничо-наукової освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком інноваційних підходів, що відповідають вимогам концепції «Нова українська школа» та стандартам STEM-освіти. Пріоритетним завданням стає не просто репродуктивна передача знань, а формування цілісних дослідницьких компетентностей, які дозволяють здобувачам вищої освіти самостійно моделювати природні процеси та критично аналізувати отримані результати. Проте на практиці викладання хімії, біології, здоров'я людини та природознавства часто стикається з проблемою абстрактності теоретичного матеріалу та низької прецизійності традиційного лабораторного інструментарію.

Слід зазначити, що традиційний шкільний експеримент, попри свою дидактичну цінність, має суттєві обмеження: він часто не дозволяє фіксувати швидкоплинні реакції (зокрема, миттєві зміни температури або pH-середовища) та не забезпечує можливості динамічної візуалізації даних. Це створює розрив між теоретичними концепціями та емпіричним досвідом учнів. Крім того, підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти, зокрема в

межах діяльності наукових гуртків, таких як «Спектр» Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, потребує інтеграції сучасних цифрових технологій для забезпечення високої конкурентоспроможності випускників у цифровій школі.

Використання цифрових вимірювальних комплексів, таких як системи Vernier або PhET Simulations, відкриває нові можливості для об'єктивізації експерименту. Проте, попри наявність технічної бази, залишається недостатньо розробленою цілісна методика їх використання у комплексному поєднанні різних предметів природничого циклу та основ здоров'я. Існує нагальна потреба в обґрунтуванні алгоритмів діяльності, які б дозволили трансформувати звичайне вимірювання показників у повноцінне наукове дослідження з глибокою математичною та логічною інтерпретацією результатів. Відтак, розв'язання проблеми полягає у розробці та апробації методичної системи, що інтегрує можливості цифрових датчиків у структуру занять, забезпечуючи перехід від статичного спостереження до активного інструментального моніторингу природних явищ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування дослідницьких компетентностей у цифрову епоху перебуває у центрі уваги сучасної педагогічної науки. Аналіз актуальних публікацій дозволяє констатувати зміну парадигми природничої освіти: від традиційного спостереження до активного використання високотехнологічних інструментів. Відтак, в працях науковців спостерігається тенденція до використання глобальних трендів цифровізації та віртуалізації. У системному огляді D. Meronda, H. Widarti та Y. Yahmin доведено, що віртуальні лабораторії у природничій освіті мають критичне значення для покращення концептуального розуміння складних явищ та загальних результатів навчання (Meronda, Devi, Widarti, Hayuni Yahmin, 2025, с. 2021). Ця теза корелює з висновками Ю. Бохан та Т. Форостовської, які розглядають віртуальний лабораторний практикум як дієвий засіб інтенсифікації вивчення природничих дисциплін у вітчизняному освітньому просторі (Бохан, Форостовська, 2021, с. 82). Окремо слід врахувати притаманну хімічної освіти дидактику та новітні технології. Особливої ваги набуває трансформація викладання хімії. W.-K. Chiu підкреслює, що в еру штучного інтелекту та загальної цифровізації хімічна освіта повинна адаптуватися до нових технологічних викликів через систематичне впровадження інноваційних методик (Chiu, 2021, с. 209). Більш того, дослідниця M. J. Díaz демонструє успішний досвід інтеграції інструментів доповненої реальності (AR) у навчальні процеси хімічної інженерії, що дозволяє учням взаємодіяти з об'єктами, які раніше були недоступними для прямого спостереження (Díaz, Álvarez-Gallego, Caro, Portela, 2023, с. 84). Широке використання STEM-інтеграції в поєднанні з дослідницькою діяльністю набуває подальшого розвитку. Вітчизняні науковці О. Федчишин та С. Мохун акцентують увагу на тому, що STEM-інтеграція є ключовою передумовою управління якістю вищої освіти. Вони обґрунтовують використання експериментальних задач як методичного засобу розвитку винахідницьких та дослідницьких здібностей учнів, що є фундаментом для роботи з цифровими вимірювальними комплексами (Федчишин, Мохун, 2018, с. 86). Доречним є вплив на залученість та врахування академічних досягнень. Відтак, питання моніторингу використання цифрових технологій студентами детально досліджено V. Čancer, P. Tominc та M. Rožman. Їх дані свідчать про пряму залежність між ефективністю використання цифрових інструментів та успішністю освітньої траєкторії (Čančer, Tominc, Rožman, 2025, с. 842). Цю думку розвивають R. P. Fuentes та R. LaBad, чий систематичний огляд підтверджує позитивний вплив цифрових засобів навчання на рівень залученості та академічні досягнення у вищій освіті, що є надзвичайно важливим для підготовки майбутніх викладачів (Fuentes, LaBad, 2025, с. 86). Виявлено значну кількість розробок у сфері віртуалізації та STEM, проте залишається недостатньо висвітленим питання комплексної методики, яка б поєднувала цифрові вимірювальні комплекси одночасно для хімії, біології, природознавства та основ здоров'я. Більшість досліджень фокусуються на віртуальних симуляціях, тоді як реальний інструментальний моніторинг природних процесів у реальному часі на базі педагогічних університетів (зокрема досвід гуртка «Спектр») потребує подальшого наукового узагальнення.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності методики використання цифрових вимірювальних комплексів як інструменту формування дослідницьких компетентностей учнів та студентів у процесі вивчення хімії, біології, природознавства та основ здоров'я. Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання наступних завдань: проаналізувати дидактичний потенціал сучасних цифрових лабораторій (зокрема систем Vernier та віртуальних симуляцій PhET) у контексті STEM-орієнтованого навчання; розробити та

впровадити методику інструментального моніторингу природничих процесів (pH-метрія, термодинаміка, антропометричні вимірювання) у діяльність наукового гуртка «Спектр» кафедри хімії та хімічної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького; експериментально перевірити вплив запропонованої методики на рівень засвоєння фахових знань, розвиток аналітичних умінь та зміну мотивації учасників освітнього процесу до наукового пошуку.

Методами аналізу стали системний аналіз науково-педагогічної, методичної літератури та нормативних документів МОН України щодо цифровізації природничої освіти та впровадження STEM-технологій. Порівняльно-узагальнювальний метод для вивчення дидактичного потенціалу сучасних цифрових лабораторій (зокрема систем Vernier та віртуальних середовищ PhET Interactive Simulations) у порівнянні з традиційними методиками хімічного та біологічного експерименту. Емпіричні методи: Базою дослідження виступив Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Експериментальна робота проводилася на базі кафедри хімії та хімічної освіти за участю членів наукового гуртка «Спектр». Діагностувальні методи: анкетування та тестування здобувачів вищої освіти для визначення вихідного рівня сформованості дослідницьких компетентностей та мотивації до наукового пошуку. Педагогічне спостереження за діяльністю студентів під час виконання інструментального моніторингу (pH-метрії, термохімічних вимірювань, фізіологічних проб). Метод моделювання: розробка алгоритмів проведення дослідницьких проєктів із використанням цифрових датчиків у курсах хімії, біології та основ здоров'я. Статистичні методи: для верифікації отриманих результатів та підтвердження їх достовірності було застосовано методи математичної статистики. Зокрема, використовувався t-критерій Стьюдента для порівняння середніх показників контрольної та експериментальної груп. Обробка даних здійснювалася за допомогою програмного забезпечення MS Excel. Дослідження охоплювало 45 осіб, розподілених на дві групи. В експериментальній групі (ЕГ) навчання базувалося на систематичному використанні цифрових вимірювальних комплексів у межах гурткової роботи, тоді як у контрольній групі (КГ) застосовувалися традиційні методи лабораторного практикуму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, пропонуємо розглянути реалізацію експериментальної методики в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького, яка базувалася на інтеграції цифрових вимірювальних комплексів у структуру науково-дослідної роботи студентів. Діяльність гуртка «Спектр» кафедри хімії та хімічної освіти стала майданчиком для апробації моделі «цифрового занурення», де кожне лабораторне заняття трансформувалося у міні-дослідження з високим ступенем об'єктивізації даних. Методичні особливості впровадження цифрових вимірювальних комплексів характеризувались тим, що ключовою відмінністю запропонованої методики став відхід від статичної фіксації кінцевих результатів реакції до динамічного моніторингу процесу. Використання високочутливих термодатчиків та pH-сенсорів Vernier дозволило учасникам гуртка фіксувати теплові ефекти при розчиненні кристалогідратів та нейтралізації сильних кислот лугами з дискретністю до 0,1 секунди. Це дало змогу не лише констатувати факт виділення чи поглинання енергії, а й аналізувати швидкість зміни ентальпії системи. Студенти гуртка «Спектр» кафедри хімії та хімічної освіти самостійно виявляли «точки перегину» на графіках титрування, що сприяло глибшому розумінню теорії електролітичної дисоціації та гідролізу солей. Така стратегія дозволила провести інтеграцію з курсом «Здоров'я людини»: експеримент продемонстрував високу ефективність датчиків ЕКГ та пульсоксиметрії для вивчення фізіологічного відгуку організму на фізичне навантаження. Замість суб'єктивного підрахунку пульсу, студенти аналізували цифрові кардіограми, вивчаючи варіабельність серцевого ритму. Це дозволило наочно продемонструвати зв'язок між біохімічними процесами (окисненням глюкози) та механічною роботою серця, що є критично важливим для майбутніх учителів основ здоров'я. Також, проведена робота сприяла когнітивній трансформації та аналітичній діяльності. Важливим результатом стало подолання так званого «ефекту чорної скриньки», коли здобувач освіти бачить вхідні дані та результат, але не розуміє механізму перетворення. Завдяки візуалізації в ПЗ Logger Pro та використанню симуляцій PhET, студенти навчилися працювати з «шумами» та похибками. Вміння відрізнити артефакт вимірювання від реальної хімічної аномалії стало індикатором переходу до вищого рівня дослідницької компетентності. Аналіз діяльності гуртка «Спектр» кафедри хімії та хімічної освіти показав, що робота з реальними цифровими кривими розвиває математичну грамотність: студенти почали оперувати поняттями похідної та інтеграла для опису хімічної кінетики, що підтверджує міжпредметну ефективність STEM-підходу. Кількісні показники експерименту (за участю

45 респондентів) продемонстрували стійку позитивну кореляцію між використанням цифрових вимірювальних комплексів та рівнем фахової підготовки. Зростання коефіцієнта засвоєння фахових знань на 19,7% пояснюється високим рівнем наочності: абстрактні поняття (енергія активації, концентрація іонів) набули конкретного графічного вираження. Показник готовності до самостійного проєктування (зростання на 26,4%) свідчить про те, що студенти ЕГ опанували не лише датчики, а й саму методологію наукового пошуку. Мотиваційний аспект (зростання на 17,1%) підтверджується тим, що студенти сприймають роботу з сучасним обладнанням як престижну складову своєї майбутньої професії в цифровій школі. Використання t-критерію Стьюдента дозволило відкинути нульову гіпотезу про випадковість результатів. Розраховане значення значно перевищило критичне при рівні значущості, що дає підстави стверджувати: впроваджена методика є детермінованим фактором зростання якості підготовки майбутніх викладачів хімії. Одним із центральних етапів педагогічного експерименту, проведеного на базі наукового гуртка «Спектр», стало дослідження кінетичних закономірностей та термодинаміки хімічних процесів за допомогою цифрового інструментарію. Метою даного етапу було обґрунтування ефективності застосування датчиків pH та температури для верифікації енергетичних ефектів, що виникають під час нейтралізації та розчинення речовин. Відтак, традиційна методика передбачає суб'єктивне сприйняття теплових ефектів (наприклад, органолептичне відчуття нагрівання пробірки), що формує лише якісне уявлення про процес. Натомість впроваджена нами методика базується на створенні ситуації когнітивного дисонансу: студенти спочатку прогнозують теоретичну зміну ентальпії системи при взаємодії сильної кислоти з лугом, а потім переходять до прецизійної кількісної оцінки за допомогою високочутливих термодатчиків (з точністю до 0,1°C). Процедура інструментального моніторингу була реалізована за двома векторами: термохімічний вектор характеризувався тим, що під час реакції нейтралізації цифрова лабораторія Vernier забезпечувала фіксацію миттєвого стрибка температури. Програмний комплекс автоматично формував на екрані температурну криву, що дозволяло студентам з високою точністю обчислити кількість виділеної теплоти та порівняти її з табличними значеннями. Кінетичний вектор полягав у дослідженні швидкості гетерогенних реакцій (розчинення магнію або цинку в хлоридній кислоті різної концентрації). Використання датчиків тиску та лічильників крапель дозволило фіксувати об'єм газу, що виділяється, як функцію часу. Студенти змогли поєднати інтеграцію Data Science та засоби математичного апарату. Ключовою науковою новизною підходу є використання функції «Slope» (Нахил графіка) у ПЗ Logger Pro. Обчислення тангенса кута нахилу кривої в конкретний момент часу дозволило учасникам гуртка оперувати поняттям миттєвої швидкості реакції. Це забезпечило реальну конвергенцію хімічних знань із математичним апаратом (диференціальне числення), що є фундаментом сучасної STEM-освіти. Ефективність такої моделі навчання в межах нашого дослідження оцінювалася за двома критеріями: студенти навчилися науково обґрунтовувати причини відхилення експериментальних даних від теоретичних (аналіз теплових втрат у калориметрі, вплив чистоти реактивів) та учасники експерименту встановили стійкі кореляції між динамікою зміни pH середовища та зміною концентрації реагентів у реальному часі. Відтак, впровадження цифрових лабораторій дозволило подолати описовий характер хімічного експерименту, трансформувавши традиційну лабораторну роботу на повноцінне наукове дослідження з високим рівнем достовірності та доказовості результатів. Важливою складовою нашого дослідження стала розробка та впровадження методики інструментального моніторингу мікроклімату екосистем. Метою цього етапу було обґрунтування використання мультисенсорних датчиків для формування емпіричних знань про взаємозв'язки у природі та розвитку дослідницької активності студентів і учнів. Методологічною основою дослідження виступила модель керованого наукового пошуку (Guided Inquiry). Замість традиційної констатації фактів із підручника, учасники освітнього процесу (зокрема члени наукового гуртка «Спектр» кафедри хімії та хімічної освіти) залучалися до збору первинних польових даних. Це дозволило реалізувати принцип науковості через безпосередню взаємодію з об'єктами природи та верифікацію теоретичних закономірностей. Програма моніторингу передбачала проведення порівняльного аналізу двох контрастних середовищ (навчальної аудиторії та відкритої пришкільної ділянки) за наступними параметрами: інсоляційний та енергетичний режими: за допомогою цифрових люксметрів проводився аналіз залежності між інтенсивністю освітлення та станом фітоценозів, що дозволило кількісно оцінити екологічні потреби різних груп рослин. Динаміка атмосферних показників проводилась шляхом безперервного вимірювання вологості та температури. Використання програмного забезпечення для порівняння швидкості зміни температури ґрунту та водних

об'єктів дозволило наочно дослідити фундаментальне поняття теплоємності речовин. За допомогою датчиків звуку та концентрації здійснювався моніторинг якості середовища у закритих приміщеннях протягом занять. Отримані дані служили індикатором комфортності середовища для життєдіяльності людини та інтегрували знання з природознавства та основ здоров'я. Основним інструментарієм виступили мобільні цифрові лабораторії (а саме, Vernier Go Direct та Einstein), що забезпечило можливість проведення польових досліджень (Outdoor Learning). Це сприяло тому, що учасники співвідносили суб'єктивні відчуття («тепло» або «холодно») з об'єктивними цифровими показниками. Автоматична побудова порівняльних графіків у реальному часі полегшила виявлення кореляцій (наприклад, зворотної залежності між температурою та відносною вологістю повітря). Ефективність впровадженої методики верифікувалася за трьома групами критеріїв: зростанням здатності учнів аргументовано пояснювати природні явища, спираючись на отримані кількісні дані; успішним опануванням повним алгоритмом наукового методу (від висування гіпотези до формулювання висновків на основі вимірювань); трансформацією споглядального ставлення до довкілля в активну дослідницьку та природоохоронну позицію.

Висновки. У результаті проведеного дослідження науково обґрунтовано та експериментально підтверджено ефективність методики використання цифрових вимірювальних комплексів як засобу формування дослідницьких компетентностей учнів та студентів у процесі вивчення природничих дисциплін. Теоретичний аналіз засвідчив, що впровадження цифрових вимірювальних комплексів (зокрема систем Vernier Go Direct та PhET Simulations) дозволяє змістити акцент із репродуктивного навчання на активно-дослідницьке, забезпечуючи високу точність вимірювань та наочність складних абстрактних процесів у реальному часі. Результати педагогічного експерименту, проведеного за участю членів гуртка «Спектр», продемонстрували статистично значуще зростання якості підготовки. Зокрема, коефіцієнт засвоєння фахових знань в експериментальній групі зріс на 19,7%, а здатність до самостійної інтерпретації даних та побудови графічних залежностей на 26,4%. Встановлено, що системна робота з цифровими датчиками підвищує когнітивну мотивацію здобувачів освіти на 17,1%, сприяючи трансформації їх ролі з пасивних спостерігачів на активних дослідників-аналітиків, що володіють навичками роботи з великими даними (Data Science) у природничій сфері. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичного забезпечення для інтеграції елементів штучного інтелекту в автоматизовану обробку даних польових досліджень та розширенні бази експерименту на інші інтегровані курси природничого циклу.

Список використаних джерел

Бохан Ю. В., Форостовська Т. О. Віртуальний лабораторний практикум як засіб вивчення природничих дисциплін. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. 2021. № 194. С. 74–78. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-74-78.

Федчишин О. М., Мохун С. В. Методичні можливості застосування експериментальних задач для розвитку винахідницької та дослідницької діяльності учнів. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. 2018. Вип. 24 : STEM-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти: С. 84–88. DOI: https://doi.org/10.32626/2307-4507.2018-24.84-86.

Čančer, V., Tominc, P., & Rožman, M. (2025). Measuring Students' Use of Digital Technology to Support Their Studies. Education Sciences, 15 (7), 842. https://doi.org/10.3390/educsci15070842.

Chiu, W.-K. (2021). Pedagogy of Emerging Technologies in Chemical Education during the Era of Digitalization and Artificial Intelligence: A Systematic Review. Education Sciences, 11 (11), 709. https://doi.org/10.3390/educsci11110709.

Díaz, M. J., Álvarez-Gallego, C. J., Caro, I., & Portela, J. R. (2023). Incorporating Augmented Reality Tools into an Educational Pilot Plant of Chemical Engineering. Education Sciences, 13 (1), 84. https://doi.org/10.3390/educsci13010084.

Fuentes, Roger Paul & LaBad, Ryann. (2025). Impact of Digital Learning Tools on Student Engagement and Academic Achievement in Higher Education: A Systematic Review. 01. 53-73. https://doi.org/10.5281/zenodo.16430142.

Meronda, Devi & Widarti, Hayuni & Yahmin, Yahmin. (2025). Virtual Laboratories in Science Education: A Systematic Review of Effectiveness on Conceptual Understanding and Learning Outcomes. Jurnal Pendidikan MIPA. 26. 2020-2042. https://doi.org/10.23960/jpmipa.v26i3.pp2020-2042.

References

Bokhan, Yu. V., & Forostovska, T. O. (2021). Virtual laboratory practicum as a means of studying natural sciences. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 194, 74–78. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-74-78

Čančer, V., Tominc, P., & Rožman, M. (2025). Measuring students' use of digital technology to support their studies. *Education Sciences*, 15 (7), 842. https://doi.org/10.3390/educsci15070842

Chiu, W.-K. (2021). Pedagogy of emerging technologies in chemical education during the era of digitalization and artificial intelligence: A systematic review. *Education Sciences*, 11 (11), 709. https://doi.org/10.3390/educsci11110709

Díaz, M. J., Álvarez-Gallego, C. J., Caro, I., & Portela, J. R. (2023). Incorporating augmented reality tools into an educational pilot plant of chemical engineering. *Education Sciences*, 13 (1), 84. https://doi.org/10.3390/educsci13010084

Fedchyshyn, O. M., & Mokhun, S. V. (2018). Methodological possibilities of using experimental tasks for developing students' inventive and research activities. *Collection of Scientific Papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University. Pedagogical Series*, 24, 84–88. https://doi.org/10.32626/2307-4507.2018-24.84-86

Fuentes, R. P., & LaBad, R. (2025). *Impact of digital learning tools on student engagement and academic achievement in higher education: A systematic review*. 01, 53–73. https://doi.org/10.5281/zenodo.16430142

Meronda, D., Widarti, H., & Yahmin. (2025). Virtual laboratories in science education: A systematic review of effectiveness on conceptual understanding and learning outcomes. *Journal of Mathematics and Science Education (Jurnal Pendidikan MIPA)*, 26, 2020–2042. https://doi.org/10.23960/jpmipa.v26i3.pp2020-2042

Відомості про авторів:
Дюжикова Тетяна Миколаївна
dyuzhikova1970@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вулиця Наукове Містечко, 59, Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

Четвертак Тетяна Юріївна
shafranskaja@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вулиця Наукове Містечко, 59, Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

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

Chetvertak Tetiana Yuriivna
shafranskaja@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 12. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 12. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 12. 02. 2026.
Accepted for publishing 12. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-249-256

УДК 378.018.8:37.011.3-051:5]:[37.017:004.8](045)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІНЬ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Олена Кочубей
https://orcid.org/0000-0002-5047-6694,
Наталія Душечкіна
https://orcid.org/0000-0002-4203-7122,
Світлана Совгіра
https://orcid.org/0000-0002-8742-7773

Уманський національний університет

У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до формування в учнів умінь застосування штучного інтелекту. Уточнено змістові компоненти підготовки (когнітивний, операційно-діяльнісний, ціннісно-етичний) та орієнтири інтеграції штучного інтелекту у STREAM-освіті. Запропоновано логіку формування учнівських умінь: постановка запиту, застосування штучного інтелекту в дослідницьких завданнях, верифікація результатів, і фіксація внеску. Подано рекомендації щодо проєктування результатів навчання, протоколу перевірки відповідей штучного інтелекту, критеріїв оцінювання та забезпечення доброчесності. Роль учителя визначено як модераторську. Перспективи пов'язано з подальшою апробацією підходів у педагогічній практиці закладів вищої освіти.

Ключові слова: штучний інтелект; підготовка майбутніх учителів; природничі дисципліни; уміння застосування ШІ; цифрова компетентність; AI literacy; академічна доброчесність; STREAM-освіта; освітній процес.

Kochubei Olena, Dushechkina Nataliia, Sovhira Svitlana. Training of future natural science teachers for developing students' skills in applying artificial intelligence in the educational process.
The article substantiates the theoretical and methodological principles of training future teachers of natural sciences to form students' skills in applying artificial intelligence in the educational process. The relevance of the problem is determined by the contradiction between the intensive introduction of AI tools into educational activities and the insufficient theoretical and methodological certainty of the corresponding training of pedagogical personnel. The content of the training is structured in three interrelated blocks: cognitive, which involves the acquisition of knowledge about the functional capabilities and typical limitations of generative AI; operational and activity, aimed at forming the skills of designing educational situations using AI and organizing the verification of the obtained results; value-ethical, focused on ensuring academic integrity, transparency and the development of AI literacy of students. The pedagogical conditions for the effectiveness of such training are determined: the integration of AI in the context of STREAM education, the targeted development of the digital competence of the future teacher, and the normative and methodological regulation of AI application practices. The formation of AI application skills in students is conceptualized as a staged process that reproduces the logic of scientific knowledge and includes orientation-adaptive, verification-critical, research-project, and communicative-reflective stages. Methodological recommendations are formulated for the design of learning outcomes, the implementation of standardized procedures for verifying AI responses, the use of diagnostic and correction tasks, the construction of evaluation criteria for «AI-supported» educational products, and the introduction of AI use declaration practices. It is substantiated that the most productive model is one in which AI functions as a tool to support educational and research activities, while problem formulation, critical argumentation, and formulation of conclusions based on data remain the prerogative of the student.

Keywords: artificial intelligence; training of future teachers; natural sciences; skills in using AI; digital competence; AI literacy; academic integrity; STREAM education; educational process.

Постановка проблеми. Стрімке поширення інструментів штучного інтелекту в освіті зумовлює якісні зміни у способах навчальної діяльності здобувачів: від пошуку й узагальнення інформації до аналізу даних, моделювання, створення текстів і візуалізацій, а також підтримки дослідницьких і проєктних практик. Разом із тим використання генеративних моделей і цифрових інструментів ШІ супроводжується ризиками: некоректністю або вигаданістю результатів, відтворенням упереджень, зниженням навчальної автономії учнів, а також викликами академічної доброчесності й етики. В освіті ці питання окреслюються як системні, що потребують нормативного й методичного врегулювання та педагогічно обґрунтованих практик інтеграції ШІ (Драч та ін., 2023; Кабацька та ін., 2023).

Особливої актуальності проблема набуває у викладанні природничих дисциплін, де ШІ

потенційно підсилює STREAM-освіту, підтримує дослідницькі підходи, інтерпретацію експериментальних даних і міжпредметну інтеграцію. Проте ефективність такого підсилення безпосередньо залежить від сформованості в учнів умінь критично, відповідально та педагогічно доцільно застосовувати ШІ: ставити коректні запити, верифікувати результати, відокремлювати факти від припущень, дотримуватися принципів доброчесності та безпеки (Пінчук, Малицька, 2024).

Водночас підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін у закладах вищої освіти не завжди забезпечує системне формування готовності до навчання школярів таким умінням: бракує узгоджених підходів до включення ШІ-інструментів у методику уроку/практикуму, критеріїв оцінювання результатів «ШІ-підтриманої» навчальної діяльності та механізмів запобігання порушенням доброчесності. Дослідження зосереджують увагу на необхідності розвитку професійних знань учителя для етичної інтеграції ШІ та модернізації компонентів педагогічної компетентності, а також на потребі цілеспрямованого нарощування цифрової компетентності педагогів у сфері використання ШІ.

За цих умов виникає суперечність між формуванням в учнів умінь застосування ШІ в освітньому процесі та недостатньою теоретико-методичною визначеністю підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації цього завдання.

Отже, актуалізується потреба в науковому обґрунтуванні змісту й педагогічних умов такої підготовки та розробленні практико-зорієнтованих рішень для формування в учнів умінь застосування штучного інтелекту в навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика підготовки майбутніх учителів до формування в учнів умінь застосування штучного інтелекту (ШІ) є однією з найактуальніших у контексті цифрової трансформації освіти.

Питання застосування ШІ в освіті як середовищі професійної підготовки майбутніх учителів висвітлено у працях українських дослідників. Зокрема, І. Драч та співавтори аналізують використання ШІ в освіті та підкреслюють потребу інституційних рішень і методичного супроводу для унормування практик його застосування (Драч та ін., 2023). Використання технологій ШІ у процесі навчання і викладання в освіті конкретизують О. Кабацька, О. Шамшин і Н. Подковирофф, наголошують на педагогічній доцільності впровадження таких інструментів та необхідності методичного забезпечення (Кабацька та ін., 2023). Діалогові практики взаємодії зі ШІ як інструментом навчальної та дослідницької діяльності розкривають С. Ковачов і Я. Сичікова, акцентуючи на важливості критичного ставлення до отриманих результатів і збереженні провідної ролі суб'єкта навчання (Ковачов, Сичікова, 2023).

Етичні та доброчеснісні засади застосування ШІ в освітній і науковій діяльності окреслюють О. Пінчук та І. Малицька, які наголошують на прозорості використання ШІ, коректному декларуванні його застосування та запобіганні порушенням академічної доброчесності (Пінчук, Малицька, 2024). Теоретичний ракурс проблеми доповнює огляд, у якому AI literacy розглядається як сукупність знань і вмінь, що забезпечують розуміння можливостей і обмежень ШІ та здатність перевіряти й обґрунтовувати результати, отримані з його використанням (Laupichler et al., 2022).

Проблему професійної готовності майбутніх учителів до застосування ШІ у навчанні пов'язують із розвитком цифрової компетентності та безперервним професійним удосконаленням. Н. Морзе та співавтори визначають орієнтири цифрової компетентності вчителів у галузі використання ШІ та окреслюють її ключові компоненти (Морзе та ін., 2024). Розвиток компетентностей освітян у сфері використання ШІ в умовах цифрового суспільства розкривають М. Умрик, Н. Морзе та Є. Смирнова-Трибульська, підкреслюючи потребу системного підходу до формування професійної підготовки майбутніх учителів (Умрик та ін., 2025). Перспективні технології з елементами ШІ як ресурс професійного розвитку учителів аналізують М. Шишкіна та Ю. Носенко, наголошуючи на необхідності методичного супроводу їх упровадження (Шишкіна, Носенко, 2023). Інструментальний аспект підвищення готовності педагогів до застосування ШІ представлено в праці М. Мар'єнко через систему запитань «Цифрограм для вчителів», яка може використовуватися як засіб самооцінювання та розвитку цифрових умінь (Мар'єнко, 2024).

У контексті підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін увагу привертають дослідження, що обґрунтовують поєднання ШІ з сучасними освітніми підходами. О. Блажко, А. Коломієць і О. Кушнір підкреслюють синергетичний потенціал ШІ та STREAM-освіти в підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін, акцентуючи увагу на посиленні дослідницьких і міжпредметних практик у професійній підготовці (Блажко та ін., 2025). Практичні можливості використання генеративних моделей у навчанні демонструє Д. Покришень, описуючи кейси застосування

ChatGPT і наголошуючи на важливості чіткого визначення педагогічних цілей та критеріїв перевірки результатів (Покришень, 2024).

Зарубіжні дослідження зосереджуються на концептуалізації професійного знання вчителя. Так, I. Celik обґрунтовує необхідність розширення професійного знання вчителя для етичної інтеграції ШІ-інструментів у навчання (Celik, 2023). Можливості та ризики використання ChatGPT в освіті систематизує C. K. Lo, окреслюючи проблемні зони, пов'язані з надійністю відповідей і складністю оцінювання навчальних результатів (Lo, 2023). Подібні висновки представлено в роботі E. Kasneci та співавторів, у яких наголошено на ризиках помилкових відповідей, упередженості й можливих негативних наслідках для навчальної автономії здобувачів освіти (Kasneci et al., 2023).

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує наявність вагомих напрацювань щодо можливостей застосування ШІ в освіті, етичних і доброчеснісних обмежень, а також розвитку компетентностей майбутніх учителів природничих дисциплін. Водночас потребують подальшого системного узагальнення й методичного обґрунтування питання підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до формування в учнів умінь застосування ШІ в освітньому процесі, зокрема у процесі оцінювання та верифікації результатів.

Формулювання цілей статті. Мета статті: обґрунтувати теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до формування в учнів умінь застосування штучного інтелекту в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до формування в учнів умінь застосування штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі потребує цілісного поєднання предметного, психолого-педагогічного та цифрового компонентів професійної освіти. В межах цієї підготовки доцільно розглядати ШІ не як «універсальний інструмент», а як дидактичний засіб, ефективність якого визначається метою, змістом навчального матеріалу, рівнем підготовленості учнів, а також наявністю критеріїв верифікації отриманих результатів і дотриманням етичних норм.

Зміст підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до формування в учнів умінь застосування ШІ доцільно структурувати за трьома взаємопов'язаними блоками: когнітивним, операційно-діяльнісним і ціннісно-етичним. Така структура забезпечує поєднання розуміння можливостей і обмежень ШІ, методики його доцільного використання та нормативно-етичних засад відповідального застосування в освітньому процесі (Малицька, 2024).

Когнітивний блок передбачає формування у майбутнього вчителя системних знань про функціональні можливості генеративного ШІ в навчанні природничих дисциплін (створення пояснень, прикладів, планів експерименту, інтерпретація таблиць/графіків, генерація навчальних інструкцій), а також про типові обмеження таких інструментів. До них належать некоректні або вигадані твердження, логічні помилки в міркуваннях, плутанина в одиницях вимірювання, некоректні узагальнення за недостатніх даних, відтворення упереджених суджень або псевдонаукових формулювань. Важливим складником цього блоку є опанування умов підвищення надійності результатів: уточнення контексту запиту, вимога пояснювати етапи міркувань, порівняння альтернативних відповідей, перевірка висновків за підручником, довідником або власними даними експерименту. Для природничих дисциплін принципово, щоб майбутній учитель усвідомлював: ШІ може бути корисним для формування гіпотез і первинних пояснень, проте коректність висновків має спиратися на дані, доказовість і верифікацію.

Конкретизація когнітивного компонента передбачає знання типових «зон ризику», зокрема, помилки в одиницях, підміна причинно-наслідкових зв'язків описовими фразами, некоректні спрощення під час пояснення законів. У хімії поширеним є неправильне урівнювання рівнянь, хибні умови перебігу реакції, невірні продукти або механізми. У біології трапляються змішування рівнів організації живого та неправдиві узагальнення щодо фізіологічних процесів. У географії ризиковими є некоректні причинні пояснення явищ і неточності у відтворенні статистики чи просторових характеристик. Усвідомлення таких ризиків задає основу для проєктування навчальних ситуацій, де учень не просто «отримує відповідь», а вчиться її перевіряти й аргументувати (Lo, 2023).

Операційно-діяльнісний блок охоплює вміння майбутнього вчителя проєктувати та організовувати навчальні дії учнів із ШІ так, щоб інструмент виявився засобом підтримки мислення, а не його заміною. До ключових умінь належать: перетворення навчальної мети на конкретну ШІ-діяльність (пояснити, довести, змоделювати, інтерпретувати дані, сформулювати висновок), конструювання запитів із заданими параметрами (роль, контекст, формат відповіді, критерії якості), організація верифікації (запит на джерела, на пояснення кроків, порівняння двох варіантів розв'язання, звірка з законом/формулою/даними), а також розроблення критеріїв оцінювання результатів

«ШІ-підтриманої» діяльності. У межах цієї підготовки важливо навчити майбутнього вчителя вбудовувати ШІ в логіку уроку природничого циклу: постановка проблеми, висунення гіпотези, планування досліду, виконання/спостереження, аналіз даних, формулювання висновків і рефлексія, де окремо фіксується, що саме було зроблено з використанням ШІ та як перевірено отримані результати (Ковачов, Сичікова, 2023).

Ціннісно-етичний блок спрямований на формування здатності майбутнього вчителя забезпечувати академічну доброчесність, безпечність і прозорість використання ШІ в освітньому процесі. До його змісту належать правила декларування використання ШІ в навчальних продуктах, запобігання недоброчесним практикам (підміна авторства, некритичне копіювання), робота з конфіденційністю та персональними даними, а також формування у школярів відповідального ставлення до результатів, згенерованих алгоритмами. У цьому контексті важливо, щоб майбутній учитель оволодів підходами до розвитку AI literacy учнів як здатності розуміти обмеження ШІ, оцінювати достовірність відповіді та аргументовано приймати рішення щодо її використання. Саме поєднання операційних умінь із ціннісно-етичними орієнтирами забезпечує перехід від ситуативного використання інструмента до педагогічно обґрунтованого застосування ШІ в природничій освіті (Celik, 2023).

У цьому контексті розкрито педагогічні умови підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до формування в учнів умінь застосування ШІ, які визначаємо як сукупність організаційних, змістових і методичних чинників, що забезпечують результативність такої підготовки.

Першою умовою є інтеграція ШІ в STREAM-освіті (дослідницькі, проєктні, міжпредметні завдання), що дозволяє поєднати технологічний інструментарій із науковим способом мислення, характерним для природничих дисциплін. За такого підходу ШІ використовується для підтримки формулювання гіпотез, планування досліду, аналізу результатів, проте ключові судження та висновки мають залишатися за учнем під керівництвом учителя.

Другою умовою є цілеспрямоване формування цифрової компетентності майбутнього вчителя у роботі зі ШІ, що передбачає системність підготовки: від розуміння можливостей та обмежень − до здатності проєктувати урок і оцінювати результати навчання з використанням ШІ. Практичним інструментом у цьому процесі може бути самооцінювання й діагностика готовності через структуровані запитання, спрямовані на усвідомлення власних прогалин і планування професійного розвитку.

Третьою умовою є методичне забезпечення та регламентація практик застосування ШІ у підготовці майбутніх учителів. Дослідження підкреслюють важливість інституційних правил, рекомендацій щодо доброчесності, а також процедур контролю якості й верифікації навчальних результатів, отриманих із залученням ШІ. Зазначена умова забезпечує узгодженість практик і знижує ризик некоректного або недоброчесного використання технологій.

Формування в учнів умінь застосування ШІ розглядаємо як поетапний процес, що відтворює логіку наукового пізнання, що відповідає специфіці природничих дисциплін: постановка проблеми, висунення гіпотези, планування дій, отримання/аналіз даних, формулювання висновків і рефлексія. За такого підходу ШІ є не джерелом готових відповідей, а інструментом підтримки мислення учня, який потребує контролю, перевірки та аргументування.

На першому етапі (орієнтаційно-адаптаційному) формуються базові вміння взаємодії з ШІ: коректно формулювати запит, уточнювати умови, задавати обмеження та вимоги до формату відповіді, а також визначати, для чого саме залучається ШІ (пояснення, приклад, план, інтерпретація даних). У межах природничих дисциплін доцільно вводити короткі тренувальні завдання, наприклад, «зроби запит точнішим»: учень отримує невдалий запит (надто загальний або без контексту) і перетворює його на запит із параметрами (роль ШІ, клас, тема, необхідні формули/поняття, обсяг відповіді). Паралельно формується уміння відрізняти факт, припущення та інтерпретацію, що є критично важливим для роботи з відповідями генеративних моделей.

Другий етап (верифікаційно-критичний) спрямований на розвиток умінь перевіряти достовірність і наукову коректність результатів, отриманих від ШІ. Учень навчається застосовувати прості, але системні процедури верифікації: звірку з підручником або довідником, перевірку формул і одиниць, логічну перевірку причинно-наслідкових зв’язків, порівняння двох альтернативних відповідей різних моделей/запитів, пошук суперечностей. Ефективним є прийом «ШІ-помилка»: учитель пропонує учням відповідь ШІ, у якій навмисно закладені типові помилки предметного характеру (в хімії − неурівняне рівняння, в біології − змішування понять, у географії − некоректні узагальнення). Завдання учнів − знайти помилки, виправити їх і обґрунтувати виправлення. Така технологія підсилює критичне мислення й

формує настанову на перевірку, що розглядається як ключова умова безпечного застосування ШІ в освіті.

Третій етап (дослідницько-проєктний) передбачає використання ШІ для підтримки повного циклу навчального дослідження. ШІ може застосовуватися для генерації гіпотез, уточнення змінних, складання плану експерименту, підготовки таблиці для фіксації результатів, попередньої інтерпретації даних, проте рішення про прийнятність гіпотези, коректність плану та валідність висновків ухвалює учень на основі доказів і під керівництвом учителя. У природничих дисциплінах доцільно реалізовувати технологію «ШІ як науковий асистент»: учні ставлять проблему, отримують від ШІ 3–5 можливих гіпотез, обирають одну, обґрунтовують вибір, планують перевірку й проводять мінідослідження. Після цього учні порівнюють власні результати з тим, що прогнозував або пояснював ШІ, і фіксують розбіжності та причини таких розбіжностей. Такий підхід переводить ШІ у роль інструмента підтримки дослідницьких практик і узгоджується з орієнтацією на STREAM-освіту в підготовці та подальшій діяльності вчителя природничих дисциплін.

Четвертий етап (комунікативно-рефлексивний) пов'язаний із формуванням умінь представлення результатів і відповідального документування застосування ШІ. Учні навчаються описувати, як саме використовували ШІ (для чого, з якими запитами, що було прийнято, що відкинуто і чому), а також демонструвати власний внесок у кінцевий продукт. Важливим компонентом цього етапу є «декларація використання ШІ» як елемент академічної доброчесності: учень зазначає, на якому етапі було застосовано ШІ, і додає коротку примітку про способи перевірки отриманих результатів. Така практика відповідає вимогам ефективного застосування ШІ в освітній і дослідницькій діяльності.

Окремої уваги потребує добір технологій, що є найбільш доцільними для природничої освіти. До них належать: «генерація альтернативних пояснень» (учень просить ШІ пояснити явище двома способами та порівнює їх), «переклад мови науки» (ШІ переформульовує складний фрагмент підручника, а учень перевіряє точність термінів), «аналіз даних» (ШІ допомагає описати тренди на графіку, а учень обґрунтовує висновки), «конструктор тестів» (ШІ пропонує дистрактори, а учень оцінює їх коректність). Практика показує, що найбільшу навчальну цінність мають завдання, де ШІ використовується для перевірки, порівняння й аргументації, а не для отримання «готової відповіді».

Реалізація такої логіки забезпечує педагогічну доцільність застосування ШІ та сприяє розвитку в учнів критичного мислення, доказовості й академічної доброчесності.

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує наявність вагомих напрацювань щодо можливостей і ризиків застосування ШІ в освіті та водночас виявляє потребу в чітких практико-орієнтованих підходах до підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Ураховуючи це, у процесі підготовки майбутніх учителів можна користуватися такими методичними рекомендаціями, що конкретизують зміст і організацію такої підготовки та окреслюють способи формування в учнів умінь застосування ШІ в освітньому процесі.

Методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до формування в учнів умінь застосування ШІ варто вибудовувати як послідовність взаємопов'язаних етапів, що охоплюють проєктування змісту, організацію практикумів, оцінювання та забезпечення доброчесності.

На першому етапі зміст підготовки конкретизується через навчальні результати, які описують не загальне «володіння ШІ», а здатність діяти в типових педагогічних ситуаціях природничої освіти. До таких результатів належать: уміння формулювати навчальну мету й співвідносити її з відповідним видом ШІ-підтримки (пояснення, аналіз даних, моделювання, підготовка завдань); уміння організовувати перевірку результатів, отриманих від ШІ; уміння пояснювати учням правила відповідального застосування ШІ й вимоги академічної доброчесності; уміння оцінювати «ШІ-підтримку» навчальних продуктів на основі прозорих критеріїв.

Під час другого етапу зміст методик навчання варто «прив'язати» до наукового пізнання, характерного для природничих дисциплін. Із цією метою навчальні завдання проєктуються так, щоб ШІ підтримував окремі етапи діяльності учня: постановку проблеми, висунення гіпотез, планування досліду, обробку й інтерпретацію даних, формулювання висновків. У практикумах для студентів це реалізується через кейси, у яких кожен етап має чітко визначений продукт (гіпотеза, план, таблиця даних, графік, висновок) і критерії якості, а роль ШІ обмежується функцією інструмента для генерації варіантів або первинної інтерпретації, що підлягає перевірці.

Наступним етапом є запровадження стандартизованої процедури контролю якості результатів ШІ, яка послідовно відпрацьовується в усіх видах навчальних робіт. Процедура може включати повторювані дії: уточнення контексту (клас, тема, умови задачі, формат відповіді);

перевірку термінів і визначень за навчальним джерелом; контроль формул, одиниць вимірювання та обчислень; перевірку причинно-наслідкових зв'язків і відповідності висновків даним; порівняння відповіді, отриманої за двома різними формулюваннями запиту; підсумкове рішення «прийняти/відхилити/уточнити» з коротким обґрунтуванням. Системне застосування такої процедури знижує ризики помилкових відповідей і формує в майбутнього вчителя культуру верифікації.

Паралельно результативним є етап, пов'язаний із формуванням методичної готовності через діагностико-корекційні завдання. У підготовці студентів корисно використовувати спеціально підібрані «проблемні» відповіді ШІ, що містять типові предметні помилки, після чого організовується їх виявлення, виправлення і пояснення причин помилки. Такий формат спрямовує увагу майбутнього педагога на предметну коректність і водночас виробляє навичку дидактичного використання помилки як ресурсу навчання, що є важливим для діалогової взаємодії з ШІ.

Інший етап стосується оцінювання навчальних результатів учнів у ситуаціях застосування ШІ. Ефективним підходом є конструювання критеріїв, які дають змогу оцінювати не «якість тексту», а якість навчальної діяльності. У практиці підготовки майбутніх учителів варто відпрацьовувати рубрику, де окремо оцінюються: якість постановки завдання та запиту до ШІ; якість верифікації й аргументації; предметна точність висновків; самостійний внесок учня; дотримання доброчесності й прозорість використання ШІ. Така логіка оцінювання зменшує ризик формальної підміни навчальної роботи згенерованим продуктом.

Окремим етапом в організації підготовки є впровадження практик прозорості й доброчесності через короткі декларації використання ШІ. У навчальних продуктах студентів варто фіксувати: мету застосування ШІ, етап роботи, вид отриманого результату, спосіб перевірки та перелік змін, внесених студентом. Перенесення цієї практики на учнівський рівень формує культуру відповідального застосування інструмента та знижує ризики недоброчесних практик у навчанні й дослідницькій діяльності.

Завершальний етап підготовки може реалізовуватися через мікровикладання або методичний практикум, де студент демонструє фрагмент уроку/лабораторної роботи з використанням ШІ, процедуру верифікації та критерії оцінювання, а також аргументує прийняті етичні рішення. Такий формат дозволяє оцінити інтегровану готовність майбутнього вчителя: поєднання предметної точності, методичної обґрунтованості, критичності та відповідальності у використанні ШІ.

Висновки. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до формування в учнів умінь застосування штучного інтелекту має розглядатися як цілісний компонент професійної педагогічної освіти, спрямований на поєднання предметної коректності, методичної доцільності та етичної відповідальності в освітньому процесі. Найбільш продуктивним є підхід, за якого ШІ є засобом підтримки навчально-дослідницької діяльності, тоді як ключовими навчальними діями учня залишаються постановка проблеми, перевірка, аргументація та формулювання висновків на основі даних.

Узагальнення наукових джерел засвідчило, що ефективна інтеграція ШІ потребує розвитку цифрової компетентності учителя в частині проєктування навчальних завдань, організації верифікації результатів і застосування критеріїв оцінювання «ШІ-підтриманих» навчальних продуктів. Обґрунтовано важливість запровадження стандартизованих процедур перевірки результатів, отриманих із використанням ШІ, та використання діагностико-корекційних завдань як засобу формування критичного мислення й предметної точності у взаємодії зі ШІ.

Забезпечення академічної доброчесності та прозорості використання ШІ є обов'язковою умовою формування відповідних умінь учнів і професійної готовності майбутнього вчителя. У цьому контексті результативними є практики декларування застосування ШІ та орієнтація на етичні засади використання інтелектуальних технологій у навчальній і дослідницькій діяльності в освітньому процесі.

Список використаних джерел

Блажко О. А., Коломієць А. М., Кушнір О. І. Синергетичний потенціал штучного інтелекту і STREAM-освіти в підготовці вчителів природничих дисциплін. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2025. № 8. С. 133–146. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-5754-2025-8-133-146

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. Computers in Human Behavior. Vol. 138. Art. 107468. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468

Драч І., Петроє О., Бородієнко О., Регейло І., Базелюк О., Базелюк Н., Слободянюк О. Використання штучного інтелекту у вищій освіті. Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство» (International Scientific Journal of Universities and Leadership). 2023. № 15. С. 66–82. DOI: https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82

Кабацька О., Шамшин О., Подковирофф Н. Використання технологій штучного інтелекту в процесі навчання і викладання у вищій освіті. Вісник науки та освіти. 2023. № 11 (17). С. 719–735. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-719-735

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F. та ін. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences. Vol. 103. Art. 102274. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Ковачов С., Сичікова Я. Поговори зі мною: діалог зі штучним інтелектом про використання його в навчанні та наукових дослідженнях. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2023. № 1. С. 43–55. DOI: https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-1-43-55

Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. Computers and Education: Artificial Intelligence. Vol. 3. Art. 100101. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101

Lo, C. K. (2023). What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. Education Sciences. Vol. 13(4). Art. 410. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Мар'єнко М. Штучний інтелект у системі запитань «Цифрограм для вчителів». Фізико-математична освіта. 2024. Т. 39. № 1. С. 29–34. DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i1-04

Морзе Н. В., Бойко М. А., Струтинська О. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2024. № 16. С. 76–91. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166

Пінчук О., Малицька І. Відповідальне та етичне використання штучного інтелекту в дослідницькій і публікаційній діяльності. Інформаційні технології і засоби навчання (Information Technologies and Learning Tools). 2024. Т. 100. № 2. С. 180–198. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5676

Покришень Д. Штучний інтелект в освіті: кейси використання ChatGPT 3.5. Фізико-математична освіта. 2024. Т. 39. № 1. С. 56–63. DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i1-08

Умрик М. А., Морзе Н. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Розвиток компетентностей освітян у галузі використання штучного інтелекту в цифровому суспільстві. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2025. № 18. С. 159–173. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1813

Шишкіна М., Носенко Ю. Перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. Фізико-математична освіта. 2023. Т. 38. № 1. С. 66–71. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-010

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education. Vol. 16. Art. 39. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

References

Blazhko, O. A., Kolomiiets, A. M., & Kushnir, O. I. (2025). Synergistic potential of artificial intelligence and STREAM education in training teachers of natural sciences. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Theory and Methods of Teaching Natural Sciences*, (8), 133–146. doi: https://doi.org/10.31652/2786-5754-2025-8-133-146

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468. doi: https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468

Drach, I., Petroie, O., Borodiienko, O., Reheilo, I., Bazeliuk, O., Bazeliuk, N., & Slobodianyk, O. (2023). The use of artificial intelligence in higher education. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (15), 66–82. doi: https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82

Kabatska, O., Shamshyn, O., & Podkovyroff, N. (2023). The use of artificial intelligence technologies in the process of teaching and learning in higher education. *Bulletin of Science and Education*, 11(17), 719–735. doi: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-719-735

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kovachov, S., & Sychikova, Ya. (2023). Talk to me: A dialogue with artificial intelligence about its use in teaching and research. *Scientific Notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, (1), 43–55. doi: https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-1-43-55

Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. doi: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101

Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13 (4), 410. doi: https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Marienko, M. (2024). Artificial intelligence in the system of questions of "Digitalgram for Teachers". Physical and Mathematical Education, 39 (1), 29–34. doi: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i1-04

Morze, N. V., Boiko, M. A., Strutynska, O. V., & Smyrnova-Tribulska, Ye. M. (2024). What should be the digital competence of teachers in the field of artificial intelligence use? *Open Educational E-Environment of a Modern University*, (16), 76–91. doi: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166

Pinchuk, O., & Malytska, I. (2024). Responsible and ethical use of artificial intelligence in research and publication activities. *Information Technologies and Learning Tools*, 100 (2), 180–198. doi: https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5676

Pokryshen, D. (2024). Artificial intelligence in education: Cases of using ChatGPT 3.5. *Physical and Mathematical Education*, 39 (1), 56–63. doi: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i1-08

Shyshkina, M., & Nosenko, Yu. (2023). Promising technologies with elements of artificial intelligence for professional development of teaching staff. *Physical and Mathematical Education*, 38 (1), 66–71. doi: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-010

Umryk, M. A., Morze, N. V., & Smyrnova-Tribulska, Ye. M. (2025). Development of educators' competencies in the field of artificial intelligence use in digital society. *Open Educational E-Environment of a Modern University*, (18), 159–173. doi: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1813

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. doi: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Відомості про авторів:
Кочубей Олена Василівна
sncelena@gmail.com
Уманський національний університет
вул. Садова 2, м. Умань
Черкаська обл., 20300, Україна

Душечкіна Наталія Юріївна
nataxeta74@gmail.com
Уманський національний університет
вул. Садова 2, м. Умань
Черкаська обл., 20300, Україна

Совгіра Світлана Василівна
sovgirasvitlana@gmail.com
Уманський національний університет
вул. Садова 2, Умань
Черкаська обл., 20300, Україна

Information about the authors:
Kochubei Olena Vasylivna
sncelena@gmail.com
Uman National University
2 Sadova St., Uman
Cherkasy region, 20300, Ukraine

Dushechkina Nataliia Yuriivna
nataxeta74@gmail.com
Uman National University
2 Sadova St., Uman
Cherkasy region, 20300, Ukraine

Sovhira Svitlana Vasylivna
sovgirasvitlana@gmail.com
Uman National University
2 Sadova St., Uman
Cherkasy region, 20300, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 02. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 29. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 02. 03. 2026.
Accepted for publishing 29. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-257-265

УДК 378.147:004(477+430)

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ПЛАТФОРМИ НЕФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В УКРАЇНІ ТА НІМЕЧЧИНІ

Катерина Кравченко
https://orcid.org/0000-0001-9914-4765

Уманський національний університет

У статті розглянуто соціальні мережі як інструмент неформальної освіти здобувачів вищої освіти за освітньою програмою «Комп'ютерні технології» в Україні та Німеччині. Проаналізовано можливості соціальних мереж як сучасних платформ для формування фахових компетентностей, розвитку інформаційної культури та підтримки безперервного навчання здобувачів освіти. Здійснено порівняльний аналіз провідних соціальних мереж неформального навчання майбутніх фахівців комп'ютерних технологій в Україні (CodeUA; Програмування Українською; IT Ukraine (@ITUkraineNow); Ukrainian Digital Community; Highload.tech) та Німеччині (Meetup; Telegram; YouTube; German Tech Careers Network; GDG Munich; the native web GmbH). Визначено можливості соціальних мереж для неформальної освіти: взаємодія, залучення, обмін інформацією, публікації, участь, обговорення, зв'язок, нетворкінг, комунікація, співпраця, спільноти.

Ключові слова: неформальне навчання; здобувачі освіти; освітня програма «Комп'ютерні технології»; Україна; Німеччина; соціальні мережі, платформи для навчання; порівняльний аналіз.

Kravchenko Kateryna. Social network as platforms for informal learning of students of the educational program «Computer technologies» in Ukraine and Germany.
The article examines social networks as a tool for informal education of higher education students enrolled in the Computer Technologies educational program in Ukraine and Germany. The main trends in the use of social media for informal learning within the Computer Technologies programme in both countries are explored. The advantages of informal learning through social media – interactivity, openness, opportunities for self-education, and experience exchange – are identified. A comparative analysis of leading social networks for informal learning of future computer technology specialists in Ukraine (CodeUA; Programming in Ukrainian; IT Ukraine (@ITUkraineNow); Ukrainian Digital Community; Highload.tech and Germany (Meetup; Telegram; YouTube; German Tech Careers Network; GDG Munich; the native web GmbH) has been conducted. These platforms combine video tutorials, thematic discussions, mentoring, and practical cases, promoting self-directed learning, communication, and collaboration. The comparative analysis revealed common features (open access to content, community participation, interactivity, and cross-platform learning) and differences: in Germany, learning tends to be self-directed and career-oriented, while in Ukraine, it is characterised by collaborative and volunteer formats that have evolved in the context of digital transformation and wartime challenges. Based on the conducted analysis, eleven key social affordances of social networks as platforms for informal learning environments have been identified: interaction, engagement, information sharing, publication, participation, discussion, connection, networking, communication, collaboration, and community building.

Keywords: informal learning; higher education students; Computer Technologies educational programme, Ukraine; Germany; social networks; learning platforms, comparative analysis.

Постановка проблеми. Глобалізація, цифровізація та масифікація вищої освіти суттєво змінили ландшафт викладання та навчання. Згідно зі звітом «We Are Social 2021 Digital Global Overview Report» (у співпраці з Hootsuite), 63% користувачів у всьому світі використовують Інтернет як інструмент для пошуку інформації, тоді як 30% – використовують Інтернет як інструмент для бізнес-досліджень та нетворкінгу (We Are Social, 2021). Заклики до підвищення якості вищої освіти зумовили численні ініціативи, спрямовані на покращення результатів навчання студентів та практики викладання на основі використання інноваційних цифрових технологій та інструментів онлайн середовища. Технології та еволюція навчання завжди йшли пліч-о-пліч. Поступовий прогрес в одній галузі найчастіше викликає однакову реакцію в іншій. Упродовж останнього десятиліття спостерігається стрімке зростання у двох найбільш взаємопов'язаних сферах: соціальні мережі та освіта. Наразі онлайн соціальні мережі стали активним простором для спільного навчання та популярною платформою електронної освіти для обміну знаннями (Нестеренко, Тишкова, 2017, с. 36).

Популярність соціальних мереж серед студентів різко зросла за останні роки завдяки технологічному прогресу в інструментах Web 2.0 (Eid, Al-Jabri, 2016). Справді, соціальні мережі

залучили понад три мільярди активних користувачів по всьому світу (Statista, 2022). Соціальні мережі продемонстрували свій потенціал для навчання та викладання завдяки функціям обміну документами, віртуального спілкування та обміну знаннями (Hosen et al., 2021). Сайти соціальних мереж (наприклад, Facebook, Twitter, Instagram) та онлайн-ігри широко використовуються для збору та поширення інформації, спільного навчання та онлайн соціальних та професійних зв'язків. Тобто сайти соціальних мереж в Інтернеті все частіше використовуються як інструмент навчання. Формальна освіта постає інституціоналізованою та чітко структурованою моделлю, що реалізується в закладах вищої освіти (ЗВО). Натомість неформальне навчання має гнучкий, менш регламентований характер і здійснюється переважно в межах позанавчальної діяльності та самостійного пошуку знань. Варто зауважити, що формальна освіта розглядає навчання як кінцеву мету, тоді як неформальне – як «бонус» від соціальної взаємодії, що забезпечує певний результат (Крамар, Шишкіна, 2024). Формальне навчання надає студентам обмежений доступ до інформації, оскільки викладачі є єдиним джерелом інформації. Студенти мають змогу обмінюватися інформацією лише з одногрупниками, що обмежує можливість швидкого огляду та вирішення їхніх академічних проблем. Аналогічно, формальне навчання пропонує обмежені способи отримання інформації, спілкування з одногрупниками, викладачами та колегами. Тоді як неформальне навчання – це будь-яка форма навчання, яка відбувається поза формальними навчальними програмами ЗВО. Існує безліч досліджень щодо використання соціальних мереж для формального навчання, а для неформального навчання спостерігається недостатня кількість дослідженість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові праці засвідчують зростання ролі цифрових технологій і соціальних мереж у неформальній освіті. Так, Г. Алєксєєва та П. Бабич (2018), С. Крамар (2025), С. Крамар та М. Шишкіна (2024) досліджують використання платформ Arduino та Tinkercad для розвитку технічних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів та вчителів. Потенціал соціальних мереж (Facebook, Telegram, YouTube) як інструментів формування інформаційно-освітнього середовища й розвитку цифрової культури студентів розкрито у дослідженнях Р. Горбатюка та О. Кабака (2022), Г. Нестеренко і О. Тишкової (2017). У наукових пошуках M. Al-Sabaawi et al. (2021), D. Dumpit та C. Fernandez (2017), доведено, що соціальні мережі сприяють неформальному навчанню, обміну знаннями та підвищенню навчальної мотивації. Аналітичні дані Statista (2022) і We Are Social & Hootsuite (2021) підтверджують зростання цифрової взаємодії, що робить соціальні медіа ключовим середовищем для розвитку професійних компетентностей у сфері ІТ. Однак, використання соціальних мереж для неформального навчання, особливо здобувачів освітньої програми «Комп'ютерні технології», отримало обмежену увагу. Попри наявні розробки, недостатньо вивченим залишається порівняльний аспект українського та німецького досвіду щодо використання соціальних мереж як інструментів неформального навчання майбутніх фахівців ІТ-сфери.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз і порівняння використання соціальних мереж як платформ неформального навчання здобувачів освітньої програми «Комп'ютерні технології» в Україні та Німеччині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стрімкий технологічний прогрес та розширення можливостей зв'язку зумовили активний розвиток цифрових навичок, необхідних для ефективної самореалізації особистості в умовах інформаційного суспільства XXI століття (Крамар, 2025, с. 102). Молоде покоління, особливо міленіали, виросло у сприятливому цифровому світі, де отримання цифрових навичок є важливим. Сьогодні практично всі здобувачі вищої освіти активно використовують різні платформи соціальних мереж в мобільних додатках. Доступність комунікаційних технологій та Інтернету сприяла широкому використанню інструментів, додатків та послуг соціальних мереж. У найзагальнішому визначенні соціальні мережі розглядаються як вебсервіс, який дає змогу створювати публічні або напівпублічні профілі в системі, ділитися зв'язками, переглядати та перехресно складати списки відносин з іншими в системі (Al-Sabaawi, Dahlan, Shehzad, 2021). Такі системи забезпечують легкий та швидкий зв'язок із друзями, родинами, однокласниками, клієнтами та покупцями. Крім того, соціальні мережі також розглядаються як засоби масової інформації, що дають змогу людям об'єднуватися навколо ідеї чи теми, що їх цікавить. Фактично, соціальні мережі все частіше використовуються як інструмент навчання, особливо для сучасних здобувачів освіти, які добре володіють технологіями. Сьогодні значна частина здобувачів освіти занурена в позанавчальну онлайн-діяльність. Використовуючи цифрові медіа, здобувачі освіти залучаються до нової культури навчання, яка дуже відрізняється від тієї, до якої вони привчені в традиційних ЗВО. Багато досліджень виявили

потенціал використання соціальних мереж для освітніх цілей (Алєксєєва, Бабич, 2018; Горбатюк, Кабак, 2022). Однак, використовувати його як інструмент навчання в ЗВО неможливо без обмежень, які не дають змогу здобувачам освіти, зокрема спеціальності «Комп'ютерні технології», повноцінно використовувати гаджети на заняттях. Тому доцільно з'ясувати, якою мірою здобувачі освіти спеціальності «Комп'ютерні технології» використовують соціальні мережі для навчання поза ЗВО, що в межах дослідження визначено як «неформальне навчання», а також розглянути наявний український та німецький досвід такого навчання.

Концепція неформальної освіти кардинально змінює сприйняття здобувачами повсякденного навчання, перетворюючи його на гнучкий та інтерактивний процес, не обмежений аудиторними рамками. Якщо є потреба щось знати або вивчити, вони можуть знайти це в книзі, в Інтернеті або звернутися до когось за підтримкою. Неформальне навчання відбувається поза межами звичайного освітнього середовища чи інших освітніх програм (Алєксєєва, Бабич, 2018, с. 14). Це означає, що неформальне навчання є децентралізованою моделлю без жорстких структур часу та простору і визначається діяльністю людей (Savitska et al., 2025), а не інституційним середовищем чи будь-якими стандартними навчальними програмами.

У Німеччині соціальні мережі стали невід'ємною частиною життя молоді, пропонуючи їм платформу для спілкування, обміну інформацією та розваг. Соціальні мережі забезпечують місце, де здобувачі освіти мають змогу спілкуватися з друзями, досліджувати власні інтереси та взаємодіяти з широким спектром контенту. Особливо щодо неформального навчання, соціальні мережі відіграють важливу роль у розширенні традиційного освітнього досвіду. Зокрема, здобувачі вищої освіти за освітньою програмою «Комп'ютерні технології» активно залучають такі платформи, як YouTube, професійні форуми та спеціалізовані освітні додатки для оперативного пошуку інформації з тем, що їх цікавлять, перегляду навчальних відео та участі в інтерактивних дискусіях у фахових спільнотах.

Як і в решті світу, Facebook є найпопулярнішою соціальною мережею у Німеччині, за нею йде StudiVZ. StudiVZ розшифровується як «Studierendenverzeichnis» («довідник студентів»). Запущена у 2005 році, вона до липня 2010 року залучила близько 6 мільйонів зареєстрованих користувачів. Враховуючи, що статистично в Німеччині навчається 2 мільйони студентів, майже всі студенти німецьких університетів могли колись зареєструватися на цьому сайті. Функціональність StudiVZ дуже схожа на функціональність інших SMS, таких як Facebook. Користувачі створюють персональні профілі, щоб представити себе іншим, та складають список друзів.

Нещодавно огляд Instagram, Pinterest, Snapchat та WhatsApp, проведений С. Манкою (S. Manca), засвідчив, що серед німецьких здобувачів освіти домінантними формами навчальної активності є генерація контенту та групові дискусії, спрямовані на взаємне навчання й оцінювання. Що ж стосується конкретних платформ соціальних мереж, то групи у Facebook є ефективним інструментом для підтримки навчання, надаючи переваги, яких не пропонують традиційні онлайн-системи управління навчанням (Manca, 2020, с. 11). Аналогічно, І. Літерат (I. Literat) та Н. Кліглер-Віленчік (N. Kligler-Vilenchik) обґрунтували дидактичний потенціал Twitter, Pinterest, Instagram та Snapchat як інструментів акумуляції та генерації цифрового контенту, а також ефективної мережевої співпраці між здобувачами ІТ-спеціальностей (Literat, Kligler-Vilenchik, 2021). Таке неформальне навчання за допомогою соціальних мереж характеризується його адаптивним та самостійним характером, що дає змогу здобувачам освіти досліджувати предмети, не охоплені їхньою офіційною навчальною програмою (Мороз, Мороз, 2016).

У Німеччині платформи соціальних мереж пропонують різноманітний контент, що задовольняє різні стилі навчання та вподобання (рис. 1). Користувачі, які навчаються за допомогою візуального сприйняття, можуть отримати користь від навчальних відео та інфографіки, тоді як здобувачі освіти, які навчаються за допомогою тексту, можуть взаємодіяти з інформативними статтями та публікаціями.

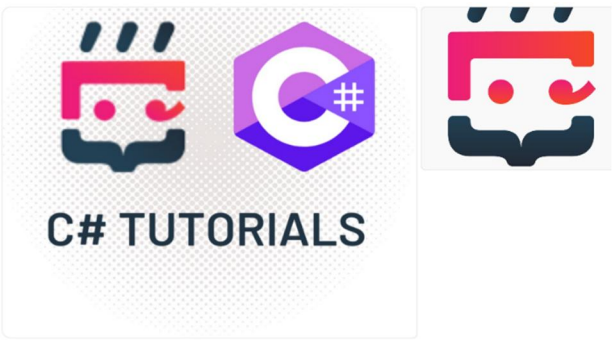

Рис. 1. Приклад онлайн-каналу в Німеччині, який пропонує різноманітний контент для майбутніх фахівців із комп'ютерних технологій

Платформи соціальних мереж дають змогу здобувачам освіти взаємодіяти, обмінюватися інформацією та спостерігати за поведінкою інших, що сприяє отриманню навчального досвіду. Наприклад, на платформі German Tech Careers Network (https://www.meetup.com/german-tech-careers-network) майбутні фахівці з комп'ютерних технологій мають змогу спілкуватися, встановлювати зв'язки та обмінюватися ідеями зі спільнотою розробників у Німеччині для подальшої побудови успішної кар'єри в галузі технологій.

Одним із аспектів навчання через платформи соціальних мереж є спостереження за діями та поведінкою інших. Яскравим прикладом таких соціальних мереж в Німеччині є GDG Munich (Google Developer Group Munich) (https://www.meetup.com/gdg-munich/) як спільнота техноентузіастів, веброзробників та розробників додатків, а також гіків. Їхня мета організовувати цікаві зустрічі, формувати спільноту та надавати платформу для розробників у Мюнхені. На таких онлайн-зустрічах здобувачі освіти мають змогу спостерігати за тим, як їхні однолітки та впливові особи спілкуються та взаємодіють на цифрових платформах

Також у Німеччині активно використовуються Telegram-канали у неформальній освіті здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Комп'ютерні технології». Наприклад, GermanTechJobs.de – IT & Developer jobs in Germany (рис. 2), який на постійній основі здійснює огляд IT-сфери в Німеччині.

Досить популярним у німецькій неформальній освіті є YouTube-спільнота the native web GmbH (https://www.youtube.com/c/thenativewebGmbH/) – канал, який рекомендують студенти-інформатики: висвітлює концепти IT, нові технології, індустрійні навички.

Рис. 2. Telegram-канал для здобувачів освіти «Комп'ютерні технології» у неформальній освіті в Німеччині

Таким чином, у Німеччині соціальні мережі відіграють роль потужного інструменту неформальної освіти для здобувачів спеціальності «Комп'ютерні технології». Ці платформи пропонують різноманітний контент, що задовольняє різні стилі навчання – від візуального (навчальні відео, інфографіка) до текстового (аналітичні статті, тематичні обговорення). Соціальні мережі не лише надають доступ до навчальних матеріалів, а й створюють умови для взаємодії, спостереження та обміну досвідом між здобувачами освіти, сприяють розвитку професійних навичок, формуванню кар'єрних орієнтирів. Основні платформи соціальних мереж для неформального навчання здобувачів освітньої програми «Комп'ютерні технології» в Німеччині подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні платформи соціальних мереж для неформального навчання здобувачів освітньої програми «Комп'ютерні технології» в Німеччині

Назва платформи	Тип платформи	Основний контент	Можливості для здобувачів освіти
German Tech Careers Network (https://www.meetup.com/german-tech-careers-network/)	Професійна мережа (Meetup)	Онлайн-зустрічі, обмін досвідом, обговорення IT-кар'єри	Спілкування з фахівцями, створення професійних контактів, планування кар'єри
GDG Munich (Google Developer Group Munich) (https://www.meetup.com/gdg-munich/)	Технічна спільнота	Воркшопи, семінари, хакатони, менторинг	Можливість спостерігати за практиками колег, розвивати IT-навички, брати участь у проєктах
GermanTechJobs.de – IT & Developer Jobs in Germany	Telegram-канал	Огляд IT-ринку, вакансії, рекомендації, ресурси	Ознайомлення з реальним ринком праці, професійна орієнтація
The native web GmbH (youtube.com/c/thenativewebGmbH)	YouTube-канал	Відеоуроки, аналіз нових технологій, інтерв'ю з експертами	Самоосвіта, візуальне навчання, практичне засвоєння знань

Сучасна цифрова трансформація освіти в Україні стимулює активне впровадження соціальних мереж як середовища неформального навчання. Для здобувачів освітньої програми «Комп'ютерні технології» це особливо важливо, адже соціальні медіа стають інструментом не лише спілкування, а й професійного зростання, самоосвіти, формування фахових компетентностей.

Соціальні мережі в Україні вже давно стали простором для самопрезентації, спілкування з іншими, обміну думками та ідеями, навчання в інших, розваг, ігор, реклами та організації заходів. В соціальних мережах ці дії можливо виконувати швидко та економно порівняно з реальними еквівалентами, заощаджуючи кошти, час та інші витрати. Крім того, соціальні мережі змінили динаміку конкуренції та змови у віртуальному середовищі, яке відрізняється від реального світу. Соціальні мережі в Україні не лише стали простором для самопрезентації бізнесу та спілкування, а й акумулювали їхній ресурс для навчання молодого покоління. Яскравим прикладом таких українських соціальних мереж є CodeUA (https://edu.cbsystematics.com/ua/news/article/code ua) (рис. 3.) – україномовний YouTube-канал про програмування, створений компанією CyberBionic Systematics. Канал створений під час війни для більшого згуртування української IT-спільноти, для забезпечення сучасного навчання програмуванню та обміну досвідом між IT-фахівцями. На каналі постійно публікуються відеоуроки та вебінари пізнавального і навчального змісту з усіх напрямків IT-освіти: розроблення програмного забезпечення, тестування, прожект-менеджмент, бізнес-аналітика в IT, вебдизайн, адміністрування, DevOps.

Рис. 3. Україномовний YouTube-канал неформальної освіти для здобувачів освіти «Комп'ютерні технології»

Також значне місце у неформальній освіті майбутніх фахівців комп'ютерних технологій посідає YouTube-канал «Програмування Українською» (https://www.youtube.com/@uacoding), присвячений програмуванню й IT-тематиці, де можна знайти різноманітні туторіали, відеоуроки, лекції. На цьому каналі зібрано достатньо інформації в цікавій формі: відеоуроки із поясненнями, демонстраціями, практичними прикладами (зокрема, Python, Git, аналіз даних). Такі можливості соціальних мереж заохочують участь, залучення, співпрацю, побудову стосунків між користувачами, що сприяє розвитку онлайн-навчання. Інтерактивність соціальних мереж зумовлена партисипативним характером перегляду, генерації та обміну контентом, що стимулює активну інтелектуальну взаємодію користувачів у межах цифрових платформ.

Також вагоме місце у неформальній освіті майбутніх фахівців комп'ютерних технологій посідає інформаційно-освітній Telegram-канал: IT Ukraine (@ITUkraineNow), який через платформу Nicegram доступний також у веб-версії. Цей канал створено для популяризації української IT-індустрії та формування професійної спільноти. Контент публікується українською мовою та охоплює теми технологій, стартапів, інновацій, кар'єрного розвитку в IT. На каналі публікуються короткі аналітичні матеріали, новини, анонси подій і поради з кар'єри, а тому він підходить для формування професійної культури, цифрової грамотності та ознайомлення з актуальними IT-тенденціями в Україні.

Не менш значущою є Ukrainian Digital Community (UDC) (https://ukrainiandigital.com/) – професійна онлайн-платформа, де об'єднуються digital-спеціалісти, розробники, дизайнери, аналітики й ті, хто навчається IT-професіям. Особливостями неформального навчання на платформі є те, що учасники можуть обговорювати практичні кейси, брати участь у лекціях, воркшопах, вебінарах. Також є можливість створювати партнерські проєкти, обмінюватися знаннями й отримувати менторську підтримку. В таких умовах забезпечується формування навичок колаборативного навчання, взаємодії в команді, комунікації у професійному середовищі. Добре підходить для студентів, які цінують не лише інформацію, а й живе спілкування з експертами.

Особливої уваги також заслуговує GitHub Highload.tech (https://highload.tech/uk/developer-stvoriv-dobirku-resursiv-dlya-ajtivtsiv-bilshe-100-spilnot-v-telegram-youtube-i-facebook/) – добірка ресурсів «100 спільнот у Telegram, YouTube, Facebook для IT-фахівців України». Це мультиплатформна добірка онлайн-ресурсів, зібрана медіа-порталом Highload.tech – провідним українським виданням для розробників. Ця добірка містить понад 100 активних освітніх і професійних спільнот в Україні, розділених за

напрямами – програмування, кібербезпека, DevOps, UX/UI, штучний інтелект тощо. Вона об'єднує різні формати: Telegram-канали, YouTube-уроки, Facebook-групи, GitHub-репозиторії. Особливостями для неформального навчання є те, що вона дає змогу здобувачам освіти самостійно обрати зручний формат (відео, чат, стаття, код), підходить для гібридного або самостійного навчання в ІТ, сприяє розвитку навичок самоосвіти та критичного відбору інформації, а також показує, як соціальні мережі можуть взаємодіяти між собою в єдиному освітньому просторі. Ці платформи сприяють розробці багаторазового контенту, який легко оновлювати та переглядати.

Таким чином, соціальні мережі в Україні відіграють роль інтеграційного простору, де поєднуються спілкування, обмін досвідом, колаборація та створення освітнього контенту. Вони забезпечують швидкість і доступність неформального навчання, знижують витрати ресурсів, а також сприяють формуванню цифрової культури серед молодого покоління. Водночас розвиток вітчизняних ІТ-спільнот у соціальних мережах показує, що неформальна освіта в онлайн-середовищі здатна доповнити традиційні освітні програми, роблячи навчання більш гнучким, інтерактивним і практично орієнтованим.

У контексті неформальної освіти майбутніх фахівців із комп'ютерних технологій в Україні виокремлено низку популярних соціальних платформ і спільнот, які активно використовуються здобувачами освіти (табл. 2).

Таблиця 2

Соціальні мережі як платформи неформального навчання здобувачів освіти за спеціальністю «Комп'ютерні технології» в Україні

Тип платформи	Назва	Можливості для здобувачів освіти
YouTube-канал	CodeUA – українськомовний YouTube-канал про програмування, створений компанією CyberBionic Systematics.	Публікує відеоуроки, вебінари та навчальні матеріали з розроблення ПЗ, тестування, вебдизайну, DevOps тощо.
YouTube-канал	Програмування Українською – освітній канал, присвячений ІТ-тематиці.	Містить туторіали, практичні відео, лекції з Python, Git, аналізу даних.
Telegram-канал	IT Ukraine (@ITUkraineNow) – канал про ІТ та бізнес в Україні (доступний також у Nicegram).	Охоплює теми технологій, інновацій, стартапів, інформує про тенденції ІТ-сфери.
Telegram-спільнота / чат-група	Ukrainian Digital Community (UDC) – професійна спільнота для digital/IT-фахівців.	Забезпечує інтерактивне спілкування, воркшопи, вебінари, менторські сесії.
GitHub / мультиплатформна добірка	Highload.tech – добірка «100 спільнот у Telegram, YouTube, Facebook»	Об'єднує понад 100 українських освітніх і професійних ІТ-спільнот.

Розглянуті тенденції засвідчують, що і в Україні, і в Німеччині соціальні мережі стають важливим чинником розвитку неформальної освіти, особливо у сфері «Комп'ютерних технологій». Вони забезпечують доступ до сучасних знань, сприяють професійній комунікації та самореалізації здобувачів освіти. Проте підходи до використання цих платформ у двох країнах мають певні відмінності – у змісті, форматах і цілях навчальної взаємодії. Для наочності особливості неформального навчання за цією спеціальністю в Україні та Німеччині узагальнено в таблиці 3.

Таким чином, на основі здійсненого порівняльного аналізу українського та німецького досвіду використання соціальних мереж як інструментів неформального навчання майбутніх фахівців за освітньою програмою «Комп'ютерні технології» визначено соціальні можливості соціальних мереж як платформ для неформального освітнього середовища:

1) *взаємодія* є етапом для здобувачів освіти, щоб розпочати неформальне онлайн-навчання в середовищі соціальних мереж. Вона є основою кожної віртуальної спільноти, оскільки часто сприяє потребі користувача вирішувати проблеми та/або навчатися. Тобто чим більше здобувачі освіти взаємодіють з іншими, тим більші переваги використання платформ соціальних мереж для навчання;

2) *залучення* є одним з основних соціальних ресурсів, що забезпечує ефективність неформальної освіти. Здобувачі освіти взаємодіють з однолітками у спільному вирішенні проблем та обговореннях, ставлячи лайки, коментуючи, публікуючи запитання та ділячись порадами щодо опублікованих тем;

Таблиця 3

Порівняльний аналіз неформального навчання здобувачів освіти за спеціальністю «Комп'ютерні технології» в Україні та Німеччині

Критерій	Україна	Німеччина
Роль соціальних мереж у неформальній освіті	Соціальні мережі активно інтегровані у процес самонавчання та професійного розвитку. Використовуються як засіб для отримання знань, обміну досвідом, побудови спільнот та згуртування української IT-спільноти, особливо в умовах війни.	Соціальні мережі стали органічною частиною освітнього простору, поєднуючи спілкування, розваги й навчання. Вони допомагають розширити традиційний освітній досвід через самостійне, адаптивне навчання.
Типові платформи для неформального навчання	YouTube (CodeUA, Програмування Українською), Telegram (IT UkraineNow), Ukrainian Digital Community, добірка Highload.tech (Telegram, Facebook, GitHub).	Facebook, StudiVZ, Meetup (German Tech Careers Network, GDG Munich), Telegram (GermanTechJobs.de), YouTube (the native web GmbH), Instagram, Pinterest, Twitter, Snapchat.
Форми контенту	Відеоуроки, вебінари, навчальні кейси, професійні дискусії, короткі аналітичні матеріали, практичні поради.	Відеоуроки, онлайн-зустрічі, обговорення, аналітичні пости, візуальний контент (інфографіка, зображення), практичні воркшопи, хакатони.
Основні напрями навчальної діяльності	Практичне програмування, тестування, DevOps, вебдизайн, бізнес-аналітика, розвиток цифрової грамотності, командна взаємодія, менторинг.	IT-кар'єра, професійні навички програмування, створення цифрового контенту, участь у хакатонах і технічних заходах, розвиток професійних контактів.
Особливості навчання	Гнучке, адаптоване до умов війни й цифровізації освіти. Акцент на підтримку україномовного IT-контенту. Перевага колаборативних і менторських форматів (UDC).	Переважно самостійне, спостережне навчання через участь у спільнотах і подіях. Розвинена культура професійного нетворкінгу. Висока різноманітність платформ і форматів контенту.
Професійна спрямованість	Підготовка фахівців для українського та міжнародного IT-ринку, розвиток цифрової культури та професійної комунікації.	Орієнтація на ринок високих технологій ЄС, побудову IT-кар'єри, інтеграцію в професійні техноспільноти.

3) *обмін інформацією* – використання соціальних медіаплатформ як інструментів неформальної комунікації сприяє інтенсивному обміну досвідом. Це дозволяє здобувачам підвищити рівень впевненості у власних силах, оскільки специфіка мережевої взаємодії мінімізує страх критики чи несхвалення, створюючи умови для ретельної підготовки для презентації власних ідей;

4) *публікації* як інструмент комунікації та контакту, що дає змогу в межах неформального навчання спілкуватися з однолітками та викладачами асинхронно незалежно від їх місця перебування. Також здобувачі вищої освіти за освітньою програмою «Комп'ютерні технології» мають змогу публікувати різні типи контенту (запитання, фотографії та власні навчальні відео);

5) *участь* розглядається як цілісний процес навчання, що виходить за межі простої ретрансляції інформації. Через активну взаємодію на платформах соціальних мереж здобувачі освіти отримують можливість спільно конструювати, вдосконалювати та поширювати знання, інтегруючи власні пізнавальні інтереси у колективний досвід спільноти;

6) *обговорення* – проведення дискусій у неформальному комунікативному середовищі з учасниками, що мають спільні пізнавальні інтереси. Це сприяє оптимізації групової проєктної діяльності, оскільки здобувачі освіти отримують можливість оперативно координувати етапи виконання завдань та обговорювати результати в режимі онлайн;

7) *зв'язок* на основі інструментів соціальних мереж дає змогу користувачам створювати спільноти та спілкуватися з іншими, підтримувати соціальні зв'язки та долати ізоляцію;

8) *нетворкінг* – розбудова персональних мереж та активна мережева присутність є фундаментальними етапами неформального навчання. Інструментарій соціальних

медіаплатформ виступає каталізатором розвитку мереж соціального навчання. Соціальні мережі формують екосистему знань, корелюючи навчальні ресурси з набором необхідних компетентностей, а також інтегруючи в єдиний простір осіб, які бажають ділитися, створювати та оцінювати свої знання з однолітками в мережі;

9) *комунікація* – синхронна та асинхронна взаємодія в соціальних мережах, що надає можливість користувачам спілкуватися та підтримувати неформальні та автентичні соціальні відносини у віртуальному просторі. Здобувачі освіти використовують варіативний цифровий інструментарій (текстові повідомлення, мікроблоги, інтерактивне коментування, механізми схвалення контенту, скайп, запис та відеоконференції) для побудови ефективної комунікації та оперативного обміну досвідом;

10) *співпраця* проявляється у межах неформальної освіти, коли здобувачі виступають не лише реципієнтами інформації, а й активними суб'єктами генерації знань. Соціальні мережі стають інструментарієм для мережевої колаборації з викладачами та однолітками, що дозволяє формувати колективні бази знань, робити коментарії для отримання зворотного зв'язку та висловлювати свої думки та ідеї один одному, постійно вдосконалюючи навчальний контент;

11) *спільноти* формують відчуття приналежності до професійної групи, що є критично важливим для стимулювання процесів неформальної освіти. Соціальні мережі виступають платформою для створення віртуальних навчальних спільнот, де здобувачі освіти консолідуються навколо спільних пізнавальних цілей, забезпечуючи сталість освітньої взаємодії та взаємну підтримку.

Висновки. Сьогодні соціальні мережі надають різноманітні можливості. Однак варто відзначити, що вони не були розроблені спеціально для навчальних цілей. Тому здобувачі освіти, зокрема й за освітньою програмою «Комп'ютерні технології» повторно використовують соціальні медіа для власної неформальної навчальної діяльності, щоб задовольнити власні потреби. Соціальні мережі (наприклад, сайти соціальних мереж, списки розсилки, месенджери, онлайн-форуми та робочі мережі) дають змогу здобувачам освіти брати участь в онлайн-спільнотах для обміну ідеями та спільного виробництва знань. Досвід України та Німеччини свідчить, що соціальні мережі поєднують формальне та неформальне навчання за допомогою онлайн-спільнот, що базуються на принципах самоорганізації всіх учасників. Неформальне навчання за допомогою соціальних мереж заохочує можливості професійного розвитку, особливо в певних нішевих спільнотах у Facebook, Twitter, Instagram, які є дуже ситуативними та інтерактивними, і контролюються всіма учасниками. Залучення користувачів до неформального комунікативного середовища сприяє отриманню більш автентичної та оперативної інформації з актуальних тем, що активізує процеси взаємного навчання.

Список використаних джерел

Алєксєєва Г. М., Бабич П. М. Використання платформи Arduino для професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Фізико-математична освіта*. 2018. № 4 (18). С. 12–16.

Горбатюк К., Кабак О. Соціальні мережі як інструменти формування інформаційного освітнього середовища закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Вип. 15. С. 92–110. DOI: https://doi.org/10.31470/241

Крамар С. С. Методика розвитку компетентності з робототехніки вчителів інформатики в умовах неформальної освіти : дис. ... д-ра філософії : за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Інститут цифровізації освіти НАПН України. Київ, 2025. 239 с.

Крамар С. С., Шишкіна М. П. Методичні особливості використання ARDUINO на платформі TINKERCAD у середовищі неформальної освіти вчителів. *Фізико-математична освіта*. 2024. Т. 39. № 5. С. 27–33.

Мороз С. А., Мороз В. М. Німецька модель підготовки науково-педагогічних кадрів: особливості розбудови та перспективи використання для розвитку трудового потенціалу вітчизняних ВНЗ. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2016. № 2. С. 87–96.

Нестеренко Г. О., Тишкова О. В. Сучасні соціальні мережі як інструмент неформальної освіти. *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 3 (13). С. 35–38.

Al-Sabaawi M. Y. M., Dahlan H. M., Shehzad H. M. F. Social media usage for informal learning in Malaysia: academic researcher perspective. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 2021. Vol. 17, No. 2. P. 103–117.

Dumpit D. Z., Fernandez C. J. Analysis of the use of social media in Higher Education Institutions (HEIs) using the Technology Acceptance Model // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2017. Vol. 14, No. 1. P. 5.

Eid M. I., Al-Jabri I. M. Social networking, knowledge sharing, and student learning: The case of university students. *Computers & Education*. 2016. Vol. 99. P. 14–27.

Hosen M., Ogbeibu S., Giridharan B., Cham T. H., Lim W. M. Individual motivation and social media influence on student knowledge sharing and learning performance: Evidence from an emerging economy. *Computers & Education*. 2021. Vol. 172, Article No. 104262.

Literat I., Kligler-Vilenchik N. How popular culture prompts youth collective political expression and cross-cutting political talk on social media: A cross-platform analysis. *Social Media + Society*. 2021. DOI: https://doi.org/10.1177/20563051211008821

Manca S. Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. *The Internet and Higher Education*. 2020. Vol. 44, Article No. 100707. P. 1–13.

Savitska V., Matveieva N., Chinchoy A., Romanyshyna N., Sakh Y. The effectiveness of multimedia boards/projection systems in teaching humanities. Revista Eduweb. 2025. Vol. 19, № 2. P. 234–251. DOI: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.02.16

Statista. Number of global social network users 2017–2025 (Електронний ресурс). 2022. URL: https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/

We Are Social, Hootsuite. Digital 2021: The latest insights into the "State of Digital" (Електронний ресурс). 2021. URL: https://wearesocial.com/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital

References

Alieksieieva, H. M., & Babych, P. M. (2018). Use of the Arduino platform for professional training of future engineer-teachers. *Physical and Mathematical Education*, 4 (18), 12–16.

Al-Sabaawi, M. Y. M., Dahlan, H. M., & Shehzad, H. M. F. (2021). Social media usage for informal learning in Malaysia: Academic researcher perspective. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 17 (2), 103–117. https://doi.org/10.4018/IJICTE.2021040107

Dumpit, D. Z., & Fernandez, C. J. (2017). Analysis of the use of social media in higher education institutions (HEIs) using the Technology Acceptance Model. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14 (1), 5. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0045-2

Eid, M. I., & Al-Jabri, I. M. (2016). Social networking, knowledge sharing, and student learning: The case of university students. *Computers & Education*, 99, 14–27. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.04.007

Horbatiuk, K., & Kabak, O. (2022). Social networks as tools for forming the information educational environment of a higher education institution. *Information Technologies and Learning Tools*, 15, 92–110. https://doi.org/10.31470/241

Hosen, M., Ogbeibu, S., Giridharan, B., Cham, T. H., & Lim, W. M. (2021). Individual motivation and social media influence on student knowledge sharing and learning performance: Evidence from an emerging economy. *Computers & Education*, 172, 104262. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104262

Kramar, S. S. (2025). Methods of developing robotics competence of computer science teachers in non-formal education (Doctoral dissertation, specialty 011 "Educational, Pedagogical Sciences"). Institute for Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv.

Kramar, S. S., & Shyshkina, M. P. (2024). Methodological features of using Arduino on the Tinkercad platform in non-formal teacher education. *Physical and Mathematical Education*, 39 (5), 27–33.

Literat, I., & Kligler-Vilenchik, N. (2021). How popular culture prompts youth collective political expression and cross-cutting political talk on social media: A cross-platform analysis. *Social Media + Society*. https://doi.org/10.1177/20563051211008821

Manca, S. (2020). Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. *The Internet and Higher Education*, 44, 100707. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100707

Moroz, S. A., & Moroz, V. M. (2016). German model of training academic staff: Development features and prospects for use in enhancing the labor potential of domestic higher education institutions. *Theory and Practice of Social Systems Management: Philosophy, Psychology, Pedagogy, Sociology*, 2, 87–96.

Nesterenko, H. O., & Tyshkova, O. V. (2017). Modern social networks as a tool of informal education. *Physical and Mathematical Education*, 3 (13), 35–38.

Savitska, V., Matveieva, N., Chinchoy, A., Romanyshyna, N., & Sakh, Y. (2025). The effectiveness of multimedia boards/projection systems in teaching humanities. *Revista Eduweb*, 19 (2), 234–251. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.02.16

Statista. (2022). *Number of global social network users 2017–2025*. Retrieved from https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/

We Are Social, & Hootsuite. (2021). Digital 2021: The latest insights into the "State of Digital". Retrieved from https://wearesocial.com/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital

Відомості про автора:
Кравченко Катерина Аркадіївна
kravchenko.kateryna214@gmail.com
Уманський національний університет
Садова вулиця, 2, м. Умань
Черкаська обл., 20300, Україна

Information about the author:
Kravchenko Kateryna Arkadiivna
kravchenko.kateryna214@gmail.com
Uman National University
2 Sadova Street, Uman
Cherkasy Region, 20300, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 03. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 24. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 03. 02. 2026.
Accepted for publishing 24. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-266-271

УДК [378.091.212:811.111]:81'34'36

РОЗВИТОК SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ОПАНУВАННЯ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО БЛОКУ (ТЕОРЕТИЧНА ГРАМАТИКА, ТЕОРЕТИЧНА ТА ПРАКТИЧНА ФОНЕТИКА)

Аліна Маслова
https://orcid.org/0000-0002-1993-4837,
Ольга Гончарова
https://orcid.org/0000-0002-1084-7112

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті проаналізовано можливості розвитку soft skills у майбутніх учителів англійської мови під час вивчення освітніх компонентів лінгводидактичного блоку, зокрема теоретичної граматики, теоретичної та практичної фонетики. Авторами обґрунтовано доцільність їхнього цілеспрямованого формування у процесі дистанційного навчання, закцентовано увагу на важливості інтеграції розвитку комунікативних, креативних, міжособистісних навичок та критичного мислення у фахову підготовку майбутніх учителів та доведено, що формування soft skills сприяє не лише підвищенню якості фахових знань, але й професійній готовності майбутніх педагогів до викладання в умовах сучасної освіти. У статті підкреслено, що опанування цих теоретичних дисциплін зазвичай асоціюється з високим рівнем аб
страктності та академічності, водночас сприяє розвитку soft skills, якщо їхнє викладання здійснюється з урахуванням сучасних освітніх технологій, інтерактивних методик, роботи в групах, проєктної діяльності та рефлексії.

Ключові слова: м'які навички; підготовка вчителів; майбутні вчителі іноземних мов; теоретична граматика; теоретична та практична фонетика.

Maslova Alina, Goncharova Olga. Developing future English teachers' soft skills while mastering educational components of the linguistic-didactic block (theoretical grammar, theoretical and practical phonetics).
The research paper highlights the development of future English teachers' soft skills while studying the educational components of the linguodidactic block, particularly Theoretical Grammar, Theoretical and Practical Phonetics. The article aims to analyze the possibilities of developing future English teachers' soft skills while studying the above-mentioned educational components, as well as to substantiate the feasibility of their targeted formation in distance learning. The authors emphasize the importance of integrating the development of communicative, creative, critical thinking, and interpersonal skills into professional training and prove that the formation of soft skills contributes not only to improving the quality of professional knowledge but also to the professional readiness of future teachers to teach in the conditions of modern education. The article emphasizes that mastering such theoretical disciplines as theoretical grammar and theoretical and practical phonetics is usually associated with a high level of abstractness and academics, while these educational components can contribute to the development of soft skills if they are taught taking into account modern educational technologies, interactive methods, group work, project activities, and reflection. The authors emphasize that such an approach to teaching simultaneously deepens professional knowledge and forms skills that are necessary in the professional environment of the 21st century. The authors present the experience of teaching the educational components Theoretical Grammar, Theoretical and Practical Phonetics at Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University in a distance format and provide the most effective, from their point of view, methods of developing future foreign language teachers' soft skills.

Key words: soft skills; teachers' education; future foreign language teachers; theoretical grammar; theoretical and practical phonetics.

Постановка проблеми. У сучасному світі, який стрімко змінюється під впливом цифрових трансформацій та глобалізаційних процесів, освіта дедалі більше орієнтується не лише на набуття предметних знань, а й на розвиток гнучких умінь – так званих soft skills. Для майбутніх учителів англійської мови ці навички є критично важливими, оскільки вони забезпечують ефективну комунікацію, міжособистісну взаємодію, здатність до адаптації, творчого мислення та саморегуляції в освітньому середовищі.

У контексті реформування повної загальної середньої освіти згідно з принципами Нової української школи ця думка набуває все більшої актуальності, оскільки зростає запит суспільства у вчителях, які здатні мислити нестандартно, проявляти креативність та оперативно адаптуватися до мінливих умов освітнього процесу. До того ж, протягом останніх років деякі традиційні професійні компетентності поступово втрачають свою актуальність, тому для збереження конкурентоспроможності важливо

освоювати додаткові сучасні навички. Саме такі фахівці проявляють відкритість до нових викликів і демонструють більшу гнучкість у процесі змін (Ісаєва, 2024, с. 30).

Сучасний педагог має бути готовим не лише до впровадження нових методик, а й до творчого вирішення професійних викликів, демонструючи гнучкість та інноваційний підхід. Важливим аспектом стає здатність швидко орієнтуватися в нових освітніх тенденціях, ефективно інтегрувати сучасні технології та стимулювати учнів до активного навчання. Таким чином, акцент робиться на формуванні нового покоління освітян, які не просто передають знання, а й надихають, мотивують і сприяють розвитку критичного мислення та креативності у своїх учнів, виховують у них ключові компетентності і світогляд на основі загальнолюдських і національних цінностей, розвивають інтелектуальний, креативний та фізичний потенціал, що є ключовим для ефективної самореалізації та подальшого навчання впродовж усього життя (*Професійний стандарт*, 2024, с. 2).

Опанування таких теоретичних дисциплін як теоретична граматика та теоретична й практична фонетика зазвичай асоціюється з високим рівнем абстрактності та академічності. Проте саме ці курси можуть і повинні стати майданчиком для розвитку soft skills, якщо їхнє викладання здійснюється з урахуванням сучасних освітніх технологій, інтерактивних методик, роботи в групах, проєктної діяльності та рефлексії. Це дозволяє одночасно поглиблювати фахові знання та формувати навички, що необхідні в професійному середовищі XXI століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує невпинний інтерес як зарубіжних (N-E. Azalmad, T. Bhatt, J.J. Heckman, K. Karras, T.D. Kautz, H. Sadiki), так і вітчизняних (О. Абашкіна, С. Бєляєв, Н. Бондар, А. Гембарук, Н. Грона, І. Гурський, О. Демченко, Н. Длугунович, О. Ільїна, С. Ісаєва, Н. Казьмірчук, К. Коваль, І. Колієва, Т. Коноваленко, Т. Купцова, О. Семеног, О. Чухно) науковців до окресленої тематики. Порівняльний аналіз «hard skills» та «soft skills» проведено в роботах О. Казачинер, Ю. Ненько, О. Яреми та інших. Незважаючи на зазначений інтерес до теми розвитку soft skills в педагогічній освіті, залишається недостатньо дослідженим механізм інтеграції їхнього формування саме в межах опанування базових компонентів мовознавчого циклу. Більшість уваги дослідників зосереджена на практикоорієнтованих дисциплінах, натомість потенціал теоретичних курсів у цьому контексті часто недооцінюється.

Формулювання цілей статті. Саме тому метою цієї публікації є аналіз можливостей розвитку soft skills у майбутніх учителів англійської мови під час вивчення теоретичної граматики, теоретичної і практичної фонетики, а також обґрунтування доцільності їхнього цілеспрямованого формування в процесі вивчення цих освітніх компонентів на дистанційній платформі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «soft skill» зазвичай перекладається українською як «м'які» або «гнучкі» навички. Сучасні науковці трактують це поняття як:

- ключові компетентності, що сприяють професійному розвитку та формуванню успішної кар'єри майбутніх педагогів (Ярема, 2021, с. 265);
- навички, які сприяють успішній взаємодії як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті. Вони необхідні для ефективного лідерства, зокрема для управління командою, надання конструктивного зворотного зв'язку та налагодження продуктивних зв'язків із колегами (Ісаєва, 2024, с. 28);
- комплексну складову, що охоплює рівень емоційного інтелекту людини, ряд особистісних якостей, соціальних і комунікативних навичок, а також звичок, доброзичливості та оптимізму. Це універсальні, гнучкі акмекомпетентності, що не залежать від фахової спеціалізації, але відіграють ключову роль у професійній діяльності та повсякденному житті. Вони сприяють ефективній взаємодії, лідерству та успішному виконанню завдань у різних сферах (Грона, & Семеног, 2021, с. 36);
- комплекс соціально-особистісних якостей, що забезпечують здатність до швидкого навчання, адаптації до змінних умов та ефективного вирішення нестандартних завдань. Вони є ключовими для успішної самореалізації людини, сприяючи професійному та особистісному розвитку (Гурський, 2023, с. 88);
- особистісні якості, стиль мислення та поведінкові особливості, відрізняючись від формальних або технічних знань, і, попри їхню ключову роль у досягненні успіху, вони потребують спеціалізованої оцінки, оскільки їх складно продемонструвати через традиційні документи, такі як резюме, дипломи чи сертифікати (Sadiki, & Azalmad, 2024, с. 43);
- характеристики, які підвищують професійну компетентність учителя, впливають на якість його роботи та кар'єрні можливості. У контексті педагогічної освіти вони визначаються як особистісні якості, соціальна гнучкість, володіння мовами, індивідуальні звички, дружелюбність та оптимізм (Bhatt, 2020, с. 6).

Таким чином, зауважимо, що серед науковців немає єдиного визначення досліджуваного поняття. Проте, найпопулярнішим є визначення soft skills як моделі, що складається з 4К: комунікація (communication), кооперація/співпраця

(cooperation), креативність (creativity), критичне мислення (critical thinking) (Ярема, 2021, с. 264).

Додатково вітчизняні автори виділяють такі м'які навички, як вмотивованість, впевненість у собі, лідерство, емоційний інтелект, організаторські здібності, тайм менеджмент, адаптивність, міжкультурна чутливість (Беляєв, Ільїна, 2021, с. 14).

На відміну від наведеної моделі дослідниця О. Чухно класифікує «м'які навички» майбутніх учителів англійської мови як чотири основні групи:

1. Інтерактивні та комунікативні навички, що включають високий рівень володіння українською та англійською мовами для ефективної взаємодії в науковій, педагогічній і соціальній сферах, а також здатність працювати в команді, дотримуючись принципів толерантності, діалогу та кооперації.
2. Когнітивні навички, які охоплюють вміння аналізувати та розпізнавати проблемні ситуації, знаходити оптимальні рішення, генерувати інноваційні ідеї, критично оцінювати власний навчальний і життєвий досвід, а також аналізувати інформацію з різних джерел.
3. Навички самоменеджменту, що включають здатність до самовдосконалення, автономного навчання, ефективної самоорганізації, управління часом та безперервного розвитку.
4. Навички роботи з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, які передбачають ефективне використання ІКТ для пошуку інформації, освоєння нових знань та навчання інших (Чухно, 2021, с. 95).

Як правило, soft skills протиставляють наявним у педагогів hard skills (тверді навички), які являють собою ключові складові базових компетенцій майбутніх учителів. Вони охоплюють професійну підготовку, що включає загальнодидактичні знання, спеціалізовані фахові уміння та необхідні професійні здібності (Ярема, 2021, с. 265). Тобто, це такі навички, які можливо вивчити і протестувати (Купцова, & Колієва, 2022, с. 151). Співвідношення м'яких і твердих навичок може змінюватися залежно від професії. У деяких сферах, де важливі точні розрахунки, креслення та експерименти, твердим навичкам приділяється більша увага, оскільки рівень їхнього розвитку безпосередньо впливає на кінцевий результат виконаного завдання. Водночас професії, які пов'язані із взаємодією між людьми, плануванням, торгівлею та мистецтвом, вимагають більшого акценту на розвиток м'яких навичок (Bondar, & Konovalenko, 2024, с. 56). З такими професіями і пов'язуємо професію вчителя.

Оволодіння м'якими навичками майбутніми вчителями може впливати на якість їхнього викладання та успішність учнів, допомагаючи їм справлятися з викликами глобалізації та суспільних змін (Karras, 2022, с. 47).

У спільному дослідженні О. Демченко, Н. Казьмірчук і І. Стахової пропонується класифікація рівнів сформованості soft skills у майбутніх учителів початкових класів, де виокремлено чотири основні рівні:

- *низький рівень* характеризується шаблонним мисленням і залежністю від сторонньої допомоги у розв'язанні завдань. Студентам складно налагодити комунікацію, вони не вміють чітко формулювати думки та передавати інформацію. Вони проявляють пасивність у професійній самореалізації, не готові до роботи в команді та уникатимуть відповідальності, мають труднощі з аналізом інформації та слабко розвинене критичне мислення.
- *середній рівень* передбачає здатність чітко визначати цілі, хоча реалізація планів викликає труднощі. Креативність базується переважно на імітації чужого досвіду, самопрезентація хоча й викликає інтерес, але залишається малоефективною. Студенти готові долучатися до колективної роботи, проте не демонструють лідерських навичок. Вони відкрити до нових ідей, однак не завжди здатні їх критично осмислити.
- *достатній рівень* демонструють студенти, які впевнено формулюють цілі та ефективно реалізують їх, обираючи перевірені методи. Вони творчо переосмислюють реальність, спираючись на власний і набутий досвід, мають сформовані навички ефективної самопрезентації, аналітичного мислення та самостійного прийняття рішень.
- високий рівень притаманний тим студентам, які здатні самостійно встановлювати цілі та досягати їх через раціональні й інноваційні стратегії. Вони постійно шукають нові можливості, демонструють нестандартний підхід у діяльності, ефективно організовують роботу в колективі, глибоко аналізують результати своєї праці та здатні формувати шляхи особистого та професійного зростання (Демченко, Казьмірчук, & Стахова, 2022, с. 94).

До основних методів, що сприяють розвитку soft skills майбутніх учителів відносять самонавчання, саморефлексію щодо отриманого досвіду, емпіричне навчання, (засноване на досвіді інших), роботу з ментором; фонові тренінги, кейс-методи, дуальну освіту (Гурський,

2023, с. 95-96). Більш детальну класифікацію методів надає у своєму дослідженні А. Гембарук. До методів, спрямованих на розвиток комунікативних навичок, авторка відносить дебати, публічні виступи та написання промов, рефлексивне обговорення, розповіді та навчальні екскурсії; методами, що сприяють розвитку кооперації, є кооперативне навчання, метод «подумай-поділись», дослідницькі проєкти, концептуальні карти / схеми та метод «мозаїка»; методами, що підтримують розвиток креативності, є рольові ігри, дослідницькі проєкти, мозковий штурм, написання есе, створення інтелект-карт, візуальне уявлення та веб-квест; методами, що спрямовані на розвиток критичного мислення, є розв'язання проблемних ситуацій, аналіз кейсів, категоризація, порівняння та зіставлення, озвучене мислення, щоденники рефлексій (Gembaruk, 2024, с. 59-61).

Як показує практика викладання освітніх компонентів «Теоретична граматика англійської мови», «Теоретична фонетика англійської мови» та «Практична фонетика англійської мови» в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького в дистанційному форматі, найбільш дієвими для формування soft skills майбутніх учителів іноземних мов є також перераховані нижче методи.

1. *Дебати на граматичні/фонетичні теми*

Мета: розвиток критичного мислення, аргументації, комунікативних навичок.

Приклад тем для дебатів з теоретичної граматики англійської мови: *Do grammar rules always support effective communication? Should grammar rules strictly follow traditional norms, or should they evolve based on actual language use? Should grammatical correctness be determined primarily by syntactic structure or by contextual appropriateness?*

Приклад тем для дебатів з теоретичної фонетики англійської мови: *Is English a stress-timed or syllable-timed language? Do native speakers truly distinguish between allophones in everyday communication? Is intonation more important than word stress in determining meaning?*

Приклад тем для дебатів з практичної фонетики англійської мови: *Should non-native speakers aim for native-like pronunciation, or is intelligibility more important? Which variety of English should be prioritized in international English teaching? Should English phonetics adapt to AI-driven speech technologies, or should AI be designed to accommodate human variability?*

2. Робота в малих групах з мікропроєктами

Мета: формування командної взаємодії, лідерства, тайм-менеджменту.

Приклад завдання з теоретичної граматики англійської мови: здобувачі освіти об'єднуються в мікрогрупи. Групи обирають граматичну категорію (наприклад, категорію часу, артиклі, відмінки), порівнюють її функціонування в англійській і українській мовах і створюють порівняльну таблицю з поясненнями та прикладами.

Приклад завдання з теоретичної фонетики англійської мови: здобувачі освіти мають створити відеоурок про аспекти ритму і наголосу в англійській мові, використовуючи приклади з публічних виступів, кінофільмів або пісень.

Приклад завдання з практичної фонетики англійської мови: здобувачі освіти мають створити мініпідручник з правил уживання інтонаційних конструкцій у англійській мові з візуальними схемами, прикладами та поясненням їх уживання в ЗМІ.

3. Аналіз із само- та взаєморефлексією

Мета: розвиток навичок самооцінки, зворотного зв'язку, емпатії.

Приклад завдання з теоретичної граматики англійської мови: здобувачі освіти мають обрати одну граматичну конструкцію, проаналізувати, як часто та чи коректно вони використовують цю конструкцію у власному писемному мовленні (наприклад, раніше написаному есе), записати свої помилки та пояснити їхню причину. З метою проведення взаєморефлексії пропонується обмінятися текстами з партнером, проаналізувати його роботу та запропонувати конструктивний фідбек щодо сильних сторін та можливих покращень.

Приклад завдання з практичної фонетики англійської мови: здобувачі освіти мають записати та проаналізувати власну англійську вимову, порівняти її з носієм мови, визначити фонетичні помилки та розробити рекомендації щодо їх виправлення. Або здобувачі освіти проводять експеримент: порівнюють реакцію співрозмовника на англійську мову з правильною вимовою та з фонетичними помилками, фіксують висновки.

4. Метод «Teach your peer»

Мета: формування навичок публічного виступу, адаптації складної інформації для різної аудиторії.

Приклад завдання: здобувач освіти має пояснити одногрупникам тему (наприклад, *types of assimilation in English*) з використанням прикладів, візуалізацій, порівняння з рідною мовою.

Зазначені вище методи інтегрують навчання з розвитком життєво необхідних навичок, допомагають активізувати навчальний процес, стимулюють аналітичне мислення, сприяють глибшому засвоєнню матеріалу, готуючи майбутніх учителів іноземних мов не лише до викладання, а й до реального використання англійської мови у професійній діяльності.

Висновки. У результаті проведеного дослідження з'ясовано: навіть незважаючи на загальноприйнятий факт, що освітні компоненти лінгводидактичного блоку, такі як теоретична граматика, теоретична та практична фонетика, є суто академічними, їхнє опанування здобувачами вищої освіти, майбутніми вчителями англійської мови, створює ефективне середовище не лише для формування фахових знань, а й для розвитку soft skills. Так, досвід викладання цих освітніх компонентів в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького в дистанційному форматі на платформі MOODLE показав, що завдяки цим дисциплінам активізуються такі гнучкі навички, як критичне та аналітичне мислення, здатність до чіткого й виразного мовлення, креативність у поясненні мовних явищ, а також міжособистісна взаємодія під час виконання практичних завдань у парах і групах. Найбільш дієвими для формування soft skills майбутніх учителів іноземних мов є такі методи, як дебати на граматичні/фонетичні теми, мікропроєкти, які виконуються в малих групах, проведення аналітичної роботи щодо само- та взаєморефлексії, підготовка та планування публічних виступів з використанням прикладів, візуалізацій, порівняння з рідною мовою. Розвиток м'яких навичок за допомогою цих методів здійснюється через інтеграцію навчання з реальним життям, допомагає активізувати навчальний процес, стимулює аналітичне мислення та зміцнює командний дух. Таким чином, інтеграція soft skills у процес фахової підготовки дозволяє підвищити якість навчання, сприяє розвитку педагогічної рефлексії та формуванню готовності до роботи в умовах нової української школи та глобалізованого світу. Таким чином, роблячи висновок, необхідно зазначити, що для ефективного формування м'яких навичок здобувачів вищої освіти важливо переосмислювати зміст і методику викладання лінгводидактичних дисциплін крізь призму компетентнісного підходу, що забезпечить всебічний розвиток майбутнього вчителя як професіонала і особистості.

У межах подальших наукових розвідок вбачаємо за доцільне реалізацію детальної роботи над наступними напрямами: розробка методик цілеспрямованого розвитку soft skills в межах конкретних навчальних дисциплін філологічного спрямування, зокрема з опорою на принципи інтегрованого навчання; дослідження міжпредметної інтеграції soft skills під час викладання мовознавчих і педагогічних курсів, що дозволить формувати не лише професійні, а й соціальні компетентності майбутніх учителів іноземних мов; аналіз впливу цифрових технологій та онлайн-інструментів на розвиток гнучких навичок здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного або змішаного навчання; порівняльне дослідження рівня сформованості soft skills у здобувачів закладів вищої освіти в контексті формальної та неформальної освіти; вивчення взаємозв'язку між рівнем сформованості soft skills та професійною успішністю молодих учителів англійської мови в перші роки педагогічної практики.

Список використаних джерел

Беляєв, С. Б., & Ільїна, О. О. (2021). Формування soft skills у майбутніх учителів Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 79 (1). 13–16.

Грона, Н., & Семеног, О. (2021). Розвиток soft skills майбутніх учителів в умовах закладів фахової передвищої та вищої освіти: міжрегіональний проєкт. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 7 (111). 33–47. DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/033-047.

Гурський, І. Ю. (2023). Розвиток soft skills у процесі фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови. *Вісник науки та освіти*. №5 (11). 88–101.

Демченко, О., Казьмірчук, Н., & Стахова, І. (2022). Розвиток soft skills майбутніх учителів початкових класів як засіб акмеологічного зростання. *Професійна педагогіка.* 1 (24). 91–101.

Ісаєва, С. Д. (2024). Meta skills як найактуальніші навички сучасної епохи. *Мета skills (тонкі навички) у роботі освітян та науковців*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації. Львів – Торунь: Liha-Pres. С. 28–31.

Купцова, Т. А., & Колєва, І. А. (2022). Особливості розвитку soft skills у процесі вивчення іноземної мови в умовах глобальних викликів століття. *Закарпатські філологічні студії.* 24 (1). 149–154. DOI: 10.32782/tps2663-4880/2022.24.1.29.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». (2024). 37 с. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/09/Nakaz_MON_1225.pdf

Чухно, О.А. (2021). Формування м'яких навичок майбутніх учителів під час навчання англійської вимови. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 66, 93–99. DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-93-99.

Ярема, О. (2021). Розвиток soft skills на заняттях англійської мови як провідних навичок майбутніх вчителів НУШ. *Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти:* зб. матеріалів VII Всеукраїнської наук.-практ. конф. С. 263–265. DOI: 10.18372/2786-5487.1.15884.

Bhatt, T. (2020). Soft skill training in teacher's education: Provocation and opportunities. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*. 17 (15). P. 1-7.

Bondar, N. V, & Konovalenko, T. V. (2024). Developing soft skills in future foreign language teachers through ICT. *CTE Workshop Proceedings*. Vol. 11, pp. 52-66.

Gembaruk, A. (2024). Creating opportunities for developing soft skills within the EFL methodology classroom. *Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University*. Issue 2. Pp. 56-64.

Karras K. (2022). The importance of acquiring soft skills by future primary teachers: a comparative study. *Towards the Next Epoch of Education: BCES Conference Books*. Volume 20. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. P. 41-48.

Sadiki H., & Azalmad, N-E. (2024). An investigation into the soft skills of prospective teachers. *Journal of Language and Linguistics in Society*.Vol: 04, No.03. P. 43-53.

References

Beliaiev, S.B., Ilina, O.O. (2021). Formation of soft skills in future teachers of the New Ukrainian School. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools.* 79 (1). Pp. 13-16.

Bhatt, T. (2020). Soft skill training in teacher's education: provocation and opportunities. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*. 17 (15). P. 1-7. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/374556637_Soft_Skill_ Training_in_Teacher's_Education_Provocation_and_Opportunities

Bondar, N. V, & Konovalenko, T. V. (2024). Developing soft skills in future foreign language teachers through ICT. *CTE Workshop Proceedings*. Vol. 11, pp. 52-66. DOI: https://doi.org/10.55056/cte.692

Chukhno, O. A. (2021). Formation of soft skills of future teachers during teaching English pronunciation. *Scientific notes of the Mykhailo Kotsiubynskyi VDPU. Series: Pedagogy and Psychology*. Issue 66. Pp. 93–99. Retrieved from http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6686

Demchenko, O., Kazmirchuk, N., Stakhova, I. (2022). Development of soft skills of future primary school teachers as a means of acmeological growth. *Professional Pedagogy.* 1 (24). Pp. 91-101. DOI: 10.32835/2707-3092.2022.24.91-101

Gembaruk, A. (2024). Creating opportunities for developing soft skills within the EFL methodology classroom. *Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University*. Issue 2. Pp. 56-64. DOI: 10.31499/2307-4906.2.2024.306324

Hrona, N., Semenoh, O. (2021). Development of soft skills of future teachers in the conditions of institutions of professional pre-higher and higher education: an interregional project. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. 7 (111). Pp. 33-47. DOI: 10.24139/2312-5993/2021.07/033-047

Hursky, I.Yu. (2023). Development of soft skills in the process of professional training of future English teachers. *Bulletin of Science and Education.* 5 (11). Pp. 88-101. DOI: 10.52058/2786-6165-2023-5(11)-88-101

Isaieva, S.D. (2024). Meta skills as the most relevant skills of the modern era. *Meta skills (subtle skills) in the work of educators and scientists:* materials of the All-Ukrainian scientific and pedagogical advanced training, May 6 – June 16, 2024. Lviv – Toruń: Liha-Pres. Pp. 28-31.

Karras, K. (2022). The importance of acquiring soft skills by future primary teachers: a comparative study. *Towards the Next Epoch of Education: BCES Conference Books*. Volume 20. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. P. 41-48.

Kuptsova, T. A., Koliieva, I. A. (2022). Peculiarities of soft skills development in the process of learning a foreign language in the context of global challenges of the century. *Transcarpathian Philological Studies.* 24 (1). Pp. 149-154. DOI: 10.32782/tps2663-4880/2022.24.1.29.

Yarema, O. (2021). Development of soft skills in English classes as leading skills of future teachers of the National School of Economics. *Current problems in the education system: general secondary education institution – pre-university training – higher education institution: collection of materials of the VII All-Ukrainian Scientific-Practical Conference* (April 27, 2021). P. 263-265. DOI: 10.18372/2786-5487.1.15884

Professional standard «Teacher of a general secondary education institution». (2024). 37 p. May 12, 2025, Retrieved from: https://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2024/09/Nakaz_MON_1225.pdf

Sadiki, H., & Azalmad, N-E. (2024). An investigation into the soft skills of prospective teachers. Journal of Language and Linguistics in Society. Vol. 04, No. 03. P. 43-53. https://doi.org/10.55529/JLLS.43.43.53

Відомості про авторів:
Маслова Аліна Вікторівна
mav2429@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вулиця Наукове Містечко, 59, Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

Гончарова Ольга Анатолівна
goncharoo82@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вулиця Наукове Містечко, 59, Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

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

Goncharova Olga Anatoliivna
goncharoo82@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 11. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 14. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 11. 02. 2026.
Accepted for publishing 14. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-272-278

УДК 378.1:371.38:004.8

ЦИВІЛЬНА БЕЗПЕКА В УМОВАХ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ірина Рижко
https://orcid.org/0000-0002-3049-1483,
Світлана Гвоздій
https://orcid.org/0000-0002-8208-2972

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

У статті розглянуто актуальність вивчення питань цивільної безпеки у закладах вищої освіти України в умовах воєнного стану. Проаналізовано основні виклики, з якими стикається освітня система під час війни, зокрема загрози для життя і здоров'я учасників освітнього процесу, руйнування інфраструктури та необхідність адаптації освітніх програм до сучасних безпекових ризиків. Особливу увагу приділено формуванню у здобувачів освіти базових компетентностей щодо оцінювання небезпек, прийняття рішень у надзвичайних ситуаціях та організації особистої і колективної безпеки. Обґрунтовано необхідність посилення практичної складової навчання, використання симуляційних технологій, інтерактивних методів і міждисциплінарних підходів. Розглянуто можливості адаптації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами. Показано, що удосконалення викладання дисциплін безпекового спрямування сприятиме підвищенню готовності молоді до дій у кризових ситуаціях та формуванню культури безпеки в суспільстві.

Ключові слова: цивільна безпека; захист населення; інклюзивність освітнього процесу; методика викладання; моделювання ситуацій.

Ryzhko Iryna, Gvozdii Svitlana. Civil safety in wartime: challenges and teaching methods in higher education institutions.
The article examines the relevance of studying civil safety issues in higher education institutions of Ukraine under martial law. A comparative analysis of scientific sources devoted to the challenges of wartime for the education system and to the formation of basic civil protection competencies among higher education students was conducted. The study shows that since the beginning of the war, education institutions, including classical universities, have faced numerous challenges such as threats to the life and health of participants in the educational process, destruction of educational infrastructure, forced displacement of students and academic staff, and limited access to education. At the same time, modern security conditions demonstrate the necessity of preparing society to respond effectively to various types of threats.
Special attention is paid to the growing risks for the civilian population caused by missile attacks, unmanned aerial vehicles, and widespread mine contamination. Statistical data from international and national sources indicate a significant increase in civilian casualties in recent years, including children and adolescents, which highlights the urgent need to strengthen civil safety education. In this context, higher education institutions play a key role in forming a culture of safety and preparing young people to act in emergencies. Civil safety education integrates interdisciplinary knowledge from medicine, psychology, engineering, and risk management, allowing students to acquire both theoretical knowledge and practical skills required for crisis response.
The paper emphasises the importance of modernising the content and teaching methods of civil safety courses. Particular attention should be given to practical training aimed at developing decision-making skills in emergencies, evacuation planning, first aid provision, recognition of explosive hazards, and psychological resilience. Innovative educational tools such as simulation exercises, case studies, role-playing scenarios, and digital learning platforms are considered effective instruments for improving the quality of training. The use of VR/AR technologies and interactive online platforms can help model real-life emergency scenarios in a safe learning environment.
In addition, the study highlights the importance of ensuring inclusiveness in civil safety education. Teaching methods should be adapted for students with special educational needs, particularly those with visual impairments, using multisensory approaches that involve tactile, auditory, and olfactory perception. Such methods enable students to develop practical safety skills and improve their readiness to act in critical situations.
Overall, the article concludes that civil safety education in higher education institutions should combine technological innovation, practical orientation, and humanitarian values. The implementation of updated teaching approaches will enhance the preparedness of students to respond to wartime challenges and contribute to strengthening societal resilience and protecting the most vulnerable groups of the population.

Key words: civil safety; protection of the population; inclusiveness of the educational process; teaching methods; situation modeling.

Постановка проблеми. В умовах війни питання цивільної безпеки та захисту населення набувають особливої актуальності, оскільки суспільство стикається з новими загрозами та необхідністю швидкої адаптації. Для закладів освіти одним з основних викликів є не лише

організація безпечних умов для проведення навчання та дотримання правил безпеки (Кондель, 2023), але і пристосування змісту освітніх програм до реалій війни. Діти та підлітки найбільш важко переживають травмуючі події (повітряні тривоги, вибухи, тощо) та є найбільш складною категорією в плані надання психологічної допомоги, тому не слід забувати і про важливість попередньої підготовки цієї вразливої категорії населення до можливих надзвичайних ситуацій воєнного часу. Цьому сприятимуть, зокрема, обов'язкова наявність дисциплін безпекового спрямування, удосконалення їхнього змісту, збільшення практичних занять тощо.

Вивчення таких навчальних дисциплін, як «Цивільна безпека (цивільний захист)» та «Безпека життєдіяльності та охорона праці», має принципове значення у процесі підготовки здобувачів вищої освіти, оскільки забезпечує формування системних знань і практичних навичок щодо захисту життя та здоров'я в умовах сучасних викликів. Реалії війни в Україні зумовлюють необхідність особливої уваги до таких загроз, як масовані повітряні удари, що створюють небезпеку для цивільного населення під час повітряних тривог, та мінна небезпека, яка зберігається на значних територіях і становить довготривалий ризик. Засвоєння знань та набуття практичних навичок із цих дисциплін сприяє формуванню компетентностей з оцінки ризиків, прийняття рішень у кризових ситуаціях, організації особистої та колективної безпеки, надання допомоги потерпілим, що є необхідним елементом професійної підготовки фахівців у будь-якій галузі.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтувати необхідність вивчення питань цивільної безпеки в закладах вищої освіти (ЗВО) в умовах воєнного стану та окреслити особливості їх викладання на прикладі класичного університету. Для досягнення поставленої мети необхідно: охарактеризувати сучасні загрози для цивільного населення та обґрунтувати необхідність формування у студентів компетентностей щодо оцінки ризиків і дій у надзвичайних ситуаціях; проаналізувати значення та роль дисциплін безпекового напряму («Цивільна безпека (цивільний захист)» та «Безпека життєдіяльності та охорона праці») у системі підготовки здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану; визначити особливості викладання дисциплін цивільної безпеки в закладах вищої освіти та окреслити напрями вдосконалення їх змісту і практичної складової.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети проведено порівняльний аналіз наукових джерел, присвячених викликам воєнного часу для системи освіти, а також формуванню базових компетентностей із цивільної безпеки та захисту населення під час підготовки здобувачів вищої освіти.

Із початком повномасштабного вторгнення заклади освіти, зокрема класичні університети, постали перед низкою викликів, таких як загроза життю та здоров'ю учасників освітнього процесу, значні руйнування освітньої інфраструктури, вимушене переміщення учасників освітнього процесу і, як наслідок, втрата частини контингенту здобувачів та викладацького складу, подекуди унеможливлення доступу до освіти, тощо.

Збройна агресія у 2014 році та початок повномасштабної війни у 2022 році довели, що суспільство України має бути і в подальшому постійно готовим надати відсіч ворогу та боротися за незалежність та територіальну цілісність (Пивовар, Панько, 2024).

Ефективність цивільної безпеки залежить від взаємодії між органами влади, військовими структурами та суспільством. Важливими є наявність чітких алгоритмів дій, координація між цивільними та військовими органами, а також адаптація населення до нових типів загроз (Naplyokov, 2024; Pomaza-Ponomarenko et al., 2024). Системний підхід до реформування сектору цивільної безпеки має враховувати політичні, правові, соціально-економічні, освітні та психологічні фактори (Pomaza-Ponomarenko et al., 2024).

Суспільство України все більше долучається до формування колективної безпеки, розширюючи розуміння безпеки від суто військової до суспільної та ідентифікаційної, що сприяє збереженню національної ідентичності (Kurylo, 2025). Освітні заклади в свою чергу відіграють ключову роль у підготовці молоді до дій у надзвичайних ситуаціях, інтегруючи питання безпеки у навчальні програми (Kováříková, 2024).

Якщо для держави в цілому одне із ключових завдань – це забезпечення національної безпеки (Пивовар, Панько, 2024), то у формуванні здатності суспільства своєчасно та відповідно реагувати на будь-яку внутрішню чи зовнішню небезпеку важливу роль відіграють саме заклади освіти. В рамках відповідних навчальних дисциплін у здобувачів освіти має формуватися розуміння механізмів моделювання подій та прогнозування наслідків надзвичайних ситуацій, що допоможе в подальшому діяти на упередження та потенційно зменшувати кількість потерпілих та можливі збитки.

Серед основних небезпек воєнного часу для цивільного населення на першому місці загроза повітряних ударів (ракети, авіабомби, безпілотні літальні апарати) та мінна небезпека.

Більшість щомісячних жертв серед мирного населення у 2025 р. зумовлена далекобійними ударами, при цьому втрати зафіксовано практично по всій країні (щомісяця 17-18 регіонів та м. Київ). Одеська область стабільно належить до переліку регіонів, де фіксують найбільшу кількість жертв серед цивільного населення внаслідок масованих повітряних атак.

За даними Моніторингової місії ООН з прав людини в Україні (Human Rights Monitoring Mission in Ukraine (HRMMU)), загальна кількість постраждалих серед цивільного населення у 2025 році становить: загиблих – щонайменше 2526 осіб, поранених – 12162 осіб. Зазначені показники на 31% перевищують дані 2024 року та на 70% – дані 2023 року. Зокрема, в липні 2025 року було зафіксовано 1 674 постраждалих від повітряних ударів, серед яких 286 осіб загинуло та 1388 отримали поранення. Втрати зафіксовано у 18 регіонах України та м. Києві, що є найвищим місячним показником, починаючи з травня 2022 року (Number…, 2025). За даними ООН, станом на 2025 рік серед загиблих було щонайменше 600 дітей та підлітків, а понад 2000 дітей отримали поранення. Постраждалі зафіксовані у 26 із 27 адміністративних регіонів України. Найбільш інтенсивні атаки відбувалися у прифронтових областях (Дніпропетровська, Харківська, Запорізька, Донеччина), а також у Київській області під час масованих ракетних ударів. Таким чином, у 2025 році зафіксовано найвищі показники смертності цивільного населення України за весь період повномасштабного вторгнення.

Найбільша кількість жертв спричинена ракетними ударами. Дрони-камікадзе та баражувальні боєприпаси дедалі частіше застосовуються проти цивільної інфраструктури. Систематичних уражень зазнають транспортні вузли та житлові квартали; зокрема, протягом досліджуваного періоду простежується збільшення інтенсивності атак на пасажирське залізничне сполучення. Артилерійські та мінометні обстріли становлять критичну загрозу для цивільного населення прифронтових населених пунктів, що зумовлює необхідність специфічної підготовки мешканців цих громад.

Нині Україна належить до переліку держав із найвищим рівнем забруднення території мінами та вибухонебезпечними залишками війни. Згідно з офіційними джерелами, близько 23% площі країни вважається потенційно забрудненою мінами та іншими вибухонебезпечними предметами (In Ukraine…, 2024). На жаль, мінна небезпека залишиться актуальною для багатьох регіонів України і після завершення війни.

За даними ООН, у період із 24 лютого 2022 року до середини 2025 року зафіксовано понад 1500 жертв серед цивільного населення внаслідок підривів на мінах та інших вибухонебезпечних предметах. Найвища концентрація інцидентів спостерігається у зонах колишніх та поточних бойових дій, зокрема у Донецькій та Харківській областях, а також у регіонах, де активно ведуться сільськогосподарські роботи. Загальнодержавна динаміка інцидентів демонструє поступове зростання, що зумовлено поверненням населення на потенційно забруднені території. В Одеському регіоні також наявні ризики, пов'язані з мінами (зокрема морськими) та залишками боєприпасів після обстрілів, проте у відкритих офіційних зведеннях ці статистичні дані по області наразі не оприлюднюються.

За даними Офісу Генерального прокурора та державного порталу «Діти війни» (childrenofwar.gov.ua), у період із лютого 2022 року до березня 2026 року в Україні зафіксовано 686 загиблих і 2382 поранених дитини. Регіональний розподіл постраждалих серед дітей та підлітків корелює із загальною статистикою втрат: найвищі показники стабільно фіксуються в Донецькій та Харківській областях; далі за рівнем небезпеки йдуть Херсонська, Дніпропетровська, Київська, Запорізька та Миколаївська області (табл. 1). Одеська область характеризується показниками, що є нижчими за середні по країні, проте відзначається періодичним зростанням кількості жертв унаслідок масованих атак на обласний центр та портову інфраструктуру.

Відповідно найбільшу кількість постраждалих дітей зафіксовано в таких областях: Донецькій (орієнтовно 524-646 осіб), Харківській (343-468), Херсонській (149-198), Дніпропетровській (125-202), Київській (130-136), Запорізькій (100-167) та Миколаївській (103-118). Слід зауважити, що наведені дані не є остаточними, оскільки процес верифікації триває і показники постійно оновлюються. У м. Одеса станом на травень 2025 р. зафіксовано 10 загиблих та 41 поранена дитина.

Таким чином, викладання дисциплін безпекового напрямку, в тому числі «Цивільної безпеки», у закладах вищої освіти України в умовах війни набуває виняткової актуальності та стратегічного значення.

Особливої ваги набуває аргумент, пов'язаний із високим рівнем загроз для цивільного населення, серед якого значну частку становлять діти та підлітки. Згідно зі статистичними даними, саме ця вікова група є однією з найбільш уразливих унаслідок воєнних дій. Тому підготовка майбутніх фахівців, здатних організовувати заходи захисту, проводити інформаційно-просвітницьку роботу та впроваджувати інноваційні практики безпеки, має безпосередній вплив на зменшення кількості жертв серед наймолодших членів суспільства.

Таблиця 1

Регіональний розподіл постраждалих цивільних в Україні за 2025 р.

Регіон (область)	Загиблі	Поранені	Діти серед постраждалих	Основні джерела небезпеки
Дніпропетровська	≈ 420	≈ 2100	десятки	Ракетні удари, авіабомби, атаки на транспорт
Донецька	≈ 600	≈ 3000	понад 100	Міномети, артилерія, авіація
Запорізька	≈ 310	≈ 1600	десятки	Артилерійські обстріли, авіаудари
Київська	≈ 250	≈ 1200	понад 50	Масовані ракетні удари по житлових кварталах
Харківська	≈ 380	≈ 1950	десятки	Артилерія, ракети, дрони-камікадзе
Інші регіони (сумарно)	≈ 566	≈ 2312	сотні	Ракети, дрони, уламки від збитих боєприпасів

Викладання «Цивільної безпеки» забезпечує формування у студентів системних знань і практичних навичок, необхідних для збереження життя та здоров'я в умовах надзвичайних ситуацій воєнного характеру. Освітній процес у цій сфері виконує не лише професійну, але й гуманітарну функцію: він сприяє розвитку культури безпеки, що є фундаментальною складовою суспільної стійкості.

З академічної точки зору, викладання цивільної безпеки ґрунтується на інтеграції міждисциплінарних знань, що охоплюють широкий спектр галузей: від медицини та психології до інженерної підготовки та стратегічного управління ризиками. Такий підхід дозволяє здобувачам освіти не лише формувати теоретичний базис, а й апробувати набуті знання у модельованих ситуаціях та реальних умовах, що суттєво підвищує оперативність та ефективність їхнього реагування на виклики й загрози. Цивільна безпека у вищій школі все більше стає не факультативним, а обов'язковим елементом освітньої політики, спрямованої на збереження людського потенціалу країни.

Інакше кажучи, в умовах сучасної війни викладання цивільної безпеки є не просто навчальною дисципліною, а й стратегічним інструментом захисту життя, формування громадянської відповідальності та збереження майбутнього покоління України. Аналіз наукових джерел останніх років свідчить про зростання інтересу дослідників до організаційних та педагогічних аспектів формування компетентностей у сфері цивільного захисту серед різних категорій осіб: від здобувачів вищої освіти та освітян до широких верств населення (Кондель, 2023). Однак більшість таких досліджень присвячена переважно питанням організації безпечного та доступного освітнього середовища, водночас формування практичних навичок у здобувачів залишається недостатньо висвітленим. Показовим є досвід Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, де з 1998 року для здобувачів першого (бакалаврського) рівня збережена навчальна дисципліна «Безпека життєдіяльності та охорона праці». Для здобувачів другого (магістерського) рівня залишаються дисципліни з питань цивільної безпеки, незважаючи на відсутність відповідних компетентностей у деяких сучасних стандартах вищої освіти.

Які зміни необхідно впроваджувати у систему вивчення питань цивільної безпеки? Звичайно, пріоритетним завданням сучасної вищої освіти є адаптація методик і технологій викладання безпекових дисциплін до викликів воєнного стану. Хоча формати змішаного та дистанційного навчання вже належним чином апробовані, однак умови війни постійно зумовлюють появу нових викликів. Зокрема, виникає потреба у впровадженні стратегії випереджального вивчення ключових тем, що дозволить забезпечити безперервність освітнього процесу попри повітряні тривоги та можливі обмеження енергопостачання. Значною мірою цьому сприяє наявність різноманітних спеціалізованих платформ (EdEra, Prometheus тощо), де здобувачі у межах неформальної освіти можуть пройти інтерактивні та вкрай необхідні онлайн-курси, доступні для студентів незалежно від місця та умов їхнього перебування. Це гарантує сталість освітнього процесу навіть за умов вимушеного переміщення здобувачів чи тимчасової дестабілізації функціонування закладу вищої освіти.

Не менш важливим аспектом постає актуалізація змісту та структурування навчальних курсів відповідно до викликів

воєнного стану та сучасних стандартів безпеки. Формування базових компетентностей із цивільної безпеки у здобувачів ЗВО у воєнний час повинно базуватися не лише на аналізі законодавства, загальних принципів захисту населення та моніторингу небезпек (Кондель, 2023), а й на виробленні практичних навичок планування дій у разі надзвичайних ситуацій (зокрема в зонах хімічного, радіаційного чи біологічного ураження), опанування методів психологічної допомоги та реалізації організаційних заходів для підвищення рівня безпеки як у мирний, так і у воєнний час. Використання ризик-орієнтованого підходу допоможе стимулювати розвиток усвідомлення небезпек та факторів ризику як основи «культури безпеки» (Галаджун та ін., 2024).

Заняття мають проходити у вигляді серії практичних робіт для відпрацювання прийняття рішень, планування евакуації, організації укриття, дій під час повітряної тривоги. Необхідним є введення тренування та об'єктового навчання: регулярні відпрацювання евакуації, домедичної допомоги, методів психологічної допомоги та самодопомоги, розпізнавання вибухонебезпечних предметів, тощо. Психологічна підготовка повинна бути направлена на розвиток стресостійкості в умовах постійного стресу та використання вправ, які дозволять покращити прийняття рішень у критичних ситуаціях. Необхідним є і формування у здобувачів навичок етичної комунікації та відповідальності за життя і здоров'я інших. Тож включення компонентів психологічної стійкості та самодопомоги до змісту курсів і тренувань у наш час є обов'язковим.

Важливим доповненням може бути і моделювання ситуацій: кейси, рольові ігри, симуляційні заняття, у т. ч. з використанням VR-симуляторів у закладах сектору безпеки (Gurevych et al., 2025). Симуляційні вправи з використанням VR та AR технологій дозволять студентам відпрацьовувати алгоритми дій у безпечному середовищі. Ефективним інструментарієм для візуалізації та відпрацювання алгоритмів безпеки є використання інтерактивних платформ, як-от «The Happy Scientist» (https://thehappyscientist.com/earth-science-content), «BrainPop. Science» (How the world Works), «LabXchange», «Canvas» та «Gizmos» (бібліотека симуляцій). Ці ресурси мають розгалужені бібліотеки симуляцій, що дозволять моделювати реальні сценарії потенційних загроз у безпечному цифровому середовищі. Доповненням до класичних форм навчання може бути і проведення онлайн-тренінгів із залученням фахівців ДСНС, медиків та психологів. На допомогу викладачам може прийти впровадження навчальних кейсів, побудованих на реальних подіях війни (наприклад, евакуація цивільного населення, надання першої допомоги дітям) та розробка рольових ігор, де студенти виконують функції координаторів безпеки, медичних працівників чи волонтерів.

Окрему увагу варто приділити практико-орієнтованому спрямуванню підготовки з цивільної безпеки, що реалізується через: організацію навчальних практик у співпраці з місцевими громадами, волонтерськими організаціями та службами цивільного захисту; створення студентських команд швидкого реагування, які можуть брати участь у просвітницьких кампаніях для дітей та підлітків; використання мобільних додатків для моніторингу ризиків та координації дій у надзвичайних ситуаціях.

Окремим викликом для викладачів цивільної безпеки постає необхідність забезпечення інклюзивного навчання. Організація освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами, зокрема для здобувачів із порушенням зору, потребує адаптації традиційних методик через перехід від візуально-центричного викладання до мультисенсорного підходу, що базується на поєднанні аудіальних та тактильних методів передачі інформації. Зокрема, під час вивчення питань пожежної безпеки доцільно застосовувати тактильні карти евакуації з рельєфними елементами, проводити тренування з орієнтування за звуковими сигналами пожежної сигналізації, а також відпрацьовувати навички пересування в приміщенні в умовах обмеженої видимості. Важливим елементом підготовки є формування здатності розпізнавати характерні звуки та запахи, що можуть передувати виникненню пожежі або техногенної небезпеки (наприклад, запах диму різних матеріалів, свист газу, шипіння пари чи гул несправних електроприладів тощо). Подібні підходи можуть застосовуватися і під час вивчення питань техногенної та природної безпеки, зокрема через навчання розпізнаванню небезпечних звукових сигналів, використання тактильних карт місцевості та розвиток навичок орієнтування в просторі за допомогою слуху та дотику.

Пріоритетного значення набуває модернізація практичної підготовки з надання домедичної допомоги та формування стійких навичок оперативного реагування на надзвичайні ситуації. У межах цього підходу високу ефективність демонструють тренування з пальпації для визначення пульсу, дихання та виявлення можливих анатомічних пошкоджень постраждалого. Використання спеціальних

манекенів із різною фактурою дозволяє імітувати різні типи ушкоджень, а відпрацювання навичок десмургії та накладання турнікетів «наосліп» (на дотик) сприяє формуванню стійкої м'язової пам'яті. Додатково актуальним є формування здатності оцінювати стан постраждалого за акустичними ознаками (характер дихання, вербальні реакції) та ідентифікувати складники індивідуальної аптечки за їхніми тактильними і звуковими характеристиками. Такий підхід забезпечує ефективність надання допомоги в умовах обмеженої видимості або за наявності сенсорних порушень у рятувальника.

У контексті сучасних безпекових викликів в Україні важливим є також навчання розпізнаванню сигналів повітряної тривоги, орієнтуванню в укриттях за допомогою слуху і дотику, а також швидкому формуванню «тривожної валізи» без використання зорового контролю. Практична підготовка може включати виконання вправ з евакуації в умовах повної темряви або із зав'язаними очима, пошук умовних потерпілих у задимленому приміщенні, надання домедичної допомоги без освітлення тощо. Реалізація таких методичних підходів сприяє формуванню у здобувачів освіти універсальних навичок безпечної поведінки та забезпечує інклюзивність освітнього процесу в умовах підготовки до дій у надзвичайних ситуаціях.

Таким чином, запропоновані оновлені підходи до викладання цивільної безпеки мають поєднувати технологічні інновації, практичну спрямованість та гуманітарний вимір, що дозволить підготувати здобувачів освіти до реальних викликів війни та зменшити ризики для найбільш уразливих категорій населення. Саме проведення практичних занять та розробка методичних рекомендацій із сучасними алгоритмами дій у разі небезпек будуть сприяти формуванню навичок прийняття зважених та ефективних рішень у кризових ситуаціях.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел та сучасних викликів, спричинених воєнним станом в Україні, засвідчив, що система вищої освіти відіграє важливу роль у формуванні базових компетентностей із цивільної безпеки та підготовці молоді до дій у надзвичайних ситуаціях. В умовах повномасштабної війни значно зростає рівень загроз для цивільного населення, зокрема пов'язаних із масованими ракетними ударами, застосуванням безпілотних літальних апаратів, а також масштабним забрудненням територій вибухонебезпечними предметами. Наведені статистичні дані щодо втрат серед цивільного населення, зокрема неповнолітніх, обґрунтовують необхідність системного підходу до формування культури безпеки та підготовки фахівців, спроможних ефективно реагувати на сучасні ризики та загрози. У цьому контексті безпекові дисципліни у закладах вищої освіти постають стратегічним ресурсом формування цивільної стійкості та підвищення рівня готовності населення до ефективних дій в умовах кризових ситуацій та сучасних екстремальних викликів.

Дослідження показало, що підвищення ефективності викладання цивільної безпеки потребує оновлення змісту освітніх програм та впровадження сучасних педагогічних підходів, орієнтованих на практичну підготовку здобувачів освіти. Особливу увагу слід приділяти розвитку навичок прийняття рішень у надзвичайних ситуаціях, відпрацюванню алгоритмів евакуації, наданню домедичної допомоги, розпізнаванню вибухонебезпечних предметів, а також формуванню психологічної стійкості та навичок самодопомоги. Перспективними напрямами удосконалення освітнього процесу є використання інтерактивних технологій, симуляційних методів навчання, онлайн-курсів та міждисциплінарних підходів, а також розширення співпраці закладів освіти з фахівцями служб цивільного захисту, медичними працівниками та представниками громадських організацій. Важливою складовою є також забезпечення інклюзивності освітнього процесу шляхом адаптації методів навчання для осіб з особливими освітніми потребами.

Отже, викладання дисциплін цивільної безпеки у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану має розглядатися як невід'ємний елемент державної політики у сфері національної та суспільної безпеки. Поєднання практичної підготовки, інноваційних освітніх технологій та гуманітарного підходу до формування культури безпеки сприятиме підвищенню готовності майбутніх фахівців до дій у надзвичайних ситуаціях та зменшенню ризиків для цивільного населення. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних рекомендацій та освітніх моделей, спрямованих на удосконалення підготовки здобувачів освіти до реагування на безпекові виклики воєнного часу.

Список використаних джерел

Галаджун Я., Муць І., Петришин Р., Яремко З. Особливості формування безпекових компетентностей в умовах воєнного стану. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2024. Вип. 40. С. 143–153. DOI: https://doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12242

Діти війни : Державний портал розшуку дітей. 2026. URL: childrenofwar.gov.ua

Кондель В. Формування базових компетентностей з цивільного захисту під час підготовки здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Витоки педагогічної майстерності*. 2023. Вип. 31. С. 98–103. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.31.283330

Пивовар М., Панько А. Особливості національної безпеки України в період воєнного стану: цілі, виклики та стратегія. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Юридичні науки.* 2024. Т. 11. № 1 (41). С. 263–269. DOI: https://doi.org/10.23939/law2024.41.263

Gurevych R., Koval M., Lytvyn A., Kusiy M. & Opushko N. Ensuring Safe Learning in Institution swith Specific Conditions during Wartime in Ukraine: From Global Practices to a Contextualized Model. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2025. Vol. 17, Issue 2. P. 102–125. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/17.2/975

In Ukraine, tackling mine action from all sides to make land safe again. October 14, 2024. URL: https://www.undp.org/eurasia/stories/ukraine-tackling-mine-action-all-sides-make-land-safe-again?utm_source=chatgpt.com

Kováříková M. Škola – služba systému, státu či bezpečí žáka. Vývoj školní edukace v bezpečnostní problematice. *Historia scholastica.* 2024. Issue 2. P. 263–289. DOI: https://doi.org/10.15240/tul/006/2024-2-011

Kurylo B. From individual to collective: Vernacular security and Ukrainian civil society in wartime. Security Dialogue. 2025. Vol. 56, Issue 5. P. 575–592, DOI: https://doi.org/10.1177/09670106251329884

Naplyokov Y. V. Aspects Of Participation Of The Civil Society In Maintaining National Security And Defense. *Scientific Innovations and Advanced Technologies. Series: Management and Administration, Law, Economics, Psychology, Pedagogy*, Vol. 3(31), P. 38–48. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3(31)-38-48

Number of civilians killed andinjured in Ukraine reaches three-year monthly high in July 2025, UN human rights monitors say. URL: https://ukraine.ohchr.org/en/Number-of-civilians-killed-and-injured-in-Ukraine-reaches-three-year-monthly-high-in-July-2025-UN-human-rights-monitors-say?utm_source=chatgpt.com

Pomaza-Ponomarenko A., Taraduda D., Leonenko N., Poroka S. & Sukhachov M. Ensuring The Safety Of Citizens In Times Of War: Aspects Of The Organization Of Civil Defense. AdAlta: Journal Of Interdisciplinary Research. 2024. P. 216–220. DOI: https://doi.org/10.33543/140139216220

References

Children of War: State Portal for Child Search. (2026). Retrieved from https://childrenofwar.gov.ua

Gurevych, R., Koval, M., Lytvyn, A., Kusiy, M., & Opushko, N. (2025). Ensuring safe learning in institutions with specific conditions during wartime in Ukraine: From global practices to a contextualised model. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 17(2), 102–125. https://doi.org/10.18662/rrem/17.2/975

Galadzhun, Y., Muts, I., Petryshyn, R., & Yaremko, Z. (2024). Features of forming security competences under martial law conditions. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series*, 40, 143–153. https://doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12242

In Ukraine, tackling mine action from all sides to make land safe again. (2024, October 14). Retrieved from https://www.undp.org/eurasia/stories/ukraine-tackling-mine-action-all-sides-make-land-safe-again?utm_source=chatgpt.com

Kondel, V. (2023). Formation of basic civil protection competences during higher education under martial law. *Mastery of Pedagogical Mastery*, 31, 98–103. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.31.283330

Kováříková, M. (2024). School – Service to the system, state, or student safety: Development of school education in security matters. *Historia Scholastica*, 2, 263–289. https://doi.org/10.15240/tul/006/2024-2-011

Kurylo, B. (2025). From individual to collective: Vernacular security and Ukrainian civil society in wartime. *Security Dialogue*, 56(5), 575–592. https://doi.org/10.1177/09670106251329884

Naplyokov, Y. V. (2024). Aspects of participation of civil society in maintaining national security and defence. *Scientific Innovations and Advanced Technologies. Series: Management and Administration, Law, Economics, Psychology, Pedagogy*, 3(31), 38–48. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3(31)-38-48

Number of civilians killed and injured in Ukraine reaches three-year monthly high in July 2025, UN human rights monitors say. (n.d.). Retrieved from https://ukraine.ohchr.org/en/Number-of-civilians-killed-and-injured-in-Ukraine-reaches-three-year-monthly-high-in-July-2025-UN-human-rights-monitors-say?utm_source=chatgpt.com

Pivovar, M., & Panko, A. (2024). Features of Ukraine's national security during martial law: Goals, challenges, and strategy. *Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic". Series: Legal Sciences*, 11 (1), 263–269. https://doi.org/10.23939/law2024.41.263

Pomaza-Ponomarenko, A., Taraduda, D., Leonenko, N., Poroka, S., & Sukhachov, M. (2024). Ensuring the safety of citizens in times of war: Aspects of the organisation of civil defense. *AdAlta: Journal of Interdisciplinary Research*, 216–220. https://doi.org/10.33543/140139216220

Відомості про автора:
Рижко Ірина Леонідівна
i.l.ryzhko@onu.edu.ua
Одеський національний
університет імені І. І. Мечникова
вул. Змієнка Всеволода, 2
м. Одеса, 65082, Україна

Гвоздій Світлана Петрівна
spgvozdiy77@onu.edu.ua
Одеський національний
університет імені І. І. Мечникова
вул. Змієнка Всеволода, 2
м. Одеса, 65082, Україна

Information about the author:
Ryzhko Iryna Leonidivna
i.l.ryzhko@onu.edu.ua
Odesa Mechnikov National University
2 Vsevoloda Zmiienka St.
Odesa, 65082, Ukraine

Gvozdii Svitlana Petrivna
spgvozdiy77@onu.edu.ua
Odesa Mechnikov National University
2 Vsevoloda Zmiienka St.
Odesa, 65082, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 21. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 24. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 21. 02. 2026.
Accepted for publishing 24. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-279-284

УДК 378.016:78.09:[37.091.12.011.3-051

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Тамара Скорик
https://orcid.org/0000-0002-1442-6024

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

У статті проаналізовано зміст та важливість інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності, як необхідної складової успішної професійної самореалізації; визначено методологічні підходи, педагогічні принципи, педагогічні умови реалізації інструментально-виконавської підготовки у закладах вищої освіти. Запропоновано комплексний підхід до інструментально-виконавської підготовки як цілісної системи, що включає комплекс методологічних підходів, принципів навчання, педагогічних умов та психологічних чинників, які в сукупності забезпечують ефективність професійної підготовки у ЗВО.

Ключові слова: інструментально-виконавська підготовка; майбутній учитель музичного мистецтва; комплексний підхід; принципи навчання; педагогічні умови; саморегуляція; емоційна стійкість.

Skoryk Tamara. A comprehensive approach to the performance training of future music teachers.
The purpose of the article is to justify a comprehensive approach to instrumental and performance training for future music teachers, which will determine the success of their professional activity. The article analyses the content and importance of instrumental and performance training for future music teachers in their professional activity as a necessary component of successful professional self-realisation. Methodological approaches, pedagogical principles, and pedagogical conditions for the implementation of instrumental and performance training in higher education institutions are identified; methods and techniques that will ensure the development of musical and performance competencies in accordance with the learning objectives are specified. The importance of self-regulation and emotional stability in the process of public performance is substantiated; it is determined that the proposed comprehensive approach to instrumental performance training is consistent with the humanistic paradigm of arts education and modern methodological principles of training music teachers.
Research methods.The article uses general scientific methods of a theoretical nature: theoretical analysis of regulatory and legal documents, psychological, pedagogical, and scientific and methodological literature; comparative analysis of approaches to the interpretation of instrumental and performance training; systematisation and generalisation of methodological approaches to the essence and content aspects of instrumental and performance activities.
Scientific novelty. A comprehensive approach to instrumental and performance training as an integrated structure is proposed, including a set of methodological approaches, teaching principles, pedagogical conditions and psychological factors that ensure the effectiveness of professional training in higher education institutions.
Based on a comprehensive approach, the creation of appropriate pedagogical conditions and the consideration of approaches and principles in the process of instrumental training of future music teachers, the effectiveness of the process of preparing for musical performance will be ensured, as will the further self-development of teachers and their self-realisation in the profession.

Keywords: instrumental performance training; future music teacher; comprehensive approach; teaching principles; pedagogical conditions; self-regulation; emotional stability.

Постановка проблеми. Освітньо-професійні програми підготовки вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти базуються на нормативно-правових та законодавчих актах: Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національній рамці кваліфікацій, Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Концепції розвитку педагогічної освіти». Визначені у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Професійний стандарт, 2024) компетентності та трудові функції зумовлюють зміст, завдання, предметну область, компетентності та програмні результати навчанняв ОПП підготовки вчителя закладу загальної середньої освіти за предметними спеціальностями у ЗВО.

Важливою складовою в освітніх програмах підготовки вчителя музичного мистецтва є формування компетентностей успішної інструментально-виконавської діяльності, які забезпечують здатність вчителя технічно досконало та емоційно виразно інтерпретувати музичні образи, взаємодіяти з учнівською аудиторією за допомогою мови музичного мистецтва, розвивати їхні музичні смаки та уподобання.

Інструментально-виконавська діяльність вчителя музичного мистецтва є одним із

показників професіоналізму та необхідною умовою його успішної педагогічної діяльності, оскільки вчитель постійно демонструє на уроці музичного мистецтва виконавську майстерність, що створює особливу атмосферу мистецької взаємодії у тріаді композитор – вчитель – учні, впливає на сприймання та естетичне оцінювання музичних творів учнями, а також сприяє формуванню музично-слухацької культури учнів у цілому.

Проблема інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлена протиріччями між необхідністю здійснення такої підготовки та відсутністю мотивації у здобувачів ВО до діяльності музиканта-виконавця; між наданням пріоритету у виконавській підготовці технічній та художньо-інтерпретаційній складових і відсутністю роботи над сценічним образом та подоланням сценічного хвилювання; між репертуарними вимогами освітніх програм і відсутністю відповідної музичної підготовки вступників тощо.

Вирішення означених протиріч лежить у площині комплексного підходу до організації та здійснення інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва із врахуванням всіх взаємопов'язаних компонентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях С. Горбенко, Н. Гузій, О. Олексюк, О. Лобової, Л. Масол, Г. Ніколаї, Г. Падалки, Т. Пляченко, А. Растригіної, О. Щолокової, О. Рудницької та ін. розглядались різні аспекти музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів: підходи, принципи, педагогічні умови та методи музичної освіти; особливості та механізми музично-творчої діяльності вчителя тощо. Науковці досліджують проблеми та перспективи вдосконалення фахової інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема: культурно-освітній потенціал підготовки в аспекті формування професійної культури майбутніх педагогів-музикантів (Олійник, 2021); складники музично-виконавської майстерності як вищого рівня засвоєних умінь, навичок та інтерпретаторської творчості (Іщенко, 2017); сутність музично-виконавського мистецтва як системного утворення, що поєднує весь музичний інструментарій відтворення музики та носії інформації (Глущук, 2016).

Сучасні підходи до виконавської підготовки майбутнього вчителя зосереджені на пошуку шляхів використання інноваційних технологій у навчанні. Зокрема, використання тренінгових технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, на думку В. Міщанчук (2023), є інструментом активного навчання, розвитку творчих здібностей, самовдосконалення та самореалізації в практичній діяльності.

Отже, констатуючи значний інтерес науковців до різних аспектів музично-виконавської діяльності, уважаємо за необхідне зосередити увагу на обґрунтуванні комплексного підходу до інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, як важливого складника їхньої успішної професійної діяльності.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтування комплексного підходу до інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що сприятиме успішній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у закладі вищої освіти здійснюється в процесі вивчення таких освітніх компонентів, як основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, концертмейстерський клас та інструментально-ансамблевий клас. Виконавська діяльність вимагає особливої концентрації уваги, уяви, слухових і моторних процесів. Втілення художнього образу під час інтерпретації постає як акт співтворчості та комунікації з автором музичного твору, що передбачає розкриття його задуму через змістові символи музичної мови та їх відтворення у звуковому й емоційному контекстах. Важливим аспектом є врахування індивідуальних інтересів та смаків студента під час вибору репертуару. Тож здобувачам пропонується самостійно обрати один із творів інструментальної програми відповідно до власних уподобань. Це сприяє збереженню інтересу до навчального матеріалу, збалансуванню зовнішніх та внутрішніх мотивів інструментально-виконавської діяльності, задовольняє особисті музичні потреби та збагачує досвід виконання різнопланових за стилем, жанром, фактурою, технікою, музичною мовою інструментальних творів.

Інструментально-виконавська підготовка вчителя музичного мистецтва здійснюється із урахуванням методичних особливостей навчання мистецтва, використання методів відповідно до характеру художніх завдань (Г. Падалка, О. Рудницька): ознайомлення з матеріалом та створення художньо-психологічної установки; опрацювання творів через художнє вправляння та варіантну розробку; створення художніх образів як вищий рівень виконавської майстерності. У роботі над виконавської інтерпретацією музичних творів увага спрямовується на розвиток

усвідомленого прочитання, аналіз сутності твору, вивчення його «біографії», авторського стилю композитора й жанрових ознак, а також на художньо-виконавську виразність та вироблення власного виконавського стилю.

Отже, інструментально-виконавську підготовку можемо охарактеризувати як цілісний процес оволодіння технічними навичками гри та особистісно-художнього розвитку студента, що поєднує інтелектуальну, емоційну та творчу складові.

Комплексний підхід до інструментально-виконавської підготовки включає методологічні підходи, принципи, педагогічні умови та психологічну готовність здобувача, що утворюють відповідну модель якісної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної інструментально-виконавської діяльності. Комплексність створює умови для виявлення взаємозв'язків досліджуваного явища та врахування зовнішніх факторів впливу (або нівелювання випадкових), що надає об'єкту дослідження ознак системності та цілісності.

У дослідженнях інструментально-виконавської підготовки застосовують різні методологічні підходи: компетентнісний, культурологічний, синергетичний, трансдисциплінарний, суб'єкт-суб'єктний, праксеологічний тощо. Виділимо ті з них, що є найбільш актуальними в сьогодні. Зокрема, на думку І. Новосядли, метою компетентнісного підходу в інструментально-виконавській підготовці є обґрунтування концепції загальномузичного розвитку (художньої свідомості, світогляду, здібностей) майбутніх учителів (Новосядла, 2022). Діяльнісний підхід постає підгрунтям для виконавського зростання студентів-музикантів, оскільки виступає інтегрувальним чинником психічних і вольових функцій особистості (Холоденко, 2023). Особистісно орієнований підхід базується на врахування індивідуальних типологічних характеристик, таких як емоційність, артистизм, емпатія, вольові зусилля, швидкість реакції тощо у процесі організації занять із музичного інструменту, підборі репертуару, виборі методів навчання тощо. Як зауважує В. Холоденко, особистісно орієнтований підхід сприяє самоактуалізації особистості, реалізації неповторності та унікальності у виконавській діяльності (Холоденко, 2023).

Хочемо зупинитись на х'ютагогічному підході, який науковцями визначається як новий підхід до організації навчання дорослих, враховуючи положення концепції самостійного навчання в умовах інформаційної епохи (Нікулочкіна, 2015). Із позиції цього підходу до саморозвитку особистості, у процесі інструментально-виконавської підготовки викладач, виступаючи фасилітатором, пропонує освітній контент і навчальні матеріали, а студент самостійно обирає засоби та методи научіння, формує індивідуальну карту навчання, проєктує власну освітню траєкторію, коригуючи виконавську програму, практику публічних виступів, систему оцінювання результатів своєї роботи тощо. Застосування підходів х'ютагогіки сприятиме досягненню успішності інструментально-виконавської підготовки та високій самоефективності майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки детермінується індивідуально обґрунтованою траєкторією освітнього розвитку.

Таким чином, використання методологічних підходів у інструментально-виконавській підготовці дозволяє враховувати індивідуальні особливості студента та специфіку організації індивідуальної роботи над музичними творами, поєднати освітні вимоги та індивідуальну освітню траєкторію, забезпечивши найкращий результат та якість освітнього процесу.

Комплексний підхід також враховує фундаментальні принципи навчання: цілісності, системності, індивідуалізації та рефлексивності. Провідні принципи забезпечують єдність змісту, методів і форм навчання, а також спрямованість на розвиток художньої цілісності особистості. Це реалізується у процесі формування виконавського репертуару через поєднання творів різних стилів та національних шкіл. Принцип індивідуалізації передбачає збереження унікальної емоційно-оцінної реакції виконавця на музичний твір та його особистісного підходу до трактування образу, що забезпечує самобутність художнього результату під час публічного виступу. Використання принципу рефлексивності зумовлює співвіднесення змісту музичного твору та його художніх образів із життєвим досвідом і «Я-концепцією» виконавця, перенесення особистих емоційних переживань у площину музичної творчості та їхнє звукове втілення.

Комплексний підхід передбачає використання різних груп методів для досягнення результативності, створення необхідного художньо-психологічного налаштування на виконавську самопідготовку та опрацювання музичних творів. До таких методів передусім слід віднести художньо-творчі (практичні) методи, спрямовані на ознайомлення з матеріалом, опрацювання, створення повноцінного художнього образу та творчу інтерпретацію.

Зауважимо, що комплексний підхід цілком узгоджується з гуманістичною парадигмою мистецької освіти та сучасними методичними засадами підготовки вчителя, оскільки трактує

виконавство не лише як творчий процес, а й як шлях до самореалізації особистості. Зокрема, О. Олексюк аналізує діяльність музиканта-виконавця як творця нових цінностей, що узгоджується із визначенням інтерпретації як основного виду художньої діяльності, що включає не лише репродуктивне відтворення, а й вияв творчого ставлення до твору (Олексюк, 2006). Також інтерпретація музичних творів може розглядатись як процес самореалізації та актуалізації духовних сил, де індивідуальний досвід виконавця досягає рівня загальнолюдських цінностей. Виконавець усвідомлює власні психічні стани через музичні образи, виявляє свою суб'єктність через індивідуальну художню оцінку, розвиває креативність та артистичні здібності. Це дає можливість повною мірою реалізувати творчий потенціал і самовиразитися у виконавській діяльності.

Комплексний підхід до інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва може бути реалізований за сукупності відповідних педагогічних умов, що забезпечать ефективність цього процесу у ЗВО (Скорик, 2023):

- стимулювання мотивації студентів до виконавської діяльності, що передбачає акцентування на ролі мистецтва в житті людини, його впливі на емоційність, інтелект і критичне мислення, а також усвідомлення значущості виконавської практики для професійного становлення майбутнього педагога-музиканта;
- створення творчо-орієнтованого освітнього середовища, що базується на діалоговій стратегії спілкування та співпраці на паритетних засадах. Активна участь у фестивалях та проєктах реалізує принцип пріоритетності практичної діяльності й забезпечує «публічну демонстрацію мистецьких здобутків». Це постає потужним стимулом для професійного зростання студентів та формування їхньої виконавсько-творчої ідентичності;
- виконавський самоконтроль та саморегуляція, що передбачають опанування методів керування вольовими зусиллями, які необхідні для мобілізації внутрішньої енергії під час публічного виступу, подолання технічних труднощів та створення адекватного емоційного налаштування на художній образ музичного твору. Формування технічної впевненості виконавця та забезпечення оптимального психоемоційного комфорту є визначальними чинниками досягнення високої виконавської стійкості.

Водночас невід'ємною складовою комплексного підходу до інструментально-виконавської підготовки є психологічна готовність, що виступає ключовим показником емоційної стабільності музиканта в умовах публічного виступу. У науковому дискурсі цей феномен розглядається як критерій виконавської надійності, що визначає здатність музиканта до саморегуляції та мінімізації деструктивного впливу сценічного хвилювання. Особливий інтерес складають результати досліджень Д. Юника, який розглядав виконавську надійність, як набуту музикантом інтегральну властивість, спрямовану на забезпечення ефективної та стабільної роботи всієї психофізіологічної системи інтерпретаційного апарату впродовж потрібного часу як у звичних, так і в екстремальних умовах діяльності (Юник, 2009, с. 15). Важливим показником надійності у концертному виступі, як зазначає дослідник, є безпомилковість виконання твору, а причинами помилок, за результатами проведеного дослідження, є недостатня саморегуляція (39%), недостатня підготовленість (29%), недостатня завадостійкість (21%), недостатня стабільність (11%). Тож, недостатній рівень саморегуляції сценічного стану під час публічного виступу та нездатність опанувати емоції у стресових ситуаціях залишаються найбільш поширеними проблемами в практиці сучасних музикантів-виконавців. Критеріями виконавської надійності, на думку Д. Юника, є досконалість підготовки концертної програми; міра здатності до саморегуляції виконавського процесу; ступінь сформованості завадостійкості (протидія зовнішнім та внутрішнім перешкодам) до надмірної дії стресорів (Юник, 2009, с. 25). Також науковець підкреслює важливість емоційного стану музиканта перед концертом і впродовж нього, позаяк це відіграє провідну роль у корекції виконавських дій студентів-музикантів (Юник, 2009, с. 136 – 137).

Особливий інтерес складає аналіз структури самоконтролю музиканта-виконавця, яка має три рівні й визначає причинно-наслідкові зв'язки успішності або неуспішності його публічних виступів (Смирнова, 2021). Як зазначає Т. Смирнова, успішний музикант у процесі самоконтролю слідкує за цілісним процесом виконання і його еталоном. Цей процес передбачає поєднання декількох складників: безперервності та цілісності виконавської діяльності, точності технічних дій (зокрема метро-ритмічної чіткості), слухо-моторних уявлень та дотримання авторських вказівок, а також функціонування каналів прямого й зворотного зв'язку як запоруки завершеності виконання. В той же час важливу роль відіграє емоційна реактивність виконавця, оскільки її високий рівень виявляється у афектації передачі емоційного змісту, змінах темпу і метро-ритму на фоні хвилювання, тоді як низька емоційна реактивність проявляється у слабкому вияві

емоційності передачі художнього образу музичного твору, що знижує його виразність (Смирнова, 2021, с. 135–142).

Отже, науковці акцентують увагу на емоційній стійкості музикантів-виконавців в умовах публічного виступу. Зазначена проблема постає суттєвим бар'єром на шляху до успішної музичного-педагогічної діяльності вчителя та потребує системної роботи в процесі інструментальної підготовки у ЗВО.

Зокрема, закріпленню механізмів виконавської інтерпретації під час виходу на сцену сприяє рефлексивна бесіда. Її завданням є об'єктивна самооцінка студентом результатів власної діяльності та визначення стратегій подолання виявлених недоліків у виконавстві. Постійний аналіз якості власного виконання, коригування та визначення доцільності виражальних засобів для втілення художнього образу, зіставлення власної оцінки з думкою інших (викладачів, слухачів) уможливлюють формування адекватної самооцінки та позитивного ставлення до публічного виступу. Особливу увагу слід надати формуванню здатності до усвідомлення та подолання внутрішніх причин ускладнень (занижена самооцінка, невпевненість у собі, нездатність керувати внутрішнім самопочуттям), що призводять до зниження якості публічного виступу. Для нівелювання зазначених деструктивних чинників варто впроваджувати метод ментальної репетиції, що передбачає цілісне уявне моделювання публічного виступу та його емоційне «проживання» ще до виходу на сцену. У процесі саморегуляції емоційного стану, подолання хвилювання та вироблення позитивного налаштування на публічний виступ студентам необхідно опанувати спеціальні прийоми роботи над собою: аутотренінг, самонавіювання, самопідбадьорення, методи самоконтролю, заспокійливі дихальні вправи, а також техніки концентрації та візуалізації образів.

Висновки. Таким чином, комплексний підхід до інструментально-виконавської підготовки – це синергія професійної музичної освіти, психологічної підтримки та внутрішньоособистісного становлення, де розвиток технічних можливостей музиканта-виконавця нерозривно пов'язаний із його зростанням як творчої та культурно освіченої особистості. Запропонований підхід створює фундамент для формування цілісної творчої особистості майбутнього вчителя, здатного до створення авторських мистецьких інтерпретацій, самовираження та самоактуалізації у виконавській діяльності, що є кінцевою метою гуманістичної мистецької освіти.

Інструментально-виконавська підготовка посідає вагоме місце в структурі професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, тож у закладах вищої освіти мають бути створені належні передумови для формування високого виконавського рівня здобувачів. Відтак, реалізація комплексного підходу до інструментально-виконавської підготовки забезпечить ефективність та результативність означеного процесу та стане запорукою подальшої професійної самореалізації майбутнього фахівця.

Подальшого обґрунтування та апробації потребує цілісна модель інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва відповідно до стандартів вищої освіти, а також пошук шляхів удосконалення такої підготовки у єдності методичної, виконавсько-практичної, психологічної та наукової складових.

Список використаних джерел

Глущук Т. В. Музично-виконавське мистецтво як об'єкт дослідження українського мистецтвознавства. *Культура і сучасність*. 2016. № 1. С. 87–91. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-0285.1.2016.148408

Іщенко О. Музично-виконавська майстерність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін: зміст, завдання, значення. *Актуальні проблеми музичної освіти: історія, сьогодення і майбутнє :* збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Херсон: МПП Видавництво «ІТ», 2017. С. 140–145.

Міщанчук В. Використання тренінгових технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні проблеми мистецької педагогіки*. 2023. Вип. 2 (3). С. 38–42. DOI: https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.7

Нікулочкіна О. В. Х'ютагогіка як учіння про самоосвіту: сучасні інформаційно-комунікаційні технології супроводу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41. С. 231–236.

Новосядла І. Компетентнісний підхід в інструментально-виконавській підготовці майбутніх вчителів музики. *SWorldJournal*. 2022. Вип. 6 (11-06). С. 86–88. DOI: https://doi.org/10.30888/2663-5712.2022-11-06-124

Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ: КНУКіМ, 2006. 188 с.

Олійник Т., Умрихіна О. Інструментально-виконавська підготовка студентів музично-педагогічного профілю та її культурно-освітній потенціал: теоретико-практичний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. 2021. Вип. 1 (23). С. 108–115. DOI: 10.31499/2307-4914.1(23).2021.232795

Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. 2024. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

Скорик Т. Підготовка майбутнього педагога-музиканта до успішної виконавської діяльності. *Педагогіка мистецтва для збереження і розвитку психічного і фізичного здоров'я та культурного зростання особистості впродовж життя* :

матеріали Міжнар. міждисциплінарної наук.-практ. конф. м. Запоріжжя, 1-2 грудня 2023 року / за заг. ред. Н. А. Сегеди. Запоріжжя : МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2023. С. 137–140.

Смирнова Т. А. Музична педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Харків : Лідер, 2021. 180 с.

Холоденко В. О. Методологічні підходи до формування виконавської компетентності педагога-музиканта. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької світи. 2023. Вип. 30. С. 58-67. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0c9f6ec7-befb-443f-9acd-d7f9052371a2/content

Юник Д. Г. Виконавська надійність музиканта: зміст, структура і методика формування : монографія. Київ : ДАКККіМ, 2009. 338 с.

References

Hlushchuk, T. V. (2016). Musical performance art as an object of research in Ukrainian art studies. *Culture and Contemporaneity*, 1, 87–91. https://doi.org/10.32461/2226-0285.1.2016.148408

Ischenko, O. (2017). Musical performance mastery of future teachers of artistic disciplines: Content, tasks, and significance. In *Current issues of music education: History, present and future* (pp. 140–145). Kherson: IT Publishing.

Kholodenko, V. O. (2023). Methodological approaches to the formation of performance competence of a music teacher. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 14: Theory and Methods of Art Education*, 30, 58–67. Retrieved from https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0c9f6ec7-befb-443f-9acd-d7f9052371a2/content

Mishchanchuk, V. (2023). Use of training technologies in instrumental performance training of future music teachers. *Current Issues of Art Pedagogy*, 2(3), 38–42. https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.7

Nikulochkina, O. V. (2015). Heutagogy as a doctrine of self-education: Modern information and communication technologies of support. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 41, 231–236.

Novosiadla, I. (2022). Competency-based approach in instrumental performance training of future music teachers. *SWorldJournal*, 6(11-06), 86–88. https://doi.org/10.30888/2663-5712.2022-11-06-124

Oleksiuk, O. M. (2006). *Music pedagogy*. Kyiv National University of Culture and Arts.

Oliinyk, T., & Umrykhina, O. (2021). Instrumental performance training of students of music-pedagogical profile and its cultural and educational potential: Theoretical and practical aspect. *Problems of Modern Teacher Training*, 1(23), 108–115. https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(23).2021.232795

Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). On approval of the professional standard "Teacher of general secondary education institution". Retrieved from https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

Skoryk, T. (2023). Training of a future teacher-musician for successful performance activity. In N. A. Seheda (Ed.), *Art pedagogy for preservation and development of mental and physical health and cultural growth of personality throughout life* (pp. 137–140). Zaporizhzhia: Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University.

Smyrnova, T. A. (2021). *Music pedagogy and psychology of higher education*. Lider.

Yunyk, D. H. (2009). *Performance reliability of a musician: Content, structure, and methods of formation*. DAKKKiM.

Відомості про автора:
Скорик Тамара Володимирівна
tamskorik@ukr.net
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Шевченка
вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів
Чернігівська обл., 14000, Україна

Information about the author:
Skoryk Tamara Volodymyrivna
tamskorik@ukr.net
T. H. Shevchenko National University
«Chernihiv Collegium»
53 *Hetmana Polubotka St.*, Chernihiv
Chernihiv region,*14000*, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 02. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 14. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 02. 02. 2026.
Accepted for publishing 14. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-285-290

УДК 378.011.3-051:373.2]:004.9:37.018.1

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ЕКОСИСТЕМИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ

Маріанна Швардак
https://orcid.org/0000-0002-9560-9008

Мукачівський державний університет

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та комплексний аналіз підготовки майбутніх вихователів до проєктування цифрової екосистеми партнерської взаємодії з батьками. Визначено сутність цифрової екосистеми як інтегрованого освітнього середовища, що забезпечує підтримку освітньої діяльності в умовах цифрової трансформації. Проаналізовано структуру готовності студентів за п'ятьма критеріями, що дало змогу виявити недостатній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента. Виокремлено технологічний інструментарій, зокрема засоби хмарних платформ і штучного інтелекту, а також обґрунтовано доцільність використання методів активного навчання, зокрема вебквестів і дуальної освіти. Обґрунтовано необхідність переходу до моделі партнерської взаємодії та впровадження концепції «цифрового батьківства» як умови забезпечення безпеки дитини в цифровому середовищі. Застосування цілісного підходу сприяє становленню вихователя як суб'єкта освітніх змін у цифрову епоху.

Ключові слова: підготовки майбутніх вихователів; заклад дошкільної освіти; батьки; партнерська взаємодія; цифрова екосистема; проєктування.

Shwardak Marianna. Preparing future preschool teachers to design a digital ecosystem of partnership with parents.
The article provides a comprehensive theoretical substantiation and analysis of the peculiarities of preparing future preschool educators to design a digital ecosystem for partnership interaction with parents. Amidst rapid technological progress and educational reforms, the professional role of a preschool teacher is undergoing a significant transformation. Modern educators are required to demonstrate advanced digital literacy, proficiency in managing electronic resources, and the flexibility to adapt teaching methodologies to hybrid and distance learning formats. The research defines the «digital ecosystem» as a holistic integrated environment that synthesises technological services, users, and data to support sustainable educational development through organisational, social, and cultural synergy. The study investigates the multi-component structure of student readiness, evaluating it through cognitive, motivational-evaluative, personality-communicative, activity-based, and reflective criteria. A critical analysis reveals a significant deficiency in the motivational engagement of future specialists, which underscores the necessity of integrating innovative courses such as «Partnership Pedagogy» and shifting toward models based on mutual respect. The technical foundation of the proposed ecosystem relies on cloud computing, artificial intelligence, and Big Data to facilitate a seamless dialogue between families and institutions. Furthermore, the article explores the pedagogical potential of gamified tools like LearningApps and ClassDojo, as well as active learning strategies including web-quest technologies and dual education, which help bridge the gap between theory and practice. Significant attention is paid to the concept of «digital parenting» and online mediation as vital strategies for ensuring child safety. The author concludes that a holistic approach-uniting robust technology with humanistic principles-transforms the educator into a subject of change, capable of fostering a synergistic environment for a child's development in the digital age.

Keywords: training of future educators; preschool education institution; partnership; digital ecosystem; design; parents.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства позначений глибокими трансформаціями, зумовленими не лише стрімким поступом інформаційних технологій, а й змінами в соціокультурному просторі та реформуванням освітньої сфери. У цих умовах особливої уваги набуває підготовка фахівців гуманітарного профілю, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, які мають не лише забезпечувати догляд, розвиток і навчання дітей, а й ефективно діяти в цифровому освітньому середовищі. Професійна діяльність сучасного педагога-дошкільника вимагає нового рівня цифрової грамотності, вміння працювати з електронними ресурсами, цифровими інструментами та освітніми платформами, здатності адаптувати методи навчання до гібридних і дистанційних форматів (Паска, 2025). Зміни, що відбуваються в суспільстві, вимагають підвищення рівня конкурентоспроможності та професійної мобільності випускників закладів вищої освіти, від яких очікується не тільки ґрунтовне засвоєння фахових знань і вмінь, а й готовність до координації дій і налагодження конструктивної співпраці у професійних групах, володіння методами і прийомами партнерської

взаємодії в умовах професійної діяльності (Анісімова, 2020).

Аналіз останніх досліджень та публікацій дозволяє структурувати наукові погляди на проблему підготовки вихователів до цифрової взаємодії за трьома критичними напрямами, виявляючи при цьому суттєві методологічні прогалини.

Технологічно-архітектурний напрям зосереджений на розробці цифрового простору. Володимир Гужва (2025), Олександр Гуменний та Олена Федоренко (2025) обґрунтовують структуру цифрових екосистем та використання блокчейн-технологій для персоналізованого навчання. Ніна Слюсаренко та Олена Кохановська (2021) доводять переваги переходу від ієрархічних до мережевих моделей освіти. Однак критичний аналіз цих праць свідчить, що вони орієнтовані переважно на загальноуніверситетський рівень, ігноруючи специфіку комунікації «вихователь – батьки» в умовах закладу дошкільної освіти.

Компетентнісно-критеріальний напрям висвітлює готовність фахівців до партнерства. Олена Анісімова (2020; 2022) та Вікторія Іванова (2025) визначають структуру готовності до взаємодії, проте констатують дефіцит мотиваційно-ціннісних орієнтирів у чинних програмах підготовки. Цей розрив підтверджують Оксана Попович та Людмила Ющик (2024), вказуючи, що лише 10,72% студентів мають високу залученість до партнерства, що робить виконання вимог Професійного стандарту (2021) декларативним без системних змін. На необхідності гуманізації та кооперації в навчанні наголошують Ірина Апрєлєва (2022), Неля Кравчук та Оксана Авраменко (2020).

Методично-виховний напрям охоплює цифрові інструменти та безпеку. Надія Вахняк (2021) та Тарас Паска (2025) пропонують використання вебквестів та інтерактивних платформ для активізації батьків, проте ці рішення мають фрагментарний характер і не інтегровані в єдину систему. Питання «цифрового батьківства» та інформаційної безпеки дитини опрацьовані в роботах Любові Канішевської, Валентини Шахрай (2022) та в Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі (2022), водночас Світлана Васильєва та Наталія Гавриш (2021) закликають до переходу від «керівної» до «партнерської» позиції вихователя. Лілія Зімакова (2025) та Руслана Найда (2024) розглядають інноваційні форми підготовки, зокрема дуальну освіту, але вони не фокусуються на проєктуванні саме *екосистемної* взаємодії.

Попри значну увагу до окремих аспектів цифровізації та педагогіки партнерства, проблема підготовки майбутніх вихователів до цілісного проєктування цифрової екосистеми партнерської взаємодії з батьками залишається малодослідженою.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та комплексний аналіз особливостей підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до проєктування цифрової екосистеми партнерської взаємодії з батьками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішність діяльності педагогів сьогодні визначається не тільки предметно-функціональним складником їхньої професійної готовності, але й особистісними характеристиками, такими як соціально значущі цінності й мотиви, соціальна компетентність, комунікативні та організаторські вміння, установка на партнерство, що визначають соціальний аспект професійної взаємодії. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема їх готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності, має стати одним із важливих завдань їх підготовки у закладі вищої освіти (Анісімова, 2020). Цифрова екосистема університету в цьому контексті постає як цілісне інтегроване середовище, що поєднує інформаційно-комунікаційні технології, цифрові сервіси, користувачів та дані для підтримки освітньої, наукової й адміністративної діяльності. На відміну від традиційної ІТ-інфраструктури, вона охоплює не лише технологічні елементи, а й організаційні, соціальні та культурні аспекти, які забезпечують сталий розвиток університету в умовах цифрової трансформації (Гужва, 2025).

Проєктування екосистеми партнерської взаємодії вимагає глибокого аналізу структури готовності майбутніх вихователів, яка оцінюється за єдністю компонентів.

Когнітивний критерій дає можливість визначити рівень розуміння сутності основних понять та обізнаності з особливостями педагогічного спілкування, включаючи володіння теорією педагогічної взаємодії, знання правил та специфіки колективної взаємодії.

Мотиваційно-ціннісний критерій дозволяє виявити ціннісне ставлення до партнерської взаємодії та ступінь мотиваційного потенціалу, що є показником успішності самоорганізації майбутнього фахівця.

Особистісно-комунікативний критерій виявляє здатність розуміти партнерів за допомогою засобів вербального та невербального спілкування, здатність до емоційної взаємодії, емпатії та самостійного прийняття рішень.

Діяльнісний критерій дає оцінку практичним вмінням студентів планувати роботу, оцінювати

результати, узгоджувати свої дії з іншими та використовувати навички медіації для досягнення спільної мети.

Рефлексивний критерій дозволяє здійснити оцінку результатів власної діяльності та діяльності інших, що є фундаментальним для постійного вдосконалення професійної компетентності (Анісімова, 2020).

Результати критеріального аналізу освітньо-професійних програм спеціальності А2 Дошкільна освіта щодо забезпечення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до партнерської взаємодії дають підстави вважати, що ширшого та більш детального представлення потребує саме мотиваційно-ціннісний критерій, тоді як найбільш детально представлений діяльнісний критерій. Без гармонійного системного існування всіх складників, визначених у критеріях, неможлива ефективна реалізація партнерської взаємодії (Анісімова, 2020). Це актуалізує потребу у створенні таких цифрових рішень, як Smart EcoSystem – унікальна цифрова екосистема для персоналізованого фахового навчання, яка охоплює такі компоненти, як Smart Park для формування персональних траєкторій, Smart Learning Hub для методичної підтримки викладачів та блокчейн-технології для створення захищених цифрових портфоліо (Гуменний, Федоренко, 2025).

Партнерство між педагогом та батьками розглядається як пріоритетний напрямок освітньої діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Батьки є першими вчителями своїх дітей, і вони передають знання малюкам шляхом їх залучення до спільної гри та повсякденної рутини. Розвиток партнерства між батьками і вихователями має вирішальне значення для полегшення і заохочення участі батьків у навчанні своїх дітей. У наукових джерелах виокремлюють різні моделі залучення батьків: захисну модель, де вихователі вважають, що батьки повинні делегувати освіту дитини школі; експертну модель, де вихователь є єдиним джерелом знань; модель провідника, де батьки допомагають у виконанні завдань; модель збагачення та споживацьку модель. Проте найбільш оптимальною є модель партнерства, яка ґрунтується на взаємній повазі та визнанні внеску кожного учасника як такого, який є ключовим в розвитку дітей (Попович, Ющик, 2024).

Технічне проєктування цифрової екосистеми партнерської взаємодії базується на сучасних хмарних обчисленнях, які забезпечують зберігання та доступ до даних через інтернет. Інтернет речей дозволяє цифровізувати інфраструктуру, а великі дані (англ. – Big Data) дають можливість приймати рішення на основі аналітики. Штучний інтелект застосовується для формування індивідуальних траєкторій навчання та автоматизації комунікації. Гібридна модель реалізації на основі хмарної платформи Microsoft 365 Education з інтеграцією інших цифрових інструментів дозволяє створювати цифрові кабінети для викладачів, студентів, вихователів та батьків, забезпечуючи безперебійний діалог через Teams, Viva Engage та Outlook (Гужва, 2025).

У підготовці майбутніх вихователів особливу роль відіграє формування цифрової грамотності та культури. Вихователь повинен володіти здатністю створювати та застосовувати контент за допомогою цифрових технологій, включаючи навички пошуку, обміну інформацією та комунікацію. Використання цифрових технологій у дошкільній освіті не повинно мати замінювального характеру, а лише доповнювати традиційні методи педагогічної діяльності, урізноманітнюючи її форми. Інтерактивні платформи, такі як LearningApps, Wordwall, ClassDojo та Padlet, дозволяють створювати завдання у формі гри, що стимулюють пізнавальну активність дітей (Kharchenko et al., 2024). Підготовка майбутніх вихователів до роботи в цифровому освітньому середовищі повинна мати системний, інтегративний характер, базуватися на поєднанні знань про цифрові технології з умінням осмислено застосовувати їх у контексті дошкільного розвитку (Паска, 2025).

Важливим складником цифрової екосистеми є забезпечення безпеки дитини. Взаємодія батьків і педагогів є важливою педагогічною умовою вироблення спільної стратегії щодо безпеки дитини у цифровому світі та вирішення проблем, які можуть виникнути. Батьки мають стати важливими посередниками у взаємодії власної дитини із суб'єктами і об'єктами цифрового простору. Онлайн-посередництво – це практика батьків або інших значущих дорослих, спрямована на те, щоб максимізувати можливості та мінімізувати ризики для дітей під час перебування в інтернеті (Журба та ін., 2022). Цифрове батьківство передбачає не тільки технічний контроль, а й здатність налагоджувати партнерську взаємодію із закладами освіти щодо вдосконалення власних цифрових знань і вмінь та узгодження дій з педагогами у вихованні дітей (Канішевська, Шахрай, 2022).

Результати констатувального етапу дослідження мотиваційної складової готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії свідчать, що лише 10,72% здобувачів отримали високий рівень за показником залученості до встановлення партнерства з батьками, тоді як 34,48% опитаних не виказували достатньої

залученості. Щодо здатності до ініціативності у встановленні контакту, високий рівень продемонстрували 14,52% респондентів, а 28,19% опинилися на початковому рівні (Попович, Ющик, 2024). Це підкреслює необхідність впровадження спеціалізованих навчальних дисциплін, таких як «Партнерська педагогіка», зміст якої зорієнтований на рівноправний діалог і співпрацю (Зімакова, 2025).

У процесі підготовки майбутніх вихователів до проєктування цифрової екосистеми варто використовувати активні методи навчання, такі як вебквести. Технологія вебквесту дозволяє учасникам самостійно шукати інформацію в різних пошукових системах та опрацьовувати її для подальшої презентації (Швардак, 2023). Переваги вебквесту полягають у використанні активних методів навчання педагогів та батьків, економії часу на пошук інформації, залученні учасників до освітнього процесу в режимі онлайн. Члени родини вчаться самостійно здобувати знання, працювати за алгоритмом та отримувати практичні навички. Використання інформаційного простору мережі Інтернет сприяє швидкій актуалізації інформації та ефективній співпраці з батьками вихованців (Вахняк, 2021).

Дуальна форма освіти також виступає як нововедення у професійній підготовці майбутніх вихователів. Вона передбачає комбінування навчання в закладах освіти з навчанням на робочих місцях для набуття певної кваліфікації. Експериментальні дані свідчать, що у процесі реалізації програми дуальної освіти кількість осіб з високим рівнем професійної компетентності значно зросла, а показники низького рівня рефлексивного компоненту знизилися на 23,17%. Дуальна освіта дозволяє подолати розрив між теорією й практикою, забезпечуючи підготовку педагога, здатного до конструктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (Найда, 2024).

Цифрова екосистема партнерської взаємодії має базуватися на екосистемному підході, який трансформує процес навчання відповідно до принципів взаємозв'язку та співробітництва. Це дозволяє перейти від ієрархічних систем до мережевих моделей спільного навчання та розвитку (Слюсаренко, Кохановська, 2021). В умовах цифрової трансформації успішна екосистема має бути гнучкою, масштабованою, захищеною й орієнтованою на потреби користувача. Її впровадження можливе лише за умови наявності сильної інституційної підтримки, чіткої стратегії, відповідної цифрової культури й поетапного проєктного підходу (Гужва, 2025).

Важливим аспектом проєктування є концепція керованої свободи, яка поєднує педагогічну підтримку та самостійність дитини в освітньому просторі. Така взаємодія формує критичне мислення, вміння приймати рішення та співпрацювати. Педагогічний інструментарій екосистеми має включати партнерський тайм-менеджмент, соціокомунікативні міні-тренінги, квести та партнерську пізнавальну діяльність. Дитина стає активним учасником освітнього процесу, що відповідає концепції особистісно-орієнтованого навчання та Цілям сталого розвитку (Зімакова, 2025).

Висновки. Підсумовуючи результати проведеного дослідження, можна констатувати, що цифрова екосистема закладу вищої освіти постає як цілісне інтегроване середовище, що поєднує технологічні, організаційні, соціальні та культурні аспекти для підтримки освітньої діяльності в умовах цифрової трансформації. Такий підхід базується на екосистемному принципі, який трансформує традиційні ієрархічні системи у гнучкі мережеві моделі спільного навчання та розвитку.

Аналіз структури готовності майбутніх фахівців продемонстрував необхідність гармонійного поєднання когнітивного, мотиваційно-ціннісного, особистісно-комунікативного, діяльнісного та рефлексивного складників. Особливої уваги потребує розвиток саме мотиваційного потенціалу здобувачів, оскільки результати дослідження виявили недостатній рівень залученості майбутніх вихователів до встановлення партнерства з батьками. Це зумовлює потребу у впровадженні спеціалізованих дисциплін, зокрема «Партнерської педагогіки», та переході до моделі партнерства, яка ґрунтується на взаємній повазі та визнанні ключового внеску батьків у розвиток дітей.

Технічне та методичне проєктування такої взаємодії забезпечується використанням сучасних хмарних обчислень, зокрема платформи Microsoft 365 Education, та інтерактивних інструментів, як-от LearningApps, Wordwall чи ClassDojo, що дозволяють створювати ігровий контент для стимуляції активності дітей. Важливою складовою підготовки є також опанування концепції «цифрового батьківства» та технік онлайн-посередництва для гарантування безпеки дитини в цифровому світі. Використання активних методів, як-от технології вебквестів та дуальної форми освіти, дозволяє ефективно подолати розрив між теоретичними знаннями та практичною діяльністю, забезпечуючи підготовку педагога, здатного до конструктивної співпраці.

Отже, підготовка вихователя до проєктування цифрової екосистеми постає як складний багатогранний процес, що поєднує розвиток цифрової грамотності з формуванням м'яких

навичок. Реалізація такого цілісного підходу дає змогу вихователю стати справжнім суб'єктом змін, здатним забезпечити синергію виховних зусиль сім'ї та закладу освіти задля сталого майбутнього дітей у цифрову епоху.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці та експериментальній перевірці цілісної моделі підготовки майбутніх вихователів до проєктування цифрової екосистеми партнерства, зокрема через впровадження спеціалізованих дисциплін на кшталт «Партнерська педагогіка» та використання інноваційного потенціалу дуальної форми освіти для посилення мотивації майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

Анісімова О. Критеріальний аналіз освітньо-професійних програм спеціальності «Дошкільна освіта» ЗВО України. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип. 27, т. 1. С. 117–123. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203377

Анісімова О. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до партнерської взаємодії в професійній діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 47, т. 1. С. 221–226. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/47-1-33

Апрєлєва І. В. Готовність майбутніх педагогів до партнерської взаємодії з батьками як важлива складова гуманізації дошкільної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. Вип. 89. С. 5–10. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.01

Вахняк Н. В. Формування культури батьківства у взаємодії дошкільного закладу з молодими сім'ями: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2021. 282 с.

Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія / С. А. Васильєва та ін.; за наук. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький: ІМЕКС-ЛТД, 2021. 226 с.

Виховання дітей та молоді у цифровому просторі: посібник / К. О. Журба та ін. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України, 2022. 124 с.

Гужва В. М. Цифрова екосистема університетів: моделі, підходи та інструменти. *Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка.* 2025. Вип. 24. С. 50–58. DOI: https://doi.org/10.32782/2708-0366/2025.24.5

Гуменний О. Д., Федоренко О. І. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес: Smart EcoSystem – унікальна цифрова екосистема для персоналізованого фахового навчання. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2025. № 16. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15067293

Зімакова Л. В. Партнерська взаємодія з дитиною як основа сталого майбутнього. Імідж сучасного педагога. 2025. № 2 (221). С. 5–11. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2(221)-5-11

Іванова В. В. Готовність до партнерської взаємодії як складова професійного іміджу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Наукові записки УДУ імені Михайла Драгоманова. 2025. № 160. DOI: https://doi.org/10.31392/NZ-udu-160.2025.05

Канішевська Л. В., Шахрай В. М. Особливості виховання в школі і сім'ї в умовах цифровізації. Перспективи та інновації. Серії: «Педагогіка», «Психологія», «Медицина». 2022. Вип. 4, № 9. С. 144–155. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-144-155

Каньоса Н. Г. Теорія та методика співпраці ДНЗ з родинами: навч.-метод. посібник. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2015. 122 с.

Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі / Національна академія педагогічних наук України. Київ: Інтерсервіс, 2022. 51 с. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4206

Кравчук Н., Авраменко О. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з родиною. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип. 29, т. 2. С. 253–258. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209536

Найда Р. Дуальна форма освіти як нововведення у професійній підготовці майбутніх вихователів у ЗВО. Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти: зб. наук. праць за матеріалами І Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 25 жовтня 2024 р.) / за ред. Л. Березовської. Івано-Франківськ: НАІР, 2024. С. 41–47.

Паска Т. Цифрові технології в системі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в цифровому освітньому середовищі. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2025. Вип. 8. С. 180–189. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.24

Попович О. М., Ющик Л. В. Мотиваційна складова підготовки майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи.* 2024. С. 66–76. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-3-11

Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 р. № 755-21.

Слюсаренко Н., Кохановська О. Цифрові екосистеми в освіті. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: *Педагогічні науки.* 2021. № 14–15 (170–171). С. 37–43. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.5938748

Швардак М. В. Вебквест-технологія на уроках інформатики в початкових класах. *Наукові записки Малої академії наук України.* 2023. № 2 (27). С. 103–110. DOI: http://doi.org/10.51707/2618-0529-2023-27-12

Kharchenko N., Shvardak M., Shelestova L., Trubacheva S. Analysis of the effectiveness of technology integration (interactive whiteboards, online platforms, etc.) in modern education. Brazilian Journal of Education, *Technology and Society*, 2024, Vol. 17, No. se1, 65-72. https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse1.65-72

Reference

Anisimova, O. (2020). Criterion analysis of educational and professional programs in the specialty «Preschool Education» of higher education institutions of Ukraine. *Actual Problems of the Humanities*, 27(1), 117–123. https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203377

Anisimova, O. (2022). Preparation of future preschool educators for partnership interaction in professional activity. *Actual Problems of the Humanities*, 47(1), 221–226. https://doi.org/10.24919/2308-4863/47-1-33

Aprelieva, I. V. (2022). Future teachers' readiness for partnership interaction with parents as an important component of the humanisation of preschool education. *Scientific Journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*, 89, 5–10. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.01

Guzhva, V. M. (2025). Digital ecosystem of universities: Models, approaches and tools. *Tavriiskyi Scientific Bulletin. Series: Economics*, 24, 50–58. https://doi.org/10.32782/2708-0366/2025.24.5

Gumennyi, O. D., & Fedorenko, O. I. (2025). Integration of digital technologies in the educational process: Smart EcoSystem – a unique digital ecosystem for personalised professional learning. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 16. https://doi.org/10.5281/zenodo.15067293

Ivanova, V. V. (2025). Readiness for partnership interaction as a component of the professional image of future preschool educators. *Scientific Notes of UDU named after Mykhailo Drahomanov*, 160. https://doi.org/10.31392/NZ-udu-160.2025.05

Kanishevska, L. V., & Shakhrai, V. M. (2022). Features of education in school and family in conditions of digitalisation. *Perspectives and Innovations. Series: Pedagogy, Psychology, Medicine*, 4(9), 144–155. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-144-155

Kanyosa, N. H. (2015). *Theory and methodology of cooperation between preschool institutions and families* (Educational-methodological manual). Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University.

Kharchenko, N., Shvardak, M., Shelestova, L., & Trubacheva, S. (2024). Analysis of the effectiveness of technology integration (interactive whiteboards, online platforms, etc.) in modern education. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 17(se1), 65–72. https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse1.65-72

Konceptsiia vykhovannia ditey ta molodi v tsyfrovomu prostori [Concept of upbringing children and youth in a digital environment]. (2022). Kyiv: Intersvers. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4206

Kravchuk, N., & Avramenko, O. (2020). Preparation of future specialists in preschool education to work with families. *Actual Problems of the Humanities*, 29(2), 253–258. https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209536

Naida, R. (2024). Dual education as innovation in professional training of future preschool educators. In L. Berezovska (Ed.), *Contemporary Educational Technologies in the Training of Future Specialists in Preschool Education: Collection of Scientific Papers from the 1st All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (pp. 41–47). Ivano-Frankivsk: NAIR.

Paska, T. (2025). Digital technologies in the system of preparing future preschool educators for work in a digital educational environment. *Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Lifelong Education. Series: Pedagogy. Psychology*, 8, 180–189. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.24

Popovych, O. M., & Yushchyk, L. V. (2024). Motivational component of preparing future preschool educators for partnership interaction with parents of early-age children. *Pedagogical Innovation: Modernity and Perspectives*, 66–76. https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-3-11

Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity»: Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy vid 19 zhovtnia 2021 r. № 755-21 [On approval of the professional standard «Preschool Educator»: Order of the Ministry of Economy of Ukraine No. 755-21]. (2021).

Sliusarenko, N., & Kokhanovska, O. (2021). Digital ecosystems in education. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series: Pedagogical Sciences*, 14–15 (170–171), 37–43. https://doi.org/10.5281/zenodo.5938748

Shvardak, M. V. (2023). WebQuest technology in computer science lessons in primary school classes. *Scientific Notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine*, 2 (27), 103–110. http://doi.org/10.51707/2618-0529-2023-27-12

Vakhniak, N. V. (2021). *Formation of parenting culture in the interaction of preschool institutions with young families* (dissertation, Candidate of Pedagogical Sciences). Kyiv, Ukraine.

Vasylieva, S. A., et al. (2021). *Upbringing of early-age children in preschool education institutions of different types* (Monograph). Kropyvnytskyi: IMEKS-LTD.

Vykhovannia ditey ta molodi u tsyfrovomu prostori: posibnyk [Upbringing of children and youth in the digital environment: manual]. (2022). Kyiv: Institute of Problems of Education of the NAPS of Ukraine.

Zimakova, L. V. (2025). Partnership interaction with the child as a basis for sustainable future. *Image of the Modern Educator*, 2 (221), 5–11. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2(221)-5-11

Відомості про автора:
Швардак Маріанна Василівна
anna-mari_p@ukr.net
Мукачівський державний університет
вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево
Закарпатська обл., 89607, Україна

Information about the author:
Shvardak Marianna Vasylivna
anna-mari_p@ukr.net
Mukachevo State University
26 Uzhhorodska St., Mukachevo
Transcarpathian region, 89607, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 02. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 12. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 02. 02. 2026.
Accepted for publishing 12. 03. 2026.

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-291-298

УДК 37.015.311(477)"198/200"

ПРОБЛЕМА РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ УКРАЇНИ (1980-2000 рр.)

Андрій Максимчук
https://orcid.org/0009-0003-3442-6464

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У статті проаналізовано трансформацію змісту розумового виховання в українській педагогічній думці періоду 1980–2000 рр. Висвітлено перехід від ідеологізованої знаннєво-репродуктивної моделі до гуманістичної парадигми, орієнтованої на розвиток інтелектуального потенціалу та творчого мислення особистості. Розкрито внесок видатних вітчизняних педагогів (В. Сухомлинського, В. Кременя, І. Зязюна, С. Гончаренка, О. Савченко) у теоретичне обґрунтування понять «розумове виховання», «розумовий розвиток» та «інтелектуальний розвиток». Визначено основні тенденції реформування освіти кінця ХХ століття, що заклали підґрунтя для сучасного компетентнісного підходу. Доведено, що розумове виховання у цей період почало розглядатися як стратегічний ресурс розвитку особистості та суспільства.

Ключові слова: розумове виховання; педагогічні ідеї України; освітні концепції кінця ХХ століття.

Maksymchuk Andrii. The problem of intellectual education of the individual in Ukrainian pedagogical thought (1980–2000).
The article provides a comprehensive historico-theoretical analysis of the transformation of intellectual education within Ukrainian pedagogical discourse during the period of 1980-2000. It elucidates the gradual transition from an ideologically driven, knowledge-reproductive model of instruction toward a humanistic, learner-centered paradigm focused on the cultivation of intellectual potential, as well as critical and creative thinking. The study explicates the contributions of prominent domestic scholars – namely V. Sukhomlynskyi, V. Kremen, I. Ziaziun, S. Honcharenko, and O. Savchenko – to the theoretical conceptualization of the constructs of «intellectual education», «mental development», and «intellectual development», as well as to the formulation of innovative approaches to the organization of the educational process. It is established that the period under review was characterized by an intensified focus on cognitive engagement, cognitive autonomy, reflectivity, and the intellectual culture of the individual. Key trends in the educational reforms of the late 20th century are identified, specifically humanization, humanitarianization, individualization, and the integration of psycho-pedagogical knowledge. Substantiates that intellectual education began to be viewed as a strategic resource for individual and societal advancement, serving as the conceptual foundation for the emergence of the contemporary competency-based approach in education.

Keywords: intellectual education; pedagogical ideas of Ukraine; education concepts of the late 20th century.

Постановка проблеми. Наприкінці ХХ століття проблема розумового виховання в українській педагогіці набула нового змістового наповнення у зв'язку з трансформацією освітньої системи, переходом до гуманістичної парадигми та орієнтацією на формування творчої, самостійної особистості. Розумове виховання розглядалося не лише як засвоєння знань, а як цілеспрямований розвиток мислення, інтелектуальної культури та пізнавальної активності.

Кінець ХХ століття (1980–2000 рр.) ознаменував початок нового етапу розвитку політичної та економічної інтеграції, що вплинуло на зміни ідеологічних основ освітньої політики в українському суспільстві. Зазначені тенденції знайшли відображення у прийнятті ключових законодавчих документів, таких як Постанова ЦК КПРС і РМ СРСР від 13 березня 1987 року № 325 «Про заходи з корінного покращення якості підготовки й використання спеціалістів з вищою освітою в народному господарстві» та Постанова ЦК КПРС «Основні напрями перебудови вищої та середньої спеціальної освіти в країні» (1987).

Реформа вищої освіти другої половини 1980-х рр. відзначалася глибокою внутрішньою суперечливістю та фрагментарністю, оскільки їй

не вдалося повною мірою подолати інерцію панівної марксистсько-ленінської ідеології. Водночас ідеї гуманізації та гуманітаризації системи вищої освіти (початок і кінець 1990-х рр.) зумовили появу нової антропоцентристської парадигми, що передбачала розвиток інтелектуальних здібностей, критичного мислення та самостійності студентів.

Таким чином, зазначені документи та реформи сприяли законодавчому закріпленню проблеми підвищення ефективності освітньо-виховного процесу в закладах вищої освіти на засадах гуманізації та гуманітаризації, що безпосередньо пов'язано з ідеями розумового виховання – формування особистості, здатної до свідомого аналізу, самостійного прийняття рішень та системного використання знань.

Гуманізація вищої освіти є одним із провідних принципів реалізації Державної національної програми «Освіта (Україна – XXI століття)» і передбачає утвердження людини як найвищої соціальної цінності. Вона спрямована на створення умов для повного розкриття індивідуальних здібностей особистості, задоволення її освітніх потреб, утвердження загальнолюдських цінностей та гармонійної взаємодії людини із суспільством, природою та навколишнім середовищем.

У контексті гуманізації освіти особлива увага приділяється розвитку інтелектуального потенціалу особистості, що безпосередньо пов'язано з проблемою розумового виховання. Орієнтація освітнього процесу на людину як центральну цінність передбачає спрямування навчання і виховання не лише на засвоєння знань, а й на розвиток мислення, пізнавальної активності, здатності до аналізу, узагальнення та критичного осмислення інформації.

Отже, розумове виховання постає засадничим чинником гуманізації освіти, оскільки воно сприяє формуванню інтелектуально розвиненої особистості, спроможної до самостійного пізнання, критичного самоаналізу, рефлексії та прийняття виважених рішень у динамічних життєвих ситуаціях. Розвиток умінь самооцінювання, саморефлексії та творчого мислення забезпечує не лише інтелектуальне зростання особистості, а й її успішну соціалізацію та самореалізацію в сучасному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розумового виховання особистості посідає важливе місце у педагогічній науці, оскільки пов'язана з формуванням інтелектуального потенціалу людини, розвитком її мислення, пізнавальної активності та творчих здібностей. Різні аспекти цієї проблеми знайшли відображення у працях сучасних дослідників. Зокрема, окремі питання розвитку інтелекту та пізнавальної діяльності розглянуто у дослідженнях Н. Калити (Калита, 2020). Питання, пов'язані з аспектами вивчення розвитку критичного мислення здобувачів освіти, ґрунтовно висвітлено у працях Ю. Надольської та Л. Єпіфанцевої (Надольська & Єпіфанцева, 2024). Їхні роботи акцентують увагу на впровадженні інноваційних методів, зокрема використанні візуальних матеріалів (відеофрагментів) для активізації аналітичних здібностей.

Сучасні концепції розумового розвитку та формування пізнавальних здібностей ґрунтовно висвітлені у науковому доробку А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, З. Плохій, О. Проскури та ін. У їхніх працях комплексно розглядаються механізми становлення інтелектуальних умінь, взаємозв'язок розвитку мовлення й мислення, а також стимулювання пізнавальної активності в освітньому процесі.

Розумове виховання – цілеспрямована діяльність педагогів із розвитку розумових сил і мислення учнів, прищеплення їм культури розумової праці (Калита, 2020, с. 386). Сьогодні педагогічна наука трактує розумове виховання як процес формування інтелектуальної культури, пізнавальних мотивів, розумових сил, мислення, світогляду, інтелектуальної свободи особистості (Подуфалов, 2020, с. 277).

Змістом розумового виховання є формування «певного обсягу знань про предмети і явища (суспільне життя, природу, людину тощо), способів мислительної діяльності (вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати)» (Калита, 2020, с. 387–388), а також «розвиток інтелекту через розвиток усіх пізнавальних функцій людини – психічних процесів сприймання, відчування, пам'яті, мислення, уваги, уяви, мовлення» (Подуфалов, 2020, с. 277).

Основною метою педагога в освітньо-виховному процесі, згідно з позицією Ю. Надольської та Л. Єпіфанцевої, постає формування у здобувачів здатності не лише до репродуктивного засвоєння знань, а й до критичного аналізу та творчої інтерпретації навчального матеріалу. «Цілеспрямоване й планомірне формування навичок критичного мислення здобувачів дозволить їм адаптуватися в сучасному середовищі, коректно аналізувати інформацію в інформаційному просторі та іншомовному середовищі, критично осмислювати соціокультурні реалії іншої держави, виховувати толерантне ставлення до її традицій та етичних норм, культивувати вміння якісної комунікації з представниками іншого соціуму та розвивати творчі й аналітичні

здібності та інноваційність» (Надольська & Єпіфанцева, 2024, с. 130–131).

Л. Савченко у статті «Інтелектуальний розвиток дітей старшого дошкільного віку як складник розумового розвитку» (Савченко, 2019) розмежувала поняття «розумове виховання», «розумовий розвиток» та «інтелект».

Розумове виховання – це багатоскладовий процес, спрямований на вдосконалення розумового розвитку дитини (Савченко, 2019, с. 222).

Розумовий розвиток дошкільників поєднує в собі наявність певного обсягу елементарних знань і вмінь, розвиненість на відповідному рівні розумової діяльності (пізнавальних процесів і здібностей), зародження перших пізнавальних процесів і цікавості, елементів самостійності, що сприятиме повноцінному навчанню майбутнього школяра (Савченко, 2019, с. 222).

Інтелект – пізнання, розуміння, розум – розумові здібності людини: здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід, спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти та передбачати. Структура інтелекту включає такі психічні процеси, як сприймання, запам'ятовування, мислення, мовлення та інші. Розвиток інтелекту залежить від природних задатків, можливостей мозку, а також від соціальних факторів – активної діяльності і життєвого досвіду людини (Савченко, 2019, с. 222).

Отже, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що проблема розумового виховання розглядається в різних аспектах: розвитку інтелектуальних здібностей, формування пізнавальної активності, розвитку творчого мислення та культури розумової діяльності.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є аналіз ідей розумового виховання особистості в педагогічній думці України в кінці XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. У період 1980–2000 років в Україні активно переосмислювалися ідеї розвивального навчання, гуманізації освіти та формування культури мислення. У даний період проблемами розумового виховання займалися такі українські педагоги, як В. Кремінь, І. Зязюн, О. Гончаренко, О. Савченко, М. Ярмаченко та ін. Також хочемо звернути увагу на ідеї В. Сухомлинського. Хоча основні праці відносяться до середини XX ст., однак ідеї великого педагога активно почали розвиватися наприкінці століття.

В. Сухомлинський наголошує на тому, що розвиток мислення є необхідною умовою повноцінного навчання та формування інтелектуальних здібностей учнів (Сухомлинський, 1977).

Розумове виховання, на думку В. Сухомлинського, «завжди було і буде однією з головних ланок навчально-виховного процесу» (Сухомлинський, 1977, с. 445). Педагог наголошує на тому, що «повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань» (Сухомлинський, 1976, с. 97). Як зауважує педагог, однією з головних складових освітньо-виховного процесу «завжди було і буде розумове виховання» (Сухомлинський, 1977, с. 445). В. Сухомлинський розглядав інтелектуальний розвиток як ключовий складник розумового виховання, наголошуючи на їхній нерозривній єдності у процесі становлення особистості. На його думку, «як без азбуки людина не може читати, так і без розумового розвитку, без гнучкої, живої думки неможливе розумове виховання» (Сухомлинський, 1977, с. 215). Життєвий шлях особистості є складним і багатогранним і саме «справжнє розумове виховання орієнтує людину на життя у всій його складності, у всьому багатстві» (Сухомлинський, 1976, с. 100).

На думку В. Сухомлинського, важливим завданням у розумовому вихованні виступає вміння педагога навчити учнів мислити. Він акцентував увагу на тому, що «підміна думки пам'яттю, яскравого сприйняття, спостереження за сутністю явищ заучуванням – великий порок, який отупляє дитину, відбиває зрештою бажання вчитися» (Сухомлинський, 1977, с. 132). «Якщо світ інтелектуальних інтересів людини, яку ми називаємо школярем, обмежується підготовкою до уроків, якщо, крім обов'язкових занять, нічого немає, якщо сфера інтелектуального життя втискується лише в навчання і не включає в себе творчої праці, – школа стає для людини дуже непривабливим, похмурим місцем, а навчання – важкою, набридлою, одноманітною справою. Лише в тому випадку, коли в школі джерелом б'є багатогранне духовне життя, оволодіння знаннями стає справою бажаною, привабливою, воно не припиняється і після закінчення школи, продовжується в роки праці», – зазначав В. Сухомлинський (Сухомлинський, 1976, с. 84). Педагог підкреслював, що «...осмислювання понять – лише один бік розумового розвитку дітей. Дитина повинна думати, працюючи руками, і працювати руками, думаючи» (Сухомлинський, 1977, с. 213).

Таким чином, В. Сухомлинський здійснив внесок у розвиток розумового виховання, а саме: надавав важливого значення розвитку мислення через навчання; розглядав інтелектуальне і моральне виховання у взаємозв'язку; підкреслював необхідність формування культури розумової праці. Провідна педагогічна ідея автора, на наше переконання, полягала в тому, що мислення дитини формується через активну пізнавальну діяльність, систематичні спостереження та творчу працю.

Вагомий внесок у філософське осмислення проблеми розумового виховання здійснив український педагог В. Кремень. У працях науковця обґрунтовується необхідність введення змін в систему освіти, зокрема, перехід від знаннєвої моделі освіти до особистісно орієнтованої, центром якої виступає розвиток інтелектуального потенціалу особистості. Завдяки внеску у становлення гуманістичної парадигми освіти В. Кремінь є однією з найвпливовіших постатей української гуманітарної думки кінця XX – початку XXI століття. Філософські засади розвитку інтелектуального потенціалу людини та гуманізації освіти В. Кременя підкреслюють, що освіта має бути спрямована на формування творчої, мислячої особистості, здатної до самостійного пізнання та інтелектуального саморозвитку.

Автор наголошує на тому, що сучасна система освіти має бути спрямована на формування особистості, здатної до активної інтелектуальної діяльності, самостійного пізнання та творчого осмислення суспільних процесів. Такий підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на розвиток мислення й пізнавальної активності, що безпосередньо корелює з ідеєю розумового виховання та безперервного саморозвитку особистості (Кремень, 1994). В. Кремень, обґрунтовуючи стратегічну роль освіти у становленні особистості, визначає розвиток її інтелектуального потенціалу як фундаментальну умову успішної самореалізації особистості в сучасному знаннєвому суспільстві. Учений підкреслює, що саме освітня система має забезпечувати розвиток мислення, творчих здібностей і здатності людини до самостійного пізнання, що безпосередньо пов'язано з ідеями розумового виховання (Кремень, 1997).

Центральною ідеєю досліджень В. Кременя виступає людиноцентризм: орієнтація освіти на розвиток і самореалізацію особистості. Його концепція стала основою реформування освітнього процесу в Україні. Хоча основна кількість праць вийшла після 2000 року, однак у цей період був закладений фундамент його наукової концепції «філософії освіти».

Таким чином, В. Кременю належить ідея переходу до освіти, яка розвиває особистість. Учений наголошує на стратегічній важливості інтелектуального потенціалу нації. Згідно з його позицією, пріоритетною постає проблема формування здатності до самостійного мислення в умовах інформаційного суспільства.

Проблема гуманізації розумового розвитку ґрунтовно розроблялася в працях І. Зязюна. Вчений є засновником наукової школи з проблем педагогічної майстерності, фундатором концепції «педагогіки добра», а також першої в українській педагогіці системи філософії освіти. В межах концепції педагогічної майстерності він акцентував увагу на єдності інтелектуального і духовного становлення особистості: «Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин із собою й іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. Під освітою розуміється процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ живої і «неживої» природи. Отже, система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини» (Зязюн, 2000, с. 12–13).

Учений зробив вагомий внесок у дослідження проблематики розумового виховання, а саме: обґрунтував інтелектуальний розвиток як невід'ємну складову цілісного становлення особистості; акцентував увагу на важливості формування культури мислення майбутнього вчителя та інтеграції етичного й когнітивного аспектів розвитку. На думку вченого, розвиток мислення неможливий без духовного та ціннісного підґрунтя (Зязюн, 1999).

Педагогічні ідеї В. Кременя та І. Зязюна виступають теоретико-методологічними засадами сучасних педагогічних досліджень, зокрема, проблеми становлення і розвитку педагогічних ідей розумового виховання.

Проблему формування інтелектуальної культури та пізнавальної активності особистості розробляв видатний український психолог І. Бех. У праці «Особистісно орієнтоване виховання» учений обґрунтовує необхідність розвитку мислення, самостійності суджень та здатності особистості до рефлексії, що виступає важливою складовою її розумового розвитку (Бех, 1998). «Лише за допомогою рефлексивного процесу (мислення, спрямоване на власне «Я») у контексті змісту соціальної цінності, їй можна надати особистісного смислу, високої значущості» (Бех, 1998, с. 121). Вчений виділив якості розуму, які забезпечують «стиль, ритм, зв'язність мислення».

Такий добре функціонуючий розум здатний:

- зосередитися на певному питанні;
- організувати думки, спогади і образи у цілісні масиви інформації, відразу звертаючись до них у випадку необхідності;
- усвідомлювати, у якому руслі він функціонує, і за необхідності змінювати останнє;
- всебічно розглядати питання, що виникають, не закриваючи очі на незручні для себе моменти;
- створювати насичене, якісно-визначене середовище мислення;
- легко переключатися з однієї системи мислення на іншу, спокійно орієнтуватися у будь-якій із них;
- розглядати деталі об'єкта без втрати його цілісного образу, а також уміння синтезувати фундаментальні закономірності на основі ретельного аналізу одиничних фактів;
- нічого не приймати на віру;
- усвідомлювати свої межі і долати їх;
- сприймати свою діяльність як задоволення, яке не вимагає зусиль (Бех, 1998, с. 172–173).

І. Бех також наголошує, що виховні методи повинні сприяти формуванню активної особистості, здатної до самостійного мислення та прийняття рішень (Бех, 1996).

Дидактичний аспект проблеми розумового виховання здійснив С. Гончаренко. У його праці (Гончаренко, 1997) уточнено зміст категорії «розумове виховання», обґрунтовано принципи науковості, системності та доступності навчання як умов розвитку мислення. Науковець розглядає поняття «розвиваюче навчання» як «спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уваги тощо. … Методика розвиваючого навчання передбачає інтенсивну розумову роботу учнів шляхом організації проблемного навчання, запровадження системи пізнавальних завдань, озброєння їх прийомами пізнавальної діяльності» (Гончаренко, 1997, с. 288–289). На думку С. Гончаренко, розумове виховання є важливою складовою компонентою «всебічного розвитку особистості, підготовки її до життя і праці» (Гончаренко, 1997, с. 290). Розумовий розвиток, на нашу думку, тісно пов'язаний із розвиваючим навчанням, оскільки «найінтенсивніше відбувається розумовий розвиток під час виконання пізнавальних і проблемних завдань, коли необхідно виявити творчий підхід, ініціативність і самостійність думки» (Гончаренко, 1997, с. 290). Основними визначальними факторами ефективності розумового виховання, як зауважує педагог, «є науковість і різноманітність засвоюваних знань, застосування такої методики навчання, яка забезпечує активність і самостійність пізнавальної діяльності, стимулювання інтересів, створює позитивний мікроклімат навчання» (Гончаренко, 1997, с. 290). Великої ролі вчений надає «повноцінному засвоєнню великого обсягу знань: глибоке проникнення у їхню сутність, оволодіння методами їх набування і застосування, перетворення знань на переконання, на знаряддя мислення й діяльності» (Гончаренко, 1997, с. 290). Прояви розумового розвитку можуть чітко проявлятися у: «засобах діяльності, структурі мислительних процесів, вільному володінні учнем основними розумовими операціями, логічними прийомами, методами наукового пізнання (аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення, конкретизація, вміння визначати головне, встановлювати оцінкові судження тощо)» (Гончаренко, 1997, с. 290). При визначенні змісту «розумового виховання» С. Гончаренко наголошує, що в українському закладі загальної середньої освіти воно безперервно проходить у процесі освітньо-виховної роботи, а саме: «на уроках і в позаурочний час, у тісній взаємодії з іншими складовими частинами виховання» (Гончаренко, 1997, с. 290). Згідно з думкою педагога, умовами успішності розумового виховання є: «оптимальний вибір змісту навчального матеріалу, методів навчання і відповідного їм характеру пізнавальної діяльності учнів; зв'язок навчання з практичною діяльністю учнів, їхнім особистим досвідом, з оточуючим життям; зв'язок урочної, позакласної і позашкільної пізнавально-виховної діяльності; висока загальна інтелектуальна атмосфера, в якій навчаються і живуть учні» (Гончаренко, 1997, с. 290). Методика розумового виховання, як зауважує О. Гончаренко, включає наступне: «стимулювання допитливості й формування пізнавального інтересу; використання методу перспектив і проблемних ситуацій; різносторонню самостійну діяльність учнів; методику озброєння учнів знаннями, вміннями й навичками культури навчальної праці» (Гончаренко, 1997, с. 290).

Зміст поняття «розумовий розвиток» педагог дефініює через категорію інтелектуально-пізнавальної сфери особистості, зазначаючи: «розумовий розвиток – це процес розвитку, вдосконалення інтелектуальної сфери й пізнавальних здібностей людини» (Гончаренко, 1997, с. 290). Розумовий розвиток, як наголошує науковець, може відбуватися двома шляхами.

Перший є стихійним, «через контактування індивіда з оточенням (природним і соціальним) і засвоєння соціального досвіду методом спроб і помилок. Другий шлях – свідоме навчання, цілеспрямоване оволодіння знаннями й навичками під керівництвом учителя, наставника» (Гончаренко, 1997, с. 291).

Отже, аналіз наукових поглядів С. Гончаренка дає підстави стверджувати, що розумове виховання є важливою складовою всебічного розвитку особистості та невід'ємним компонентом освітнього процесу. Воно спрямоване не лише на засвоєння системи знань, а й на розвиток пізнавальних можливостей здобувачів освіти, зокрема мислення, пам'яті, уваги, уміння здійснювати розумові операції та застосовувати методи наукового пізнання. Учений підкреслює, що ефективність розумового виховання забезпечується науковістю та системністю навчального змісту, активізацією пізнавальної діяльності здобувачів освіти, організацією проблемного навчання, а також створенням сприятливого інтелектуального середовища. Водночас визначальними умовами успішного розумового розвитку постають оптимальний добір навчального матеріалу і варіативність методів навчання, реалізація принципу єдності теорії та практики, актуалізація життєвого досвіду здобувачів та інтеграція різних форм освітньо-виховної роботи в цілісну систему. Таким чином, розумове виховання розглядається як цілісний і безперервний процес, що реалізується в різних видах освітньої діяльності та сприяє формуванню активної, самостійної та інтелектуально розвиненої особистості.

О. Савченко обґрунтувала значення проблемного навчання, розвиток логічного та критичного мислення. Її праці сприяли переорієнтації освітнього процесу з репродуктивного засвоєння знань на формування мисленнєвих умінь. На початку 80 - х років XX століття науковиця обґрунтувала теорію розвитку пізнавальної самостійності учнів молодшого шкільного віку. Вона поєднала теорію з практикою, що на той час виступало як унікальне новаторське явище в українському освітньому просторі (Савченко, 1982).

О. Савченко розглядала проблемність як основу пізнавальної активності та як важливу компоненту, яка найбільш виразно проявляється у творчій і пошуковій діяльності. Науковиця акцентувала увагу на використанні ілюстративно-наочного матеріалу та завдань, що стимулюють розвиток логічного мислення. Аналізуючи особливості пізнавального розвитку, О. Савченко обґрунтовувала значущість взаємодії таких компонентів освітньої діяльності, як мотиваційний, змістовий та організаційно-процесуальний. На переконання вченої, у мотиваційному компоненті визначального значення набувають позитивні емоції, що стають підґрунтям для актуалізації пізнавального інтересу. Це стимулює допитливість і прагнення до самостійного розв'язання інтелектуальних завдань, що зрештою призводить до формування стійкої потреби у пошуковій діяльності (Савченко, 1982).

При реалізації змістового компонента важливим, на думку О. Савченко, є використання в освітньому процесі розвивальних завдань, створення проблемних ситуацій, спеціальних запитань, що сприяють активізації діяльності здобувачів освіти (Савченко, 1982).

Організаційно-процесуальний компонент включає систему пошукових вмінь здобувачів освіти у відповідності до системи пізнавальних завдань, впровадженої в освітній процес; стимулювання здогадок та припущень ймовірного розв'язку; оволодіння знаннями і навичками елементарної логічної грамотності (Савченко, 1982).

О. Савченко підкреслювала, що навіть найпростіші пізнавальні завдання у початковій школі мають значний розвивальний потенціал, оскільки вони стимулюють різні операції мислення учнів. Зокрема, дослідниця зазначала, що «навіть найпростіша задача містить у собі питання, яке спонукає до міркування, порівняння, доведення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висловлення оцінних суджень, визначення головного і другорядного» (Савченко, 1985, с. 59).

Пізнавальна діяльність здобувачів освіти в молодшому шкільному віці виступає як закономірний результат системи навчання і виховання, одним із важливих завдань якої є розвиток самостійності думки (Савченко, 1981).

Ефективними пізнавальними завданнями є ті, що спонукають учнів до самостійного мислення та активного використання набутих знань. До таких завдань належать складання вправ за аналогією, створення кількох завдань на основі однієї схеми чи рівняння. Дослідниця підкреслювала, що особливо високого рівня пізнавальної самостійності потребують завдання, побудовані на евристичній аналогії. Такі завдання застосовуються на різних уроках, оскільки можливості використання цього прийому закладені у змісті навчального матеріалу для молодших школярів (Савченко, 1984).

Історико-педагогічний аспект дослідження проблеми розвитку ідей розумового виховання кінця XX століття знаходимо у працях українського педагога М. Ярмаченка

(Ярмаченко, 1991; Ярмаченко, 1993). Як зауважує науковець, педагогічна наука повинна сприяти розвитку інтелектуального потенціалу учнів та оновленню змісту освіти у відповідь на вимоги суспільства.

Висновки. Аналіз наукових праць українських педагогів і психологів 1980 – 2000 рр. дозволяє виокремити такі тенденції:

1. Перехід від знаннєво-репродуктивної моделі до розвивального навчання.
2. Орієнтація на формування критичного, творчого мислення.
3. Інтеграція психолого-педагогічних концепцій розвитку інтелекту в педагогічну практику.
4. Гуманізація та індивідуалізація освітнього процесу.
5. Усвідомлення розумового виховання як стратегічного ресурсу розвитку суспільства.

Отже, наприкінці ХХ століття українська педагогічна наука розглядала розумове виховання як комплексний процес формування інтелектуальної культури особистості, її здатності до самостійного пізнання, критичного осмислення дійсності та творчої діяльності. Дослідження зазначених учених заклали підґрунтя для подальшого розвитку компетентнісного підходу в освіті початку ХХІ століття.

Список використаних джерел

Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теорія і практика. Київ: Вища школа, 1996.

Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ: ІСДО, 1998.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко; гол. ред. С. В. Головко. Київ : Либідь, 1997. 264 с.

Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000.

Зязюн І. А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії. Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти : збірник наукових праць / упоряд. і відп. ред. С. О. Черепанова. Львів : Світ, 1999. С. 5–14.

Калита Н. Розумове виховання особистості у педагогічній спадщині Костянтина Ушинського. Молодий вчений, 2020. № 10 (86), С. 386–390. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-79

Кремень В. Людина через призму суспільства: новий навчальний рік – ще один крок у світовому цивілізаційному процесі. Освіта. 1994. № 56/57. С. 2–3.

Кремень В. Сфера, яка формує людину: Освіта і держава...: як складаються взаємини між ними? / Бесіду вела О. Коваленко. Освіта України. 1997. № 33. С. 1–2.

Надольська Ю. & Єпіфанцева Л. Розвиток критичного мислення як важлива складова професійної компетентності здобувачів вищої освіти. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2024. Т. 1. № 32. С. 131–137. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-131-137

Подуфалов А. Розумове виховання молодших школярів під час занять конструкторською діяльністю. Інноватика у вихованні. 2020. Вип. 12. С. 276–284. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i12.304

Савченко О. Я. Виховання пізнавальних потреб учнів. Початкова школа. 1981. № 4. С. 7–13.

Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів : монографія. Київ : Радянська школа, 1982. 176 с.

Савченко О. Я. Формування пізнавальної самостійності молодших школярів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1984.

Савченко О. Я. Мотивація пошукової діяльності учнів. Початкова школа. 1985. № 2. С. 58–61.

Савченко Л. Л. Інтелектуальний розвиток дітей старшого дошкільного віку як складник розумового розвитку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 71. С. 221–224. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.51

Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. С. 55–206.

Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 7–279.

Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Павлиська середня школа ; Розмова з молодим директором. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 4.

Ярмаченко М. Д. Актуальні проблеми педагогічної науки в Українській РСР. Соціально-педагогічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : матеріали наук.-метод. конф. Запоріжжя, 1991, С. 3–4.

Ярмаченко М. Д. Важливий етап у розвитку педагогічної науки. Вісник Академії педагогічних наук України. 1993. № 1. С. 4–10.

References

Bekh, I. D. (1996). Personality-oriented education: Theory and practice. Kyiv, Ukraine: Vyshcha Shkola.

Bekh, I. D. (1998). Personality-oriented education. Kyiv, Ukraine: ISDO.

Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv, Ukraine: Lybid.

Kalita, N. (2020). Mental education of personality in the pedagogical heritage of Konstantin Ushynsky. Molodyi vchenyi, 10 (86), 386–390. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-79

Kremen, V. (1994). A person through the prism of society: A new academic year as another step into the global civilization process. Osvita, 56–57, 2–3.

Kremen, V. (1997). The sphere that shapes a person: Education and the state...: How are relations formed between them? (O. Kovalenko, Interviewer). Osvita Ukrainy, 33, 1–2.

Nadolska, Yu., & Yepifantseva, L. (2024). Development of critical thinking as an important component of professional competence of higher education students. Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 1 (32), 131–137. https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-131-137

Podufalov, A. (2020). Mental education of primary school students during design activity classes. Innovatyka u vykhovanni, 12, 276–284. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i12.304

Savchenko, L. L. (2019). Intellectual development of senior preschool children as a component of mental development. Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5: Pedagogical Sciences, 71, 221–224. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.51

Savchenko, O. Ya. (1981). Development of students' cognitive needs. Pochatkova shkola, 4, 7–13.

Savchenko, O. Ya. (1982). Development of cognitive independence of primary school students. Kyiv, Ukraine: Radianska Shkola.

Savchenko, O. Ya. (1984). Formation of cognitive independence of primary school students (Doctoral dissertation abstract). Kyiv, Ukraine.

Savchenko, O. Ya. (1985). Motivation of students' exploratory activity. Pochatkova shkola, 2, 58–61.

Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Problems of educating a comprehensively developed personality. In Selected works (Vol. 1, pp. 55–206). Kyiv, Ukraine: Radianska Shkola.

Sukhomlynskyi, V. O. (1977a). I give my heart to children. Kyiv, Ukraine: Radianska Shkola.

Sukhomlynskyi, V. O. (1977b). Selected works: Pavlysh secondary school; Conversation with a young principal (Vol. 4). Kyiv, Ukraine: Radianska Shkola.

Yarmachenko, M. D. (1991). Current problems of pedagogical science in the Ukrainian SSR. In Proceedings of the scientific-methodological conference on socio-pedagogical problems of education of children and youth (pp. 3–4). Zaporizhzhia, Ukraine.

Yarmachenko, M. D. (1993). An important stage in the development of pedagogical science. Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 1, 4–10.

Ziaziun, I. A. (1999). Modern education in the context of humanistic philosophy. In S. O. Cherepanova (Ed.), Dialogue of cultures: Ukraine in the global context. Philosophy of education (pp. 5–14). Lviv, Ukraine: Svit.

Ziaziun, I. A. (2000). Intellectual and creative development of personality in the context of lifelong education. In I. A. Ziaziun (Ed.), Continuing professional education: Problems, search, prospects. Kyiv, Ukraine: Vipol.

Відомості про автора:
Максимчук Андрій Олегович
ondf25.maksymchuk@kpnu.edu.ua
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський
Хмельницька обл., 32300, Україна

Information about the author:
Maksymchuk Andrii Olehovytch
ondf25.maksymchuk@kpnu.edu.ua
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University
61, Ohiienko Str., Kamianets-Podilsky,
Khmelnytskyi region, 32300, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 09. 02. 2026 р.
Прийнято до друку 19. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 09. 02. 2026.
Accepted for publishing 19. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-299-305

УДК 378.091.12.011.3-051:811.111]:159.942

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІ БАР'ЄРИ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПАРТНЕРСЬКІЙ ВЗАЄМОДІЇ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА РАМКА

Володимир Татарін
https://orcid.org/0009-0004-8812-4389

Бердянський державний педагогічний університет

У статті теоретично обґрунтовано емоційно-вольові бар'єри як практико-орієнтовану рамку для аналізу утруднень, що виявляються у навчальній діяльності та партнерській взаємодії. Емоційно-вольові бар'єри розглянуто як систему взаємопов'язаних труднощів, що виникають на перетині негативного емоційного досвіду, актуальних психоемоційних станів, мотиваційних труднощів і недостатньої вольової регуляції. Запропоновано доменний принцип їхньої систематизації та виокремлено п'ять доменів: негативну емоційну пам'ять, негативний емоційний фон, безвольову поведінку, відсутність мотивації до вольової дії та несформованість вольових якостей. У межах практичної значущості роботи створено підґрунтя для подальшого розроблення засобів діагностики, запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів у кризовому освітньому середовищі.

Ключові слова: кризове навчання; травма-інформоване навчання; соціально-емоційне навчання; освітні бар'єри; партнерство; психоемоційне благополуччя здобувачів освіти; навчальна взаємодія.

Tatarin Volodymyr. Emotional-volitional barriers in learning activity and partnership interaction: a practice-oriented framework.

The article theoretically substantiates emotional-volitional barriers as a practice-oriented framework suitable for analysing difficulties arising in learning activity and partnership interaction under a crisis-affected educational environment. The relevance of the study is determined by the intensification of emotional, motivational, and volitional difficulties experienced by learners under martial law, institutional displacement, instability of the educational process, and disruption of established learning routines. Emotional-volitional barriers are conceptualised as a system of interrelated difficulties emerging at the intersection of negative emotional experience, current psycho-emotional states, motivational difficulties, and insufficient volitional regulation. A domain-based principle of systematisation is proposed, making it possible to organise not only separate manifestations but also risk zones of disturbance in the emotional-volitional sphere. Within this practice-oriented framework, five domains of emotional-volitional barriers are identified: negative emotional memory, negative emotional background, amotivational behaviour, lack of motivation for volitional action, and underdevelopment of volitional qualities. The content of each domain, together with its main types, causes, manifestations, and directions of psychological and pedagogical response, is specified. The study demonstrates that the theoretical significance of the proposed framework lies in its capacity to explain emotional-volitional barriers as contextually conditioned manifestations of a crisis-affected educational environment. The practical value of the article consists in providing a basis for the further development of tools for diagnosing, preventing, and overcoming emotional-volitional barriers in the educational process.

Keywords: crisis-affected learning; trauma-informed teaching; social-emotional learning; educational barriers; partnership; psycho-emotional well-being of learners; learning interaction.

Постановка проблеми. В умовах соціально-політичної нестабільності, воєнного стану та тривалої трансформації освітнього процесу в Україні особливої ваги набуло забезпечення психоемоційного благополуччя здобувачів та підтримка їхньої повноцінної участі в навчальній взаємодії. Кризові чинники знижують передбачуваність навчання, ускладнюють комунікацію, послаблюють мотивацію та порушують відчуття психологічної безпеки, що негативно позначається не лише на когнітивній активності й результатах навчання, а й на соціальній інтеграції, залученості в спільну діяльність і здатності підтримувати конструктивну взаємодію.

Повномасштабна війна в Україні істотно загострила ці виклики. Переміщення закладів освіти, нестабільний доступ до електроенергії та інтернету, повітряні загрози, порушення звичних режимів навчання й тривала невизначеність створюють умови, за яких особливо вразливими стають участь у навчанні, стійкість зусиль і здатність до співпраці (Polovko & Glotov, 2023; Coelho & Silva, 2025; Glazkova et al., 2024). За таких обставин утруднення суб'єктів освітнього процесу набувають комплексного характеру та поєднують емоційні, мотиваційні й вольові порушення.

У сучасному науковому дискурсі окремі аспекти цих утруднень висвітлюються в межах досліджень емоцій досягнення, іншомовної тривожності, емоційної регуляції, саморегульованого навчання, вольового контролю, демотивації, набутої безпорадності

тощо. Проте такі підходи переважно пояснюють окремі аспекти явища і не дають цілісного уявлення про труднощі, що виникають на перетині негативного емоційного досвіду, ослаблення вольової регуляції, зниження ініціативності та порушення партнерської взаємодії в кризовому освітньому середовищі. У зв'язку з цим актуалізується потреба в теоретичному осмисленні емоційно-вольових бар'єрів як практико-орієнтованої рамки, що дає змогу впорядкувати їх прояви, виявити механізми формування та окреслити підстави для подальшого психолого-педагогічного реагування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогіці й психології сформовано підґрунтя для осмислення бар'єрів у навчанні та професійній взаємодії. І. Глазкова досліджувала теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до запобігання і подолання педагогічних бар'єрів, Н. Городецька – інноваційні бар'єри в педагогічній діяльності, А. Массанов – психологічні та вольові бар'єри особистості, Н. Сопілко – психологічні бар'єри студентів у процесі навчання, Л. Ярославська – сутність педагогічного бар'єра та умови його подолання у навчальному співробітництві. Ці праці засвідчують, що бар'єри є значущим чинником дезорганізації освітньої взаємодії, однак потребують подальшого уточнення з урахуванням їхньої емоційної та вольової природи.

Теоретичною основою для розуміння емоційно-вольових бар'єрів є дослідження емоцій, мотивації, саморегуляції та вольового контролю. П. Голлвітцер досліджував механізми вольової регуляції та досягнення цілей, Е. Десі і Р. Раян – значення мотивації й базових психологічних потреб, С. Крашен – вплив емоційного стану на іншомовне навчання, Ю. Куль – механізми вольового контролю, К. ЛаБар і Р. Кабеса – стійкість негативних емоційних слідів у пам'яті, С. Мерсер, С. Раян і М. Вільямс – вплив тривожності та емоційного стану на іншомовне навчання, Р. Пекрун – роль академічних емоцій у навчанні, М. Селігман і Л. Еллой – феномен навченої безпорадності, Б. Циммерман – саморегуляцію та самоконтроль у досягненні цілей.

Попри ґрунтовне висвітлення окремих аспектів бар'єрів, емоцій, мотивації та вольової регуляції, їхній взаємозв'язок у сучасних умовах функціонування закладів освіти залишається недостатньо осмисленим.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні емоційно-вольових бар'єрів як практико-орієнтованої рамки, придатної для аналізу утруднень, що виникають у навчальній діяльності та партнерській взаємодії в умовах кризового освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційно-вольові бар'єри доцільно розглядати як систему взаємопов'язаних утруднень, що виникають на перетині негативного емоційного досвіду, актуальних психоемоційних станів, мотиваційних труднощів і недостатньої вольової регуляції. У межах запропонованої практико-орієнтованої рамки ми систематизуємо їх за доменним принципом, що дає змогу впорядкувати їхні причини, прояви та наслідки для навчальної активності, саморегуляції й партнерської взаємодії. З огляду на це, класифікація емоційно-вольових бар'єрів має відображати не просто перелік окремих проявів, а структуру ризикових зон порушення емоційно-вольової сфери, тобто тих вузлових ланок, у яких найчастіше виникають утруднення в навчанні та партнерській взаємодії.

Спираючись на наші попередні дослідження емоційних і вольових бар'єрів (Татарін, 2024a; Татарін, 2024b), ми виокремлюємо п'ять доменів емоційно-вольових бар'єрів: негативну емоційну пам'ять, негативний емоційний фон, безвольову поведінку, відсутність мотивації вольової дії та несформованість вольових якостей (див. рис. 1). Такий підхід дає змогу не лише класифікувати прояви бар'єрів, а й простежити, на якому саме рівні (досвіду, емоційного стану, поведінкової реакції, мотивації чи вольової регуляції) локалізується утруднення.

Негативна емоційна пам'ять

Першим доменом є негативна емоційна пам'ять, у межах якої доцільно виокремити два види бар'єрів: актуалізації негативних слідів емоційної пам'яті та негативних наслідків захисних механізмів емоційної пам'яті.

Бар'єри актуалізації негативних слідів емоційної пам'яті виникають тоді, коли попередній негативний досвід учня, пов'язаний із навчанням, оцінюванням, взаємодією чи неуспіхом, нашаровується на поточну навчальну ситуацію й визначає її сприйняття. Їх основними причинами є повторювані невдачі, критика, знецінення, конфлікти, булінг, перевантаження, соціальна дезадаптація та розрив між очікуваннями й реальними результатами (Кузнєцов, 2010). Емоційно значущі події посилюють закріплення негативних слідів у пам'яті, внаслідок чого нові навчальні ситуації можуть автоматично викликати страх, тривогу, сором або почуття провини. На рівні проявів це виражається у зниженні навчальної мотивації, погіршенні концентрації уваги, послабленні пам'яті, зростанні тривожності, уникненні складних завдань, страху публічної відповіді,

скутості у взаємодії, мовчанні та емоційному відстороненні. Поведінково також можливі настороженість і уникнення подальшої взаємодії після негативного зворотного зв'язку (Sheikh et al., 2023; Shin et al., 2021). Робота з такими бар'єрами має ґрунтуватися на педагогічно керованій емоційній регуляції: створенні безпечного партнерського середовища, уникненні принизливої оцінки, підтримці ситуацій успіху, корекції способів емоційного реагування та збагаченні позитивної емоційної пам'яті через конструктивний досвід взаємодії.

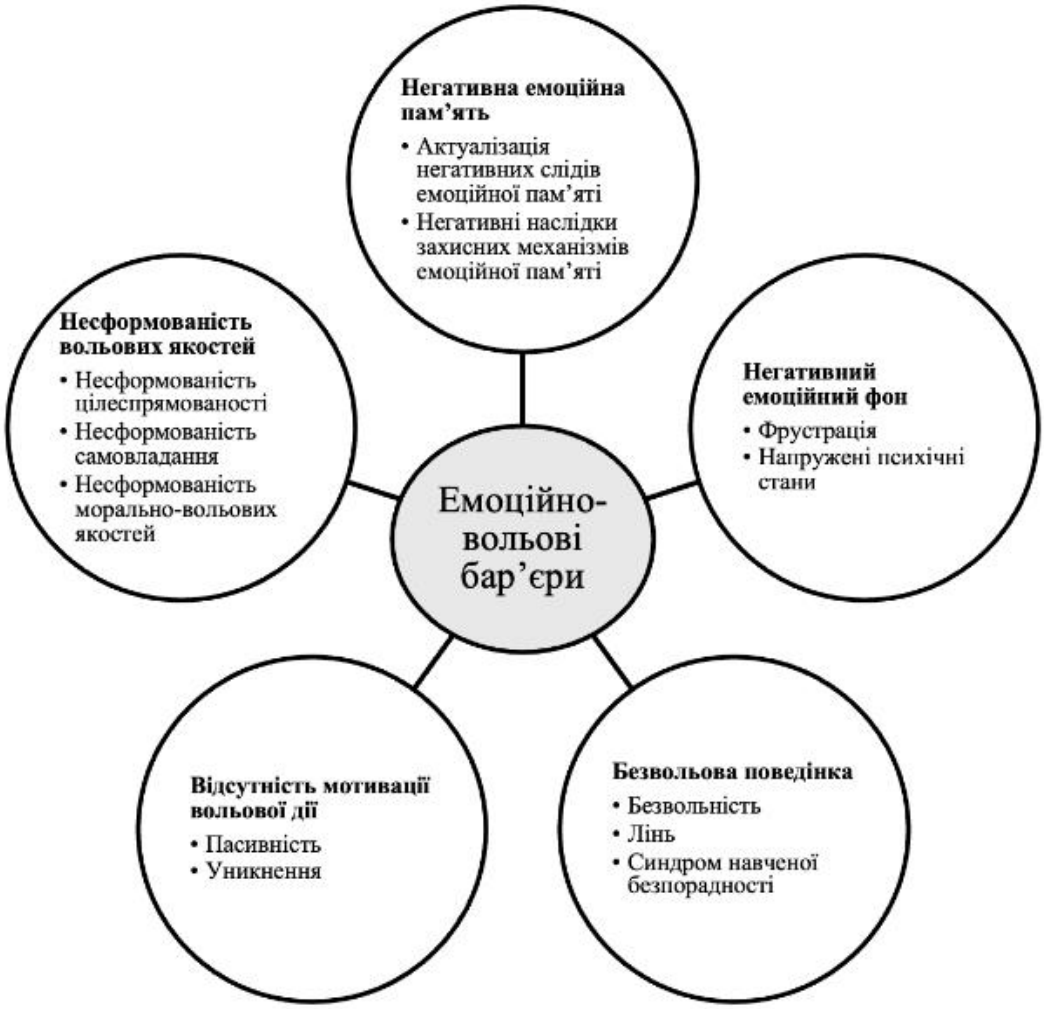

Рис. 1. Класифікація емоційно-вольових бар'єрів

Бар'єри негативних наслідків захисних механізмів емоційної пам'яті пов'язані з прагненням психіки зменшити болісний досвід попередніх невдач або стресу через регресію, заперечення, проєкцію, витіснення, раціоналізацію та інші форми психологічного захисту (Невоєнна & Ярош, 2021). Хоча ці механізми тимчасово знижують емоційний дискомфорт, вони можуть деформувати сприйняття ситуації, обмежувати самокорекцію, ускладнювати прийняття відповідальності та порушувати партнерську взаємодію. Це проявляється в інфантилізації поведінки, запереченні власних помилок, перенесенні відповідальності на інших, витісненні попереднього досвіду або поясненні неуспіху виключно зовнішніми причинами. Відповідно, робота з цим видом бар'єрів має бути спрямована на розвиток рефлексії, безпечне обговорення труднощів і формування конструктивної інтерпретації невдач (Невоєнна & Ярош, 2021).

Негативний емоційний фон

Другим доменом є негативний емоційний фон, у межах якого доцільно виокремити фрустраційні бар'єри та бар'єри напружених психічних станів.

Фрустраційні бар'єри виникають тоді, коли на шляху до навчальної мети з'являються реальні або уявні перешкоди, зокрема неуспіх, повільний прогрес, надмірна складність завдань, швидкий темп уроку, повторювані помилки або переживання невідповідності власних можливостей вимогам ситуації. Фрустрація має психологічний, фізіологічний і когнітивний складники та проявляється через розчарування, роздратування, тривогу, відчай, апатію, страх, сором, появу нехарактерних помилок, ослаблення сприйняття, пам'яті, уваги, гнучкості й логічності мислення. У партнерській взаємодії

це може зумовлювати як агресивні реакції, так і уникнення участі. Водночас фрустрація має бінарний характер: за певних умов вона може не лише гальмувати активність, а й стимулювати додаткові зусилля. Тому робота з фрустраційними бар'єрами має бути спрямована не лише на зниження негативних переживань, а й на переведення фрустрації в продуктивне русло через дозування складності завдань, підтримку в ситуації помилки, допомогу в осмисленні перешкоди як тимчасової та подоланної, а також формування досвіду поступового просування до результату (Pekrun, 2006).

Бар'єри напружених психічних станів пов'язані з тривогою, страхом, напруженням, гнівом, роздратуванням, збудливістю та іншими станами стійкого або інтенсивного психічного перенапруження. Їх зумовлюють як зовнішні чинники (раптовість, невизначеність, інтенсивність впливу, дефіцит часу, значущість можливих помилок, конфліктність ситуації), так і внутрішні (висока чутливість, суб'єктивне переживання загрози, конфлікт між мотивами та індивідуальна вразливість до стресора). На рівні проявів це виражається у звуженні когнітивних ресурсів: погіршуються увага, пам'ять, сприйняття, мислення, зростає імпульсивність і негнучкість реакцій. У довготривалій перспективі психічна напруженість може призводити до виснаження й тривожних розладів. Відповідно, робота з такими бар'єрами має бути пов'язана зі зниженням надмірного емоційного тиску, створенням стабільного і передбачуваного середовища, уважністю до емоційного стану учнів та формуванням навичок самоконтролю й саморегуляції (Чебикін, 2017).

Безвольова поведінка

Третім доменом є безвольова поведінка, що відображає ослаблення внутрішньої готовності до вольового зусилля та подолання труднощів. У її межах доцільно виокремити безвольність, лінь і синдром навченої безпорадності.

Безвольність слід розглядати не як незмінну рису, а як динамічний стан, тісно пов'язаний з емоційним фоном і контекстом навчальної діяльності. Її причинами є ослаблення мотивації, переважання негативного емоційного досвіду, страх труднощів, тривале переживання невдач і неефективність попередніх вольових зусиль. Вона проявляється у зниженні загальної активності, психічній млявості, ваганнях, відкладанні справ, недоведенні завдань до логічного завершення, легкому відволіканні, втраті цілеспрямованості та нестачі самостійності. У партнерській взаємодії це означає нездатність підтримувати спільну діяльність, брати на себе відповідальність і долати навіть незначні перешкоди. Робота з безвольністю має включати емоційну підтримку, поступове ускладнення завдань, підтримку завершення навчальної діяльності, фіксацію малих успіхів і розвиток звички діяти попри труднощі.

Лінь у цьому контексті є складником безвольової поведінки. Її причинами можуть бути слабка мотивація, нудьга, втома, сонливість, хвороба, голод, нецікавість або надмірна складність завдання, перевантаження, зовнішній тиск чи обмежені можливості. Вона має мотиваційний, поведінковий та емоційний компоненти й виявляється через пасивність, уникнення активної участі, відсутність ініціативи, небажання включатися в інтерактивну діяльність, байдужість до результату та слабку самоорганізацію. Її подолання доцільно пов'язувати з розвитком метакогнітивних умінь, підвищенням особистої відповідальності та залученням учнів до часткового вибору форм роботи.

Синдром навченої безпорадності формується внаслідок переживання втрати контролю над результатами діяльності. Його причинами є повторюваний негативний досвід, неконструктивна критика, булінг, брак підтримки, перфекціонізм, негативне самопрограмування, а також невіра в наявність зв'язку між власними зусиллями і результатами. Він проявляється в пасивності, уникненні складних завдань, швидкій відмові від спроб, зневірі у власних можливостях, низькій самооцінці та зниженні відповідальності за результат. Подолання такого бар'єра пов'язане з наданням учням більшого контролю над освітнім процесом, розвитком адекватної атрибуції успіху, підкріпленням упевненості у власних здібностях, розвивальним зворотним зв'язком, формуванням зростаючого мислення, навчанням цілепокладанню і моніторингу досягнень, а також зміцненням позитивних взаємин (Yeager & Dweck, 2012).

Відсутність мотивації вольової дії

Четвертим доменом є відсутність мотивації вольової дії, що пов'язана з ослабленням внутрішньої спонукальної основи активності. На відміну від безвольової поведінки, де вже спостерігається зовнішньо помітний зрив або відмова від дії, у цьому випадку йдеться насамперед про недостатню готовність внутрішньо запустити вольове зусилля, підтримувати намір і послідовно рухатися до результату (Gollwitzer & Schaal, 2001; Ryan & Deci, 2000). Основними проявами цього домену є пасивність та уникнення.

Пасивність виникає як наслідок ослаблення мотиваційного компонента вольової дії. Її причинами можуть бути негативний емоційний

фон, фрустрація, відсутність позитивної пізнавальної мотивації, слабке ціннісне ставлення до навчання, брак інтересу та повторювані невдачі. Вона проявляється у мінімальній участі в навчальній і комунікативній діяльності, небажанні брати ініціативу, формальному виконанні завдань або повному невключенні в роботу. Тому робота з пасивністю має полягати в розвитку позитивної навчальної мотивації, підвищенні особистісної значущості діяльності, створенні емоційно підтримувального середовища та систематичному включенні учня в посильну, але активну діяльність.

Уникнення є стратегією відходу від ситуацій, що викликають напруження, страх або очікування неуспіху. Його причинами можуть бути фрустрація, тривога, попередній негативний досвід, слабка віра у власні сили та висока суб'єктивна значущість помилки (Pekrun, 2006). Воно проявляється через відкладання завдань, відмову від участі, дистанціювання від партнерської взаємодії та ігнорування складних ситуацій. Хоча суб'єктивно така поведінка тимчасово знижує емоційне напруження, фактично вона блокує навчальні зусилля й посилює бар'єри в майбутньому. Тому робота з уникненням має бути спрямована на поступове повернення учня до діяльності через безпечні умови включення, зменшення страху помилки, підтримку досвіду малих успіхів і формування готовності діяти в умовах помірної складності, а не відходити від неї (Yeager & Dweck, 2012).

Несформованість вольових якостей

П'ятим доменом є несформованість вольових якостей, що вказує на недостатній розвиток тих внутрішніх регулятивних характеристик, що забезпечують стійку, відповідальну та цілеспрямовану участь у навчанні та партнерській взаємодії. У межах цього домену доцільно виокремити несформованість цілеспрямованості, самовладання та морально-вольових якостей.

Несформованість цілеспрямованості пов'язана з недостатньою здатністю учня стабільно утримувати мету, планувати кроки її досягнення й послідовно рухатися до результату. Її причинами є слабкий розвиток терплячості, завзятості, наполегливості, а також переважання ситуативних бажань над довгостроковою навчальною метою. Це проявляється у відмові від тривалих зусиль, непослідовності дій, втраті орієнтації на мету й нездатності долати суб'єктивні труднощі. Відповідно, робота з цим бар'єром має полягати в розвитку вольових якостей, що забезпечують цілеспрямованість, а також у формуванні в учнів уміння співвідносити короткострокові й довгострокові цілі з власними діями.

Несформованість самовладання виникає тоді, коли учень недостатньо спроможний контролювати емоції, імпульси й поведінкові реакції в напружених ситуаціях. Її причиною є слабкий розвиток витримки, сміливості, рішучості та загалом недостатність самоконтролю. На рівні проявів це виражається в імпульсивності, нестриманості, неадекватному реагуванні на труднощі, неможливості приборкати страх, роздратування чи розгубленість у ситуації взаємодії. Подолання такого бар'єра пов'язане із відтермінуванням імпульсивної реакції, використанням паузи перед відповіддю, вербалізацією власного емоційного стану, виконанням завдань на самоспостереження й самоконтроль, моделюванням напружених ситуацій із подальшим аналізом поведінки, а також поступовим привчанням здобувачів діяти відповідно до поставленої мети, а не під впливом ситуативної емоції.

Несформованість морально-вольових якостей пов'язана з дефіцитом самостійності, ініціативності, дисциплінованості, організованості, старанності, енергійності, принциповості, самовідданості та інших регулятивних установок, що забезпечують відповідальне дотримання норм партнерства і послідовність дій. Вона проявляється у невиконанні домовленостей, слабкій самоорганізації, нестачі відповідальності та низькій здатності до самостійного прийняття рішень у взаємодії. Тому робота з цим бар'єром має передбачати формування відповідального ставлення до спільної мети, розвиток звички діяти організовано, дисципліновано й ініціативно, а також підтримку таких форм взаємодії, у яких учень реально несе відповідальність за власний внесок у спільний результат.

Теоретичні імплікації

Теоретичне значення такої практико-орієнтованої рамки полягає в тому, що вона уможливлює пояснення емоційно-вольових бар'єрів як контекстуально зумовлених проявів, що виникають і відтворюються в специфічних умовах нестабільного освітнього середовища. Навчання в умовах воєнного стану доцільно розглядати не лише як тло, на якому посилюються вже відомі зв'язки між емоціями, мотивацією та навчальною залученістю, а як середовище, що змінює самі передумови участі в освітньому процесі. Якщо провідні концепції мотивації та саморегульованого навчання переважно спираються на припущення про відносну стабільність ресурсів, формату співпраці та функціонування закладів освіти, то в умовах війни, переміщення та тривалої невизначеності освітній процес функціонує в

ситуації структурної нестабільності, що обмежує можливість безперервної участі, ускладнює підтримку навчальних рутин і робить реалізацію автономії та партнерства залежною від безпеки, довіри та реально доступних умов включення (Ivanenko, 2024). За таких обставин автономію й партнерство доцільно осмислювати не як абстрактно задану можливість вибору, а як агентність, реалізація якої визначається конкретними умовами участі.

У цьому контексті ефективною, на нашу думку, є травма-інформований підхід, у межах якого безпечність, передбачуваність, підтримка та повага до стану суб'єкта освітнього процесу розглядаються як базові передумови повноцінної участі, а не як додаткові характеристики освітнього середовища (Griffiths et al., 2020). Такий підхід дає змогу інтерпретувати виявлені домени емоційно-вольових бар'єрів не через логіку стигматизації чи індивідуального дефіциту, а через призму актуальних умов функціонування особистості, її досвіду, вразливості та доступних ресурсів саморегуляції. Подібну логіку демонструє і травма-сенситивне викладання англійської мови в умовах військового стану в Україні, у якому стратегічне значення надається побудові взаємин, безпеці та вибору з урахуванням складності реакцій здобувачів освіти в умовах тривалої загрози (Sichka et al., 2025).

Висновки. Узагальнюючи висвітлені положення, зазначимо, що емоційно-вольові бар'єри доцільно розглядати як практико-орієнтовану рамку для системного аналізу утруднень, що виникають у навчальній діяльності та партнерській взаємодії. Запропонована класифікація дає змогу впорядкувати ці утруднення за п'ятьма ризиковими зонами (негативною емоційною пам'яттю, негативним емоційним фоном, безвольовою поведінкою, відсутністю мотивації вольової дії та несформованістю вольових якостей), а також простежити їхні причини, прояви й наслідки для навчальної активності, саморегуляції та партнерської взаємодії. Теоретичне значення поданої рамки полягає в тому, що вона уможливлює пояснення емоційно-вольових бар'єрів як контекстуально зумовлених проявів, що виникають і відтворюються в умовах нестабільного освітнього середовища. Цінність такого підходу полягає у створенні підґрунтя для точнішого психолого-педагогічного аналізу, виявлення механізмів утруднень і подальшого розроблення тактик їх запобігання та подолання.

Список використаних джерел

Кузнєцов М. А. Емоційна пам'ять людини. *Психологія*. 2010. Вип. 913. С. 93–98. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VKhIPC_2010_913_44_25.pdf

Невоєнна О., Ярош Н. Зв'язок емоційної пам'яті (спогадів) та захисних механізмів молоді. *Психологія.* 2021. Вип. 71. С. 43–49. DOI: https://doi.org/10.26565/2225-7756-2021-71-05

Татарін В. Вольові бар'єри в освітньому процесі: сутність та класифікація. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка.* 2024. Вип. 1(32). С. 76–82. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-76-82

Татарін В. Емоційні бар'єри в освітньому процесі: сутність та класифікація. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2024. Вип. 1. С. 97–108. DOI: https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-97-108

Чебикін О. Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізм, умови. *Педагогічна та вікова психологія*. 2017. Вип. 3(69). С. 86–103. URL: http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/28428

Coelho D. P., Silva R. da. Higher education in times of conflict: A systematic mapping review. Globalisation, Societies and Education. 2025. Vol. 24, No. 1. P. 205–225. DOI: https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2499608

Glazkova I., Khatuntseva S., Sychikova Y., Hurenko O. Breaking down barriers: Inclusiveness and accessibility for sustainable development. In: Redefining Higher Education: Innovation, Inclusion, and Sustainable Development During Wartime. TECHNOLOGY CENTER PC, 2024. P. 44–80. DOI: https://doi.org/10.15587/978-617-8360-07-8.ch2

Gollwitzer P. M., Schaal B. How goals and plans affect action. In: Intelligence and Personality. Bridging the Gap in Theory and Measurement. Mahwah N.J. : Erlbaum, 2001. P. 139–161. URL: https://www.socmot.uni-konstanz.de/sites/default/files/01_Gollwitzer_Schaal_Goals_And_Plans.pdf

Griffiths K., Stevens K., Treleaven J. Trauma-informed practice in schools: An explainer. Centre for Education Statistics and Evaluation, 2020. URL: https://nla.gov.au/nla.obj-2578494427

Ivanenko N. Challenges of Ukrainian higher education in times of war. International Higher Education. 2024. No. 118. URL: https://ihe.bc.edu/pub/i3oxjya7

Pekrun R. The control – value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review. 2006. No. 18(4). P. 315–341. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Polovko O., Glotov S. The educational process of Ukrainian university students following the full-scale Russian invasion. London Review of Education. 2023. Vol. 21, No. 1. Article 31. DOI: https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.31

Rya R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sheikh S., Nausheen F., Arvizo-Zavala J., Hassan S. S. Impact of unsolicited negative feedback in academic settings. Cureus. 2023. Vol. 15, No. 8. Article e43640. DOI: https://doi.org/10.7759/cureus.43640

Shin J., Kim J., Kim M.S., Son Y. Effects of cognitive appraisal styles and feedback types on feedback acceptance and motivation for challenge. Educational Psychology. 2021. Vol. 41, No. 7. P. 902–921. DOI: https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1725449

Sichka V., Darragh J.J., Petrie G. M. Trauma-sensitive English teaching and SEL amid war in Ukraine. ELT Journal. 2025. Advance online publication. DOI: https://doi.org/10.1093/elt/ccaf044

Yeager D. S., Dweck C. S. Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. Educational Psychologist. 2012. No. 47(4). P. 302–314. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805

References

Chebykin, O. Ya. (2017). Emotional regulation of cognitive activity: Concept, mechanism, conditions. *Pedagogical and Developmental Psychology*, 3 (69), 86–103. Retrieved from http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/28428

Coelho, D. P., & Silva, R. da. (2025). Higher education in times of conflict: A systematic mapping review. *Globalisation, Societies and Education*, 24 (1), 205–225. https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2499608

Glazkova, I., Khatuntseva, S., Sychikova, Y., & Hurenko, O. (2024). Breaking down barriers: Inclusiveness and accessibility for sustainable development. In *Redefining Higher Education: Innovation, Inclusion, and Sustainable Development During Wartime* (pp. 44–80). TECHNOLOGY CENTER PC. https://doi.org/10.15587/978-617-8360-07-8.ch2

Gollwitzer, P. M., & Schaal, B. (2001). How goals and plans affect action. In *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 139–161). Erlbaum. Retrieved from https://www.socmot.uni-konstanz.de/sites/default/files/01_Gollwitzer_Schaal_Goals_And_Plans.pdf

Griffiths, K., Stevens, K., & Treleaven, J. (2020). *Trauma-informed practice in schools: An explainer*. Centre for Education Statistics and Evaluation. Retrieved from https://nla.gov.au/nla.obj-2578494427

Ivanenko, N. (2024). Challenges of Ukrainian higher education in times of war. *International Higher Education*, 118. Retrieved from https://ihe.bc.edu/pub/i3oxjya7

Kuznietsov, M. A. (2010). Emotional memory of a person. *Psychology*, 913, 93–98. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VKhIPC_2010_913_44_25.pdf

Nevoienna, O., & Yarosh, N. (2021). The relationship between emotional memory (memories) and defense mechanisms of youth. *Psychology*, 71, 43–49. https://doi.org/10.26565/2225-7756-2021-71-05

Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Polovko, O., & Glotov, S. (2023). The educational process of Ukrainian university students following the full-scale Russian invasion. *London Review of Education*, 21 (1), Article 31. https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.31

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sheikh, S., Nausheen, F., Arvizo-Zavala, J., & Hassan, S. S. (2023). Impact of unsolicited negative feedback in academic settings. *Cureus*, 15(8), e43640. https://doi.org/10.7759/cureus.43640

Shin, J., Kim, J., Kim, M. S., & Son, Y. (2021). Effects of cognitive appraisal styles and feedback types on feedback acceptance and motivation for challenge. *Educational Psychology*, 41 (7), 902–921. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1725449

Sichka, V., Darragh, J. J., & Petrie, G. M. (2025). Trauma-sensitive English teaching and SEL amid war in Ukraine. *ELT Journal*. Advance online publication. https://doi.org/10.1093/elt/ccaf044

Tatarin, V. (2024). Emotional barriers in the educational process: Essence and classification. *Scientific Notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 1, 97–108. https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-97-108

Tatarin, V. (2024). Volitional barriers in the educational process: Essence and classification. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1 (32), 76–82. https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-76-82

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47 (4), 302–314. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805

Відомості про автора:
Татарін Володимир Петрович
tatarinvolodymyr99@gmail.com
Бердянський державний педагогічний університет
вул. Університетська, 55А, м. Запоріжжя
Запорізька обл., 69011, Україна

Information about the author:
Tatarin Volodymyr Petrovych
tatarinvolodymyr99@gmail.com
Berdyansk State Pedagogical University
55A Universytetska St., Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69011, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 01. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 30. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 01. 03. 2026.
Accepted for publishing 30. 03. 2026.

doi: 10.33842/22195203-2026-36-137-306-310

УДК 378.4.091.2:796.011.3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Богдан Шуть
https://orcid.org/0009-0006-0927-4771

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до професійної діяльності в умовах сучасної системи вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення якості професійної підготовки здобувачів освіти, здатних ефективно організовувати та здійснювати фізкультурно-спортивну діяльність, навчально-тренувальний процес та популяризацію здорового способу життя. У процесі дослідження використано методи аналізу та узагальнення наукової літератури, систематизації наукових підходів, порівняльного аналізу та педагогічного узагальнення. На основі аналізу наукових праць із проблеми професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту проведений аналіз наукових підходів до визначення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. Обґрунтовано необхідність застосування організаційно-педагогічних умов, з метою якісної й ефективної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до професійної діяльності.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови; майбутні фахівці фізичної культури та спорту; педагогічна майстерність; професійна підготовка.

Shut Bogdan. Organisational and pedagogical conditions for training future physical culture and sports specialists for professional activity.
The article examines the issue of preparing future specialists in physical culture and sports for professional activity within the modern system of higher education. The relevance of the study is due to the need to improve the quality of professional training of the students who are capable of effectively organising and carrying out physical education and sports activities, managing the educational and training process, and promoting a healthy lifestyle. During the research methods of analysis and generalisation of scientific literature, systematisation of scientific approaches, comparative analysis, and pedagogical generalisation were used. Based on the analysis of scholarly works on the professional training of specialists in physical culture and sports, scientific approaches to defining the organisation and pedagogical conditions for preparing future specialists in physical culture and sports were examined. The identified and theoretically substantiated organisational and pedagogical conditions are aimed at developing the professional competence of future specialists defined in the educational and professional programme, enhancing their pedagogical mastery, professional motivation, and readiness for the effective implementation of the educational and training process in the modern conditions of the development of physical culture and sport. The interrelationship of the psychological component, the development of pedagogical mastery, and the formation of adaptability constitutes an integrated system of organisational and pedagogical conditions aimed at improving the effectiveness of the professional training of future specialists in physical culture and sport and fostering their readiness for effective professional activity. The necessity of applying organisational and pedagogical conditions to ensure high-quality and effective preparation of future specialists in physical culture and sports for professional activity is substantiated.

Keywords: organisational and pedagogical conditions; future specialists in physical culture and sports; pedagogical mastery; professional training.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток системи фізичної культури та спорту в Україні характеризується підвищенням вимог до професійної діяльності фахівців. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває проблема підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців: різних галузей у закладах вищої освіти. Науковці все більше уваги приділяють вивченню організаційно-педагогічних умов як системи цілеспрямовано створених чинників освітнього середовища, що забезпечують ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема фізичної культури та спорту. У сучасних дослідженнях організаційно-педагогічні умови розглядаються не лише як сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу, а й як інтегрований комплекс змістових, методичних, технологічних і мотиваційних чинників, які впливають на формування професійної готовності здобувачів освіти. Під час підготовки здобувачів вищої освіти у ЗВО нерідко спостерігається певна суперечність між сучасними вимогами до професійної діяльності фахівців фізичної культури і спорту, а саме рівнем сформованості їхньої готовності до реалізації професійної діяльності, та недостатнім науковим обґрунтуванням організаційно-педагогічних

умов цього процесу. У цьому контексті існує необхідність наукового обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної наукової літератури засвідчує зростання інтересу вчених до проблеми підготовки фахівців, здатних працювати компетентно під час професійної діяльності. Питання підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту досліджувалось у роботах О. Безкопильного, Т. Круцевич, І. Ляхової, О. Отравенко, Т. Плачинди, Л. Сущенко, Б. Шиян та ін., оскільки сучасні умови розвитку суспільства потребують висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно організовувати фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність, впроваджувати сучасні педагогічні технології та забезпечувати всебічний розвиток особистості. У цьому контексті особливого значення набуває пошук ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, зокрема обґрунтування організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть формуванню їхньої професійної готовності до здійснення навчально-тренувальної діяльності. Щоб успішно підготувати майбутнього фахівця фізичної культури та спорту до такої діяльності, важливо визначити організаційно-педагогічні умови такої підготовки.

Науковці А. Богатов, Н. Бєлікова, М. Данилевич, Ю. Дутчак, І. Заболоцька, С. Карасєвич, І. Кузнецова, Г. Цигура значну увагу приділяють формуванню компетентностей, розвитку професійної готовності до тренерської та педагогічної діяльності. Організаційно-педагогічні умови конкретизуються через підготовку до організаційної, освітньо-виховної та проєктно-управлінської роботи.

Вивчення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту є важливим напрямом сучасних педагогічних досліджень, оскільки дозволяє визначити сукупність чинників, форм, методів і засобів освітнього процесу, що забезпечують ефективне формування їхньої професійної готовності. Дослідження цих умов сприяє науковому обґрунтуванню змісту та структури професійної підготовки, підвищенню її практичної спрямованості та вдосконаленню освітнього процесу. Реалізація ефективних організаційно-педагогічних умов забезпечує формування у здобувачів освіти необхідних професійних компетентностей, розвиток мотивації до майбутньої діяльності та готовність до ефективної організації освітнього процесу.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування необхідності застосування організаційно-педагогічних умов, з метою якісної й ефективної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організаційно-педагогічні умови виконують функцію створення такого освітнього середовища, яке сприяє ефективному формуванню професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і професійної готовності здобувачів освіти до майбутньої діяльності. У контексті підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту організаційно-педагогічні умови забезпечують раціональну організацію освітнього процесу, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, використання сучасних педагогічних технологій, а також формування мотивації до професійної діяльності, розвитку професійно важливих якостей та рефлексивних умінь. Так, реалізація організаційно-педагогічних умов сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців і забезпечує цілісне формування їхньої готовності до здійснення професійної діяльності у сфері фізичної культури та спорту.

У своїй роботі Т. Плачинда, зазначає, що «… сучасні освітні трансформації, що пов’язані зі зміною парадигми навчання, утвердженням компетентнісного підходу й інтеграцією формальної, неформальної й інформальної освіти, об’єктивно впливають на систему фахової підготовки тренерів. За таких умов підготовка майбутніх фахівців не може обмежуватися засвоєнням сукупності спеціальних знань і методик організації навчально-тренувального процесу. Вона має бути спрямована на формування здатності до безперервного фахового розвитку, самостійного оновлення компетентностей та ефективної діяльності в умовах динамічних суспільних та освітніх трансформацій» (Плачинда, 2026).

Науковиця Н. Башавець у своїй роботі зазначає, такі організаційно-педагогічні умови покращення професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, як «…зміщення акцентів викладання дисциплін психолого-педагогічного та професійно зорієнтованого напряму аудиторної роботи з інформувальних на мотивувальні цілі шляхом підвищення проблемності та мобільності навчання; розширення технологічного інструментарію викладання професійних дисциплін засобами мережевого інформаційно-комунікаційного середовища; стимулювання розумової діяльності в процесі науково-дослідної

та пошукової роботи; системне відтворення суттєвих ознак уроку фізичної культури в усіх видах навчально-професійних педагогічних практик» (Башавець, 2017).

Ми погоджуємося з думкою науковиці та вважаємо, що для модернізації підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, потрібно зміщувати акцент викладання дисциплін психолого-педагогічного та професійно зорієнтованого спрямування з інформувальних на мотивувальні цілі, що сприятиме підвищенню професійної мотивації здобувачів освіти та формуванню їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності.

Для досягнення здобувачами освіти поставлених цілей, необхідно забезпечити наявність у них впевненості в собі, адекватної самооцінки та відповідного рівня знань. Вони мають відчувати свою компетентність у питаннях навчання, оптимістично ставитися до результатів своєї освітньої діяльності. При цьому здобувачу освіти має бути надана можливість реалізовувати свою соціальну активність, взаємодіяти з іншими суб'єктами освітнього процесу у ЗВО. Однак, на думку науковиці С. Атаманюк «… досягненню успіху в навчальній діяльності можуть перешкоджати як недостаніть знань і вмінь, так і суб'єктивна психологічна та фізіологічна специфіка розумових процесів, низький рівень саморегуляції та самостійності» (Атаманюк, 2021).

Ми погоджуємось з думкою науковиці та вважаємо, що ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців значною мірою залежить від урахування психологічних особливостей здобувачів освіти та створення відповідних організаційно-педагогічних умов освітнього процесу. Такі умови мають бути спрямовані на формування внутрішньої мотивації до навчальної діяльності, розвиток навичок саморегуляції, відповідальності за результати власної діяльності, а також здатності до самостійного прийняття рішень і професійного самовдосконалення. Це сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу та формуванню готовності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до успішної професійної діяльності.

Науковиця О. Отравенко також акцентує увагу на психологічній складовій, для емоційної стабільності (здатності контролювати свої емоції, підтримувати позитивний настрій); стресостійкості (умінні справлятися з напруженням, яке може виникати через конфлікти, перевантаження чи невдачі); самоконтроль (здатності адекватно реагувати на несподівані ситуації, наприклад, травми чи дисциплінарні проблеми) (Отравенко, 2025). Таким чином, можна виокремити психологічну складову як важливу частину організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, оскільки саме вона забезпечує формування внутрішньої мотивації до професійної діяльності, розвиток саморегуляції, емоційної стійкості, комунікативних умінь і здатності до педагогічної рефлексії.

Науковці Ю. Бріскін, Т. Матвійчук і Н. Степанченко, вказуючи на нову модель системи професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти, описують такі психолого-педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту: цілеспрямована мотивація студентів до навчання та педагогічної діяльності; поглиблення змісту навчання з педагогічних дисциплін; комплексне проєктування професійної підготовки; інноваційні технології, що спрямовані на розвиток педагогічної майстерності (Степанченко, 2018).

Нам близька думка науковців, адже педагогічна майстерність є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. Вона забезпечує здатність ефективно організовувати освітній і навчально-тренувальний процес, здійснювати педагогічну взаємодію зі здобувачами освіти, застосовувати сучасні методи і технології навчання, а також творчо вирішувати професійні завдання. Розвинена педагогічна майстерність сприяє підвищенню якості освітнього процесу, формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців та їх готовності до реалізації професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Підтверджують нашу думку науковці Гончаренко І. й О. Шевченко, які у своїй роботі зазначають, що «…педагогічна майстерність сучасного вчителя потребує значної уваги, оскільки перебуває у багатьох векторах та складниках розвитку. Педагогічний, науковий та методичний аспект педагогічної майстерності ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках загальних психолого-педагогічних основ і професійно спрямованих» (Гончаренко, 2023).

Формування педагогічної майстерності передбачає розвиток професійних знань, педагогічних умінь, комунікативної культури, рефлексивних здібностей і готовності до постійного професійного самовдосконалення. Саме тому розвиток педагогічної майстерності майбутніх фахівців доцільно розглядати як одну з важливих організаційно-педагогічних умов їхньої підготовки до професійної діяльності у сфері фізичної культури та спорту. Така умова сприяє підвищенню ефективності освітнього та навчально-тренувального процесу, формуванню

професійної компетентності, педагогічної культури та здатності майбутніх фахівців творчо застосовувати сучасні педагогічні технології у практичній діяльності.

Реалії сучасності зумовлюють потребу в модернізації освітнього середовища, важливою особливістю якого є його адаптивність до динамічних змін суспільства, розвитку науки і технологій та зростання вимог до професійної підготовки фахівців. Водночас це вимагає створення відповідних організаційно-педагогічних умов, які забезпечують цілісність освітнього процесу, його спрямованість на розвиток професійної компетентності та здатність майбутніх фахівців до саморозвитку й професійного вдосконалення.

На думку Ю. Гвоздецької педагогічними умови стають у тому разі, якщо вони становлять певний комплекс, причому такий, до якого обов'язково входять не тільки змінені обставини в процесуальній характеристиці педагогічної взаємодії між педагогом і вихованцем, а й зміни в предметному навколишньому середовищі, у матеріально-просторовій сфері (Гвоздецька, 2017). Ми погоджуємося з думкою науковиці, адже важливо, щоб не лише предметне навколишнє середовище відповідало вимогам сучасного освітнього процесу, а й самі майбутні фахівці фізичної культури та спорту були готовими до активної професійної діяльності, здатними ефективно використовувати наявні ресурси й адаптуватися до змін освітнього середовища.

Науковці І. Маріонда, Е. Сивохоп і В. Тулайдан зазначають, що «… адаптивність – це цілісний багатокомпонентний процес пристосування до динамічних умов життєдіяльності сучасності та професійної діяльності на удосконалення загальних та фахових знань, особистісного здобуття спеціальних умінь і навичок виконання професійних обов'язків, набуття психолого-педагогічних та професійних компетентностей, надбання фахових якостей та особистісного потенціалу в умовах майбутньої діяльності, засвоєння педагогічного досвіду виконання службових обов'язків, оволодіння специфікою фахової діяльності та педагогічною культурою для успішної професійної реалізації й формування професійного самовдосконалення» (Маріонда, 2022).

У контексті підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, формування адаптивності сприяє розвитку професійної мобільності, готовності до інноваційної діяльності та здатності ефективно організовувати навчально-тренувальний процес у різних умовах. Саме тому адаптивність доцільно розглядати як важливу складову організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до професійної діяльності. Крім того, сформована адаптивність сприяє гнучкості мислення, готовності до професійного саморозвитку та вдосконалення власної педагогічної діяльності. У сукупності це забезпечує підвищення ефективності навчально-тренувального процесу та сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця у сфері фізичної культури та спорту.

Проаналізувавши та систематизувавши наукові доробки вітчизняних вчених в освітній галузі, виокремлюємо організаційно-педагогічні умови, які, на наше переконання, будуть ефективно впливати на формування визначених в освітньо-професійній програмі компетентностей, а саме: розвиток педагогічної майстерності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту з урахуванням специфіки діяльності (сприяє вдосконаленню професійних умінь і навичок майбутніх фахівців, формує здатність ефективно реалізовувати навчально-тренувальний процес і застосовувати сучасні методи навчання); організація контекстного навчання майбутніх фахівців фізичної культури та спорту (забезпечує індивідуалізацію навчання, інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, формування професійної компетентності та підвищення готовності студентів до ефективної професійної діяльності); формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності (спонукає до якісної професійної діяльності через внутрішню вмотивованість); розвиток професійної рефлексії та особистої саморегуляції майбутніх фахівців (забезпечує усвідомлення власної діяльності, аналіз педагогічних дій та їх результатів, формує емоційну стійкість, саморегуляцію та здатність до ефективної взаємодії в освітньому процесі. Педагогічна рефлексія дозволяє майбутньому фахівцю об'єктивно оцінювати ефективність використаних методів навчання і виховання, вчасно виявляти недоліки у власній професійній діяльності та знаходити шляхи їх удосконалення).

Висновки. Отже, проведений аналіз наукових підходів до визначення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту дає підстави стверджувати, що ефективність їхньої професійної освіти значною мірою залежить від комплексного поєднання низки взаємопов'язаних складників. До таких складників доцільно віднести психологічну складову, що забезпечує формування мотивації до професійної діяльності, розвиток саморегуляції та готовності до педагогічної взаємодії; розвиток педагогічної майстерності, яка передбачає оволодіння майбутніми фахівцями сучасними методами

навчально-тренувальної діяльності, комунікативними вміннями та педагогічною культурою; а також адаптивність, що сприяє здатності майбутніх фахівців ефективно реагувати на зміни освітнього та професійного середовища, вдосконалювати власні компетентності та реалізовувати професійні функції в різних умовах діяльності.

Поєднання психологічної складової, педагогічної майстерності й адаптивності створює цілісну систему організаційно-педагогічних умов, що забезпечує підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту і сприяє формуванню їхньої готовності до успішної професійної діяльності.

Список використаних джерел

Атаманюк С. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до використання інноваційних видів рухової активності у професійній діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2021. № 9 (2). С. 6–14.

Башавець Н. Постановка проблеми модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання: суперечності та перспективи вирішення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2017. Вип. 3 К(84). С. 47–50.

Гвоздецька Ю. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх викладачів з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. № 78 (3). С. 104–108.

Гончаренко І., Шевченко О. Особливості педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури. *Health & Education.* 2023. № 4. С. 240–245.

Маріонда І., Сивохоп Е., Тулайдан В. Теоретичні аспекти адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. *Молодь і ринок*. 2022. № 2 (200). С. 77–81.

Отравенко О. Психофізична підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. *Педагогічні науки*. 2025. № 109. С. 70–77.

Плачинда Т. Фахова підготовка тренерів у контексті сучасних освітніх трансформацій. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія : Педагогіка та психологія*. 2026. № 11. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2026-11-09-03

Степанченко Н., Бріскін Ю., Матвійчук Т. Модель системи професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти. *Вісник Чернігівського НПУ. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт.* .№ 154 (2). С. 74–79.

References

Atamaniuk, S. (2021). Theory and practice of training future specialists in physical culture and sports to use innovative types of motor activity in professional activity. *Education. Innovation. Practice*, 9 (2), 6–14.

Bashavets, N. (2017). Problem statement of modernization of professional and pedagogical training of future specialists in physical education: Contradictions and prospects for solutions. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*, 3К(84), 47–50.

Hvozdetska, Y. (2017). Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future teachers of food production technologies in the process of professional training. *Collection of Scientific Papers of Kherson State University. Pedagogical Sciences*, 78 (3), 104–108.

Honcharenko, I., & Shevchenko, O. (2023). Features of pedagogical mastery of future physical education teachers. *Health & Education*, 4, 240–245. https://doi.org/10.32782/health-2023.4.34

Marionda, I., Syvokhop, & Tulaidan, V. (2022). Theoretical aspects of adaptation of future physical education teachers to professional activity. *Youth & Market*, 2 (200), 77–81.

Otravenko, O.(2025). Psychophysical training of future physical education teachers for professional activity. *Pedagogical Sciences*, 109, 70–77.

Plachynda, T. (2026). Professional training of coaches in the context of modern educational transformations. *Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology*, 11. https://doi.org/10.54929/2786-9199-2026-11-09-03

Stepanchenko, N., Briskin, Y., & Matviichuk, T. (2018). Model of the system of professional training of specialists in physical culture and sports in higher education institutions. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. Physical Education and Sports*, 154(2), 74–79. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2018_154%282%29__17

Відомості про автора:
Шуть Богдан Ігорович
bogdan.shut04@gmail.com
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
проспект Віталія Грицаєнка, 24,
м. Полтава, 36011, Україна

Information about the author:
Shut Bogdan Ihorovych
bogdan.shut04@gmail.com
Yuri Kondratyuk National University
«Poltava Polytechnic»
24 Vitalii Hrytsaienko Avenue,
Poltava, 36011, Ukraine

Матеріал надійшов до редакції 06. 03. 2026 р.
Прийнято до друку 28. 03. 2026 р.

Received at the editorial office 06. 03. 2026.
Accepted for publishing 28. 03. 2026.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абросімов Євгеній Олександрович – викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (м. Ізмаїл);

Атрощенко Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти, Мукачівський державний університет, (м. Мукачево);

Баранцова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, 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);

Бевз Тетяна Анатоліївна – доктор історичних наук, професор, заступник директора з наукової роботи, Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки» (м. Київ);

Бойко Світлана Миколаївна – кандидат філософських наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу комунікації та адміністрування Приватної установи «Інститут прикладної педагогіки» (м. Київ);

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський);

Борідко Ольга Русланівна – асистент кафедри української мови, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет» (м. Кам'янець-Подільський);

Братко Марія Василівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (м. Київ);

Бутенко Ольга Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський національний університет (м. Умань);

Гвоздій Світлана Петрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізіології, здоров'я і безпеки людини та природничої освіти, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса);

Гладишев Володимир Володимирович – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії й методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти, Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (м. Миколаїв);

Гончарова Ольга Анатолівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Гудима Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський);

Демкова Віта Олександрівна – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник, Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки» (м. Київ);

Дмитрієва Марина Вікторівна – викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (м. Ізмаїл);

Дорошенко Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри мистецьких дисциплін, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів);

Душечкіна Наталія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хімії та екології, Уманський національний університет (м. Умань);

Дюжикова Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Заверуха Олена Леонідівна – кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри академічного та естрадного вокалу, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (м. Київ);

Іванова Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та спеціальної освіти, Мукачівський державний університет (м. Мукачево);

Йокоб Андрея Павлівна – PhD, викладач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II (м. Берегове);

Кочубей Олена Василівна – доктор філософії, викладач кафедри хімії та екології, Уманський національний університет (м. Умань);

Кравченко Катерина Аркадіївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри професійної освіти та технологій за профілями, Уманський національний університет (м. Умань);

Кулик Ірина Володимирівна – старший викладач кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Левіт Дмитро Анатолійович – кандидат філософських наук, доцент кафедри академічного та естрадного вокалу, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (м. Київ);

Ляпунова Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і 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);

Максимчук Андрій Олегович – аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський);

Максютов Андрій Олексійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії та методики її навчання, Уманський національний університет (м. Умань);

Маслова Аліна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Мельничук Руслана Анатоліївна – викладач кафедри педагогіки та соціальної роботи, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (м. Хмельницький);

Павлова Валерія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної освіти та соціальної реабілітації, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса);

Предместніков Олег Гарійович – доктор юридичних наук, професор, заслужений юрист України, завідувач кафедри права, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Рейпольська Ольга Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу дошкільної освіти, Інститут педагогіки НАПН України (м. Київ);

Рижко Ірина Леонідівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізіології, здоров'я і безпеки людини та природничої освіти, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса);

Скорик Тамара Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецьких дисциплін, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Шевченка (м. Чернігів);

Скрипська Ольга Василівна – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та експертизи харчової продукції, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці);

Совгіра Світлана Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри хімії та екології, Уманський національний університет (м. Умань);

Совік Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський);

Солонська Альона Артурівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Столярик Ольга Юріївна – доктор філософії з соціальної роботи, доцент, в.о. завідувача кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів);

Субашкевич Ірина Романівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів);

Сухомлінова Юлія Василівна – вчитель інформатики та хімії, Мелітопольська гімназія № 20 Мелітопольської міської ради Запорізької області (м. Запоріжжя);

Татарін Володимир Петрович – аспірант кафедри педагогіки, викладач кафедри іноземних мов та методики викладання, Бердянський державний педагогічний університет (м. Запоріжжя);

Ткаченко Інна Ігорівна – викладач кафедри музикознавства та музичної освіти, заступник декана з науково-методичної та навчальної роботи, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (м. Київ);

Товстоган Володимир Святославович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (м. Херсон);

Топузов Олег Михайлович – доктор педагогічних наук, професор, директор, Інститут педагогіки НАПН України (м. Київ);

Трофаїла Наталія Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський національний університет (м. Умань);

Цигвінцев Ігор Геннадійович – завідувач відділу, Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки» (м. Київ);

Чайковська Ульяна Віталіївна – асистент кафедри української мови, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет» (м. Кам'янець-Подільський);

Четвертак Тетяна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Швардак Маріанна Василівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет (м. Мукачево);

Шкурат Роман Сергійович – аспірант кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (м. Київ);

Шубін Євген Олександрович – здобувач ступеня доктора філософії у галузі професійної освіти, інформаційних технологій, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Шуляр Василь Іванович – доктор педагогічних наук, професор, заслужений учитель України, директор, Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки» (м. Київ);

Шуть Богдан Ігорович – аспірант кафедри фізичної культури та спорту, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (м. Полтава).

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Abrosimov Yevhenii Oleksandrovych – teacher of the Department of Mathematics, Informatics and Information Activities, Izmail State University of Humanities (Izmail);

Atroshchenko Tetiana Oleksandrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Preschool and Special Education Department, Mukachevo State University (Mukachevo);

Barantsova Iryna Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, 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 (Zaporizhzhia);

Bevz Tetiana Anatoliivna – Doctor of Historical Sciences, Professor, Deputy Director for Research, Private Institution «Institute of Applied Pedagogy» (Kyiv);

Boiko Svitlana Mykolaivna – Candidate of Philosophical Sciences, Senior Researcher, Leading Research Fellow, Department of Communication and Administration, Private Institution «Institute of Applied Pedagogy» (Kyiv);

Boridko Olha Ruslanivna – Assistant at the Department of the Ukrainian Language, Higher educational institution «Podillia State University» (Kamianets-Podilsky);

Borysova Tetiana Valeriivna – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Music, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University (Kamianets-Podilskyi);

Bratko Mariia Vasylivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Educology and Psychological and Pedagogical Sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv);

Butenko Olha Hryhorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development, Uman National University (Uman);

Chaikovska Uliana Vitaliivna – Assistant at the Department of the Ukrainian Language, Higher education institution «Podillia State University» (Kamianets-Podilsky);

Chetvertak Tetiana Yuriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Demkova Vita Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Research Fellow, Private Institution «Institute of Applied Pedagogy» (Kyiv);

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);

Dmytriieva Maryna Viktorivna – Teacher of the Department of Mathematics, Informatics and Information Activities, Izmail State University of Humanities (Izmail);

Doroshenko Tetiana Volodymyrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Art Disciplines, T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium» (Chernihiv);

Dushechkina Nataliia Yuriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Chemistry and Ecology, Uman National University (Uman);

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);

Gvozdii Svitlana Petrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physiology, Human Health and Safety and of Natural Science Education, Odesa I. I. Mechnikov National University (Odesa);

Hladyshev Volodymyr Volodymyrovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methods of Language and Literature and Artistic and Aesthetic Education, Mykolaiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Mykolaiv);

Hudyma Nataliia Vasylivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University (Kamianets-Podilskyi);

Ivanova Viktoriya Viktorivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool and Special Education, Mukachevo State University, Mukachevo (Mukachevo);

Kochubei Olena Vasylivna – Doctor of Philosophy, Lecturer of the Department of Chemistry and Ecology, Uman National University (Uman);

Kravchenko Kateryna Arkadiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Vocational Education and Technologies by Specialisation, Uman National University (Uman);

Kulyk Iryna Oleksandrivna – Senior teacher of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Levit Dmytro Anatoliiovych – Candidate of Philosophy Sciences, Associate Professor of the Department of Academic and Pop Vocal, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv);

Liapunova Valentyna Anatoliivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Preschool Education and Social Work, Melitopol Bogdan Khmelnitsky State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Maksiutov Andrii Oleksiiovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Geography and Methods of Teaching, Uman National University (Uman);

Maksymchuk Andrii Olehovytch – graduate student of Department of Pedagogy and Management of Education, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Kamianets-Podilsky);

Maksymov Oleksandr Serhiiovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

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);

Melnychuk Ruslana Anatoliivna – Lecturer at the Department of Pedagogy and Social Work**,** Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy (Khmelnytskyi);

Pavlova Valeriia Valeriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogical Education and Social Rehabilitation, Odesa Mechnikov National University (Odesa);

Predmestnikov Oleh Gariyovych – Doctor of Law, Professor, Honored Lawyer of Ukraine, Head of the Department of Law, Melitopol Bogdan Khmelnitsky State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Reypolska Olga Dmytrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv);

Ryzhko Iryna Leonidivna – Candidate of Sciences in Biology, Associate Professor of the Department of Physiology, Human Health and Safety and of Natural Science Education, Odesa I. I. Mechnikov National University (Odesa);

Shkurat Roman Serhiiovych – PhD student of the Department of Educology and Psychological and Pedagogical Sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv);

Shubin Yevhen Oleksandrovych – PhD student in the field of professional education, information technology, Melitopol Bogdan Khmelnitsky State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Shuliar Vasyl Ivanovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of Ukraine, Director, Institute of Applied Pedagogy **(Kyiv);**

Shut Bogdan Ihorovych – Postgraduate student of the Department of Physical Culture and Sports, Yuri Kondratyuk National University «Poltava Polytechnic» (Poltava);

Shvardak Marianna Vasylivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool and Primary Education and Educational Management, Mukachevo State University (Mukachevo);

Skoryk Tamara Volodymyrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Artistic Disciplines, T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Collegium» (Chernihiv);

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);

Sovhira Svitlana Vasylivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Chemistry and Ecology, Uman National University (Uman);

Sovik Tetiana Vitaliivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Musical Arts, Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University (Kamianets-Podilskyi);

Stoliaryk Olha Yuriivna – Doctor of Philosophy in Social Work, Associate Professor, Acting Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Ivan Franko National University of Lviv (Lviv);

Subashkevych Iryna Romanivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Ivan Franko National University of Lviv (Lviv);

Sukhomlinova Yulia Vasylivna – computer science and chemistry teacher, Melitopol Gymnasium No. 20 of the Melitopol City Council of Zaporizhzhia region (Zaporizhzhia);

Tatarin Volodymyr Petrovych – Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Lecturer of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Berdyansk State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Tkachenko Inna Ihorivna – Lecturer of the Department of Musicology and Music Education, Deputy Dean on Academic Affairs, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv);

Topuzov Oleg Mykhailovytch – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv);

Tovstohan Volodymyr Sviatoslavovych – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Education, Psychology and Inclusive Education, Communnal Higher Education Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of the Kherson Regional Council (Kherson);

Trofaila Nataliia Dmytrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development, Uman National University (Uman);

Tsyhvintsev Ihor Hennadiiovych – Head of Department, Private Institution «Institute of Applied Pedagogy» (Kyiv);

Yokob Andreia Pavlivna – PhD, teacher of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary, Pre-School Education and Management of Education Institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University (Berehove);

Zaverukha Olena Leonidivna – Candidate in Art Studies, Associate Professor, Head of the Department of Academic and Pop Vocal, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv).

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ:

Статті подаються тільки в електронній версії (pedagogy@mdpu.org.ua) або завантажуються безпосередньо через інтерфейс OJS (https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv) – Зареєструватись – Подання статті.

Мова статті: **українська, англійська**.

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.

Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.

Параметри сторінки: всі поля – 2,5 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Розмір паперу – А4.

Шрифт основного тексту Times New Roman, розмір 12, стиль звичайний. Текст друкується без переносів.

Параметри абзацу:

- вирівнювання – за шириною;
- міжрядковий інтервал – 1;
- абзацний відступ – 1 см;
- інтервал між абзацами – 0 мм.

ЗАБОРОНА ВИКОРИСТАННЯ НАУКОВИХ ПРАЦЬ КРАЇНИ-ОКУПАНТА

Забороняється цитування в тексті та внесення до бібліографічних списків тих джерел, які опубліковані російською мовою в будь-якій країні, а також джерел іншими мовами, якщо вони опубліковані на території росії та білорусі.

ВИДАВНИЧЕ ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕКСТУ СТАТТІ:

1. Індекс **УДК** (універсальна десяткова класифікація) (12 пт, у лівому куті, напівжирний шрифт, без абзацу);

2 – українською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери);

- ім’я та прізвище автора (повністю, 12 пт, звичайний, відцентровано);

- назва закладу, де працює автор (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);

- Анотація: (12 пт, курсив, напівжирний, без абзацу). Далі з нового рядка – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний, по ширині тексту, без абзацу);

- 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, без абзацу).

3 – англійською мовою:

- Resume: (12 пт, напівжирний, без абзацу).

- ПІ автора (з нового рядка, повністю, 12 пт, по ширині тексту, без абзацу);

- назва статті (12 пт, напівжирний шрифт, зразу після П І 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, без абзацу);

- Keywords: (12 пт, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний, без абзацу).

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;
- аналіз останніх досліджень і публікацій;
- формулювання цілей статті;
- виклад основного матеріалу дослідження;
- висновки.

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 валфавітному порядку, оформлюється згідно ДСТУ 8302:2015;
- покликання на джерело в тексті подавати в круглих дужках (Ашиток,2015, с. 4), де вказується автор, рік видання і номер сторінки;
- активний DOI у списках літератури;
- цитування у WoS/Scopus.

6. Список використаних джерел (англійською мовою):

- підзаголовок «References» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт,прописними літерами, відцентровано);
- список використаних джерел із дотриманням вимог стандарту APA (7th edition, 2020) APA Style.

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, ORCID автора (авторів), юридична адреса закладу, дата першого надходження статті до видання.

ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

Списки

Списки у тексті оформлюються так:

- нумеровані: «1.», «1)», «а)»;
- марковані: «– », «•».

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 програмногозабезпечення.
Забезпечення групової взаємодії	- текстовий чат, аудіо- відеоконференція; - спільна робота з електронною дошкою та документами; - додаткові віртуальні кімнати длягрупового навчання.
Оцінюваннянавчальних досягнень	- тести, опитування із візуалізацієюотриманих результатів.

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.

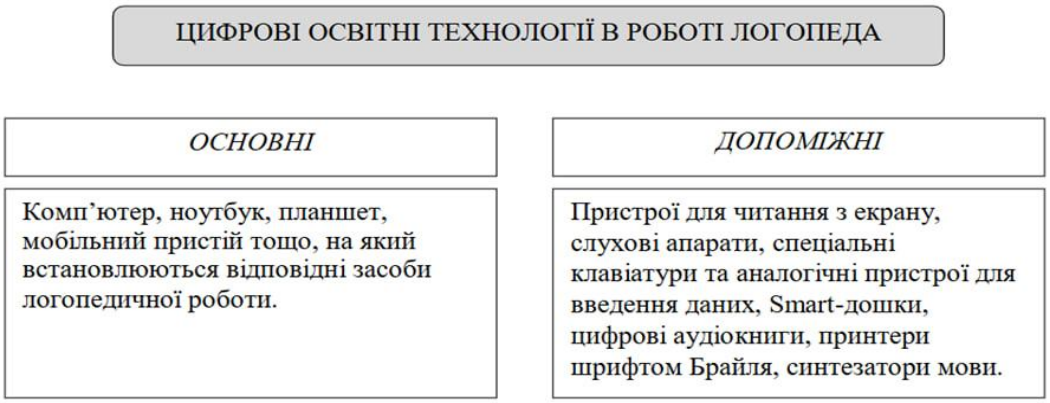

Рис. 1. Цифрові освітні технології, що можуть бути використані у логопедичній практиці

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО НАБОРУ:

Скорочення типу *та ін.*, *і т. п.*, при іменах та прізвищах (напр., *К. Ушинський*), назви населених пунктів типу *м. Київ, с. Павлиш* 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 XXXVI

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 17.04.2026 р. Формат 60х84/8. Папір офсетний.
Ум. друк. акр. 37,2. 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