

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ISSN 2410-2075 (print)

НАУКОВИЙ ВІСНИК
КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Наукове видання

SCIENTIFIC BULLETIN
OF KREMENETS TARAS SHEVCHENKO REGIONAL
ACADEMY OF HUMANITIES AND PEDAGOGY

Scientific publication

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 22, 2026

Issue 22, 2026

Збірник наукових праць,
заснований у 2013 році
(виходить два рази на рік)



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

УДК 37
НЗ4

Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.
Серія: Педагогічні науки / за заг. ред. В. Є. Бенери. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2026. Вип. 22. 224 с.

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:

Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1390 від 25.04.2024 року.
Ідентифікатор медіа R30-04041.

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
(вул. Ліцейна, буд. 1, м. Кременець, Тернопільська обл., 47003, kogpa_docs@ukr.net, тел. +38 (03546) 2-19-91)

Головний редактор:

Бенера Валентина Єфремівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, Україна

Члени редакційної колегії:

Банах Володимир Ігорович, доктор наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, Україна

Кучер Тетяна Василівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, Україна

Мокляк Володимир Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Онишук Ірина Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, Україна

Сейко Наталія Андріївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальних технологій, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

Тарасенко Ростислав Олександрович, доктор педагогічних наук, професор, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Україна

Титова Наталія Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної підготовки, документознавства та публічного управління, Український державний університету імені Михайла Драгоманова, Україна

Даріуш В. Скальскі (Dariusz W. Skalski), доктор педагогічних наук, кандидат наук з фізичної культури, інженер з національної безпеки, професор, академічний та університетський викладач, Академія фізичного виховання та спорту ім. Єнджея Снядецького, Секція плавання і рятувництва водного, Польща

Зузання Зброг (Zuzanna Zbróg), доктор наук, професор UJK, факультет педагогіки та психології, UJK у Кельце, заступник голови Секції початкової освіти Польської академії наук (KNP PAN), Науковий керівник клубу початкової науки (SKN "Elementarni"), Університет Яна Кохановського, Польща

Editor-in-Chief:

Benera Valentyna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets, Ukraine

Editorial board members:

Banakh Volodymyr Igorovich, Doctor of Sciences in Physical Education and Sports, Docent, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Education, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy, Ukraine

Kucher Tetyana Vasylivna, PhD in Physical Education and Sports Sciences, Docent, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Education, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy, Ukraine

Mokliak Volodymyr, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Andragogy, Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Iryna Onyshchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Department of Preschool and Primary Education, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy, Ukraine

Nataliia Seiko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor of Social Technology Department, Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine

Rostyslav Tarasenko, Dr. Sc., Prof., Prof. at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine

Nataliia Tytova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Professional Training, Document Science and Public Administration, Drahomanov Ukrainian State University, Ukraine

Dariusz W. Skalski, Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Physical Education, National Security Engineer, Academic and university teacher, Associate Professor, Jędrzej Śniadecki University of Physical Education and Sport, Poland

Zuzanna Zbróg, Doctor of Sciences, Professor of UJK, Faculty of Pedagogy and Psychology, UJK in Kielce, Deputy Head of the Section for Primary Education of the Polish Academy of Sciences (KNP PAN), Scientific Director of the Elementary Science Club (SKN "Elementarni"), Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Poland

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 10 від 28.05.2026 р.).

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем вищої школи, історії розвитку педагогічної теорії та освітньої практики, теорії та практики навчання і виховання, вищої освіти за рубежом, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 1166 від 23 грудня 2022 р. (додаток 3).

Спеціальності: «А1 Освітні науки», «А2 Дошкільна освіта», «А3 Початкова освіта», «А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями)», «А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями)», «А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями)», «А7 Фізична культура і спорт».

Мови видання: українська, англійська, польська.

Веб-сайт наукового видання: <http://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy>

Наукове видання розміщено на WEB-сторінці видання у мережі Інтернет та на сайті Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Адреса редакції: Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка,
вул. Ліцейна 1, Кременець, Тернопільська область, 47003.

Електронна скринька: naukovyi_visnyk@journals.kogpa.te.ua

© Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, 2026
© Автори статей, 2026

ЗМІСТ

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Волікова М. М., Коваль Г. В. ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....	7
Володавчик В. С. ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ВІДНОВЛЕННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ КРАЇНИ.....	14
Дороніна Т. О., Пасічник Л. В. ІНТЕРАКТИВНО-ДИСКУРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ.....	22
Месарош Л. В. ТЕСТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ФІЗИЧНОГО ЦИКЛУ.....	31
Мотуз Т. В., Позняков А. О. ТЮТОРСЬКО-ДИДАКТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТА ОРІЄНТИРИ ДЛЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	38
Орлов О. П. ІНТЕГРАЦІЯ ПЛАТФОРМИ MOODLE У ЦИФРОВЕ ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	48
Таможська І. В. ПЕДАГОГІЧНЕ ЛІДЕРСТВО: КОГНІТИВНІ ТА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ АСПЕКТИ	55

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Березовська Л. І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	66
Дем'яненко С. Д. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗГУРТОВАНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	74
Дичківська І. М., Улюкаєва І. Г. ІНСТИТУЦІЙНА ТИПОЛОГІЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ АНГЛІЇ: ДОСВІД ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ.....	82
Кононко О. Л. ЦІЛЕСПРЯМОВАНІСТЬ ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ХАРАКТЕРИСТИКА ТА УМОВИ РОЗВИТКУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	89
Котелянець Ю. С., Зімакова Л. В., Біличенко Г. В. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕНСЬКО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ПІСНІ.....	97

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Швець О. В. УРОКИ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ 4-Х КЛАСІВ.....	108
--	-----

СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)

Климович Ю. Ю.

ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....118

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)

Klak I. Ye. Kucher V. V., Yatseniuk N. I.

BATTLE DISCUSSION AS AN INTERACTIVE TECHNOLOGY FOR ENHANCING
STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS.....126

Анічкіна О. В.

НАСТУПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН: ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД.....134

Балбус Т. А.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ МАЛЯРСТВА НА СКЛІ ХУДОЖНИКІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ.....143

Жирова Т. О.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ AGILE-ОРІЄНТОВАНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....154

Котенко Н. О.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ІТ-ФАХІВЦІВ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....163

Оршанський Л. В., Цісарук І. В., Цісарук В. Ю.

STEM-ПРОЄКТ ЯК ЗАСІБ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІНФОРМАТИКИ.....170

Панчук О. І.

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI
КЛІМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ177

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Бенера В. Є., Коляденко С. М., Літяга І. В.

АРТТЕРАПІЯ ЯК ОДНА З ТЕХНОЛОГІЙ
ВИПРАВЛЕННЯ КЛІЄНТІВ СЛУЖБИ ПРОБАЦІЇ.....187

Дуб Н. Є.

СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ КОМПЛЕКСНОГО СУПРОВОДУ ПІДГОТОВКИ
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ІНВАЛІДНІСТЮ В МЕДИЧНИХ АКАДЕМІЯХ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....199

Матвєєва Н. О.

АЛЬТЕРНАТИВНА ДОДАТКОВА КОМУНІКАЦІЯ В РОБОТІ
З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....206

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

Єварницький І. А.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ЗАСОБІВ
ЗМАГАЛЬНО-ІГРОВОЇ СПРЯМОВАНOSTI У ПІДГОТОВЦІ
СКЕЛЕЛАЗІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....214

CONTENTS

EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL SCIENCES

Volikova M. M., Koval G. V. INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS DURING A PERIOD OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION.....	7
Volodavchik V. S. IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AS A FACTOR IN THE RESTORATION AND PRESERVATION OF HUMAN CAPITAL UNDER MARTIAL LAW AND POST-WAR RECONSTRUCTION OF THE COUNTRY.....	14
Doronina T. O., Pasichnyk L. V. INTERACTIVE AND DISCURSIVE TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING FUTURE TEACHERS' TEXT-PRODUCTION COMPETENCE.....	22
Mesarosh L. V. TESTS AS A TOOL FOR ASSESSING STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF STUDYING PHYSICS-RELATED COURSES.....	31
Motuz T. V., Poznyakov A. O. TUTORING IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION: TRANSFORMATION OF THE TEACHER'S ROLE AND GUIDELINES FOR THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION.....	38
Orlov O. P. INTEGRATION OF THE MOODLE PLATFORM INTO THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT OF UNIVERSITIES.....	48
Tamozhska I. V. PEDAGOGICAL LEADERSHIP: COGNITIVE AND MORAL-ETHICAL DIMENSIONS	55

PRESCHOOL EDUCATION

Berezovska L. I. PREPARING FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS TO ORGANIZE ARTISTIC AND VERBAL ACTIVITIES OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN.....	66
Demyanenko S. D. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES FOR THE FORMATION OF SOCIAL COHESION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PLAY.....	74
Dychkivska I. M., Ulyukaeva I. G. INSTITUTIONAL TYPOLOGY OF EARLY YEARS EDUCATION IN ENGLAND: EXPERIENCE FOR THE MODERNIZATION OF UKRAINE'S EDUCATIONAL SPACE.....	82
Kononko O. L. PURPOSEFULNESS OF A PRESCHOOL EDUCATION SPECIALIST: ESSENCE AND CONDITIONS OF FORMATION IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL UNIVERSITY.....	89
Kotelianets Yu. S., Zimakova L. V., Bilychenko H. V. FORMING SPEECH AND COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN THROUGH CHILDREN'S SONGS.....	97

PRIMARY EDUCATION

Shvets O. V. LITERARY READING LESSONS AS A MEANS OF DEVELOPING READING INDEPENDENCE OF 4TH GRADE STUDENTS	108
--	-----

SECONDARY EDUCATION (BY SUBJECT SPECIALITIES)

Klymovych Yu. Yu.

IMMERSIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN NEW UKRAINIAN SCHOOL STUDENTS.....	118
--	-----

PROFESSIONAL EDUCATION (BY SPECIALISATION)

Klak I. Ye. Kucher V. V., Yatseniuk N. I.

BATTLE DISCUSSION AS AN INTERACTIVE TECHNOLOGY FOR ENHANCING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS.....	126
--	-----

Anichkina O. V.

STEPWISE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF NATURAL SCIENCE TEACHERS: A PROFESIOGRAPHIC APPROACH.....	134
---	-----

Balbus T. A.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ART TEACHERS USING THE MEANS OF GLASS PAINTING BY ARTISTS OF WESTERN UKRAINE.....	143
---	-----

Zhyrova T. O.

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR AGILE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE IT SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	154
--	-----

Kotenko N. O.

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF TRAINING IT PROFESSIONALS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT.....	163
--	-----

Orshansky L. V., Tsisaruk I. V., Tsisaruk V. Yu.

STEM PROJECT AS A MEANS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY AND COMPUTER SCIENCE.....	170
---	-----

Panchuk O. I.

CRITERIA-BASED APPROACH TO ASSESSING CLIMATE COMPETENCE DEVELOPMENT IN NATURAL SCIENCE TEACHERS.....	177
---	-----

SPECIAL EDUCATION

Benera V. Ye., Koliadenko S. M., Litjaga I. V.

ART THERAPY AS ONE OF THE TECHNOLOGIES FOR CORRECTING PROBATION SERVICE CLIENTS.....	187
---	-----

Dub N. Ye.

FEATURES OF COMPREHENSIVE SUPPORT FOR THE PREPARATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN MEDICAL ACADEMIES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	199
---	-----

Matveieva N. O.

ALTERNATIVE AUGMENTATIVE COMMUNICATION (AAC) IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	206
--	-----

PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Yevarnytskyi I. A.

THEORETICAL SUBSTANTIATION AND CLASSIFICATION OF COMPETITIVE GAME-ORIENTED MEANS IN THE TRAINING OF ADOLESCENT ROCK CLIMBERS.....	214
---	-----

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



УДК 378.147.004

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.1>

ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

ВОЛІКОВА МАРИНА МИКОЛАЇВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних наук
Державний університет економіки і технологій
a.volikov@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3182-7639

КОВАЛЬ ГАННА ВОЛОДИМИРІВНА

доктор наук з державного управління, професор,
професор кафедри публічного управління та адміністрування
Державний університет економіки і технологій
koval.gv@ukr.net
orcid.org/0000-0001-5317-6876

***Анотація.** У процесі дослідження авторами проаналізовано теоретико-методологічні засади використання інноваційно-педагогічних підходів у формуванні та розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти в умовах освітніх трансформацій. Зазначено, що у сучасних умовах цифровізації, глобалізації та динамічних змін ринку праці постає необхідність удосконалення підходів до професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати особливості використання інноваційно-педагогічних підходів у формуванні професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, зокрема в умовах діяльності Державного університету економіки і технологій. Методи дослідження, які використані є компетентнісний, системний та інформаційний, авторами застосовано аналіз і синтез наукових джерел, узагальнення педагогічного досвіду.*

Встановлено, що впровадження інноваційно-педагогічних підходів, зокрема проектного навчання, кейс-методів, цифрових технологій, сприяє формуванню ключових і професійних компетентностей здобувачів. Обґрунтовано, що поєднання теоретичної та практичної підготовки, використання цифрових освітніх ресурсів і студентоцентрованих методів навчання забезпечує підвищення якості освітнього процесу та рівня підготовки майбутніх фахівців. Наукова новизна результатів дослідження полягає у систематизації інноваційно-педагогічних підходів до формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти та уточненні їх ролі в умовах цифрової трансформації освітнього простору, а також у визначенні ефективних механізмів їх реалізації на рівні закладу вищої освіти.

Доведено, що інноваційно-педагогічні підходи є необхідною умовою модернізації освітнього процесу та формування конкурентоспроможного фахівця. Їх впровадження забезпечує розвиток професійної мобільності, критичного мислення та здатності до безперервного навчання, що відповідає сучасним вимогам ринку праці та суспільства.

***Ключові слова:** інноваційно-педагогічні підходи, професійні компетентності, здобувачі вищої освіти, освітній процес, цифровізація.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивними освітніми трансформаціями, що зумовлюють необхідність оновлення підходів до формування професійних компетентностей здобувачів освіти. У цьому контексті особливої значущості набувають інноваційно-педагогічні підходи, спрямовані на розвиток

здатності до творчого мислення, адаптивності, генерації нових ідей у професійній діяльності. Здатність до інновацій, яка передбачає створення нової цінності, визначена як одна з ключових трансформаційних компетентностей у рамках концепції «Навчальний компас 2030» Організації економічного співробітництва та розвитку. Вона розглядається як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує готовність до відповідального впровадження інновацій у різних сферах суспільного життя [6]. У сучасних умовах ця здатність набуває особливого значення не лише в економічному секторі, а й у сфері освіти, де виникає потреба у створенні нових освітніх продуктів, методик, технологій, а також у переосмисленні існуючих підходів до організації освітнього процесу. Інновації в освіті спрямовані на розроблення нових знань, педагогічних ідей, стратегій і рішень, які дозволяють ефективно реагувати на виклики сучасності, зокрема цифровізацію, глобалізацію та соціокультурні зміни. Важливо підкреслити, що створення нової цінності у цьому контексті має не лише економічний, але й соціальний та культурний вимір, оскільки сприяє формуванню інклюзивного, гуманістично орієнтованого освітнього середовища. Ключовим методологічним підґрунтям сучасної професійної підготовки здобувачів вищої освіти виступає компетентнісний підхід, який ґрунтується на ідеї пріоритетності сформованих компетентностей як результату освітнього процесу. У працях провідних науковців (І. Беха, В. Кременя, О. Спіріна та ін.) підкреслюється, що компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка поєднує знання, уміння, досвід діяльності, цінності та здатність до їх практичного застосування. У межах компетентнісного підходу підготовка здобувачів вищої освіти спрямовується не стільки на накопичення інформації, скільки на розвиток здатності ефективно працювати з нею, здійснювати її аналіз, трансформацію та практичне використання. Особливого значення набуває формування вміння навчатися впродовж життя, що забезпечує готовність майбутніх фахівців до постійного оновлення знань і адаптації до швидкоплинних змін у

професійному середовищі. Інноваційно-педагогічні підходи передбачають впровадження активних, інтерактивних і проєктно-орієнтованих методів навчання, які стимулюють самостійну діяльність здобувачів освіти, розвиток їхнього критичного та креативного мислення. У процесі такої підготовки майбутні фахівці набувають здатності конструювати власну професійну діяльність, моделювати педагогічні ситуації, приймати обґрунтовані рішення та ефективно діяти в умовах невизначеності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання впровадження компетентнісного підходу розкриті науковцями, як І. Бехом, В. Кременем, О. Спіріним, Л. Карташовою, І. Смирновою та ін. Особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес в своїх працях розкрили О. Спірін, К. Осадча, Л. Карташова, В. Кремень, Т. Сорочан та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати особливості використання інноваційно-педагогічних підходів у формуванні професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, зокрема в умовах діяльності Державного університету економіки і технологій.

Виклад основного матеріалу. Стрімка динаміка розвитку сучасної освіти, зумовлена процесами цифровізації, глобалізації та переходу до суспільства знань, висуває нові вимоги до всіх учасників освітнього процесу. У цих умовах особливої актуальності набуває формування та ефективне використання комплексу ключових і професійних компетентностей, які забезпечують оптимізацію організації навчання, удосконалення способів подання навчального матеріалу, підвищення якості його засвоєння та раціоналізацію підготовки до занять із використанням сучасних освітніх технологій.

Аналіз наукових праць [9, 10] дозволяє зробити висновки, що інноваційна спрямованість освітнього процесу передбачає активне впровадження цифрових інструментів, інтерактивних платформ, хмароорієнтованих сервісів, технологій змішаного та дистанційного навчання, що сприяють персоналізації освітньої траєкторії здобувачів освіти, під-

вищенню їхньої мотивації та залученості до навчальної діяльності. Водночас важливим є розвиток у здобувачів умінь самостійно здобувати знання, працювати з інформаційними ресурсами, здійснювати аналіз та ефективно застосовувати отримані результати у професійній діяльності.

Нормативно-правове забезпечення інновацій в освіті в Україні визначається низкою ключових законодавчих актів. Зокрема, Закон України «Про освіту» закріплює принципи інноваційного розвитку освіти, академічної свободи та впровадження новітніх педагогічних технологій [5]. Закон України «Про вищу освіту» визначає необхідність забезпечення якості освіти через використання сучасних освітніх технологій, інтеграцію науки і практики, а також розвиток цифрових компетентностей здобувачів освіти [3]. Водночас Закон України «Про інноваційну діяльність» регламентує загальні засади впровадження інновацій, зокрема у сфері освіти, та підкреслює важливість створення інноваційного середовища для розвитку людського капіталу [4]. Крім того, стратегічні орієнтири модернізації освіти визначені у Концепції розвитку цифрової освіти в Україні та Національній стратегії розвитку освіти в Україні, які акцентують увагу на необхідності цифрової трансформації освітнього процесу, розвитку інноваційних педагогічних підходів та формуванні компетентностей майбутнього.

Поняття «інновація» трактується як нововведення, що передбачає впровадження нових підходів, ідей та рішень у різні сфери діяльності. У педагогічному контексті інновація розглядається як процес і результат використання нового досвіду, спрямованого на вдосконалення освітнього процесу, підвищення його ефективності та якості [3]. Вона охоплює цілеспрямовані зміни у цілях, змісті, методах і формах навчання та виховання, а також в організації взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Інноваційні процеси в освіті передбачають не лише оновлення окремих компонентів навчання, а й трансформацію педагогічної діяльності загалом, що забезпечує адаптацію системи освіти до сучасних викликів [5].

У цьому контексті ключовими виступають два взаємопов'язані напрями: по-перше, дослідження, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, що дозволяє інтегрувати ефективні практики у ширший освітній простір, по-друге, впровадження результатів психолого-педагогічних досліджень у практику, що забезпечує наукову обґрунтованість освітніх інновацій.

У контексті інноваційно-педагогічних підходів до формування і розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти в умовах освітніх трансформацій особлива увага приділяється цілеспрямованому розвитку компетентностей у процесі вивчення окремих дисциплін та пошуку ефективних шляхів їх інтеграції й розширення. Важливим є не лише засвоєння змісту навчальних предметів, а й формування здатності застосовувати набуті знання у міждисциплінарному контексті, що відповідає сучасним вимогам до підготовки конкурентоспроможного фахівця. Значну роль у цьому процесі відіграє розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів освіти, яка передбачає здатність ефективно використовувати цифрові ресурси, аналізувати інформацію, здійснювати її критичне осмислення та інтегрувати в освітню і професійну діяльність. Водночас актуалізується потреба у формуванні у здобувачів вищої освіти усвідомлення власної освітньої траєкторії, здатності до саморефлексії, визначення професійних перспектив і готовності до активної участі у конструюванні індивідуального освітнього шляху. У період освітніх трансформацій особливого значення набуває забезпечення гнучкості та адаптивності освітніх програм, їх відповідності динамічним вимогам ринку праці та суспільства знань. Це передбачає можливість індивідуалізації навчання, варіативність змісту освіти, а також інтеграцію творчих, дослідницьких і проєктно-орієнтованих компонентів у освітній процес. Вважаємо, що цей підхід сприяє розвитку креативності, критичного мислення та здатності до інноваційної діяльності. Не менш важливим інструментом підвищення ефективності формування професійних компетентностей є залучення здобувачів освіти до

тренінгових форм навчання, практико-орієнтованих занять, майстер-класів і проєктної діяльності. Це дозволяє не лише закріпити теоретичні знання, а й сформувати практичні навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності, підвищити рівень їхньої професійної мобільності та готовності до вирішення складних завдань у реальних умовах.

Узагальнюючи вищезазначене, інноваційно-педагогічні підходи у сучасній вищій освіті орієнтовані на створення такого освітнього середовища, яке забезпечує всебічний розвиток професійних компетентностей здобувачів, їхню здатність до саморозвитку, адаптації та ефективної реалізації в умовах постійних змін, що є визначальним чинником успішної професійної діяльності у сучасному суспільстві.

В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду встановлено, що у сучасних умовах освітніх трансформацій формування та розвиток професійних компетентностей здобувачів вищої освіти потребує впровадження інноваційно-педагогічних підходів, що забезпечують інтеграцію знань, практичної діяльності та розвитку особистості. Доцільно виокремити наступні ключові підходи:

1. Компетентнісний підхід. Передбачає орієнтацію освітнього процесу на формування інтегрованих результатів навчання – компетентностей, що поєднують знання, уміння, цінності та досвід діяльності. Його обґрунтованість полягає у відповідності сучасним вимогам ринку праці, який потребує не лише теоретично підготовленого, а й практично здатного до діяльності фахівця. Компетентнісний підхід забезпечує розвиток здатності до навчання впродовж життя та адаптації до змін.

2. Проєктно-орієнтований підхід. Базується на залученні здобувачів освіти до виконання навчально-дослідницьких проєктів. Його ефективність зумовлена можливістю інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю, формуванням дослідницьких, комунікативних і організаційних умінь. Проєктна діяльність стимулює самостійність, відповідальність і креативність, що є ключовими складниками професійної компетентності.

3. Цифрово-орієнтований підхід. Передбачає активне використання інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових платформ і ресурсів у навчальному процесі. Обґрунтування цього підходу пов'язане з цифровізацією суспільства, яка вимагає від майбутніх фахівців високого рівня цифрової грамотності, здатності працювати з великими обсягами інформації та використовувати цифрові інструменти у професійній діяльності.

4. Студентоцентроване навчання. Орієнтується на потреби, інтереси та індивідуальні особливості здобувачів освіти. Його сутність полягає у створенні умов для активної участі студентів у власному навчанні, формуванні індивідуальних освітніх траєкторій і розвитку самостійності. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації та відповідальності за результати навчання.

5. Дослідницько-орієнтований підхід. Спрямований на формування у здобувачів навичок наукового пізнання, аналізу, синтезу, критичного мислення. Його доцільність обґрунтовується необхідністю підготовки фахівців, здатних до інноваційної діяльності та вирішення складних професійних завдань. Інтеграція дослідницької діяльності в освітній процес сприяє розвитку наукового мислення та творчого потенціалу.

6. Інтердисциплінарний підхід. Передбачає інтеграцію знань із різних галузей для комплексного розв'язання професійних завдань. Його значущість обумовлена складністю сучасних проблем, які потребують міждисциплінарного бачення. Такий підхід формує системне мислення, здатність до аналізу явищ у широкому контексті та підвищує рівень професійної мобільності.

У сучасних умовах трансформації вищої освіти в Державному університеті економіки і технологій інноваційно-педагогічні підходи виступають необхідним інструментом формування та розвитку професійних компетентностей здобувачів. Освітній процес у закладі орієнтований на впровадження компетентнісної, студентоцентрованої і практикоорієнтованої моделей навчання, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань із реальними професійними завданнями. Зна-

чна увага приділяється використанню проєктного навчання, кейс-методів, дуальної освіти та цифрових технологій, що сприяють розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та навичок командної роботи. Залучення здобувачів до виконання міждисциплінарних проєктів і практичних кейсів дозволяє формувати здатність до прийняття управлінських рішень і адаптації до змінних умов професійної діяльності. Важливим компонентом є цифровізація освітнього процесу, що реалізується через використання сучасних освітніх платформ, електронних курсів і дистанційних технологій навчання. Це забезпечує гнучкість освітніх траєкторій, індивідуалізацію навчання та розширення доступу до освітніх ресурсів.

Висновки. У процесі дослідження авторам встановлено, що інноваційно-педагогічні підходи є важливим чинником формування і розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти,

зокрема у Державному університеті економіки і технологій. Доведено, що поєднання студентоцентрованого, компетентнісного та практикоорієнтованого підходів із активним використанням цифрових технологій, проєктного навчання й елементів цифрової освіти сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Сфокусовано увагу на доцільності вважати сформовану професійну компетентність результатом інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, цифрових навичок і здатності до адаптації в умовах динамічного ринку праці. Встановлено, що інноваційні освітні практики забезпечують розвиток критичного мислення, самостійності, готовності до безперервного професійного зростання. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні ефективності впровадження цифрових освітніх платформ і розробленні адаптивних моделей підготовки фахівців з урахуванням сучасних соціально-економічних викликів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 12 (17,18). С. 5–7.
2. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. К. : Університет, 2011. 320 с
3. Закон України «Про вищу освіту» : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 23.03.2026).
4. Закон України «Про інноваційну діяльність» : Закон України від 04.07.2002 № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15> (дата звернення: 23.03.2026).
5. Закон України «Про освіту» : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.03.2026).
6. Концепція розвитку цифрової освіти в Україні : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p> (дата звернення: 23.03.2026).
7. Лисенко Т. А. Студентоцентроване навчання у контексті міждисциплінарної освіти: нові підходи до формування професійних компетентностей. *Академічні візії*. 2024. Вип. 38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14568474>
8. Матвієнко О., Попов М. Підготовка вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах постконфліктного суспільства: інноваційно-педагогічні стратегії та європейський досвід. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*. June 20, 2025. Chicago, USA. 2025. С. 122–125.
9. Оружа Л. Індивідуальна освітня траєкторія здобувача вищої освіти у формуванні професійної компетентності. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2025. Вип. 4. С. 69–74. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.9>
10. Ревть А., Слутий Я. Формування ключових компетентностей особистості здобувача вищої освіти. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»*. February 14, 2025. Boston, USA. 2025. С. 305–310.
11. Rychen D. Education Conceptual Framework 2030: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0), *OECD*. 2022. URL: <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEYCOMPETENCIES-FOR-2030.pdf> (дата звернення 25.03.2026)

INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS DURING A PERIOD OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION

VOLIKOVA MARINA MYKOLAIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social-Humanitarian Science
State University of Economics and Tehnology

KOVAL GANNA VOLODYMYRIVNA

Doctor of Science in Public Administration, Professor,
Professor at the Department of Public Management and Administration
State University of Economics and Tehnology

Abstract. *During the course of their research, the authors analysed the theoretical and methodological foundations for the use of innovative pedagogical approaches in the formation and development of professional competences among higher education students in the context of educational reforms. It is noted that in the current context of digitalisation, globalisation and dynamic changes in the labour market, there is a need to improve approaches to the professional training of higher education students.*

Introduction. *Traditional models of education do not fully ensure the development of the competences required for effective professional activity, which highlights the need to introduce innovative pedagogical technologies.*

Purpose. *The aim of the article is to theoretically substantiate and analyse the features of using innovative pedagogical approaches in the development of professional competencies of higher education students, particularly within the context of the State University of Economics and Technology.*

Methods. *The research methods employed are competence-based, systemic and information-based, the authors have applied analysis and synthesis of scientific sources, as well as the generalisation of pedagogical experience.*

Results. *It has been established that the implementation of innovative pedagogical approaches, in particular project-based learning, case studies and digital technologies, contributes to the development of students' key and professional competences. It has been substantiated that the combination of theoretical and practical training, the use of digital educational resources and student-centred teaching methods ensures an improvement in the quality of the educational process and the level of training of future specialists.*

Originality. *The scientific novelty of the research results lies in the systematisation of innovative pedagogical approaches to the development of professional competences among higher education students and the clarification of their role in the context of the digital transformation of the educational landscape, as well as in the identification of effective mechanisms for their implementation at the level of higher education institutions.*

Conclusion. *Innovative pedagogical approaches are an essential prerequisite for modernising the educational process and training competitive professionals, their implementation promotes professional mobility, the development of critical thinking and the capacity for lifelong learning, which meets the current demands of the labour market and society.*

Key words: *innovative pedagogical approaches, professional competences, higher education students, the educational process, digitalisation.*

REFERENCES

1. Bekh, I. (2009). D.Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnoho pidkhotu u pedahohitsi [The theoretical and practical significance of the competence-based approach in pedagogy]. *Vykhovannia i kultura*, 12 (17,18), 5–7.
2. Bielienka, H.V. (2011). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelya doskilnoho navchalnoho zakladu : monohrafiia [The development of professional competence in modern preschool educators: a monograph]. Universytet.
3. Zakon Ukrainy «Pro vshchhu osvitu» (2014) [Law of Ukraine «On Higher Education»] : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Zakon Ukrainy «Pro innovatsiinu diialnist» (2002) [Law of Ukraine «On Innovative Activity»] : Zakon Ukrainy vid 04.07.2002 № 40-IV. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15>
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017) [Law of Ukraine «On Education»]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

6. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021). Kontseptsiiia rozvytku tsyfrovoy osvity v Ukraini [Concept for the Development of Digital Education in Ukraine: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 167-r]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p>.
7. Lysenko, T. A. (2024). Studentotsentrovane navchannia u konteksti mizhdystsyplinarnoy osvity: novi pidkhody do formuvannia profesiinykh kompetentnosti [Student-centred learning in the context of interdisciplinary education: new approaches to the development of professional competences]. *Akademichni vizii*, 38 <https://doi.org/10.5281/zenodo.14568474>
8. Matviienko, O., & Popov, M. (2025). Pidhotovka vchytelia pochatkovo shkoly do profesiinoy diialnosti v umovakh postkonfliktnoho suspilstva: innovatsiino-pedahohichni stratehii ta yevropeyskyi dosvid [Training primary school teachers for professional practice in a post-conflict society: innovative pedagogical strategies and European experience]. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*. Chicago, USA. p. 122–125.
9. Oruzha, L. (2025). Indyvidualna osvithnia traiektoriia zdobuvacha vyshchoy osvity u formuvanni profesiinoy kompetentnosti [The individual educational trajectory of a higher education student in the development of professional competence]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika»*, 4, 69–74. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.9>
10. Revt, A., & Slutyi, Ya. (2025). Formuvannia kliuchovykh kompetentnosti osobystosti zdobuvacha vyshchoy osvity [The development of key personal competences of higher education students]. *Collection of scientific papers «ΛΟΗΟΣ»*. February 14, 2025. Boston, USA. P. 305–310.
11. Rychen, D. (2022). *Education Conceptual Framework 2030: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*, OECD. <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEYCOMPETENCIES-FOR-2030.pdf>



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 26.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 37.014.6:341.38

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.2>

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ВІДНОВЛЕННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ КРАЇНИ

ВОЛОДАВЧИК ВІКТОРІЯ СЕРГІЇВНА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри публічної служби й управління навчальними закладами
Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
volodavchykviktoria@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8471-7548

***Анотація.** Повномасштабна війна в Україні спричинила значні втрати людського капіталу, що проявляється у вимушеній міграції населення, руйнуванні освітньої інфраструктури та порушенні безперервності освітнього процесу. У цих умовах особливої актуальності набуває питання підвищення якості освіти як стратегічного чинника збереження та відновлення людського потенціалу держави.*

Метою статті є дослідження ролі підвищення якості освіти як ключового чинника відновлення та збереження людського капіталу України в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови країни.

У дослідженні використано методи аналізу та узагальнення наукових джерел, порівняльного аналізу міжнародних і національних підходів до визначення якості освіти, а також аналіз сучасних досліджень у сфері освітньої політики та людського капіталу. Джерельну базу становлять праці українських і зарубіжних науковців, аналітичні матеріали міжнародних організацій та нормативно-правові документи у сфері освіти.

Встановлено, що якість освіти є інтегральною характеристикою освітньої системи, яка охоплює результати навчання, організацію освітнього процесу, ресурсне забезпечення та відповідність освіти потребам суспільства. Обґрунтовано, що підвищення якості освіти сприяє формуванню компетентностей, необхідних для економічного розвитку, інноваційної діяльності та соціальної інтеграції. Визначено основні виклики для освітньої системи України в умовах війни, зокрема руйнування освітньої інфраструктури, міграційні процеси та нерівний доступ до освітніх ресурсів.

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні підвищення якості освіти як системного чинника збереження та відновлення людського капіталу України в умовах воєнного стану та післявоєнної реконструкції держави.

Підвищення якості освіти є важливим елементом стратегії відновлення людського капіталу та соціально-економічного розвитку країни. Пріоритетними напрямками є цифровізація освіти, модернізація освітньої інфраструктури, розвиток компетентнісного підходу, підтримка педагогічних кадрів та розширення міжнародної співпраці.

***Ключові слова:** якість освіти, людський капітал, освітня політика, післявоєнне відновлення, цифровізація освіти, воєнний стан.*

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні спричинила значні втрати людського капіталу, що проявляється у вимушеній міграції населення, зменшенні кількості фахівців, руйнуванні освітньої інфраструктури та порушенні освітнього процесу. Освіта традиційно розглядається як ключовий інструмент формування людського капіталу, що забезпечує економічне зростання, інноваційний розвиток та соціальну стабільність суспільства. У сучасних умовах роль освіти набуває особливого значення, оскільки саме

вона забезпечує підготовку висококваліфікованих кадрів, необхідних для відновлення економіки та модернізації держави.

Війна призвела до значних освітніх втрат: порушення навчального процесу, руйнування освітньої інфраструктури та зниження якості освітніх послуг. За оцінками міжнародних організацій, значна частина українських дітей і молоді стикається з обмеженим доступом до освіти, що може негативно вплинути на формування людського капіталу у довгостроковій перспективі. У таких умовах особливої акту-

альності набуває питання підвищення якості освіти як стратегічного чинника збереження та розвитку людського потенціалу країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування та збереження людського капіталу в умовах воєнних конфліктів і післявоєнного відновлення держави останніми роками стала предметом активних наукових досліджень у галузі економіки освіти, державного управління та соціальної політики. Особливу увагу дослідники приділяють ролі освітньої системи як ключового механізму відтворення людського капіталу та забезпечення довгострокового соціально-економічного розвитку.

У сучасних дослідженнях українських науковців підкреслюється, що людський капітал є одним із базових ресурсів післявоєнної реконструкції держави. Так, у праці В. Лугової та Б. Макова обґрунтовується необхідність формування системи заходів щодо ефективного використання людського капіталу як основного чинника економічного зростання в процесі відбудови країни [5]. Автори зазначають, що відновлення людського потенціалу має здійснюватися через розвиток системи освіти, підвищення професійної кваліфікації населення та створення умов для інноваційної діяльності.

Проблему відновлення людського капіталу в контексті державної політики розглядають В. Круглов та Д. Терещенко, які наголошують на необхідності комплексного підходу до його відтворення. Дослідники підкреслюють, що ключовими напрямками державної політики мають стати забезпечення доступу до якісної освіти, розвиток системи професійної підготовки та перепідготовки кадрів, а також підтримка наукових досліджень і інноваційної діяльності [4].

Важливим аспектом цієї проблематики є дослідження ролі освіти у формуванні людського капіталу. У роботі Т. Поснової, Г. Белінської та В. Зятковського доведено, що освітній компонент є визначальним чинником розвитку людського потенціалу, оскільки саме система освіти забезпечує формування знань, компетентностей і професійних навичок, необхідних для економічного розвитку

держави [7]. Автори зазначають, що внаслідок військової агресії значно погіршилися показники розвитку людського капіталу України, що вимагає посилення ролі освітньої політики у його відновленні.

У низці досліджень акцентується увага на впливі війни на функціонування освітньої системи та її інституційний потенціал. У роботі Т. Іванової аналізуються виклики функціонування освіти і науки в умовах війни, зокрема руйнування освітньої інфраструктури, вимушена міграція студентів і викладачів, а також перехід освітніх закладів до дистанційних форм навчання [3]. Дослідниця підкреслює, що збереження інтелектуального потенціалу суспільства є одним із ключових завдань державної політики у сфері освіти.

У дослідженні інших науковців проаналізовано рейтингові показники та виклики, з якими стикаються тимчасово переміщені університети в Україні, зосереджена увага на ролі університетів у виконанні їхньої третьої місії, яка має вирішальне значення для сприяння розвитку людського капіталу регіонів [16].

Важливий внесок у дослідження ролі освіти у післявоєнному розвитку України зроблено у роботі О. Пальчук, де освіта розглядається як один із головних чинників формування людського капіталу та економічної конкурентоспроможності держави [6]. Авторка звертає увагу на необхідність модернізації освітньої системи, впровадження інноваційних освітніх технологій та підвищення ефективності використання освітніх ресурсів.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із роллю закладів вищої освіти у процесах відновлення людського капіталу. Так, П. Пузирьова підкреслює, що університети виступають важливими центрами формування інтелектуального потенціалу суспільства, забезпечуючи підготовку висококваліфікованих фахівців та розвиток наукових досліджень [15]. У контексті післявоєнної відбудови особливого значення набуває стратегічний розвиток університетів, модернізація освітньої інфраструктури та розширення міжнародної академічної співпраці.

У сучасних дослідженнях також розглядається вплив міграційних процесів на людський

капітал України. Так, О. Бутник зазначає, що масова внутрішня та зовнішня міграція населення, спричинена війною, створює значні виклики для відтворення людського потенціалу, зокрема у сфері освіти та ринку праці [9]. Водночас авторка наголошує, що українська діаспора та міжнародна академічна мобільність можуть стати важливим ресурсом для інноваційного розвитку та відбудови країни.

Науковці підкреслюють стратегічні напрями використання людського капіталу у післявоєнний період. Б. Гіщак обґрунтовує необхідність розвитку цифровізації, системи професійної перепідготовки та формування нових компетентностей, що відповідають потребам сучасної економіки [2]. Такі підходи дозволяють підвищити ефективність використання людського потенціалу та забезпечити економічне зростання. Значну увагу дослідники приділяють освітньому компоненту людського капіталу. У дослідженні, опублікованому у журналі *Ukrainian Society*, наголошується, що ще до початку повномасштабної війни освітня система України не забезпечувала достатнього рівня конкурентоспроможності у міжнародних освітніх рейтингах, що свідчить про необхідність її модернізації [1]. В умовах війни ці проблеми лише загострилися, що підсилює актуальність реформування освітньої системи.

Отже, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що проблема відновлення та збереження людського капіталу в Україні тісно пов'язана з підвищенням якості освіти, розвитком системи професійної підготовки та модернізацією освітньої інфраструктури. Водночас більшість досліджень зосереджується на економічних аспектах людського капіталу або окремих напрямках освітньої політики. Натомість недостатньо дослідженим залишається питання комплексного аналізу ролі підвищення якості освіти як системного чинника збереження та відновлення людського капіталу в умовах воєнного стану та післявоєнної реконструкції України.

Метою статті є дослідження ролі підвищення якості освіти як ключового чинника відновлення та збереження людського капіталу України в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови держави.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній та освітній політиці поняття якості освіти розглядається як комплексна характеристика освітньої системи, що охоплює результати навчання, організацію освітнього процесу, ресурсне забезпечення та відповідність освіти потребам суспільства.

Одне з найбільш цитованих визначень запропоноване в аналітичних матеріалах UNESCO. У документах організації підкреслюється, що якість освіти – це сукупність характеристик освітньої системи, яка забезпечує розвиток знань, навичок, компетентностей і цінностей, необхідних для особистісного розвитку та активної участі людини у суспільному житті [11]. При цьому якість освіти оцінюється не лише за академічними результатами, а й за рівнем інклюзивності, доступності та ефективності освітнього середовища. Подібний підхід представлений у дослідженнях *Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)*. У рамках міжнародних освітніх досліджень організація визначає якість освіти як здатність освітньої системи забезпечувати високий рівень навчальних результатів, формування ключових компетентностей та підготовку здобувачів освіти до соціального й економічного життя [10]. OECD наголошує, що показниками якості виступають не лише академічні досягнення учнів, а й рівень рівності доступу до освіти та ефективність освітнього управління.

У стратегічних документах *European Commission* якість освіти трактується як інтегральна характеристика освітніх систем, що включає результативність навчання, інклюзивність, цифрову готовність і здатність освіти сприяти сталому розвитку суспільства. У рамках формування Європейського освітнього простору (*European Education Area*) якість освіти розглядається також як інструмент підвищення конкурентоспроможності економіки та розвитку людського капіталу [12].

В українському законодавстві поняття якості освіти визначено у Законі України «Про освіту». Відповідно до статті 1 цього закону, якість освіти – це відповідність результатів навчання вимогам законодавства, освітніх стандартів та потребам особи, суспільства

і держави [8]. Таким чином, законодавче визначення поєднує результативний, нормативний і соціально орієнтований підходи до розуміння якості.

Сучасні педагогічні дослідження також розглядають якість освіти через призму компетентнісного підходу. Зокрема, у наукових працях Дж. Хетті підкреслюється, що якість освіти визначається ефективністю навчання, педагогічними практиками та впливом освітнього середовища на результати учнів [14]. Автор наголошує, що ключовим фактором якості виступає професійна діяльність учителя та застосування ефективних педагогічних стратегій.

Якість освіти є інтегральним показником функціонування освітньої системи, який відображає рівень підготовки здобувачів освіти, ефективність управління освітою та відповідність освітніх результатів вимогам сучасного суспільства. Отже, аналіз міжнародних і національних джерел дозволяє виокремити кілька ключових підходів до визначення якості освіти:

- результативний (орієнтація на навчальні досягнення);
- компетентнісний (формування ключових компетентностей);
- соціально орієнтований (відповідність потребам суспільства);
- системний (взаємозв'язок ресурсів, процесів і результатів освіти).

Сучасні концепції розвитку освіти поєднують зазначені підходи та розглядають якість освіти як комплексну характеристику освітньої системи, що забезпечує розвиток людського капіталу, соціальну інтеграцію та сталий розвиток суспільства.

Підвищення якості освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України набуває стратегічного значення, оскільки саме освітня система формує людський капітал, який є одним із ключових ресурсів соціально-економічного розвитку держави. У сучасних наукових дослідженнях людський капітал розглядається як сукупність знань, навичок, компетентностей і здоров'я населення, що забезпечують продуктивність праці та конкурентоспроможність економіки [7]. Відтак якість освіти безпосередньо впливає

на здатність держави відновлювати економіку, розвивати інноваційний сектор та забезпечувати сталий розвиток у довгостроковій перспективі.

Повномасштабна війна суттєво вплинула на систему освіти України. За даними вітчизняних і міжнародних досліджень, військові дії призвели до значних втрат освітньої інфраструктури, порушення безперервності навчального процесу та масштабного переміщення учнів, студентів і викладачів [3; 9; 16]. Зокрема, за оцінками міжнародних організацій, понад 10 % освітніх закладів України були пошкоджені або зруйновані, що значно ускладнило доступ до навчання для значної частини дітей і молоді [13]. Такі умови створюють ризики зниження освітніх результатів, втрати навчальних компетентностей і посилення соціальної нерівності.

У науковій літературі наголошується, що освіта є ключовим чинником формування та відтворення людського капіталу. Дослідження українських науковців свідчать, що саме освітній компонент визначає здатність суспільства до інноваційного розвитку та підвищення конкурентоспроможності економіки. Разом із тим до початку повномасштабної війни Україна вже мала низку проблем у сфері якості освіти, що проявлялися у невисоких позиціях у міжнародних рейтингах освітніх систем, обмеженій інноваційній активності та недостатньому рівні комерціалізації наукових результатів [1]. Війна лише посилила ці виклики, актуалізувавши потребу у модернізації освітньої системи та формуванні нових підходів до підготовки фахівців.

В умовах воєнного стану система освіти була змушена швидко адаптуватися до нових умов функціонування. Одним із ключових напрямів стало активне впровадження дистанційних та змішаних форм навчання. Використання цифрових технологій дозволило частково компенсувати обмеження, пов'язані з безпековими ризиками та переміщенням учасників освітнього процесу. Водночас така трансформація виявила проблеми цифрової нерівності, зокрема недостатній доступ до інтернету та технічних ресурсів у сільських районах і прифронтових територіях.

Науковці також підкреслюють, що відновлення людського капіталу у повоєнний період потребує комплексної державної політики, спрямованої на забезпечення доступу до якісної освіти, розвиток системи професійної підготовки та перепідготовки кадрів, а також інтеграцію освіти, науки та інноваційної діяльності [4]. Особливої уваги потребує формування нових компетентностей, пов'язаних із цифровою економікою, управлінням інноваціями, підприємництвом та міждисциплінарними знаннями.

Важливим аспектом підвищення якості освіти є модернізація змісту навчальних програм і методів викладання. Сучасні освітні системи орієнтуються на компетентнісний підхід, який передбачає розвиток критичного мислення, креативності, комунікативних навичок та здатності до безперервного навчання. Такі компетентності є необхідними для формування інноваційного людського капіталу, здатного забезпечити економічне зростання у післявоєнний період.

Не менш важливою є роль системи вищої освіти у формуванні людського капіталу. Університети виступають центрами генерації знань, підготовки висококваліфікованих фахівців та розвитку наукових досліджень. У контексті післявоєнної відбудови вони можуть стати ключовими інституціями, що забезпечують підготовку кадрів для модернізації економіки, розвитку інновацій та технологічної трансформації суспільства. Саме тому державна політика має бути спрямована на підтримку університетів, розвиток наукових досліджень і розширення міжнародної академічної співпраці.

Водночас війна спричинила значні міграційні процеси, які впливають на структуру людського капіталу. Значна частина студентів і науковців була змушена виїхати за кордон, що створює ризики «відтоку мізків». Дослідники підкреслюють, що ефективна політика відновлення має передбачати створення умов для повернення висококваліфікованих фахівців та їхньої інтеграції у національну економіку [5].

З огляду на це підвищення якості освіти повинно розглядатися як один із ключових елементів стратегії післявоєнної відбудови

України. Освітня система має забезпечувати підготовку фахівців, здатних працювати в умовах цифрової економіки, впроваджувати інновації та сприяти сталому розвитку держави. Реалізація цих завдань потребує модернізації освітньої інфраструктури, розвитку сучасних освітніх технологій, підвищення професійної компетентності педагогічних працівників та розширення міжнародного співробітництва у сфері освіти. Підвищення якості освіти виступає важливим чинником відновлення та збереження людського капіталу в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови країни. Саме через розвиток освітньої системи створюються передумови для економічного зростання, соціальної стабільності та інтеграції України у глобальний науково-освітній простір.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна зазначити, що підвищення якості освіти виступає одним із ключових чинників збереження та відновлення людського капіталу в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови країни. Якість освіти визначається не лише рівнем навчальних результатів здобувачів освіти, але й ефективністю організації освітнього процесу, професійною підготовкою педагогічних кадрів, доступністю освітніх ресурсів та відповідністю освітніх програм сучасним суспільним потребам. Воєнні дії створили значні виклики для функціонування освітньої системи, однак водночас вони актуалізували необхідність її модернізації та впровадження нових освітніх підходів. У цьому контексті особливого значення набувають цифровізація освіти, розвиток системи навчання протягом життя, інтеграція освіти і науки, підтримка інноваційних педагогічних практик та розширення міжнародної співпраці.

У контексті післявоєнної відбудови України особливої актуальності набуває інтеграція європейських освітніх стандартів, розвиток інклюзивності та формування компетентностей, необхідних для соціально-економічного відновлення держави. Перспективи подальших наукових досліджень пов'язані з вивченням механізмів підвищення якості освіти на різних рівнях освітньої системи, а також із

розробленням ефективних моделей управління освітою, спрямованих на розвиток людського капіталу та забезпечення сталого розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Близнюк В.В., Гук Л.П., Левін Р.Я. Освітня складова людського капіталу України з погляду перспектив повоєнного відтворення. *Український соціум*. 2025. № 1 (92). С. 86–109. <https://doi.org/10.15407/socium2025.01.086>
2. Гіщак Б. К. Напрямки розширення потенціалу використання людського капіталу у повоєнній відбудові економіки України. *Шляхи підвищення ефективності будівництва в умовах формування ринкових відносин*. 2024. № 53(2). С. 153–160. [https://doi.org/10.32347/2707-501x.2024.53\(2\).153-160](https://doi.org/10.32347/2707-501x.2024.53(2).153-160)
3. Іванова Т. Наука й освіта в умовах війни: сучасний стан та перспективи інноваційного розвитку. *Шляхи підвищення ефективності будівництва*. 2025. Вип. 55(2). С. 277–288. [https://doi.org/10.32347/2707-501x.2025.55\(2\).277-288](https://doi.org/10.32347/2707-501x.2025.55(2).277-288)
4. Круглов В. В., Терещенко Д. А. Державна політика відновлення людського капіталу України в післявоєнний період. *Освітня аналітика України*. 2023. № 2 (23). С. 21–33. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-2-21-33>
5. Лугова В. М., Маков Б. П. Використання людського капіталу у післявоєнній відбудові України. *Український журнал прикладної економіки та техніки*. 2024. Том 9. № 4. С. 46–50. DOI: <https://doi.org/10.36887/2415-8453-2024-4-7>
6. Пальчук О. І. Освіта як один з найважливіших факторів післявоєнного розвитку України: проблеми та виклики. *International Science Journal of Management, Economics & Finance*. 2024. Vol. 3, No. 6. С. 1–22. <https://doi.org/10.46299/j.isjmef.20240306.01>
7. Поснова Т. В., Белінська Г. В., Зятковський В. І. Освітня складова відновлення та розвитку людського капіталу в Україні. *Освітня аналітика України*. 2024. № 2 (28). С. 97–110. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-2-97-110>
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Butnyk O. Socio-economic potential of human capital in the context of migration processes in Ukraine. Збірник тез Міжнародної конференції «Driving Economic Recovery: Scaling Digital Education Experiences in Higher Education Institutions». 2024. С. 16–18. <https://incubating.freedom.kpi.ua/article/view/335998/324788> (дата звернення 15.02.2026)
10. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. *OECD*. Paris: OECD Publishing. 2023. 476 p. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
11. Education for All Global Monitoring Report: The Quality Imperative: Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2005. 428 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333> (дата звернення 15.02.2026)
12. European Education Area – Quality education and training for all. *European Commission*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality> (дата звернення 15.02.2026)
13. Gorodnichenko Y., Kudlyak M., Şahin Ayşegül The effect of the war on human capital in Ukraine and the path for rebuilding. *IZA Policy Paper*. 2022. № 185. P. 19. <https://www.econstor.eu/handle/10419/273694> (дата звернення 15.02.2026)
14. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, 2009. 91 p. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
15. Puzyrova P. Strategic development of higher education institutions in the post-war reconstruction of Ukraine. *Journal of Strategic Economic Research*. 2024. (4). P. 8–18. <https://doi.org/10.30857/2786-5398.2024.4.1> (дата звернення 15.02.2026)
16. Sych T., Panchenko L., Saienko O., Ptakhina O., Ivanov Y. The impact of the forced displacement of universities as a result of the occupation of certain territories of Ukraine to the effectiveness of their activities: the analysis based on the data from the “Top 200 Ukraine” universities ranking. *Problems and Perspectives in Management*. 2025. Vol. 23, № 2 (spec. issue), pp. 176–197. [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23\(2-si\).2025.12](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.12)

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AS A FACTOR IN THE RESTORATION AND PRESERVATION OF HUMAN CAPITAL UNDER MARTIAL LAW AND POST-WAR RECONSTRUCTION OF THE COUNTRY

VOLODAVCHYK VIKTORIIA SERHIIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Public Service and Educational Institutions Management
State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»

Abstract. Introduction. *The full-scale war in Ukraine has caused significant losses of human capital manifested in forced migration, destruction of educational infrastructure, interruption of the educational process, and a reduction in the availability of educational services. Under such conditions, education becomes a key mechanism for preserving and restoring human potential. Improving the quality of education is therefore increasingly recognized as a strategic factor for maintaining the intellectual potential of society and ensuring the country's long-term socio-economic recovery.*

Purpose. *The aim of the article is to investigate the role of improving the quality of education as a key factor in the preservation and recovery of human capital in Ukraine under martial law and during the post-war reconstruction period.*

Methods. *The study is based on a systematic analysis of scientific publications, analytical reports of international organizations, and legislative documents regulating educational policy. The research employs methods of theoretical generalization, comparative analysis, and synthesis of contemporary studies devoted to human capital development and the functioning of education systems under crisis conditions.*

Results. *The study demonstrates that the quality of education should be considered as a multidimensional characteristic of the educational system, encompassing learning outcomes, organization of the educational process, resource provision, accessibility, and relevance to the needs of society and the economy. It is established that war has significantly affected the functioning of Ukraine's educational system, leading to disruptions in learning continuity, damage to educational infrastructure, and large-scale migration of students and academic staff. At the same time, the crisis has accelerated the introduction of digital and blended learning formats, which have partially compensated for the limitations caused by security risks and displacement. The research shows that strengthening the quality of education contributes to the development of competencies necessary for innovation, economic modernization, and sustainable development, thereby playing a crucial role in rebuilding the country's human capital.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in substantiating the systemic relationship between the quality of education and the processes of preservation and recovery of human capital in wartime and post-war conditions. The research conceptualizes the improvement of educational quality not only as a pedagogical task but also as an important component of national recovery policy aimed at strengthening the intellectual and innovative capacity of society.*

Conclusions. *It is concluded that improving the quality of education should become one of the priorities of Ukraine's recovery strategy. This requires modernization of educational infrastructure, expansion of digital learning opportunities, strengthening of teacher professional development, and integration of Ukrainian education into the European educational space. The implementation of these measures will contribute to preserving the country's intellectual potential, strengthening human capital, and ensuring sustainable socio-economic development in the post-war period.*

Key words: *quality of education, human capital, educational policy, post-war reconstruction, digital learning, higher education.*

REFERENCES

1. Blyzniuk, V. V., & Huk, L. P. (2025). Osvitnia skladova liudskoho kapitalu ukrainy z pohliadu perspektyv povoiennoho vidtvorennia [Educational component of Ukraine's human capital from the perspective of post-war reconstruction]. *Ukrainskyi socium*, 1(92), 86–109 <https://doi.org/10.15407/socium2025.01.086>
2. Hishchak, B. K. (2024). Napriamky rozshyrennia potentsialu vykorystannia liudskoho kapitalu u povoiennii vidbudovi ekonomiky Ukrainy [Directions for Expanding the Potential of Human Capital Utilization in the Post-War Reconstruction of Ukraine's Economy]. *Shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti budivnytstva v umovakh formuvannia rynkovykh vidnosyn*, №53(2), 153–160. [https://doi.org/10.32347/2707-501x.2024.53\(2\).153-160](https://doi.org/10.32347/2707-501x.2024.53(2).153-160)

3. Ivanova, T. (2025). Nauka y osvita v umovakh viiny: suchasnyi stanta perspektyvy innovatsiinoho rozvytku [Science and education in times of war: current state and prospects for innovative development]. *Ways to Improve Construction Efficiency*, 2(55), 277–288. [https://doi.org/10.32347/2707-501x.2025.55\(2\).277-288](https://doi.org/10.32347/2707-501x.2025.55(2).277-288)
4. Kruhlov, V., & Tereshchenko, D. (2023). Derzhavna polityka vidnovlennia liudskoho kapitalu ukrainy v pisliavoienni period [State policy for the human capital recovery in Ukraine in the post-war period]. *Education Management*, 2 (23), 21–33. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-2-21-33>
5. Luhova, V., & Makov, B. (2024). Vykorystannia liudskoho kapitalu u pisliavoiennii vidbudovi Ukrainy [Human capital use in the post-war reconstruction of Ukraine]. *Ukrainian Journal of Applied Economics and Technology*, Vol. 9, № 4, 46–50. DOI: <https://doi.org/10.36887/2415-8453-2024-4-7>
6. Palchuk, O. (2024). Osvita yak odyn z naivazhlyvishykh faktoriv pisliavoiennoho rozvytku Ukrainy: problemy ta vyklyky [Education as one of the most important factors of the post-war development of Ukraine: problems and challenges]. *International Science Journal of Management, Economics & Finance*, 3(6), 1–22. <https://doi.org/10.46299/j.isjmef.20240306.01>
7. Posnova, T., Belinska, H., & Zyatkovskiy, V. (2024). Osvitnia skladova vidnovlennia ta rozvytku liudskoho kapitalu v Ukraini [Educational component of human capital restoration and development in Ukraine]. *Human Capital Development*, 2 (28), 97–110. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-2-97-110>
8. Pro osvitu (2017): Zakon Ukrainy vid [On Education: Law of Ukraine] 05.09.2017 №2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Butnyk, O. (2024). Socio-economic potential of human capital in the context of migration processes in Ukraine. Collection of Abstracts of the International Conference «Driving Economic Recovery: Scaling Digital Education Experiences in Higher Education Institutions». p. 16–18. <https://incubating.freedom.kpi.ua/article/view/335998/324788>
10. Education at a Glance 2023: OECD Indicators (2023). *OECD*. Paris: OECD Publishing. 476 p. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
11. Education for All Global Monitoring Report: The Quality Imperative: Monitoring Report. (2005). Paris: UNESCO, 428 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333>
12. European Education Area – Quality education and training for all. *European Commission*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality>
13. Gorodnichenko, Y., Kudlyak, M., Şahin, Ayşegül (2022). The effect of the war on human capital in Ukraine and the path for rebuilding. *IZA Policy Paper*. № 185. 19 p. <https://www.econstor.eu/handle/10419/273694>
14. Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, 91 p. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
15. Puzyrova, P. (2024). Strategic development of higher education institutions in the post-war reconstruction of Ukraine. *Journal of Strategic Economic Research*, (4), 8–18. <https://doi.org/10.30857/2786-5398.2024.4.1>
16. Sych, T., Panchenko, L., Saienko, O., Ptakhina, O., & Ivanov, Y. (2025). The impact of the forced displacement of universities as a result of the occupation of certain territories of Ukraine to the effectiveness of their activities: the analysis based on the data from the “Top 200 Ukraine” universities ranking. *Problems and Perspectives in Management*, Vol. 23. (2) (spec. issue), pp. 176–197. [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23\(2-si\).2025.12](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.12)



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.147:811.111:37.091.33

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.3>

ІНТЕРАКТИВНО-ДИСКУРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

ДОРОНІНА ТЕТЯНА ОЛЕКСІЇВНА

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної та спеціальної педагогіки
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
t.o.doronina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3990-7959

ПАСІЧНИК ЛЮБОВ ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
1983.pasechnik@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0105-7944

***Анотація.** У статті розглядається проблема формування текстотвірної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови в умовах трансформації сучасної філологічної освіти. Обґрунтовано актуальність переходу від репродуктивних моделей навчання до формування інтегративних компетентностей, зокрема текстотвірної, що забезпечує здатність до свідомого, комунікативно доцільного конструювання текстів у професійному контексті. Підкреслено, що орієнтація освітнього процесу на текст як базову дидактичну одиницю сприяє інтеграції мовних знань, мовленнєвих умінь і соціокультурного досвіду, а також переходу до продуктивної іноземномовної діяльності.*

Подано огляд наукових досліджень із проблеми текстотвірної компетентності, її місця у структурі професійної підготовки філологів та зв'язку з текстоцентричним підходом. З'ясовано, що сучасні наукові розвідки акцентують увагу на необхідності поєднання традиційних лінгводидактичних підходів із новими технологічними можливостями.

У роботі розкрито сутність інтерактивно-дискусивних технологій як ефективного методичного інструментарію формування текстотвірної компетентності. Обґрунтовано їх потенціал у забезпеченні активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку рефлексивності та залучення здобувачів освіти до реальних комунікативних практик. Представлено модель формування текстотвірної компетентності, що охоплює цільовий, змістовий, процесуальний і результативний компоненти, а також характеризується поетапною реалізацією: від аналітичного осмислення тексту до самостійного текстотворення. Запропоновано вибіркового освітнього компонента «Інтерактивно-дискусивні технології у формуванні текстотвірної компетентності», спрямований на підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови.

Результати дослідження засвідчують, що інтеграція інтерактивних і дискусивних технологій у процес професійної підготовки забезпечує цілісність формування текстотвірної компетентності, сприяє розвитку продуктивного мовлення та відповідає сучасним освітнім тенденціям.

***Ключові слова:** текстотвірна компетентність, текстоцентричний підхід, інтерактивні технології, дискусивні технології, майбутні викладачі іноземної мови, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Розвиток вищої філологічної освіти сьогодні відзначається зростанням вимог до якості підготовки майбутніх викладачів, здатних ефективно функціонувати в умовах глобалізованого, цифро-

візованого й полідискусивного освітнього середовища. Така динаміка зумовлює перехід від репродуктивних моделей навчання до формування інтегративних компетентностей, серед яких текстотвірна компетентність поси-

дає особливе місце. Як здатність до свідомого, стратегічно вираженого й комунікативно доцільного конструювання текстів різних функціональних стилів і жанрів у професійному контексті, вона стає необхідною передумовою успішної педагогічної діяльності в інтерактивному просторі сучасної освіти.

Актуалізація текстотвірної компетентності зумовлена зміною парадигми філологічної освіти – переходом від засвоєння окремих мовних одиниць до опанування дискурсивних практик, що забезпечують ефективне функціонування мови в реальних комунікативних ситуаціях професійного спрямування. У таких умовах традиційні репродуктивні методи навчання виявляються недостатніми, оскільки не забезпечують розвитку продуктивних умінь у динамічному інтерактивному середовищі. Зважаючи на нагальну потребу вирішення означеної проблеми, ми віддаємо перевагу інтерактивно-дискурсивним технологіям, які активізують мовленнєву діяльність майбутніх викладачів, сприяють розвитку їхньої рефлексивності та забезпечують повноцінне включення здобувачів освіти в процес свідомого текстотворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика текстотвірної компетентності посідає вагомe місце у сучасному лінгводидактичному та педагогічному дискурсі, де вона переважно інтерпретується як інтегративна характеристика мовної особистості, що відображає здатність до створення зв'язних, комунікативно доцільних і функціонально релевантних текстів. Зокрема у працях О. Божко [2] акцентовано на тому, що текстотвірна компетентність виступає складовою текстової компетентності та пов'язується з умінням реалізовувати текстотвірну діяльність у навчальному процесі, що забезпечує розвиток мовлення учнів. Значний пласт досліджень присвячено формуванню текстотвірної компетентності у різних освітніх контекстах. Так, у працях Т. Гульчук [4] обґрунтовано роль текстотвірної діяльності як складника текстової діяльності, що забезпечує розвиток умінь і навичок створення текстів. Окрему увагу приділено використанню вторинних текстів як інструменту формування цієї компетентності, що сприяє розвитку аналітико-синтетичних

умінь і рефлексії. Водночас у дослідженнях філологічної освіти простежується тенденція до розширення змісту цього (текстотвірна компетентність) поняття та його включення у структуру професійної підготовки фахівців. К. Діконська [6] інтерпретує текстотвірну компетентність як невід'ємну складову професіоналізму майбутніх філологів-германістів, акцентуючи її роль у забезпеченні якісної іншомовної комунікації та продуктивної професійної діяльності. Тому увага зосереджується на здатності майбутніх фахівців не лише відтворювати мовні структури, а й самостійно конструювати тексти з урахуванням жанрових, стилістичних і прагматичних характеристик.

Подальший розвиток наукових уявлень про текстотвірну компетентність пов'язаний із її осмисленням як індикатора сформованості мовної особистості. У дослідженнях М. Сокол, О. Царик та Т. Паничок [8] вона визначається як ключовий елемент фахової підготовки майбутнього філолога, що забезпечує здатність до ефективної комунікації у професійному середовищі. У цьому ракурсі текстотвірна компетентність набуває статусу не лише мовленнєвого, а й когнітивно-комунікативного утворення. Особливого значення набувають дослідження, пов'язані з формуванням текстотвірної компетентності у процесі іншомовної освіти. У працях Г. Адамової [1] та інших дослідників акцентується на специфіці текстотворення в умовах письмового перекладу, де текстотвірна компетентність передбачає здатність до адекватної передачі змісту, збереження стилістичних характеристик і врахування культурних особливостей мови оригіналу та перекладу. Окремий напрям становлять дослідження, у яких текстотвірна компетентність розглядається у зв'язку з текстоцентричним підходом.

Сучасні наукові розвідки також демонструють тенденцію до поєднання традиційних лінгводидактичних підходів із новими технологічними можливостями. Саме ця тенденція обумовила основний напрям нашого наукового пошуку, зорієнтованого на розроблення й обґрунтування інтерактивно-дискурсивних технологій формування текстотвірної компетентності майбутніх викладачів.

Відповідно **метою статті** стало теоретичне обґрунтування та розкриття потенціалу інтерактивно-дискурсивних технологій щодо формування текстотвірної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови в умовах сучасної професійної підготовки. Реалізація поставленої мети передбачає послідовне розкриття теоретичних основ текстотвірної компетентності, характеристику інтерактивно-дискурсивних технологій як сучасного методичного інструментарію, а також визначення їхнього потенціалу в умовах професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Опрацювання доробку вітчизняних науковців у визначеному аспекті дозволяє констатувати, що в педагогічному дискурсі значна увага приділяється феноменологічному осмисленню текстотвірної компетентності як предмета наукового дослідження. Зокрема, Г. Адамова [1] пов'язує її з текстотвірною діяльністю, яку розглядає як здатність особистості продукувати тексти відповідно до умов комунікативної ситуації, освітнього середовища та соціокультурного контексту. Окреслена позиція дає змогу розглядати текстотвірну компетентність у динаміці – одночасно як результат і процес розвитку мовленнєвої діяльності. У площині професійної підготовки фахівців різних галузей текстотвірна компетентність постає важливим складником професійного мовлення. У дослідженнях, присвячених підготовці майбутніх лікарів, перекладачів і судноводіїв, підкреслюється її роль в забезпеченні ефективної комунікації в професійній сфері, що засвідчує універсальність цього феномену та його міждисциплінарний характер. Беручи до уваги окреслені підходи, вважаємо, формування текстотвірної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови доцільно розглядати як цілісний, поетапно організований процес, що ґрунтується на текстоцентричному підході та реалізується через інтеграцію інтерактивних і дискурсивних технологій.

Узагальнення наведених поглядів дозволяє констатувати, що текстотвірна компетентність у професійному аспекті розглядається як багатовимірне утворення, що поєднує мовний, когнітивний, дискурсивний і професійно-

орієнтований компоненти. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує недостатню розробленість питання інтеграції інтерактивних і дискурсивних технологій у процес формування текстотвірної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови, що зумовлює актуальність обраного дослідження.

У сучасному педагогічному та лінгводидактичному дискурсі дискурсивні технології трактуються як важливий інструмент організації навчально-комунікативної діяльності, спрямованої на формування здатності до створення й інтерпретації текстів у різних соціокультурних і професійних контекстах. Їх концептуалізація пов'язана із загальним зсувом від мовної до дискурсивної парадигми навчання, у межах якої центральним стає не окреме висловлювання, а цілісний комунікативний акт. Тоді текст функціонує не лише як об'єкт аналізу, а й як засіб та результат навчально-професійної діяльності, забезпечуючи перехід від репродуктивного до продуктивного рівня мовленнєвої діяльності.

У монографії Н. Чепелевої, С. Рудницької, М. Смульсон [7] дискурсивні технології інтерпретуються як технології організації комунікативної діяльності, спрямовані на розвиток особистості через залучення до дискурсивних практик. Тобто дискурс виступає не лише засобом комунікації, а й інструментом конструювання смислів і особистісного досвіду. Подальший розвиток цього підходу простежується у дослідженнях, де дискурсивні технології розглядаються як засіб забезпечення ціннісно-сислової взаємодії, збереження та трансляції культурного досвіду. Вони виконують функції організації, передачі й інтерпретації інформації, що дозволяє розглядати їх як складову ширшої системи комунікативних технологій.

У площині професійної підготовки філологів дискурсивні технології набувають особливої значущості. У працях Н. Голікової [3] обґрунтовано необхідність їх інтеграції у систему підготовки фахівців-філологів, що пов'язано з глобальними трансформаціями освітнього простору та зростанням ролі комунікативної компетентності. Дискурсивні технології у цьому випадку розглядаються як засіб формування здатності до функціо-

нування в різних видах професійного дискурсу. Йдеться передусім про традиційні дискурсивні практики професійної підготовки, що реалізуються у формах академічного, навчально-професійного та міжособистісного спілкування, у межах яких майбутні фахівці опановують способи функціонування мовлення в типових комунікативних ситуаціях.

У сучасних дослідженнях також простежується тенденція до розширення спектра дискурсивних практик, що включають цифрові форми комунікації. Зокрема, у праці Л. Дідик [5] дискурсивні технології аналізуються у контексті інтернет-комунікації, де вони набувають нових характеристик, пов'язаних із інтерактивністю, мультимодальністю та динамічністю мовлення.

У контексті професійної освіти важливим є також поєднання дискурсивних і комунікативних технологій. У дослідженнях Т. Пушкар [9] дискурсивні технології розглядаються як складова моделі формування готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії, що підкреслює їхню педагогічну спрямованість і прикладний характер.

Загалом у наукових розвідках наголошується на важливості переходу від аналізу готових текстів до організації текстотвірної діяльності здобувачів освіти, що сприяє розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності та формуванню дискурсивної компетентності. У цьому контексті інтерактивні технології розглядаються як засіб активізації пізнавальної діяльності, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії та моделювання комунікативних ситуацій. Дискурсивні технології, у свою чергу, орієнтують освітній процес на роботу з різними типами дискурсів, що дозволяє формувати здатність до створення текстів у різних соціокультурних і професійних контекстах.

Концептуалізація процесу формування текстотвірної компетентності передбачає розроблення відповідної моделі, яка відображає взаємозв'язок цільового, змістового, процесуального та результативного компонентів. У межах цільового компонента визначається орієнтація на формування здатності до створення текстів різних жанрів і стилів відпо-

відно до комунікативної ситуації та професійних завдань. Змістовий компонент охоплює систему знань про текст як лінгвістичну й дискурсивну одиницю, закономірності текстотворення, жанрово-стильові особливості іншомовного мовлення, а також методичні засади організації текстотвірної діяльності.

Процесуальний компонент моделі реалізується через використання інтерактивних і дискурсивних технологій, які забезпечують активну участь здобувачів освіти у створенні, трансформації та інтерпретації текстів. Результативний компонент передбачає сформованість текстотвірної компетентності, що виявляється у здатності до самостійного продукування зв'язних, логічно структурованих, комунікативно доцільних текстів іноземною мовою, а також у готовності до організації відповідної діяльності здобувачів освіти.

Реалізація зазначеної моделі відбувається поетапно, що забезпечує поступове ускладнення навчально-професійної діяльності та перехід від засвоєння знань до їх практичного застосування. На початковому етапі актуалізуються знання про текст як цілісну мовленнєву одиницю, його структурні та функціональні характеристики, а також формуються первинні вміння аналізу текстів різних типів. У цей період домінують елементи аналітичної діяльності, спрямовані на усвідомлення закономірностей текстотворення.

Наступний етап пов'язаний із формуванням умінь моделювання текстів, що передбачає виконання завдань на трансформацію, реконструкцію та варіювання текстових структур. Особливого значення набуває використання інтерактивних форм роботи, які стимулюють співпрацю, обговорення та колективне конструювання змісту. У межах цього етапу здобувачі освіти переходять від аналізу до частково продуктивної діяльності.

На завершальному етапі акцент зміщується на самостійне продукування текстів у різних комунікативних ситуаціях, що моделюють реальну професійну діяльність викладача іноземної мови. У цьому контексті особливої ваги набувають дискурсивні технології, які орієнтують освітній процес на створення текстів у межах певних дискурсів (академічного, про-

фесійного, публічного тощо), забезпечуючи їх соціокультурну та прагматичну релевантність.

Інтерактивні технології у структурі моделі виконують функцію активізації навчально-пізнавальної діяльності та забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії. До найбільш ефективних належать технології групового обговорення, кейс-метод, проєктна діяльність, рольове моделювання комунікативних ситуацій, які сприяють розвитку навичок аргументації, інтерпретації та спільного конструювання текстів. Вони створюють умови для занурення здобувачів освіти у процес текстотворення як форму соціальної взаємодії.

Дискурсивні технології забезпечують вихід за межі формально-мовного рівня і спрямовують діяльність на врахування контексту, адресата, комунікативної мети та соціокультурних чинників. Їх використання передбачає роботу з автентичними матеріалами, аналіз і створення текстів у різних дискурсивних практиках, а також рефлексію щодо мовленнєвих стратегій і тактик.

З огляду на окреслені теоретико-методичні засади та структурно-функціональні характеристики запропонованої моделі, її ефективна реалізація потребує відповідного організаційно-методичного забезпечення у системі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. Доцільним стає впровадження спеціально розробленого вибіркового освітнього компонента, спрямованого на формування текстотвірної компетентності засобами інтерактивно-дискурсивних технологій.

Такий спецкурс орієнтований на поєднання теоретичного осмислення текстотвірної діяльності з її практичним відпрацюванням у навчально-професійному середовищі. Його зміст передбачає системне ознайомлення здобувачів освіти з особливостями текстотворення у різних типах дискурсу, опанування інтерактивних форм організації мовленнєвої діяльності, а також моделювання фрагментів занять, спрямованих на розвиток текстотвірної компетентності. Особливого значення набуває практико-орієнтована складова спецкурсу, що реалізується через виконання завдань із конструювання текстів різних жанрів, розроблення навчально-методичних

матеріалів та їх апробацію у межах асистентської практики, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань, методичних умінь і рефлексивного досвіду, що сприяє формуванню готовності майбутніх викладачів до організації текстотвірної діяльності здобувачів освіти.

З метою практичної реалізації окресленої моделі у системі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови пропонуємо вибіркового освітнього компонента «Інтерактивно-дискурсивні технології у формуванні текстотвірної компетентності» (орієнтовно 3 кредити ЄКТС). Його спрямування пов'язане з формуванням готовності здобувачів освіти до організації текстотвірної діяльності на основі текстоцентричного підходу із застосуванням інтерактивних і дискурсивних технологій.

Зміст курсу орієнтований на осмислення текстотвірної компетентності як інтегративного результату філологічної освіти та передбачає поєднання теоретичних положень із їх практичним відпрацюванням. Особлива увага приділяється узгодженню текстоцентричного підходу з дискурсивними практиками та інтерактивними формами навчання, що забезпечує наближення освітнього процесу до умов реальної професійної діяльності викладача.

У процесі опанування курсу формується здатність інтерпретувати текстотвірну компетентність як складову професійної підготовки, проєктувати навчальні заняття на основі текстоцентричного підходу, застосувати інтерактивні технології для організації текстотвірної діяльності, а також використовувати дискурсивні технології для формування комунікативно доцільного мовлення. Важливим результатом виступає розвиток умінь аналізу й рефлексії текстотвірної діяльності здобувачів освіти та інтеграції набутих підходів у процес асистентської практики.

Структура курсу (4 модулі: Теоретичні засади текстотвірної компетентності; Інтерактивні технології текстотвірної діяльності; Дискурсивні технології у професійній підготовці; Проєктування занять із формування текстотвірної компетентності) забезпечує послідовне розгортання змісту від теоретичних засад до практичного застосування. На

початковому етапі розглядаються концептуальні основи текстотвірної компетентності, текстоцентричний підхід у філологічній освіті, а також текст як дидактична одиниця і результат мовленнєвої діяльності. Подальший зміст спрямований на опанування інтерактивних технологій текстотвірної діяльності, зокрема організацію колективного текстотворення, використання дискусій, проєктних і кейс-методів, що активізують продуктивне мовлення. Наступний змістовий блок пов'язаний із дискурсивними технологіями, у межах якого увага зосереджується на понятті дискурсу, типах професійного дискурсу та особливостях моделювання комунікативних ситуацій, що відтворюють реальні умови педагогічної діяльності. Завершальний етап курсу має практико-орієнтований характер і передбачає проєктування занять, розроблення інтерактивно-дискурсивних завдань, а також їх апробацію у межах асистентської практики з подальшою педагогічною рефлексією.

Організація навчальної діяльності у межах курсу здійснюється через поєднання практичних занять із елементами тренінгу, моделювання фрагментів занять, роботи з автентичними текстами, мікрОВикладання та проєктної діяльності, що забезпечує активну залученість здобувачів освіти до процесу текстотворення. Система оцінювання передбачає поєднання поточного контролю, що відображає участь у практичній діяльності, модульних завдань, пов'язаних із розробленням фрагментів занять, а також підсумкового оцінювання у формі проєкту або портфоліо.

Особливість запропонованого курсу полягає в інтеграції теоретичних засад текстоцентричного підходу з практиками професійної діяльності через моделювання педагогічних ситуацій та їх апробацію в умовах асистентської практики, що забезпечує формування цілісної готовності майбутніх викладачів іноземної мови до організації текстотвірної діяльності здобувачів освіти. Відтак інтеграція інтерактивних і дискурсивних технологій у процес формування текстотвірної компетентності забезпечує цілісність професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної

мови, поєднуючи теоретичні знання з практичною діяльністю та орієнтуючи освітній процес на розвиток продуктивного, комунікативно спрямованого мовлення.

Висновки. Узагальнення результатів теоретичного аналізу та логіки професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови дозволяє констатувати, що формування текстотвірної компетентності набуває особливої значущості в умовах трансформації сучасної філологічної освіти, зорієнтованої на розвиток продуктивної мовленнєвої діяльності та здатності до ефективної комунікації. Проблематика текстотвірної компетентності у системі філологічної освіти актуалізується у сучасному науковому дискурсі в межах текстоцентричного, комунікативного та компетентнісного підходів, що зумовлює переосмислення ролі тексту як базової дидактичної одиниці, здатної забезпечити інтеграцію мовних знань, мовленнєвих умінь і соціокультурного досвіду, та сприяє переходу від репродуктивних форм навчання до продуктивної іншомовної діяльності. Інтерактивно-дискурсивні технології постають як ефективний інструментарій її формування, оскільки активізують навчально-пізнавальну діяльність, сприяють розвитку рефлексивності та забезпечують залучення здобувачів освіти до реальних комунікативних практик.

Запропонована модель формування текстотвірної компетентності, що охоплює цільовий, змістовий, процесуальний і результативний компоненти, забезпечує системність професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. Її поетапна реалізація відображає логіку поступового ускладнення діяльності (від аналітичного осмислення тексту до самостійного текстотворення у межах різних дискурсів), що відповідає сучасним вимогам до організації освітнього процесу. Упровадження спеціально розробленого вибіркового курсу видається ефективним засобом реалізації окресленої моделі, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практико-орієнтованою діяльністю та сприяє формуванню цілісної професійної готовності майбутнього викладача іноземної мови.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на уточнення структурних характеристик текстотвірної компетентності з урахуванням специфіки іншомовної філологічної освіти та розроблення критеріїв і показників її сформованості у майбутніх викладачів іноземної мови. Потребує поглиблення питання діагностики рівнів сформованості цієї компетентності в умовах використання інтерак-

тивно-дискурсивних технологій. Актуальним також залишається розроблення методичних рекомендацій для викладачів закладів вищої освіти щодо впровадження інтерактивно-дискурсивних технологій у систему підготовки майбутніх фахівців-філологів, а також удосконалення змісту освітніх компонентів, орієнтованих на розвиток продуктивної мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамова Г. Феномен текстотвірної компетентності фахівців з іноземної філології як предмет педагогічних досліджень. *Іноземні мови в контексті сучасного розвитку природничих та гуманітарних наук: міждисциплінарний підхід*: зб. наук. пр. IX Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Одеса, 18 трав. 2023 р.). Одеса, 2023. С. 6–8.
2. Божко О. П. Сучасні підходи до формування текстотвірних умінь учнів під час вивчення синтаксису складного речення. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. 2013. Вип. 64. С. 94–100.
3. Голікова Н. С. Дискурсивні аспекти дослідження художнього тексту в сучасній інтегративній лінгвістиці. *Conceptual framework and dynamics of the development of science: The XVI International scientific and practical conference* (December 15-17, 2025, Munich, Germany), 2025. P. 220–222.
4. Гульчук Т. М. Текстотворча компетентність як наукове поняття. *Науковий вісник Донбасу*. 2015. №4. URL : [https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/3.PDF](https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/3.PDF) (дата звернення: 16.03.2026).
5. Дідик Л. А. Нові дискурсивні практики щодо інтернет-комунікацій: постмодерністський контент. *Габітус*. 2017. №4. С. 8–12. URL : <https://habitus.od.ua/journals/2017/4-2017/4.pdf> (дата звернення: 12.03.2026).
6. Діконська К. Л. Текстотвірна компетентність як складова професіоналізму філологів-германістів. *Гармонізація системи освіти України з європейським освітнім простором: досягнення, виклики та перспективи* : зб. тез доп. VII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 жовт. 2025 р.). Київ, 2025. С. 72–75.
7. Дискурсивні технології самопроєктування особистості: монографія / [Н. В. Чепелєва, М. Л. Смульсон, С. Ю. Рудницька, О. В. Зазимко, та ін.]; за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с.
8. Сокол М. Я., Царик О. М., Паничок Т. Я. Текстотвірна компетентність як індикатор сформованості мовної особистості майбутнього філолога. *Вісник науки та освіти*. 2023. №11 (17). С. 1221–1234. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)-1221-1234](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-1221-1234).
9. Пушкар Т. М. Комунікативні технології як складові моделі формування готовності вчителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2015. С. 70–72. URL : <https://eprints.zu.edu.ua/30098/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F%20Geirfh.pdf> (дата звернення: 15.03.2026).

INTERACTIVE AND DISCURSIVE TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING FUTURE TEACHERS' TEXT-PRODUCTION COMPETENCE

DORONINA TETYANA OLEKSIIVNA

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor,
Professor at the Department of General and Special Pedagogy
Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Music"
of Dnipropetrovsk Regional Council

PASICHNYK LIUBOV VOLODYMYRIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Education
Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Music"
of Dnipropetrovsk Regional Council

Abstract. Introduction. *The transformation of modern philological education under the conditions of globalization, digitalization, and the expansion of communicative practices has intensified the requirements for the professional training of future foreign language teachers. In this context, the development of text-production competence becomes particularly relevant as it ensures the ability to construct coherent, communicatively appropriate texts within professional settings. The shift from reproductive learning models to competence-based approaches highlights the role of the text as a central didactic unit integrating linguistic knowledge, communicative skills, and sociocultural experience.*

Purpose. *The purpose of this study is to substantiate the potential of interactive and discursive technologies in the formation of text-production competence among future foreign language teachers and to conceptualize a model for its development within professional training.*

Methods. *The research is based on theoretical analysis and synthesis of Ukrainian and foreign scientific sources, generalization of pedagogical approaches to text-production competence formation, and conceptual modeling of the educational process. Elements of comparative and structural analysis are used to identify the potential of interactive and discursive technologies.*

Results. *The study reveals the essence of interactive and discursive technologies as an effective methodological tool for developing text-production competence. Their implementation ensures the activation of students' cognitive activity, promotes reflexivity, and facilitates engagement in authentic communicative practices. A structural model of text-production competence formation is proposed, including target, content, procedural, and resultative components. The model is characterized by a staged implementation, progressing from analytical text comprehension to independent text production. Additionally, a selective educational course entitled "Interactive and Discursive Technologies in Developing Text-Production Competence" is introduced as a means of enhancing the quality of professional training for future foreign language teachers.*

Originality. *The originality of the study lies in the integration of interactive and discursive technologies within a text-centered framework for the formation of text-production competence. The research offers a systematic model that combines theoretical foundations with practical implementation through a specially designed course, emphasizing the role of professional training and teaching practice.*

Conclusion. *The findings confirm that the integration of interactive and discursive technologies into professional training ensures the holistic development of text-production competence, fosters productive language use, and aligns with contemporary educational trends. The proposed approach contributes to improving the quality of foreign language teacher education and provides a methodological basis for further research and practical implementation.*

Key words: *text-production competence, text-centered approach, interactive technologies, discursive technologies, future foreign language teachers, professional training.*

REFERENCES

1. Adamova, H. (2023). Fenomen tekstotvirnoi kompetentnosti fakhivtsiv z inozemnoi filolohii yak predmet pedahohichnykh doslidzhen [The phenomenon of text-production competence of foreign philology specialists as a subject of pedagogical research]. *Inozemni movy v konteksti suchasnoho rozvytku pryrodnychkykh ta humanitarnykh nauk: mizhdystyplinarnyi pidkhid*: zbirnyk naukovykh prats IX Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (Odesa, May 18, 2023), 6–8.
2. Bozhko, O. P. (2013). Suchasni pidkhody do formuvannia tekstotvirnykh umin uchniv pid chas vyvchennia syntaksysu skladnoho rechennia [Modern approaches to the formation of students' text-creating skills

- in studying the syntax of complex sentences]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*, 64, 94–100.
3. Holikova, N. S. (2025). Dyskursywni aspekty doslidzhennia khudozhnoho tekstu v suchasni intehratyvni linhvistytsi [Discursive aspects of literary text research in modern integrative linguistics]. In *Conceptual framework and dynamics of the development of science: Proceedings of the XVI International scientific and practical conference* (Munich, Germany, December 15–17, 2025), 220–222.
 4. Hulchuk, T. M. (2015). Tekstotvorcha kompetentnist yak naukove poniattia [Text-production competence as a scientific concept]. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 4. Retrieved from [https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/3.PDF](https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/3.PDF)
 5. Didyk, L. A. (2017). Novi dyskursywni praktyky shchodo internet-komunikatsii: postmodernistskyi kontent [New discursive practices in internet communication: Postmodern content]. *Habitus*, 4, 8–12. Retrieved from <https://habitus.od.ua/journals/2017/4-2017/4.pdf>
 6. Dikonska, K. L. (2025). Tekstotvirna kompetentnist yak skladova profesionalizmu filolohiv-hermanistiv [Text-production competence as a component of professionalism of Germanic philologists]. In *Harmonizatsiia systemy osvity Ukrainy z yevropeiskym osvithnim prostorom: dosiahnennia, vyklyky ta perspektyvy: Proceedings of the VII International scientific and practical conference* (Kyiv, October 30, 2025), 72–75.
 7. Chepelieva, N. V., Smulson, M. L., Rudnytska, S. Yu., Zazymko, O. V., et al. (2019). Dyskursywni tekhnolohii samoproektuvannia osobystosti [Discursive technologies of personality self-designing]. Chepelieva, N. V. (Ed.). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy.
 8. Sokol, M. Ya., Tsaryk, O. M., & Panychok, T. Ya. (2023). Tekstotvirna kompetentnist yak indyikator sformovanosti movnoi osobystosti maibutnoho filoloha [Text-production competence as an indicator of the linguistic personality formation of a future philologist]. *Visnyk nauky ta osvity*, 11(17), 1221–1234. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)-1221-1234](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-1221-1234).
 9. Pushkar, T. M. (2015). Komunikatywni tekhnolohii yak skladovi modeli formuvannia hotovnosti vchyteliv filolohichnykh spetsialnostei do mizhosobystisnoi vzaiemodii [Communicative technologies as components of the model of forming readiness of philology teachers for interpersonal interaction]. *Naukova dyskusii: pytannia pedahohiky ta psykholohii : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii»*. S. 70–72. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/30098/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F%20Geirfh.pdf>.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 31.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.147.227

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.4>

ТЕСТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ФІЗИЧНОГО ЦИКЛУ

МЕСАРОШ ЛІВІА ВАСИЛІВНА

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математики та інформатики

Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II

meszaros.livia@kmf.org.ua

orcid.org/0000-0002-5073-8260

Анотація. У статті розглянуто можливості використання тестових завдань як одного із сучасних засобів ефективного контролю результатів навчальної діяльності студентів у процесі вдосконалення освітнього процесу у закладах вищої освіти. Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади ефективності тестування та продемонструвати приклади тестових завдань під час контролю якості засвоєння знань студентів з навчальних дисциплін фізичного циклу. У межах дослідження розглядаються такі освітні компоненти, як «Фізика та астрономія», «Загальна фізика» та «Біофізика», які забезпечують формування базових і професійно орієнтованих знань студентів. Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи: аналіз, психолого-педагогічної, методичної літератури з досліджуваної проблеми, робочих програм з дисциплін та емпіричні: спостереження за навчальним процесом студентів, аналіз їхніх досягнень, бесіди із студентами та викладачами, вивчення передового досвіду викладачів. Показано, що тестовий контроль у різних формах дає змогу виявити рівень засвоєння матеріалу за програмою навчання та опанування студентами відповідних практичних вмінь та навичок і з'ясувати недоліки й складнощі процесу навчання. Визначено, що використання різних видів тестування під час вивчення дисциплін фізичного циклу, дає можливість викладачу своєчасно з'ясувати ступінь розуміння та засвоєння навчального матеріалу студентами, означити дієвість застосованих методів навчання й, за необхідності, скоригувати їх. Окреслено основні принципи розроблення тестових завдань для дисциплін природничого циклу з урахуванням їх специфіки, проаналізовано переваги та недоліки різних видів тестового контролю, а також представлено конкретні приклади. Підкреслено, що найбільш ефективними тести будуть у поєднанні з іншими видами контролю.

Ключові слова: тести, контроль знань, дисципліни фізичного циклу, «Фізика та астрономія», «Загальна фізика» та «Біофізика».

Постановка проблеми. Розвиток науково-освітнього середовища сучасного закладу вищої освіти зумовлює необхідність удосконалення підходів до оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів освіти. Одним із дієвих засобів контролю навчальних досягнень є тестування, яке забезпечує системний та об'єктивний підхід до перевірки рівня знань студентів. Застосування тестових технологій у поєднанні із сучасними інформаційно-комунікаційними засобами покликане сприяти автоматизації процесу оцінювання, зменшенню впливу суб'єктивного чинника та підвищенню ефективності освітнього процесу. На думку Г. Мороховець пріоритетним завданням сучасної системи вищої освіти є створення ефективних електронних освіт-

ніх ресурсів, інноваційний характер яких дав би змогу максимально використовувати дидактичний потенціал у навчальному процесі. Одним із напрямів створення електронних освітніх ресурсів є контроль рівня знань із використанням тестових завдань [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим компонентом освітнього процесу в сучасному ЗВО є оцінювальна діяльність, яка здійснюється на засадах компетентнісного, діяльнісного, суб'єкт-суб'єктного підходів і передбачає партнерську взаємодію викладача та здобувачів вищої освіти. У процесі систематичного контролю навчальних досягнень студентів викладач отримує об'єктивну інформацію про хід їхньої навчально-пізнавальної діяльності, що є умовою підвищення

її ефективності. Тестовий контроль привертає увагу передусім тим, що дає точну кількісну характеристику не лише рівня досягнень студентів із навчальної дисципліни, а й може виявити рівень їхнього загального розвитку. Добре підготовлені тести дають змогу задовольнити і критерії валідності. Оцінюються знання за обсягом, повнотою, системністю, узагальненням і мобільністю. Ці характеристики визначаються за допомогою тесту відповідної складності, а обсяг знань – через відповіді на певну кількість запитань [5].

За визначенням О. Майорова, тест – це специфічний інструмент, який складається з сукупності завдань або запитань і проводиться в стандартних умовах, що дозволяє виявити типи поведінки, рівень володіння певними видами діяльності [7]. Згідно роботи Т. Саварина та І. Бекуса [9], тестування є ефективним засобом контролю і дає можливість у досить короткий час сформулювати уявлення про знання студентів, тест дозволяє перевіряти одночасно всіх студентів групи; виконання тесту займає небагато часу, що робить можливим його проведення практично на будь-якому занятті, всі студенти знаходяться в рівних умовах – вони працюють в один і той же час з однаковим за обсягом та складністю матеріалом; також тест дає можливість контролювати не тільки засвоєння матеріалу, але й володіння окремими вміннями його використання [9].

На думку О. Крамара тест обов'язково повинен містити запитання найпростішого рівня, які відображають базові поняття. На такі запитання повинні давати відповіді всі студенти, які на якісному понятійному рівні володіють навчальним матеріалом. Тест повинен також містити задачі (з вибором варіанту відповіді) на кілька логічних кроків, які вимагають володіння навчальним матеріалом на достатньому рівні. Обов'язковим елементом тесту має бути наявність запитань з відкритою формою відповіді, що передбачає перевірку викладачем не запропонованого варіанту відповіді, а вміння студента викласти думку стосовно того чи іншого фізичного явища, записати основні означення та закони, показати навички виведення формул. Нарешті контрольна робота має містити задачу

високого рівня складності, розв'язування якої покликане продемонструвати комплексний характер знань студентів [6]. У статті В. Антуф'євої та В. Белоусової розглянуто теоретико-методичні засади застосування тестування в системі контролю навчальних досягнень студентів, та обґрунтовано актуальність використання тестових технологій у контексті модернізації вищої освіти та підвищення вимог до об'єктивності оцінювання результатів навчання [2].

Стрімкий розвиток цифрових технологій та обставини останніх років, зокрема пандемія COVID-19 і воєнні події в Україні, зумовили масовий перехід до дистанційного формату навчання. Це створило нагальну потребу у вдосконаленні підходів до оцінювання результатів навчання студентів та активувало застосування тестового контролю у закладах вищої освіти в онлайн форматі. Попри те, що освітній процес у більшості ЗВО поступово повернувся до аудиторної роботи, можливість комп'ютерного тестування збереглася як ефективний інструмент контролю навчальних досягнень студентів. Як зазначають автори Б. Беседін та А. Миронов, використання тестового контролю у поєднанні з комп'ютерними технологіями, може стати ефективним інструментом для забезпечення якісного навчання та оцінювання. Для успішного використання тестового контролю в дистанційному навчанні важливо враховувати специфіку предмету та забезпечувати адекватний підхід до оцінювання, що враховує як колективні, так і індивідуальні особливості освітнього процесу [3].

Одним із найважливіших елементів у системі онлайн-навчання є навчальне тестування, яке спрямоване на забезпечення об'єктивного контролю рівня знань студентів з урахуванням специфіки відповідної предметної галузі. Згідно з дослідженнями М. Босіна [4], фізика, на відміну від багатьох інших навчальних дисциплін, вивчає явища та процеси, значна частина яких потребує для опису й розуміння використання абстрактних математичних моделей та образів. Цю особливість необхідно враховувати під час розроблення тестових завдань, призначених для перевірки знань студентів з

фізики [4]. При створенні професійно обґрунтованих тестових завдань викладач повинен визначити оптимальний час на їх виконання, а також попередньо провести аналіз тестових матеріалів щодо їх змістової відповідності та рівня складності. Як зазначено у роботі І. Сікори, за допомогою сервісу Google Forms можна швидко та зручно створювати тести з автоматичним оцінюванням результатів. Цей сервіс забезпечує збір відповідей, формує статистичний аналіз результатів тестування, а також автоматично створює електронну таблицю, що дає змогу здійснювати подальшу обробку та аналіз отриманих даних [10].

Відповідно до досліджень М. Андроса, дистанційне тестування виконує низку важливих функцій у навчальному процесі, зокрема: діагностичну, контролюючу, навчальну, мотиваційну, виховну та прогностичну. Реалізація цих функцій сприяє об'єктивному оцінюванню рівня знань студентів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та підвищенню ефективності освітнього процесу [1].

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади ефективності тестування та продемонструвати приклади різних видів тестових завдань під час контролю якості засвоєння знань студентів з навчальних дисциплін фізичного циклу («Фізика та астрономія», «Загальна фізика» та «Біофізика»).

Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи: аналіз, психолого-педагогічної, методичної літератури з досліджуваної проблеми, робочих програм з дисциплін та емпіричні: спостереження за навчальним процесом студентів, аналіз їхніх досягнень, бесіди із студентами та викладачами, вивчення передового досвіду викладачів.

Виклад основного матеріалу. Складання тестових завдань є складним і відповідальним процесом, що потребує належного рівня професійної підготовки, досвіду навчально-методичної роботи викладача та значного часу на їх розроблення, під час якого слід враховувати низку чинників, що визначають якість тестів і ефективність їх використання в освітньому процесі. Насамперед важливо визначити, коли і з якою метою здійснюється моніторинг

знань студентів, слід чітко визначити межі навчального модуля, який буде перевірятися тестом, та структурувати його зміст за розділами, підрозділами і ключовими поняттями, можна включити символи та графіки, які допомагають студентам легше зрозуміти питання та сприйняти інформацію.

У межах навчальних дисциплін фізичного циклу передбачено як поточний контроль, так і підсумковий контроль у формі екзамену чи заліку. Мета поточного контролю – слідкувати за успішністю студентів і вчасно виявляти проблеми з засвоєнням матеріалу. Поточний контроль у межах навчальних дисциплін фізичного циклу («Фізика та астрономія», «Загальна фізика» та «Біофізика») здійснюється у вигляді усного опитування, розв'язування задач і завдань, виконання індивідуальних робіт, а також написання модульних контрольних робіт. Поточний контроль у вигляді опитування, дискусії на обрану тему під час навчальних занять дає змогу виявити уміння здобувача аналізувати та систематизувати знання, розуміти сутність отримуваної інформації, проводити її критичний аналіз. Поточний контроль у вигляді письмової модульної контрольної роботи виявляє рівень засвоєння теоретичного матеріалу та вміння застосовувати математичний апарат при розв'язанні задач. Таким чином, поточний контроль дозволяє перевірити сформованість знань, вмінь та навичок за окремими темами предметів, а підсумковий контроль, у вигляді екзамену чи заліку служить для комплексної перевірки програмних результатів навчання.

У межах дослідження для оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу розроблено тестові завдання відкритої форми. Нижче подано приклад такого тесту для змістового модуля «Механіка».

1. Що таке траєкторія руху?

А) Відстань, яку пройшло тіло.

Б) Уявна лінія, вздовж якої рухається тіло.

В) Найкоротша відстань від початкової до кінцевої точки.

Г) Час, витрачений на рух.

2. Чому дорівнює прискорення вільного падіння біля поверхні Землі (приблизне значення для розрахунків)?

- А) 0 м/с^2 В) $5,2 \text{ м/с}^2$
Б) $9,8 \text{ м/с}^2$ Г) 98 м/с^2

3. Куди завжди напрямлений вектор доцентрового прискорення?

- А) По дотичній до кола.
Б) Від центра кола до тіла.
В) До центра кола.
Г) Куди заманеться, залежно від швидкості.

4. Куди зникає частина механічної енергії при непружному ударі?

- А) Випаровується.
Б) Витрачається на деформацію тіл та їх нагрівання.
В) Перетворюється на імпульс.
Г) Вона нікуди не зникає і залишається механічною.

4. Яку систему відліку називають неінерціальною?

- А) Систему, що рухається рівномірно і пряминолінійно відносно Землі.
Б) Систему, що перебуває у стані спокою.
В) Систему, що рухається з прискоренням відносно інерціальної системи.
Г) Систему, у якій виконується закон інерції.

5. Сила Коріоліса проявляється...

- А) Коли тіло нерухоме в системі, що обертається.
Б) Коли тіло рухається відносно системи, що обертається.
В) Тільки при вільному падінні у вакуумі.
Г) При рівномірному прямолінійному русі поїзда.

Тестові завдання закритої форми – це завдання, у яких пропонуються готові варіанти відповідей. Такі завдання забезпечують швидку перевірку, дають можливість автоматизованого контролю, охоплюють великий обсяг матеріалу і сприяють оптимізації часових витрат викладача та здобувачів освіти. Але суттєвим недоліком таких завдань є так званий ефект угадування, що є властивим студентам із низьким рівнем навчальної підготовки.

На рис. 1. представлено фрагмент тестового завдання в сервісі Google Classroom, для змістового модуля «Астрономія».

До тестових завдань закритої форми можна також віднести розрахункові задачі з вибором правильної відповіді, розв'язання яких потребує виконання кількох послідовних логічних

1. Яка головна відмінність у будові планет земної групи від планет-гігантів?

- Гіганти мають тверду поверхню, а земні планети – газову
 Планети земної групи мають високу густину і складаються переважно з металів
 Планети-гіганти не мають супутників
 Земні планети розташовані за поясом астероїдів

2. Яка планета земної групи має найщільнішу атмосферу, що створює потужний парниковий ефект?

- Меркурій
 Марс
 Венера
 Земля

3. Яка особливість внутрішньої будови Місяця порівняно із Землею?

- Місяць має величезне рідке залізне ядро
 У Місяця відсутня кора
 Місяць має дуже маленьке ядро та товсту літосферу.
 Місяць повністю складається з льоду

4. До якого класу зір належить Сонце?

- Білий карлик
 Жовтий карлик
 Нейтронна зоря
 Червоний гігант

Рис. 1. Фрагмент тестового завдання в сервісі Google Classroom для змістового модуля «Астрономія»

кроків. Нижче подано приклад такої задачі з теми «Молекулярно-кінетична теорія ідеального газу. Термодинаміка».

Задача 1. Колба місткістю 4 л містить деякий газ масою 0,6 г під тиском 200 кПа. Визначити середню квадратичну швидкість молекул газу. Оберіть одну правильну відповідь.

Розв'язання. Середня квадратична швидкість визначається виразом:

$$\bar{v}_{\text{кв}} = \sqrt{\frac{3RT}{\mu}}$$

Використаємо рівняння Клапейрона-Менделєєва:

$$pV = \frac{m}{\mu} RT \Rightarrow \frac{RT}{\mu} = \frac{pV}{m}$$

$$\bar{v}_{\text{кв}} = \sqrt{\frac{3pV}{m}} = \sqrt{\frac{3 \cdot 2 \cdot 10^5 \text{ Па} \cdot 4 \cdot 10^{-3} \text{ м}^3}{6 \cdot 10^{-4} \text{ кг}}} = 2000 \frac{\text{м}}{\text{с}} = 2 \frac{\text{км}}{\text{с}}$$

- А) $0,2 \text{ м/с}^2$ Б) 2 м/с В) 4 км/с Г) 2 км/с

У завданнях такого типу оцінюється лише кінцевий результат, тоді як не враховуються запис умови, логічне обґрунтування та коректність окремих етапів розв'язання. Як досвід показує, у стресових ситуаціях, зокрема під час контролю знань, деякі студенти можуть допускати обчислювальні помилки або отриману відповідь подати без переведення одиниць вимірювання. При цьому студент може правильно виконати значну частину завдання, однак навіть незначна помилка на завершальному етапі призводить до втрати оцінки за всю роботу.

Результати тестування подаються у вигляді оцінок, які не завжди дають змогу повною мірою виявити характер помилок у знаннях здобувачів освіти, оскільки обмежений час виконання тесту перешкоджає глибокому аналізу запитань, на відміну від усного чи письмового контролю, проте зменшується суб'єктивний вплив викладача на виставлення оцінки. Важливим є також забезпечення об'єктивності та справедливості тестування шляхом дотримання конфіденційності тестових матеріалів, тому під час їх повторного використання доцільно вносити певні зміни до змісту або формулювання завдань.

Тест відкритої форми – це вид тестового завдання, у якому студент самостійно формулює відповідь, а не обирає її з поданих варіантів, такі тести не містять готових відповідей і передбачають вільне формулювання відповіді здобувачем освіти, таким чином забезпечуючи кращу якість оцінювання.

У тестах відкритої форми не варто використовувати комп'ютерну перевірку, оскільки дописуючи відповіді студенти

можуть записати синоніми пропущеного запланованого розробником слова або змінити їх порядок. Якщо відповіді з декількох речень або абзаців, то результати все одно оцінюються викладачем вручну. На думку автора даної роботи, тести відкритої форми доцільно використовувати для перевірки рівня засвоєння теоретичного матеріалу, оскільки оцінювання процесу розв'язування задач не завжди дає однозначний результат і не повною мірою відображає сформованість відповідних умінь студентів. Водночас така форма контролю потребує індивідуальної перевірки викладачем, що не забезпечує економії часу.

Систематичний тестовий контроль знань формує у студентів організованість, відповідальність, вміння робити висновки, узагальнювати, аналізувати, сприяє систематичній роботі над навчальним матеріалом, підвищує мотивацію до навчання, формує навички самоконтролю та самооцінки.

Висновки. Таким чином, можна дійти висновку, що тестування не замінює традиційні форми контролю, проте виконує важливі навчальні функції. У поєднанні з іншими видами перевірки використання тестових завдань із комп'ютерною підтримкою є ефективним інструментом, що стимулює підготовку до занять і підвищує мотивацію до вивчення дисципліни. Подальші дослідження будуть спрямовані на поглиблення теоретичних засад проблем сучасних методів оцінювання та визначення можливостей їх практичної реалізації у освіті, зокрема у дисциплінах фізичного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрос М. Тестування як елемент ефективності проведення дистанційного навчання. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. URL: <https://www.ourboox.com/books/розвиток-інформаційно-комунікаційно> (дата звернення: 02.01.2026).
2. Антуф'єва В. А., Белоусова В. В. Використання тестового контролю як засобу перевірки знань студентів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2018. № 37. С. 4–7.
3. Беседін Б. Б., Миронов А. Г. Особливості використання тестового контролю в умовах дистанційного навчання. *Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ*. 2024. Вип. 14. С. 76–83.
4. Босін М., Рикова Л., Брославська Г. Особливості тестів і тестового контролю навчальних досягнень з фізики. *Фізико-математична освіта*. 2025. Т. 40, № 5. С. 14–20. <https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i5-02>

5. Жаркова І. І. Використання тестових завдань для контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів із методики навчання природничої освітньої галузі. *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування* : колективна монографія. Тернопіль. 2019. С. 37–47.
6. Крамар О. Збірник контрольних тестових завдань для практичних робіт з фізики (механіка, молекулярна фізика, термодинаміка, основи електрики). Тернопіль : Тайп, 2015. 87 с.
7. Майоров А. Н. Теорія і практика створення тестів для системи освіти. Львів, 2001. 296 с.
8. Мороховець Г. Ю. Тестування як форма контролю та діагностики знань здобувачів вищої освіти. *Наука – практиці*. 2018. № 3 (70). С. 11–15.
9. Саварин Т. В., Бекус І. Р. Використання тестового контролю та тестових завдань у навчанні іноземної мови студентів немовних вищих навчальних закладів. *Медична освіта*. 2012. № 1. С. 15–18.
10. Сікора Я. Б. Методичні рекомендації до розробки та використання адаптивних тестових завдань. Житомир : Вид. ЖДУ ім. Івана Франка, 2024. 52 с.

TESTS AS A TOOL FOR ASSESSING STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF STUDYING PHYSICS-RELATED COURSES

MESAROSH LIVIA VASYLIVNA

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Mathematics and Informatics
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University

Abstract. Introduction. *This article examines the potential of using test items as a modern tool for effectively assessing students' academic performance in the process of improving the educational process at institutions of higher education. Testing ensures objectivity and consistency in assessing students' knowledge and the level of their academic achievement.*

Purpose. *The purpose of this article is to establish the theoretical foundations for effective testing and to provide examples of various types of test items used to assess students' mastery of knowledge in physics-related disciplines. This study examines such academic disciplines as "Physics and Astronomy," "General Physics," and "Biophysics," as they provide students with foundational and professionally oriented knowledge.*

Methods. *To achieve our goal, we employ theoretical methods-such as the analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature on the subject under study, as well as course syllabi-and empirical methods, including observation of the students' learning process, analysis of their academic performance, interviews with students and instructors, and the study of best practices among instructors.*

Results. *The study identified the characteristics of assessment practices within the physical sciences and outlined criteria for developing test items for the courses "Physics and Astronomy," "General Physics," and "Biophysics," taking into account their specific features; it analyzed the advantages and disadvantages of various types of assessment and provided specific examples.*

Originality. *The scientific novelty of this study lies in the development and justification of a system of various types of test items designed to assess the academic achievements of higher education students in the study of physics-related disciplines, taking into account their specific characteristics.*

Conclusion. *It can be concluded that testing does not replace traditional forms of assessment, but it does serve important educational functions. When combined with other types of assessment, the use of computer-based tests is an effective tool that encourages preparation for classes and increases motivation to study the subject.*

Key words: *tests, assessments, courses in the physical sciences, "Physics and Astronomy," "General Physics," and "Biophysics."*

REFERENCES

1. Andros, M. (2017). Testuvannya yak element efektyvnosti provedennia dystantsiinoho navchannia [Testing as an element of effectiveness of distance learning]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*. <https://www.ourboox.com/books/rozvytok-informatsiino-komunikatsiino>
2. Antufieva, V. A., & Bielousova, V. V. (2018). Vykorystannia testovoho kontroliu yak zasobu perevirky znan studentiv u zakladakh vyshehoi osvity [The use of test control as a means of checking students' knowledge in higher education institutions]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia*, 37(3), 4–7.

3. Besedin, B. B., & Myronov, A. H. (2024). Osoblyvosti vykorystannia testovoho kontroliu v umovakh dystantsiinoho navchannia [Peculiarities of using test control in conditions of distance learning]. *Zbirnyk naukovykh prats fizyko-matematychnoho fakultetu DDPU*, 14, 76–83.
4. Bosin, M., Rykova, L., & Broslavska, H. (2025). Osoblyvosti testiv i testovoho kontroliu navchalnykh dosiahnen z fizyky [Features of tests and test control of learning achievements in physics]. *Fizyko-matematychna osvita*, 40(5), 14–20. <https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i5-02>
5. Zharkova, I. I. (2019). Vykorystannia testovykh zavdan dlia kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen studentiv iz metodyky navchannia pryrodnychoi osvity [The use of test tasks for monitoring and evaluating students' learning achievements in the methodology of teaching the natural science educational field]. *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv pochatkovoї ta doshkilnoi osvity: stratehii reformuvannia*. Ternopil.
6. Kramar, O. (2015). Zbirnyk kontrolnykh testovykh zavdan dlia praktychnykh robit z fizyky (mekhanika, molekuliarna fizyka, termodynamika, osnovy elektryky) [Collection of control test tasks for practical works in physics (mechanics, molecular physics, thermodynamics, fundamentals of electricity)]. Taip.
7. Maiorov, A. N. (2001). *Teoriia i praktyka stvorennia testiv dlia systemy osvity* [Theory and practice of test development for the education system]. Lviv.
8. Morokhovets, H. Yu. (2018). Testuvannia yak forma kontroliu ta diahnostryky znan zdobuvachiv vyshchoї osvity [Testing as a form of control and diagnostics of knowledge of higher education students]. *Nauka – praktytsi*, 3(70), 11–15.
9. Savaryn, T. V., & Bekus, I. R. (2012). Vykorystannia testovoho kontroliu ta testovykh zavdan u navchanni inozemnoi movy studentiv nemovnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv [Use of test control and test tasks in teaching foreign languages to students of non-linguistic higher education institutions]. *Medychna osvita*, 1, 15–18.
10. Sikora, Ya. B. (2024). Metodychni rekomendatsii do rozrobky ta vykorystannia adaptyvnykh testovykh zavdan [Methodological recommendations for the development and use of adaptive test tasks]. Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 19.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.5>

ТЬЮТОРСТВО У ВИЩІЙ ОСВІТІ ЄВРОПИ: ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВИКЛАДАЧА ТА ОРІЄНТИРИ ДЛЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

МОТУЗ ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної та спеціальної педагогіки
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
tetmotuz@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9339-5985

ПОЗНЯКОВ АНДРІЙ ОЛЕКСІЙОВИЧ

здобувач третього рівня вищої освіти спеціальності А1 Освітні науки
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
apozniakov@dano.dp.ua
orcid.org/0009-0005-0058-2199

Анотація. Статтю присвячено теоретичному осмисленню трансформації ролі викладача як тьютора у системі вищої освіти Європи в контексті студентоцентрованої парадигми, цифровізації освітнього процесу та змін нормативно-ціннісних орієнтирів Європейського простору вищої освіти. Метою дослідження є узагальнення генези тьюторства, аналіз сучасних моделей його реалізації в європейських університетах і визначення перспектив розвитку тьюторської діяльності як складової забезпечення якості вищої освіти. У статті застосовано методи теоретичного аналізу, порівняння, узагальнення та систематизації наукових джерел, нормативних документів ЄПВО і результатів сучасних емпіричних досліджень. Показано, що еволюція тьюторства від середньовічного наставництва до інституційно закріпленої системи педагогічного супроводу відображає закономірні зміни університетської культури та професійної ідентичності викладача. Обґрунтовано, що в сучасній європейській вищій школі тьюторство виходить за межі суто академічної допомоги й постає як комплексна система підтримки, що поєднує академічно-професійний та особистісно-соціальний виміри. Акцентовано увагу на розширенні психосоціальної складової тьюторської діяльності та багатовимірності ролей тьютора в підтримці освітнього поступу і благополуччя здобувачів вищої освіти. Особливу увагу приділено компетентнісному виміру діяльності викладача-тьютора в умовах цифрової трансформації. Визначено ключові професійні компетентності, необхідні для ефективного тьюторського супроводу у віртуальних і змішаних освітніх середовищах, а також окреслено спеціалізовані цифрові та міжкультурні компетентності. Проаналізовано основні інституційні, організаційні та професійні виклики впровадження тьюторства в європейських країнах і визначено перспективи адаптації кращих європейських практик у системі вищої освіти України в умовах євроінтеграції.

Ключові слова: тьюторство, викладач-тьютор, вища освіта, студентоцентроване навчання, цифровізація освіти, професійні компетентності.

Постановка проблеми. Сучасний глобальний освітній простір перебуває у стані глибокої структурно-змістової трансформації, що зумовлює переосмислення традиційних моделей педагогічної взаємодії та професійних ролей викладача у закладі вищої освіти. В умовах посилення процесів інтернаціоналізації, цифровізації та впровадження студентоцентрованої парадигми навчання відбувається реконфігурація усталених підходів до

організації освітнього процесу, у межах якої класична лекційно-репродуктивна модель поступово поступається місцем гнучким, індивідуалізованим формам академічного супроводу здобувачів вищої освіти.

У європейській системі вищої освіти ці зміни виявляються у зростанні ролі викладача не лише як транслятора знань, а як фасилітатора, наставника та тьютора, відповідального за проектування й підтримку індивідуаль-

них освітніх траєкторій студентів, розвиток їхньої навчальної автономії, рефлексивних і метакогнітивних умінь. Трансформація ролі викладача у тьюторську площину не є спонтанним або ситуативним явищем, а виступає закономірним результатом еволюції університетської культури, послідовної реалізації положень Болонського процесу, а також нормативного закріплення принципів навчання впродовж життя, академічної мобільності та забезпечення якості освіти в межах Європейського простору вищої освіти. Водночас посилення тьюторської складової професійної діяльності викладача зумовлюється об'єктивною суспільною потребою у підготовці фахівців, здатних до самостійного конструювання освітніх і професійних стратегій, адаптації до динамічних змін ринку праці та безперервного оновлення власного компетентнісного потенціалу в умовах економіки знань. За таких обставин викладач-тьютор постає як ключовий суб'єкт педагогічної підтримки індивідуального освітнього поступу студента, що актуалізує питання переосмислення його функцій, відповідальності та професійних компетентностей.

Незважаючи на зростаючу увагу до проблематики тьюторства у вищій школі, наукові дослідження часто мають фрагментарний характер і зосереджуються переважно на окремих аспектах тьюторської діяльності, не забезпечуючи цілісного бачення генези цієї ролі, її сучасних інституційних моделей та перспектив подальшого розвитку в європейському освітньому просторі. У зв'язку з цим актуалізується необхідність комплексного наукового аналізу трансформації ролі викладача як тьютора, що поєднує історико-педагогічну ретроспективу, аналіз нормативно-правових засад функціонування Європейського простору вищої освіти та узагальнення сучасних компетентнісних профілів викладача у тьюторській ролі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика трансформації ролі викладача як тьютора у системі вищої освіти Європи широко представлена в сучасних педагогічних дослідженнях і розглядається в контексті впровадження студентоцентрованої

парадигми, забезпечення якості освіти та професійного розвитку академічного персоналу. Науковці пов'язують актуалізацію тьюторства з інституційними змінами, зумовленими реалізацією положень Болонського процесу, орієнтацією на результати навчання та необхідністю підтримки індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти.

У низці публікацій (І. Грицюк, О. Марковець, У. Ковальчук, Т. Нижник, Л. Семеновська та ін.) тьюторство осмислюється як педагогічний механізм індивідуалізації навчання й розвитку навчальної автономії студентів. Викладач у ролі тьютора розглядається як суб'єкт фасилітації, консультування та організації освітнього поступу, що зумовлює перегляд традиційних уявлень про професійну діяльність викладача у вищій школі. Дослідники наголошують на зростанні значущості тьюторських функцій у забезпеченні академічної підтримки та супроводі освітнього вибору студентів. Узагальнення результатів наукових досліджень свідчить про багатомірність підходів до осмислення тьюторства у вищій школі Європи, водночас засвідчуючи фрагментарність наявних напрацювань. Це зумовлює потребу в комплексному аналізі трансформації ролі викладача як тьютора з урахуванням генези явища, сучасних моделей його реалізації та перспектив подальшого розвитку.

Метою статті є теоретичний аналіз та узагальнення процесу трансформації ролі викладача як тьютора у системі вищої освіти Європи шляхом аналізу генези тьюторства, сучасних інституційних моделей його реалізації та окреслення перспектив подальшого розвитку в контексті студентоцентрованої парадигми, цифровізації освітнього процесу й вимог до професійної діяльності викладача у Європейському просторі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Історичний аналіз становлення тьюторства у вищій освіті дає змогу простежити витоки сучасних моделей академічного супроводу студентів та зрозуміти логіку еволюції професійної ролі викладача як тьютора. Корені тьюторської системи сягають глибин середньовічної університетської традиції, зокрема XI ст., коли в Оксфорді почали формуватися

перші задокументовані практики викладання та індивідуального наставництва [12]. Офіційне закріплення ролі тьютора як штатної одиниці відбулося у XV ст., коли наставники отримали інституційно визначену відповідальність не лише за академічну підготовку, а й за поведінку, моральний стан і загальний розвиток своїх молодших колег. На початкових етапах розвитку вищої школи в Англії роль тьютора мала виражений дуалістичний характер, поєднуючи функції академічної інструкції та пастирської опіки, що було зумовлено первісною орієнтацією університетів на підготовку представників кліру та домінуванням релігійного світогляду в університетському середовищі [10].

Упродовж наступних століть зміст і спрямованість тьюторської діяльності зазнавали поступових трансформацій відповідно до змін соціальних запитів та освітніх пріоритетів. Якщо на ранніх етапах університетська освіта ґрунтувалася на опануванні семи вільних мистецтв (граматики, логіки, риторики, музики, арифметики, геометрії та астрономії), трьох філософій і класичних мов, то вже в середині XIX ст. тьюторська модель в Оксбриджі (Оксфорд та Кембридж) досягла свого апогею як унікальна форма діалектичного навчання, побудованого на індивідуальних інтелектуальних дискусіях між тьютором і студентом [12]. Саме в цей період відбулося концептуальне переосмислення тьюторства як інструменту розвитку критичного мислення, академічної автономії та особистісної відповідальності за результати навчання.

Важливою віхою в історії розвитку тьюторської системи стало формування руху «Oxford Extension», що виник у 1878 році як реакція на соціальні та освітні реформи вікторіанської епохи. Його ключовою метою було розширення доступу до університетської освіти для ширших верств населення, а також розвиток освіти дорослих шляхом поширення тьюторських практик поза межами класичного університетського середовища [12]. Цей етап засвідчив поступовий перехід тьюторства від елітарної форми академічного наставництва до соціально орієнтованого інструменту освітньої інклюзії та громадянського розвитку.

Розвиток тьюторства у європейській вищій школі має етапний характер і відображає поступову трансформацію ролі наставника відповідно до змін соціокультурних умов і освітніх запитів. У XI–XV ст. тьютор постає як особа, відповідальна за навчальну підготовку та академічну дисципліну студентів, що було зумовлено потребою в індивідуальному супроводі в межах колегіальної університетської системи. У XVII–XVIII ст. тьюторство набуває форми приватного навчання, орієнтованого переважно на підготовку представників шляхетних родин, що відповідало соціальному запиту на елітарну індивідуалізовану освіту за відсутності масової універсальної системи.

Середина XIX ст. стала ключовим етапом, коли тьюторська система, особливо в англійських університетах, утвердилася як фундаментальний метод академічної досконалості, заснований на індивідуальній роботі, підготовці есе та інтелектуальних дискусіях. Подальшого розвитку тьюторство набуло в 1870–1878 роках у контексті реформ вікторіанської епохи, зокрема через рух «Oxford Extension», що сприяв інституціоналізації тьюторства та розширенню доступу до університетської освіти. Загалом еволюція тьюторства від середньовічного наставництва до інституційно закріпленого методу академічного супроводу засвідчує адаптацію вищої освіти до змін суспільних потреб і створює підґрунтя для осмислення сучасних моделей викладача-тьютора у вищій школі Європи [9; 12].

У континентальній Європі становлення та розвиток тьюторства відбувалися за іншою логікою та в інших інституційних умовах, ніж у англосаксонській традиції. Зокрема, в Німеччині формування тьюторських практик тривалий час визначалося впливом гумбольдтівської моделі університету, у межах якої домінував принцип єдності наукових досліджень і викладання, а індивідуальний супровід студентів не виокремлювався в самостійну професійну функцію. Водночас упродовж останніх десятиліть у німецькому академічному просторі спостерігається чітка тенденція до професіоналізації тьюторських ролей, що реалізується через створення спеціалізованих міжуніверситетських мереж,

програм підготовки та підтримки тьюторів, а також діяльність відповідних фондів і центрів академічного розвитку. Така динаміка засвідчує ширшу європейську тенденцію до індивідуалізації навчання, у межах якої тьютор дедалі частіше постає як сполучна ланка між теоретичним змістом освітніх програм і формуванням практичних, дослідницьких та професійних навичок здобувачів вищої освіти [2].

Трансформація ролі викладача в сучасному європейському контексті нерозривно пов'язана з поетапною імплементацією засад Болонського процесу та формуванням спільних підходів до організації освітнього процесу в межах Європейського простору вищої освіти. Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в ЄПВО (ESG 2015) закріпили студентоцентроване навчання (student-centred learning, SCL) як ключовий принцип нової освітньої архітектури, що передбачає активну участь студентів у конструюванні власного навчального досвіду [6]. Відповідно до стандарту 1.3, заклади вищої освіти зобов'язані забезпечити таку організацію й реалізацію освітніх програм, яка стимулює студентів до усвідомленої та відповідальної участі в навчальному процесі [6]. Реалізація цього підходу об'єктивно вимагає від викладача радикального перегляду власної професійної ідентичності та переходу від ролі транслятора знань до ролі наставника, фасилітатора й тьютора.

Актуальність такої трансформації підтверджується також положеннями Римського комюніке 2020 року, у якому наголошено на необхідності системної підтримки викладацького складу у впровадженні інноваційних педагогічних практик і нових моделей навчання [13]. Міністри освіти країн ЄПВО задекларували зобов'язання щодо зміцнення інституційного потенціалу закладів вищої освіти шляхом розвитку гнучких навчальних траєкторій і використання мікрокреденціалів, забезпечення «паритету пошани» (parity of esteem) між викладацькою та дослідницькою діяльністю, а також активного залучення цифрових технологій для підтримки інклюзивності й персоналізації освітнього процесу [13]. У сукупності ці положення створюють нормативно-ціннісне підґрунтя для утвердження

викладача-тьютора як однієї з ключових фігур сучасної європейської вищої школи.

Логічним продовженням окреслених нормативних орієнтирів є звернення до наукових досліджень, які конкретизують, яким чином задекларовані на рівні європейських політик принципи трансформації викладацької діяльності реалізуються у зміні її змісту, функцій та професійної ідентичності на практиці. Так, дослідження Л. Ареф та Б. Стенсейкер засвідчують, що студентоцентрований підхід принципово змінює професійну позицію викладача, трансформуючи її у фасилітативну: ключовим стає не транслявання «готових істин», а педагогічне проєктування такого освітнього середовища, у якому здобувач вищої освіти набуває можливості самостійно конструювати знання, інтерпретувати досвід і приймати відповідальні навчальні рішення. Відповідно, від академічного персоналу очікується розширення компетентнісного спектра, зокрема у сфері дизайну освітніх програм, добору і поєднання методів оцінювання, а також надання якісного, своєчасного й розвивального зворотного зв'язку [5]. У цьому контексті принципово важливо, що ESG 2015 визначає студентоцентрованість як трансверсальний принцип, який має інтегруватися у всі рівні університетського життя – від розроблення окремого курсу до функціонування внутрішньої системи забезпечення якості.

Сучасне трактування тьюторства в Європі, відповідно, виходить за межі вузького розуміння академічної допомоги й набуває рис комплексної системи підтримки, зорієнтованої на розвиток потенціалу здобувача вищої освіти. У межах інтегральної моделі тьюторство постає як організована система супроводу, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, де тьютор виконує роль «автентичного гіда» у навчанні та розвитку [11]. Концептуальна структура цієї моделі вибудовується за двома взаємопов'язаними вимірами – академічно-професійним та особистісно-соціальним [11], що уможливує цілісне розуміння тьюторської діяльності як педагогічної практики, спрямованої одночасно на досягнення результатів навчання і на становлення особистості здобувача.

Водночас сучасні дослідження тьюторського супроводу у вищій освіті дедалі виразніше фіксують розширення ролі тьютора у психосоціалній площині. Показовою в цьому аспекті є типологія ролей тьютора, запропонована Р. Доуес та співавт. [7], яка відображає очікування здобувачів вищої освіти щодо участі тьютора у підтримці психічного добробуту й створенні умов психологічної безпеки в освітньому середовищі. Роль Awareness Raiser (той, хто підвищує обізнаність) передбачає здатність тьютора своєчасно ідентифікувати ознаки емоційного перенавантаження, стресу або дезадаптації студента та ініціювати коректну, ненав'язливу взаємодію; у такому контексті тьютор виконує превентивну функцію, спрямовану на раннє виявлення проблем і формування середовища, у якому питання ментального здоров'я не витісняються на периферію університетського життя. Роль Connector (з'єднувач) акцентує на побудові довірчих і емпатійних стосунків між тьютором і студентом, де тьютор виступає доступною опорною фігурою підтримки добробуту та посередником у зниженні бар'єрів комунікації. Соціально-психологічний ефект цієї ролі полягає у зміцненні відчуття прийняття та безпечної взаємодії, що підвищує ймовірність своєчасного звернення студента по допомогу у складних ситуаціях. Натомість роль Referrer (той, хто спрямовує) чітко окреслює межі професійної відповідальності тьютора та передбачає перенаправлення здобувача до профільних служб закладу вищої освіти (психологічної, соціальної, юридичної підтримки). Її ефективність ґрунтується на знанні інституційної архітектоники університету, усвідомленні меж власної компетентності та запобіганні ризикам непрофесійного втручання, водночас забезпечуючи дієвість інституційної допомоги. Роль Guardian (охоронець) пов'язана з високим рівнем залученості тьютора і готовністю надавати підтримку в кризових ситуаціях без жорстких часових обмежень, що сприяє формуванню глибокої довіри та відчуття захищеності у студента. Водночас дослідники справедливо наголошують на ситуативності такої ролі та ризиках її універсалізації, оскільки вона потенційно може

виходити за межі функціональних обов'язків тьютора й потребує чітких інституційних регламентів і підтримки [7].

Таким чином, наведені підходи дозволяють розглядати тьюторство як гнучку систему професійних позицій, що варіюються залежно від контексту, потреб здобувача вищої освіти та інституційних умов організації підтримки. Емпіричні спостереження [7] вказують, що студенти особливо цінують у тьюторах доступність, емпатію та щире зацікавлення їхнім освітнім поступом, однак така взаємодія потребує розвиненої «метакомунікації» – регулярного узгодження очікувань, ролей і меж відповідальності між тьютором і студентом задля запобігання непорозумінням та зниження стресогенності, пов'язаної з інтенсивністю навчання і дедлайнами.

В умовах інтенсивної цифрової трансформації вищої освіти істотно змінюються зміст, форми та організаційні засади освітнього процесу, що зумовлює переосмислення професійної ролі тьютора як ключового суб'єкта підтримки навчальної діяльності здобувачів освіти у віртуальних і змішаних середовищах. Розширення практик онлайн-навчання, віртуальної академічної мобільності, міжнародної цифрової співпраці та мережевої взаємодії актуалізує не лише потребу в технологічній готовності тьютора, а насамперед у сформованості комплексу професійних компетентностей, які забезпечують ефективний педагогічний супровід, комунікацію, соціальну взаємодію та фасилітацію навчальних процесів у цифровому просторі. За цих умов компетентнісний вимір діяльності тьютора набуває особливої наукової й практичної значущості, оскільки саме рівень розвитку його педагогічних, комунікативних і соціальних компетентностей визначає якість освітнього досвіду здобувачів освіти та результативність цифрових форматів навчання. Ефективне виконання тьюторських функцій у таких умовах вимагає від викладача специфічного набору компетентностей, які виходять за межі лише предметних знань. Наукові розробки Т. Геллекен, Л.М. Лангезе та А. Янтос [8] пропонують концептуально обґрунтовану структуру з дев'яти ключових категорій компетентностей, необ-

хідних для роботи в сучасних освітніх середовищах, зокрема у віртуальних та змішаних форматах навчання. Запропонована структура дозволяє розглядати тьюторську діяльність як багатовимірну професійну практику, що інтегрує педагогічні, комунікативні, соціальні та організаційні складові. У межах цієї моделі найбільш значущими для професійної підготовки тьютора в цифровому освітньому середовищі визнаються комунікативна, педагогічна та соціальна компетентності [8].

Подальша цифровізація освітнього процесу зумовила актуалізацію спеціалізованих компетентностей тьютора, безпосередньо пов'язаних із функціонуванням у віртуальному середовищі. Зокрема, розвиток е-тьюторства сприяв виокремленню медіакомпетентності, що передбачає не лише впевнене володіння цифровими інструментами, а й розуміння етичних аспектів використання штучного інтелекту в освітній діяльності [8]. Організаційна компетентність набуває особливої ваги в контексті координації віртуальної співпраці, управління часовими ресурсами та забезпечення узгодженості навчальних активностей у цифрових форматах, тоді як оцінювальна компетентність є необхідною для моніторингу освітнього поступу здобувачів освіти в нелінійних і гнучких навчальних середовищах. Окреме місце в цій структурі посідає міжкультурна компетентність, що є передумовою ефективної роботи в міжнародних освітніх проєктах, зокрема у форматі COIL, де тьютор здійснює педагогічний супровід взаємодії представників різних культур і освітніх традицій [8].

Водночас, попри наявність нормативної підтримки, реальна інтеграція тьюторства в систему вищої освіти Європи супроводжується низкою суттєвих викликів. Одним із найгостріших з них є хронічний часовий дефіцит та надмірне навантаження на академічний персонал [14]. У таких умовах тьюторство нерідко сприймається викладачами як додатковий професійний тягар, який не отримує належного інституційного визнання в системі кар'єрного просування, де домінують показники дослідницької активності [14]. Адміністративні та фінансові обмеження

також істотно впливають на темпи й масштаби впровадження тьюторських практик. Створення ефективної системи тьюторського супроводу потребує значних інвестицій у підготовку кадрів і розбудову інфраструктури підтримки. У низці країн, зокрема в частині Східної Європи, ці процеси додатково ускладнюються збереженням традиційних уявлень про ієрархічні відносини «викладач–студент», у межах яких викладач постає як беззаперечний авторитет, а не партнер у навчанні [1].

Ще одним бар'єром є брак упевненості самих викладачів у власній готовності надавати психосоціальну підтримку студентам зі складними освітніми потребами. Навіть досвідчені професори можуть відчувати себе некомпетентними в ситуаціях, що виходять за межі їхньої академічної експертизи [14]. Це актуалізує потребу у створенні в університетах розгалужених міждисциплінарних мереж підтримки, які дозволяють тьютору своєчасно й безперешкодно перенаправляти здобувачів освіти до професійних консультантів.

Досвід провідних європейських країн демонструє різні підходи до професіоналізації тьюторства. У Німеччині спостерігається тенденція до створення національних мереж, зокрема Netzwerk Tutorien, які забезпечують узгоджені стандарти підготовки й сертифікації тьюторів [2]. У цьому контексті тьюторство розглядається як стратегічний інструмент інтернаціоналізації та забезпечення якості освіти, а програми підготовки включають не лише педагогічні тренінги, а й розвиток навичок управління проєктами та роботи в інклюзивних групах [2]. У Великобританії система Personal Tutoring глибоко інтегрована в академічну культуру університетів і розглядається як ключовий чинник утримання студентів та розширення участі. Британська модель часто передбачає функціонування інституту Senior Tutors у межах окремих шкіл для координації діяльності та вирішення складних випадків, а фінансова модель університетів, що ґрунтується на високих платах за навчання, стимулює інвестиції в персоналізовану підтримку як складову конкурентної переваги [3].

Для України розвиток тьюторства набуває особливої ваги в контексті євроінтеграції та

відновлення освітнього сектору. Перехід від традиційної моделі трансляції знань до системи тьюторського супроводу потребує не лише нормативних змін, зокрема внесення професії «тьютор» до Національного класифікатора, а й системної модернізації програм професійного розвитку викладачів. Тьюторство може стати ефективним інструментом підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної вищої освіти та дієвим засобом підвищення якості дистанційного навчання. Розвиток університетської автономії створює передумови для формування власних інституційних моделей тьюторського супроводу в закладах вищої освіти України з опорою на кращі європейські практики. У практичній площині це передбачає інтеграцію тьюторських годин у навчальні плани з відповідним фінансовим забезпеченням, створення центрів підтримки викладання (Teaching Commons) для підготовки наставників, а також використання цифрових платформ для координації взаємодії між тьюторами та студентами.

Висновки. Узагальнення результатів дослідження дає підстави констатувати, що трансформація ролі викладача як тьютора у системі вищої освіти Європи є закономірним наслідком глибоких структурних змін, зумовлених утвердженням студентоцентрированої парадигми, цифровізацією освітнього процесу та посиленням вимог до індивідуалізації навчання. Аналіз генези тьюторства, сучасних

інституційних моделей та нормативних засад Європейського простору вищої освіти засвідчує поступовий перехід від фрагментарних форм наставництва до комплексної системи педагогічного супроводу, у межах якої викладач-тьютор виконує фасилітативні, навігаційні, комунікативні та соціально-підтримувальні функції. У сучасному європейському контексті тьюторство постає не як допоміжна діяльність, а як важливий елемент забезпечення якості освіти, розвитку навчальної автономії здобувачів вищої освіти та формування їхньої готовності до навчання впродовж життя. Встановлено, що ефективність тьюторського супроводу безпосередньо залежить від рівня сформованості професійних компетентностей викладача, насамперед комунікативної, педагогічної, соціальної та спеціалізованих цифрових компетентностей, що забезпечують результативність взаємодії у віртуальних і змішаних освітніх середовищах.

Перспективи подальших наукових досліджень доцільно пов'язувати з поглибленим аналізом механізмів інституціоналізації тьюторства в національних системах вищої освіти, зокрема в умовах університетської автономії та різних моделей фінансування. Особливої уваги потребує емпіричне вивчення впливу тьюторського супроводу на академічну успішність, психосоціальне благополуччя та освітню залученість здобувачів освіти в цифрових середовищах, а також дослідження ефективності програм професійного розвитку викладачів-тьюторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бундак О. А., Попов А. А., Туз Ю. О. Тьютор і тьюторинг в сучасній освіті і Україні *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право.* 2021. Т. 64. С. 11–15 DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.64.1>
2. Іваницька О. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2019. 270 с. URL: https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/dissertation/1820/dysertaciyai_vanyuckoyioksanystepanivny.pdf (дата звернення: 01.02.2026).
3. Alberts N. The challenges faced by senior tutors in UK higher education WAYPOINT: A Reflective *Journal of Student Advising and Development in Tertiary Education.* 2025. Т. 12. С. 12–33. DOI: <https://doi.org/10.71179/rc3xnc34>
4. AMEE 2024 Abstract Book – In Person/ Association for Medical Education in Europe. Basel, Switzerland, 24–28 August 2024. URL: <https://semmelweis.hu/oktatasmodeszertan/files/2024/10/AMEE2024-Abstract-Book-In-Person.pdf> (дата звернення: 01.02.2026)
5. Aref L., Stensaker B. How is student-centred learning translated within the European Higher Education Area? *Studies in Higher Education,* 2025. P. 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2605101>

6. Bologna Process commitments: a way forward. URL: <http://esu-online.org/wp-content/uploads/2022/05/BWSE-FORward-Project-Paper-1.pdf> (дата звернення: 01.02.2026)
7. Douwes R., Metselaar J., van der Meulen E., Boonstra N., Pijnenborg G.H.M. Exploring Tutors' Roles in Supporting Student Mental Health: Expectations and Perceptions in Higher Education. *Education Sciences*. 2024. 14(12). 1281. <https://doi.org/10.3390/educsci14121281>
8. Helleken T., Langesee L. M., Jantos A. Bridging the gap: a guide for competence improvement methods for e-tutors in higher education. *Proceedings of the EDULEARN24 Conference* (1–3 July 2024, Palma, Mallorca, Spain). Palma : IATED, 2024. P. 304–313. URL: <https://library.iated.org/view/HELLEKEN-2024BRI> (дата звернення: 01.02.2026)
9. History of Tutoring, URL: https://www.mchtr.pw.edu.pl/www_mchtr_eng/Studies/Second-degree-studies-tutor-studies/Tutoring-means-modern-teaching/History-of-Tutoring (дата звернення: 01.02.2026)
10. History – University of Oxford. URL: <https://www.ox.ac.uk/about/organisation/history> (дата звернення: 01.02.2026)
11. Ernesto López Gómez. Tutoring in European Higher Education Area: essential points for an integral model. *Journal of Educational Sciences & Psychology*. Vol. II (LXIV) № 2/2012 URL: https://www.researchgate.net/publication/262533517_Tutoring_in_European_Higher_Education_Area_essential_points_for_an_integral_model (дата звернення: 01.02.2026)
12. The History of the Tutorial Method – Greene's College Oxford. URL: <https://greenesoxford.com/greenes-education/the-history-of-the-tutorial/> (дата звернення: 01.02.2026)
13. The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2024. Chapter 5: Learning and Teaching. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2024-05/Chapter_5_Learning_and_teaching.pdf (дата звернення: 01.02.2026)
14. Wakelin E. Personal Tutoring in Higher Education: an action research project on how to improve personal tutoring for both staff and students. *Educational Action Research*. 2023. 31(5). P. 998–1013. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2013912>

TUTORING IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION: TRANSFORMATION OF THE TEACHER'S ROLE AND GUIDELINES FOR THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION

MOTUZ TETIANA VOLODYMYRIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of General and Special Pedagogy
*Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education"
of Dnipropetrovsk Regional Council"*

POZNYAKOV ANDRIY OLEKSIYOVYCH

Postgraduate Student of the third level of higher education,
specialty A1 Educational Sciences
*Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education"
of Dnipropetrovsk Regional Council"*

Abstract. Introduction. *The article examines the transformation of the teacher's role as a tutor in European higher education within the student-centred learning paradigm, the digitalisation of educational processes, and the evolving normative and value-based frameworks of the European Higher Education Area (EHEA). In the context of the Bologna Process, the traditional lecturer model is gradually being replaced by a multifaceted tutor role that provides comprehensive academic, professional, and psychosocial support to students.*

Purpose. *The purpose of the study is to generalise the historical genesis of tutoring, analyse contemporary models of its implementation in European universities, identify the key professional competences of teacher-tutors in digital and blended learning environments, and outline prospects for adapting best European practices to the Ukrainian higher education system in the context of European integration.*

Methods. *The research employs theoretical methods of historical-genetic and comparative analysis, generalisation and systematisation of scholarly sources, regulatory documents of the EHEA (in particular, the 2024 Bologna Process Implementation Report), and findings from recent empirical studies, including materials from the AMEE 2024 conference. Structural-functional and competence-based approaches are also applied.*

Results. The study shows that the evolution of tutoring from medieval mentoring practices to an institutionally embedded system of pedagogical support reflects fundamental changes in university culture and the professional identity of academic staff. In modern European higher education, tutoring transcends purely academic assistance and functions as an integrated support system combining academic-professional and personal-social dimensions. Special attention is paid to the growing psychosocial component and the multidimensional roles of the tutor in supporting students' academic progress and well-being. The competence profile of the teacher-tutor has been clarified, highlighting the importance of digital, intercultural, communicative, pedagogical, and social competences necessary for effective work in virtual and blended environments. Key institutional, organisational, and professional challenges of implementing tutoring systems across European countries are analysed.

Originality. The scientific novelty consists in the comprehensive theoretical understanding of the transformation of the teacher's role as a tutor under the student-centred paradigm of the EHEA, the systematisation of current European models of tutoring (including insights from AMEE 2024), and the identification of specific digital and psychosocial competences of teacher-tutors, which remain insufficiently covered in Ukrainian pedagogical discourse.

Conclusion. The effective implementation of tutoring systems is a significant factor in ensuring the quality of higher education and student success amid digital transformation and European integration processes. The study outlines concrete prospects and practical recommendations for adapting leading European practices in Ukrainian higher education institutions, including the development of national competence frameworks for teacher-tutors, institutional support mechanisms, integration of tutoring into quality assurance systems, and modernisation of academic staff professional development programmes. These findings can serve as a foundation for further empirical research and the improvement of pedagogical education in Ukraine.

Key words: tutoring, teacher-tutor, European Higher Education Area, student-centred learning, digitalisation of education, professional competences, psychosocial support.

REFERENCES

1. Bundak, O. A., Popov, A. A., & Tuz, Yu. O. (2021). Tiutor i tiutorynh v suchasni osviti v Ukraini [Tutor and tutoring in modern education in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pravo*, 64, 11–15. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.64.1>.
2. Ivanytska, O. (2019). Rozvytok tiutorstva u zakladakh vyshchoi osvity Nimechchyny [Development of tutoring in higher education institutions of Germany]. Candidate's thesis. Lviv. <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/dissertation/1820/dysertaciyaivanyckoyioksanystepanivny.pdf>
3. Alberts, N. (2025). The challenges faced by senior tutors in UK higher education. *WAYPOINT: A Reflective Journal of Student Advising and Development in Tertiary Education*, 12, 12–33. <https://doi.org/10.71179/rc3xnc34>
4. AMEE (2024) Abstract Book – In Person / Association for Medical Education in Europe. Basel, Switzerland, 24–28 August 2024. <https://semmelweis.hu/oktatasmodesztan/files/2024/10/AMEE2024-Abstract-Book-In-Person.pdf>
5. Aref, L., & Stensaker, B. (2025). How is student-centred learning translated within the European Higher Education Area? *Studies in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2605101>
6. Bologna Process commitments: a way forward. (2022). <http://esu-online.org/wp-content/uploads/2022/05/BWSE-FORward-Project-Paper-1.pdf>
7. Douwes, R., Metselaar, J., van der Meulen, E., Boonstra, N., & Pijnenborg, G. H. M. (2024). Exploring tutors' roles in supporting student mental health: Expectations and perceptions in higher education. *Education Sciences*, 14(12), 1281. <https://doi.org/10.3390/educsci14121281>
8. Helleken, T., Langesee, L. M., & Jantos, A. (2024). Bridging the gap: A guide for competence improvement methods for e-tutors in higher education. In *Proceedings of the EDULEARN24 Conference* (pp. 304–313). Palma, Spain: IATED. <https://library.iated.org/view/HELLEKEN2024BRI>
9. History of tutoring. (n.d.). https://www.mchtr.pw.edu.pl/www_mchtr_eng/Studies/Second-degree-studies-tutor-studies/Tutoring-means-modern-teaching/History-of-Tutoring
10. University of Oxford. (n.d.). History. <https://www.ox.ac.uk/about/organisation/history>
11. López Gómez, E. (2012). Tutoring in European Higher Education Area: Essential points for an integral model. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, II(LXIV)(2). https://www.researchgate.net/publication/262533517_Tutoring_in_European_Higher_Education_Area_essential_points_for_an_integral_model
12. Greene's College Oxford. (n.d.). The history of the tutorial method. <https://greenesoxford.com/greenes-education/the-history-of-the-tutorial/>

13. The European Higher Education Area in 2024 (2024): Bologna Process Implementation Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Chapter 5: Learning and Teaching. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2024-05/Chapter_5_Learning_and_teaching.pdf
14. Wakelin, E. (2023). Personal tutoring in higher education: An action research project on how to improve personal tutoring for both staff and students. *Educational Action Research*, 31(5), 998–1013. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2013912>



Стаття поширюється на умовах ліцензії
відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 03.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.147.091.39:004

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.6>

ІНТЕГРАЦІЯ ПЛАТФОРМИ MOODLE У ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТІВ

ОРЛОВ ОЛЕКСІЙ ПЕТРОВИЧ

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської та німецької філології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
olexsiyorlov@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2338-118X

Анотація. У статті аналізується процес цифрової трансформації в освіті, інтегрованої з модульною системою навчання та управління – Moodle. Метою дослідження є аналіз наукових оцінок цифрової платформи, зокрема її освітньої функціональності, наближеної до потреб сучасної університетської освіти. Методами дослідження слугують системний і порівняльний аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових публікацій, узагальнення міжнародного досвіду в оцінках переваг та недоліків упровадження цифрових технологій в освіті.

Системний підхід дав основу для розкриття тенденцій формування нового освітнього середовища, визначивши умови цифрової трансформації, зокрема модульної платформи Moodle, технологічний потенціал якої використовується не повною мірою. У результатах наголошено на перевагах та недоліках цифрової платформи навчання та управління. До переваг належить надійність та доступність системи, спрощення роботи з інформацією, економія ресурсів і часу. Водночас цифрова трансформація освіти потребує спеціальної підготовки та обізнаності з інформаційними, комунікативними, оціночними ресурсами платформи Moodle, а також нових підходів до підготовки викладачів. Недоліки полягають у недостатньому використанні електронно-цифрових ресурсів, що потребує формування відповідних цифрових компетентностей, здатності критично оцінювати результати навчальної діяльності.

У висновках зазначено, що використання цифрової платформи навчання та управління Moodle є оптимальним варіантом цифрової трансформації університетів, оскільки інтегрує технологічні інновації з потребами освітнього процесу, створюючи єдину систему підготовки нової генерації викладачів і студентів. Перспективним напрямом є створення функціональної моделі екоосвіти, де цифрові технології управління та навчання поєднуються з формуванням цифрової грамотності, суспільними інституціями, працевлаштуванням студентів тощо.

Ключові слова: платформа Moodle, Модель CSCL, цифрова трансформація, цифровізація, екоосвіта, цифрові технології, цифрова компетентність.

Постановка проблеми. Навчальне середовище, засноване на комп'ютерній взаємодії, не обмежується забезпеченням дистанційної співпраці, головною метою є створення сприятливих умов для успішної групової взаємодії між учасниками освітнього процесу. Важливість модульних технологічних платформ визначається перспективами цифрової трансформації освіти, зокрема створенням структурованої моделі екоосвіти – комплексу взаємопов'язаних компонентів, серед яких технології, ресурси, процеси, та учасників освітнього процесу, що сприяє процесу навчання та розвитку особистості [4, с. 7]. Принципи функціонування цифрових платформ, зокрема Moodle, Google Classroom,

засновані на активній взаємодії студентів та викладачів, що характеризує важливий процесуальний аспект цифрової освітньої екосистеми. Грамотне використання можливостей освітніх цифрових систем здатне змінити традиційні форми навчання, наповнити їх новим сучасним змістом, інтерактивними активностями, зорієнтувати студентів на конкретні результати навчання, мотивувати до самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Модель CSCL (комп'ютерно-підтримане спільне навчання) уперше була розроблена Д. Гаррісоном як технологічна структура інтелектуального виробництва в технологічно опосередкованих освітніх середови-

щах [12]. В епоху цифрової освітньої трансформації виявилось актуальним об'єднання в освітній платформі трьох взаємозалежних компонентів: соціальної, когнітивної та викладацької присутності. Визначаючи спрямованість трансформаційних освітніх процесів, науковці надають перевагу системному підході, поєднуючи застосування цифрових технологій із змінами в управлінні навчальним процесом, активною взаємодією учасників, новими цифровими цінностями тощо. У дослідженнях М. Абусової та ін., О. Баранова та ін., Л. Іраджіфар та ін., В. Корняк та ін., В. Свиридчук та ін., О. Шпарик та ін., Ю. Ямполь тощо визначаються культурологічний, інформаційний, процесний, структурний, бізнес-орієнтований підходи до характеристики цифрової трансформації суспільства. Х. Джегам звертає увагу на системність підготовки та впровадження цифрових технологій, забезпечуючи підвищення кваліфікації викладачів, а також організаційний контроль, інспекцію та звітність щодо ключових показників ефективності [11]. Технологічні питання впровадження різнобічних функцій цифрових платформ порушуються в публікаціях Я. Жерновнікової та С. Пятисоцької [2], А. Яшук та ін. [8], Н. Зуєнко та ін. [3], А. Юрійчук [7] тощо. К. Тріндаде та Е. Кінелато провели порівняльний аналіз дистанційних цифрових платформ Moodle, Blackboard та Google Classroom, визначивши переваги та недоліки кожної [13].

Метою дослідження є аналіз функціональних характеристик цифрової платформи Moodle в освітньому середовищі університетів, а також дослідження переваг і недоліків, пов'язаних з впровадженням платформи у процесі цифрової трансформації освіти.

Виклад основного матеріалу. За допомогою ІТ-технологій оновлюються освітні цілі, завдання, зміст і методики навчання з підготовки спеціалістів закладами вищої освіти. Серед засобів навчання домінують електронні освітні ресурси автоматизованого управління, за допомогою яких модернізується навчальний процес, вдосконалюється контроль за результатами навчання студентів. Інформаційно-освітнє середовище визна-

чається як системно організована сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, пов'язаного з людиною як суб'єктом освіти. Результатом взаємодії суб'єктів освітнього процесу та інформаційно-освітнього простору є забезпечення достатнього рівня навчання та зростання вмотивованості, системної самостійної роботи з інформацією, а також інтенсивні зв'язки між учасниками освітнього процесу [1]. Однією з інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток яких має першочергове значення для сучасної освіти, є система Moodle або «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище). Це одна з найпотужніших систем управління навчанням, яка використовується у середній та вищій освіті. За допомогою освітніх елементів і ресурсів системи Moodle створюється ефективно віртуальне навчальне середовище, здатне розвивати екологічну систему сучасної цифрової освіти. Відповідно до стандартів з доступності вебзмісту (WCAG) цифрові ресурси повинні відповідати ключовим принципам сприйнятливості, керуваності, зрозумілості та надійності. Своєю чергою для кожної настанови існують критерії успіху (А, АА та ААА), виконання яких сприяє рівному доступу до освіти усіх категорій здобувачів, зокрема осіб з особливими потребами. Moodle відповідає стандартам WCAG на рівні АА, демонструючи високу якість реалізації принципів доступності:

- сумісність із різними пристроями: платформа працює на комп'ютерах, планшетах та смартфонах, а також підтримує різні технології;
- доступність вмісту: інтерфейс відповідає принципам сприйнятливості та зрозумілості, включаючи чітку навігацію;
- підтримка мультимедіа: Moodle надає можливість для додавання відео, аудіо та інших динамічних матеріалів, що адаптовані для студентів із різними освітніми потребами;
- вбудовані інструменти доступності: наприклад, Accessibility Checker, використання якого дозволяє викладачам перевіряти та покращувати доступність створеного матеріалу в реальному часі [9].

Як зазначають К. Голланд та П. Плана, контент Moodle розроблений таким чином, щоб бути «сприйнятливими, працездатними, зрозумілими та надійними відповідно до визначень, наданих WCAG 2.0» [10].

Система UDL Moodle, запроваджена у більшу частину українських закладів середньої та вищої освіти, відповідає критеріям доступності та надійності, дозволяє регулярно підтримувати зворотній зв'язок зі студентами, перевіряти окремі завдання та здійснювати модульний та підсумковий контроль. Викладачі оволоділи технологіями системи, де крім традиційних елементів навчання – лекцій, практичних завдань, тестів тощо, використовуються глосарій, вікі, блоги, форуми, практикуми, які доповнюють один одного, виконуючи різні функції та призначення. Система забезпечена засобами контролю успішності студентів, зберігає дані кожного учня, його виконані роботи та оцінки. Аналітичні дані дозволяють фіксувати активність студентів, час їх навчальної роботи в мережі, зокрема участь у форумах, блогах, перегляд навчального матеріалу, виконані завдання, розв'язання тестів.

Таким чином, за допомогою системи Moodle створюється персоналізоване навчальне середовище, яке дозволяє «керувати індивідуальною траєкторією навчання студентів, включаючи підтримку різноманітних методик викладання, інтеграцію мультимедійного вмісту та гнучкі можливості адаптації курсів» [7, с. 145]. UDL передбачає створення навчальних матеріалів, які можуть бути доступними для всіх студентів завдяки їхній гнучкості та адаптивності. Наприклад, навчальна платформа може використовуватися для організації інтерактивних занять, у яких студентам надається

вибір форми взаємодії – текстової, графічної або аудіовізуальної. Це відповідає основному принципу UDL: забезпечення множинних засобів подання інформації, взаємодії та вираження знань.

Зіставлення функціональних можливостей платформ, зокрема найбільш вживаних *Moodle* та *Google Classroom*, проведене вченими К. Тріндаде та Е. Кінелато, демонструє функціональні переваги платформи *Moodle*, оскільки саме ця UDL інтегрується з цифровими додатками, має інтерактивні ресурси, синхронні та асинхронні інструменти та збалансовані види співпраці зі студентами (табл. 1).

Однією з переваг Moodle є комунікативні можливості. Система підтримує обмін файлами як між викладачем та студентом, так і між студентами. Форум та чат дають можливість організувати обговорення проблем в синхронному та асинхронному режимі. Сервіси «Обмін повідомленнями», «Коментарі» призначені для рецензування робіт, обговорення індивідуальних навчальних завдань. Важливою особливістю Moodle є те, що система створює та зберігає портфоліо кожного учня: всі здані ним роботи, оцінки та коментарі викладача до робіт, повідомлення у форумі. Moodle дозволяє контролювати «відвідуваність», активність студентів, час їхньої навчальної роботи у мережі [3].

Попри беззаперечні переваги вчені відзначають певні недоліки систем, пов'язані з недостатнім інтернет-з'єднанням, а також обмеження на розмір файлів та відеофайлів, які можна завантажувати в Moodle. Система підтримує мобільні пристрої, проте деякі елементи складно адаптувати під мобільну версію. Слід згадати недостатню інтеграцію системи з додатковими інструментами: авто-

Таблиця 1

Порівняння платформ Moodle та Google Classroom (за К. да Тріндаде та Е. Кінелато [13])

Платформи	Документація	Комунікація	Продукти	Управління	Переваги
<i>Moodle</i>	Подвійні репозиторії (статичні/інтерактивні)	Різнорізані інструменти (синхронні/асинхронні)	Вікі + Інтеграція з Etherpad Lite	Хронології + інтеграція з Trello	Збалансовані співпраці
<i>Google Classroom</i>	Інтегрована документація із синхронізацією	Meet + обмежені коментарі	Документи Google у режимі реального часу	Базові Таблиці / Презентації	Гнучка співпраця на основі проєктів

матичне додавання субтитрів до відео, що обмежує доступ до мультимедіа для студентів із порушенням слуху [7].

Н. Зуєнко вказує на недоліки системи щодо адміністрування та кіберзахисту [3]. На думку дослідниці, існують можливості, що дозволяють користувачам отримати доступ до приватної інформації, додавати контент у систему, наприклад створювати теми та відповідати на повідомлення, надсилати особисті повідомлення, що може бути використане як спам. Ще одним недоліком системи Moodle відзначають те, що у ній не підтримується поняття академічної групи. Проте, незважаючи на перелічені загрози, Moodle залишається найпопулярнішою системою дистанційної освіти як в Україні, так і за кордоном.

Основною проблемою у користуванні UDL є навіть не технічні можливості системи, а те, що закладені до неї ресурси використовуються не повною мірою. Для більшості викладачів Moodle використовується як сторінка, де розміщуються навчальні матеріали та обліковуються виконані завдання. 70 % можливостей системи не включаються в навчальний процес через відсутність достатньої підготовки викладачів до користування системою інтерактивних вправ і завдань, зокрема чатів для синхронного спілкування, форумів для рефлексивних асинхронних обговорень та відеоконференцій для складних взаємодій [6]. Також майже не використовуються анкети та зворотній зв'язок «Вибір».

Ученими українських закладів вищої освіти (В. Вишківська, Ю. Силенко, О. Голікова, Т. Цегельник, О. Патлайчук) проаналізовано рівень володіння системою Moodle викладачами університетів Києва, Харкова, Хмельницького і Миколаєва та зроблено висновки щодо мотиваційного, інформаційного та діяльнісного потенціалу платформи. Як впливає з результатів дослідження, 44,33% респондентів мають творчий та технологічний рівень (29,31%), що дозволяє їм створювати інформаційне середовище на основі мультимедійної освітньої інформації. Однак 26,36% респондентів мають початковий рівень володіння сервісами Moodle, тому вони не можуть ефективно реалізувати весь спектр можливостей

платформи у своїй предметній області [14]. Ресурсний потенціал Moodle в університетах України, роблять узагальнюючий висновок дослідники, наразі досить обмежений. Здебільшого, йдеться про створення різних категорій курсів з використанням власних інструментів Moodle, вибір їх структури, змісту та організацію тестового оцінювання академічних досягнень студентів, тоді як інтерактивні ресурси зведені до мінімуму. Таким чином, професійна компетентність викладачів потребує значного розвитку, зокрема щодо її інформаційно-технологічної складової.

Увага до організованого та системного навчання, спрямованого на оволодіння різноманітними функціями системи, здатна виправити положення. На офіційному сайті Moodle [12] пропонуються курси: Accessible Teaching Basics – знайомить викладачів із теоретичною базою вебдоступності; Include Your Learners – допомагає створювати доступні матеріали, враховуючи індивідуальні особливості студентів, їхній досвід і умови доступу до інтернету; Accessible Development Practices – орієнтований на розробників і пропонує знання про стандарти доступності, найкращі практики та використання API Moodle для створення доступних плагінів; Introduction to Accessibility – практичні рекомендації для створення вебмісту, який враховує потреби людей із особливими потребами [7]. У процесі навчання з'ясовуються питання організації навчального процесу шляхом залучення закладених в систему освітніх активностей:

- як орієнтуватися на сайті та курсі Moodle;
- що роблять вкладки «Інформаційна панель» та «Мої курси»;
- найновіші курси та програми;
- робота з комплектом розробки Moodle (MDK);
- оцінювання: Вивчення діяльності з базою даних;
- ефективне використання активності з бази даних Moodle;
- вступ до стандартів кодування Moodle.

Розробники системи Moodle на офіційному сайті надають користувачам можливість ознайомитися з повним обсягом інформації

про платформу: оновлення системи; креативні способи використання активності бази даних Moodle, зокрема різні типи шаблонів, методів оцінювання; докладні пам'ятки для студентів, викладачів та адміністраторів. Систематичне звернення до рекомендацій спеціалістів, проходження вебінарів та курсів викладачами університетів допоможе зменшити розриви у рівнях володіння механізмами Moodle, ефективно реалізувати весь спектр можливостей платформи.

Висновки. Розвиток цифрової інфраструктури в установах вищої школи впливає на пріоритети формування освітнього середовища. Переваги на боці системних та багатофункці-

ональних технологій, зокрема модульної цифрової платформи Moodle, яка зарекомендувала себе надійною та доступною в умовах дистанційного та змішаного навчання. Система Moodle має переваги у порівнянні з іншими технологіями завдяки розгалуженій модульній структурі, а також мотиваційному, інформаційному, комунікативному та діяльнісному потенціалу. Подальші дослідження пов'язані з системою удосконалення володіння інструментами платформи Moodle, шляхом залучення викладачів до використання комунікаційних продуктів платформи (форуми, блоги), які потребують активного використання в навчальній діяльності майбутніх вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні питання цифровізації освіти : збірник наукових праць за матеріалами регіонального круглого столу / за заг. ред. М. О. Антонченко: Суми : НІКО, 2025. 192 с.
2. Жерновнікова Я.В., Пятисоцька С.С. Особливості використання платформи moodle під час вивчення дисципліни «Інформатика». *Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту*. 2020. №4. С. 26–29.
3. Зуєнко Н. О., Лупак Н. М., Денисенко Н. Л., Шкурко В. Ю., Паньковець В. Л. Moodle як основа системи дистанційного навчання та формування електронного освітнього середовища. *Перспективи та інновації науки. Серія Педагогіка*. 2023. № 8 (26). С. 122–135. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-122-135](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-122-135)
4. Ляшенко О., Спірін О., Литвинова С., Пінчук О., Овчарук О., Сухих А. Концептуальні основи цифрування освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Том 120, № 4. С. 1–25. <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829> .
5. Соловейчук О. Від цифровізації до цифрової трансформації: аналіз сучасних наукових підходів в освіті. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2025. Вип. 4 (153). С. 154–162. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-4-21>
6. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади: монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.
7. Юрійчук А. О. Вебдоступність навчальних матеріалів: підходи та інструменти платформи MOODLE. *Науковий часопис НПУ імені М П Драгоманова. Серія 2 Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2024. 23 (30). С. 145–155. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23\(30\).13](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23(30).13)
8. Ящук А., Коваленко Т., Захарська Г., Кравчишина О., Черв'якова Н. Використання електронної навчальної платформи moodle як ефективний спосіб реалізації дистанційної форми навчання у процесі професійної підготовки менеджерів. *Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice*. 2022. № 6(41). С. 564–571. <https://doi.org/10.18371/fcaptop.v6i41.251534>
9. Digital Accessibility Foundations. W3C (W3Cx). URL: <https://www.w3.org/WAI/courses/foundations-course/> (дата звернення 16.03.2026)
10. Holland K., Plana P. Accessibility the easy way. Moodle, 2021. 59 p. URL: <https://moodle.com/wpcontent/events/mootglobal18/day3/Moodle-and-Accessibility-MootES18.pdf> (дата звернення 16.03.2026)
11. Jegham H. Digital Transformation In Higher Education: Towards A Comprehensive And An Agile Framework, Case Of Two Emergent Countries. *Webology*. 2022. Vol. 19 (3). P. 2280–2306.
12. Moodle LMS. URL: <https://moodle.com>; <https://moodle.academy/>(дата звернення 26.03.2026)
13. Trindade C., Quinelato E. Comparative analysis of platforms for academic collaboration in graduate distance research. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. 110 (6). P. 205–218. <https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6301>
14. Vyshkivska V., Sylenko Y., Golikova O., Tshelnyk T., Patlaichuk O. Analysis of the experience and prospects of the implementation of the Moodle platform for the organization of distance learning in Ukrainian universities. *Environment. Technology. Resources. Rezekne, Latvia Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference*. 2024. vol. II. P. 512–518. <https://doi.org/10.17770/etr2024vol2.8078>.

INTEGRATION OF THE MOODLE PLATFORM INTO THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT OF UNIVERSITIES

ORLOV OLEKSII PETROVYCH

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of English and German Philology
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Abstract. Introduction. *The article examines the process of digital transformation in education, integrated with the modular learning and management system Moodle.*

The purpose of the study is to analyse academic assessments of the digital platform, in particular its educational functionality, tailored to the needs of modern university education.

Methods. *The research methods employed include a systematic and comparative analysis of contemporary domestic and international academic publications, and a synthesis of international experience in assessing the advantages and disadvantages of implementing digital technologies in education.*

Results. *The systematic approach provided a basis for identifying trends in the formation of a new educational environment, defining the conditions for digital transformation, in particular the modular Moodle platform, whose technological potential is not being fully utilised. The results highlight the advantages and disadvantages of the digital learning and management platform. The advantages include the reliability and accessibility of the system, simplified information management, and savings in resources and time. At the same time, the digital transformation of education requires specialised training, familiarity with the Moodle platform's informational, communicative and assessment resources, and new approaches to teacher training. Disadvantages include the insufficient use of electronic and digital resources, which necessitates the development of relevant digital competences and the ability to critically evaluate the outcomes of learning activities.*

Originality. *The researcher analysed digital educational platforms with a view to identifying ways of using them effectively in higher education. He proposed ways of enhancing the educational capabilities of the Moodle system by making better use of communication resources and educational webinars, with the aim of helping users master the system's various functions.*

Conclusions. *The conclusions state that the use of the Moodle digital learning and management platform is the optimal approach to the digital transformation of universities, as it integrates technological innovations with the needs of the educational process, creating a unified system for training a new generation of lecturers and students. A promising direction is the creation of a functional model of eco-education, where digital management and learning technologies can be combined with the formation of digital literacy, social institutions, and student employment.*

Key words: Moodle platform, CSCL model, digital transformation, digitalisation, eco-education, digital technologies, digital competence.

REFERENCES:

1. Aktualni pytannia tsyfrovizatsii osvity [Current issues of digitalization of education] (2025). Zbirnyk naukovykh prats za materialamy rehionalnoho kruhloho stolu / za zah. red. M. O. Antonchenko: Sumy : NIKO.
2. Zhernovnikova, Ya.V., & Piatysotska, S.S. (2020). Osoblyvosti vykorystannia platformy moodle pid chas vyychennia dystsypliny «Informatyka» [Features of using the moodle platform when studying the subject «Informatics»]. *Naukovo-metodychni osnovy vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v haluzi fizychnoi kultury ta sportu*, 4, 26–29.
3. Zuienko, N. O., Lupak, N. M., Denysenko, N. L., Shkurko, V. Yu., & Pankovets, V. L. (2023). Moodle yak osnova systemy dystantsiinoho navchannia ta formuvannia elektronnoho osvitnoho seredovyshcha [Moodle as the basis of a distance learning system and the formation of an electronic educational environment]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriya Pedagogika*, 8 (26), 122–135. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-122-135](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-122-135)
4. Liashenko, O., Spirin, O., Lytvynova, S., Pinchuk, O., Ovcharuk, O., Sukhykh, A. (2024). Kontseptualni osnovy tsyfrovannia osvitnoho seredovyshcha u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Conceptual foundations of digitalization of the educational environment in secondary education institutions]. *Information Technologies and Learning Tools*, 4, 1–25. <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829>
5. Soloveichuk, O. (2025). Vid tsyfrovizatsii do tsyfrovoy transformatsii: analiz suchasnykh naukovykh pidkhodiv v osviti [From digitalization to digital transformation: analysis of modern scientific approaches

- in education]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 4 (153), 154–162. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-4-21>
6. Tsyfrova transformatsiia osvity: teoretyko-metodychni zasady [Digital transformation of education: theoretical and methodological foundations]. (2024) *Monohrafiia / za zah. red. V. P. Serhiiienka; za nauk. red. N. P. Franchuk. Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova.*
 7. Iuriichuk, A. O. (2024). Vebdostupnist navchalnykh materialiv: pidkhody ta instrumenty platformy MOODLE [Web accessibility of educational materials: approaches and tools of the MOODLE platform]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 2. Kompiuterno-orientovani systemy navchannia*, 23 (30), 145–155. URL: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23\(30\).13](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23(30).13)
 8. Iashchuk, A., Kovalenko, T., Zazharska, H., Kravchyshyna, O., & Cherv'iakova, N. (2022). Vykorystannia elektronnoi navchalnoi platformy moodle yak efektyvnyi sposib realizatsii dystantsiinoi formy navchannia u protsesi profesiinoi pidhotovky menedzheriv [Using the Moodle electronic learning platform as an effective way to implement distance learning in the process of professional training of managers.]. *Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice*, 6(41), 564–571. <https://doi.org/10.18371/fcapter.v6i41.251534>.
 9. Digital Accessibility Foundations. W3C (W3Cx). <https://www.w3.org/WAI/courses/foundations-course/>.
 10. Holland, K., Plana, P. (2021). Accessibility the easy way. Moodle. <https://moodle.com/wpcontent/events/mootglobal18/day3/Moodle-and-Accessibility-MootES18.pdf>
 11. Jegham, H. (2022). Digital Transformation In Higher Education: Towards A Comprehensive And An Agile Framework, Case Of Two Emergent Countries. *Webology*, 19 (3), 2280–2306.
 12. Moodle LMS. <https://moodle.com>; <https://moodle.academy/>
 13. Trindade, C., Quinelato, E. (2025). Comparative analysis of platforms for academic collaboration in graduate distance research. *Information Technologies and Learning Tools*, 110 (6), 205–218. <https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6301>
 14. Vyshkivska, V., Sylenko, Y., Golikova, O., Tshelnyk, T., & Patlaichuk, O. (2024). Analysis of the experience and prospects of the implementation of the Moodle platform for the organization of distance learning in Ukrainian universities. *Environment. Technology. Resources. Rezekne, Latvia Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference*, II, 512–518. <https://doi.org/10.17770/etr2024vol2.8078>.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 31.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 37.015.3.091.12.011.3-051:316.46

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.7>

ПЕДАГОГІЧНЕ ЛІДЕРСТВО: КОГНІТИВНІ ТА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ АСПЕКТИ

ТАМОЖСЬКА ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства
Навчально-науковий інститут «Академія вчителства»
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
itamozska@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0865-2380

Анотація. У статті висвітлено питання, пов'язані з теоретичними основами педагогічного лідерства: 1) понятійний апарат дослідження («педагогіка лідерства», «формальний лідер», «неформальний лідер», «розподілене лідерство», «трансформаційне лідерство», «резонансне лідерство», «емоційний інтелект лідера», «емоційно свідомий лідер»); 2) виміри педагогічного лідерства в межах закладу освіти (харизматичний, емоційний, антиципативний, партиципативний, культурний, формувальний, адміністративний); 3) особливості реалізації педагогічного лідерства у вищій освіті на різних рівнях; 4) ознаки резонансного лідерства; 5) прояви дисонансу в освітній галузі. Представлено модель «однієї межі», що розглядається як інструмент розвитку самосвідомості лідера та усвідомлення меж власної професійної відповідальності. Запропоновано завдання («Ключові дефініції», «Мій антикризовий план», «Карта лідерської компетентності», «Управлінські рішення та їх наслідки», «Тезарус особистих і професійних якостей лідера») для організації самостійної роботи здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти (спеціальність А1 «Освітні науки») із навчальної дисципліни «Педагогіка лідерства», які, як свідчить практика їх застосування, є результативними. Завдання спрямовані на формування вмінь аналізувати ключові поняття педагогіки лідерства, здійснювати етичне оцінювання управлінських рішень, розробляти персональну стратегію управління стресом, проводити самооцінку рівня лідерської компетентності та систематизувати основні характеристики ефективного лідера. Результати дослідження доводять, що когнітивні та морально-етичні засади педагогічного лідерства визначають ціннісні орієнтири, професійні установки та особливості лідерської поведінки педагога в освітньому середовищі. Дослідження підтверджує, що педагогічний / науково-педагогічний працівник-лідер є суб'єктом адаптивної освітньої системи. Одним із принципів професійної діяльності лідера є відповідальність за власний досвід та досягнуті результати.

Ключові слова: педагогічне лідерство, розподілене лідерство, трансформаційне лідерство, свідоме лідерство, емоційний інтелект лідера, когнітивні та морально-етичні засади педагогічного лідерства.

Постановка проблеми. У період кризи та на етапі посткризового відновлення ефективність лідерства визначається здатністю забезпечувати оптимальний баланс між оперативністю прийняття рішень та якістю реалізації управлінських змін. Трансформаційні процеси, що відбуваються в освітній галузі, вимагають від лідера не лише реалізації управлінських функцій, а й здатності ініціювати зміни, забезпечувати стратегічний розвиток інституції, об'єднувати академічну спільноту навколо спільної мети, упроваджувати лідерство в освітній процес. Крім того, культура лідерства в закладах освіти визначає ефективність управлінських процесів, формує професійні цінності педагогічного колек-

тиву, що, у свою чергу, впливає на мотивацію працівників, рівень залученості здобувачів освіти та загальну якість освітніх результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес світової наукової спільноти до питань, пов'язаних із питаннями педагогічного лідерства, свідчить про їхню актуальність, зокрема дослідники фокусують увагу на таких аспектах, як багаторівневність педагогічного лідерства у вищій освіті (Дж. Ело (J. Elo), М. Ульєнс (M. Uljens)) [13], розподілене (А. Гарріс (A. Harris), М. Джонс (M. Jones), Н. Ісмаїл (N. Ismail), Дж. П. Спіллейн (J. P. Spillane)) [15; 19] та трансформаційне лідерство (Б. Г. Агазу (B. G. Agazu), К. А. Кєро (C. A. Kero), К. Л. Дебела (K. L. Debela),

Л. Пеннелл (L. Pennell) [10; 18], лідерство педагогічних працівників в адаптації педагогічних методик до дистанційного формату навчання в умовах кризи (О. Канищев, В. Савчук, Н. Зуєнко) [5], формування лідерської компетентності майбутніх педагогів у сучасному науковому вимірі (С. Іванчук, М. Головка) [4], концептуальна взаємозалежність між педагогічним лідерством та критичним мисленням у контексті трансформації сучасного освітнього середовища (С. Вовк) [2], лідерство як стратегія освітнього врядування в умовах кризи та війни (М. Братко, Є. Сіменик, С. Маляр) [1], суб'єктність як сутність лідерства в контексті проблеми формування обдарованої особистості (Л. Ткаченко) [9], комунікативні компетентності як основа трансформаційних моделей освітнього лідерства в закладі вищої освіти (І. Таможська, Ю. Баєва, О. Чубрей) [8] тощо.

Попри значні досягнення сучасних досліджень, проблематика педагогічного лідерства залишається відкритою для подальшого наукового осмислення та розвитку нових підходів, зокрема актуальним є вивчення когнітивних та морально-етичних основ педагогічного лідерства.

Мета статті – аналіз теоретичних і практичних питань, пов'язаних із педагогікою лідерства, з урахуванням когнітивних та морально-етичних аспектів.

Виклад основного матеріалу. Інтерес світової наукової спільноти до питання педагогічного лідерства протягом останніх десятиліть залишається стабільно високим. Так, англійські науковці Т. Мале та І. Палеологу (T. Male, I. Palaiologou) педагогічне лідерство розглядають як практику, що виходить за межі діяльності в освітньому середовищі, відзначаючи сутність цього феномена, яка полягає в комплексному триєдиному розвитку та передбачає: 1) взаємодію в межах «екології освітньої спільноти»; 2) організацію діяльності із залученням усіх учасників освітнього процесу; 3) конструювання знань із використанням наявних ресурсів, зокрема сучасних технологій [17, с. 221]. Слушною є думка Дж. П. Спіллейн (J. P. Spillane): ситуація визначає лідерську практику у взаємодії з лідерами та послідовниками; між ситуацією

та практикою існує двосторонній зв'язок; деякі аспекти ситуації можуть сприяти або обмежувати здійснення практики; практика трансформує ситуацію [19].

У контексті напряму наших студій уважимо за доцільне з'ясувати сутнісні вияви розподіленого та трансформаційного лідерства. Як зазначає Дж. П. Спіллейн, якщо окремі лідерські практики розподіляються між діями двох / більше двох лідерів та формуються через їхню визначену послідовну взаємодію, де кожен із них виконує свою частину роботи, але всі етапи пов'язані між собою і становлять цілісну систему управління навчальним процесом, то це розподілене лідерство. У такому разі кілька взаємозалежних завдань, виконуваних у певній послідовності, є ключовими для здійснення лідерської процедури (повторюваних організаційних практик). Така послідовність демонструє координоване лідерство. Структури, процедури та інструменти – це засоби, через які люди діють, але вони створюються / змінюються в процесі їхнього використання [19].

У звіті для Національного коледжу шкільного лідерства (National College for School Leadership) щодо результатів огляду наукових праць, у яких ідеться про розподілене лідерство та пов'язані з ним поняття («делеговане / демократичне / розосереджене лідерство»), дослідники Н. Беннетт (N. Bennett), К. Вайз (C. Wise), П. А. Вудс (P. A. Woods), Дж. А. Гарві (J. A. Harvey) окреслили основні концепції (позиції) авторів, як-от: 1) лідерство розглядається як емерджентна властивість групи або мережі взаємодії між її учасниками; 2) лідерство передбачає відкритість та гнучкість у визначенні його меж; 3) різні знання та компетентності розподіляються серед значної кількості учасників організації, а не зосереджуються в обмеженому колі осіб (ініціативи, започатковані компетентними учасниками, сприяють формуванню узгодженої динаміки колективних дій; у подальшому такі ініціативи підтримуються, адаптуються та вдосконалюються іншими членами колективу в умовах взаємної довіри, ефективної співпраці, ґрунтуючись на принципах етичної поведінки та демократичних цінностей) [11].

Науковці Б. Г. Агазу (B. G. Agazu), К. А. Керо (C. A. Kero), К. Л. Дебела (K. L. Debela) акцентують увагу на той факт, що трансформаційне лідерство є ключовим чинником, що визначає рівень інноваційної активності працівників на робочому місці [10, с. 2], зокрема педагогічного / науково-педагогічного / наукового. Інтелектуальне стимулювання, індивідуальний підхід, емоційний інтелект та натхнення мотивація є основними елементами трансформаційного лідерства, оптимальне поєднання яких сприятиме підвищенню продуктивності, а також розвитку економіки знань, управлінських практик та інтелектуального капіталу в системі вищої освіти (Дж. Карім (J. Kareem), Г. А. Патрік (H. A. Patrick), Н. Прабакаран (N. Prabakaran), Б. Валамати (B. Valarmathi), В. Тантіа (V. Tantiya), М. П. М. Прамод Кумар (M. P. M. Pramod Kumar), У. Мукерджі (U. Mukherjee)) [16].

Із позиції Л. Пеннелл (L. Pennell), трансформаційне лідерство, орієнтоване на стратегічне бачення розвитку освітнього закладу, інновації та розширення можливостей, сприяє істотним і тривалим змінам в постійно мінливому «освітньому ландшафті». Цей підхід забезпечує більш цілісну та ефективну основу для освітніх лідерів, які прагнуть здійснювати стійкий і позитивний вплив на заклади освіти та освітню систему загалом [18].

Академічні студії фокусуються і на питаннях емоційного інтелекту лідера (Д. Гоулман, Р. Бояціс, Р. Маккі). Лідер, який намагається викликати позитивні емоції, сприяє актуалізації найкращих особистісних та професійних якостей іншої людини (це його резонансний вплив). Ознакою резонансного лідерства є наявність групи послідовників, емоційний стан яких узгоджується з його піднесеною / надихаючою енергією, що позитивно впливає на продуктивність спільної діяльності колективу, на визначення цінностей, на які вони орієнтуються під час прийняття рішення, а також на формування їхньої моделі поведінки. Тривалому збереженню емоційного впливу лідера на індивіда / колектив сприяє резонанс [3].

Емоційно свідомий лідер, діяльність якого пов'язана з освітньою галуззю, активізує процес обміну ідеями між працівниками (педаго-

гічними, науково-педагогічними, науковими), сприяє спільному та прозорому ухваленню рішень, успішному виконанню визначених завдань, установленню емоційного зв'язку, що дозволяє залишатися зосередженими на продуктивній діяльності (професійній, науковій, міжнародній, організаційній) в умовах змін (євроінтеграційного вектору розвитку національної освіти, комунікації в умовах змішаного / онлайн-навчання, активного впровадження цифрових технологій в освітній процес, розширення інноваційних освітніх ініціатив тощо) і стресових факторів (професійне вигорання, високі вимоги до виконання професійних функцій, підпорядкованість професійної діяльності дедлайнам, невинуваті очікування від виконаної роботи тощо).

Якщо лідер має негативний емоційний вплив на людей, то це спричинює дисонансі процеси у взаємодії (наприклад, активація підлеглими психологічних захисних механізмів: уникання відповідальності, дистанціювання від комунікації з керівником, формалізований зворотній зв'язок; низька мотивація, «інформаційна асиметрія»: педагогічні / науково-педагогічні / наукові працівники не мають повного доступу до важливої інформації, пов'язаної з їхньою професійною діяльністю). Проявом дисонансу в освітній галузі є: 1) емоційно несприятлива атмосфера в колективі; 2) зневага до колег (підвищення голосу, психологічний тиск, залякування, ультимативність тверджень, маніпулятивні дії, удавана приязність, ігнорування думки інших, емоційне вигорання / відстороненість, почуття несправедливості, зниження самооцінності, невідповідність ціннісних установок учасників освітнього процесу, напруженість, пов'язана з рольовими очікуваннями, фрустрація через оцінювання, зниження мотивації внаслідок надмірного навантаження та нестабільності умов діяльності, дисбаланс між академічною автономією та адміністративним контролем). Неконструктивна критика (завідуючого кафедри, директора наукового інституту, ректора, колеги) є проявом дисонансного лідера. Для таких лідерів характерний низький рівень емпатії, переважно вони зосереджені на власних досягненнях.

У сучасному освітньому середовищі спостерігається зростання попиту на свідоме лідерство, що зумовлено трансформацією очікувань працівників (педагогічних, науково-педагогічних, наукових). Окрім матеріальної винагороди, вони дедалі більше прагнуть відчуття значущості власної діяльності, поваги та можливості для активної участі в організаційних процесах. Свідомий лідер: 1) сприяє створенню умов для відкритої взаємодії та самовираження особистості, зміцненню довіри в колективі, формуванню доброзичливої атмосфери, демонструючи «свою автентичну сутність», яка проявляється через усвідомлені дії, що відповідають його внутрішнім принципам і моральним переконанням); 2) уміє координувати діяльність (педагогічну, науково-педагогічну, наукову) команди, приймати ефективні й відповідальні управлінські рішення у сфері педагогіки / освіти, дотримуючись норм (правових, економічних, соціальних, етичних) тощо.

Погоджуємося із зауваженням Т. Морісс, що самосвідомість є важливою складовою особистісного зростання, оскільки без її розвитку досягнення значних результатів у процесі життєвих змін ускладнене, адже для ефективного вирішення проблеми потрібно її усвідомити [6, с. 134]. Отже, важливо, щоб лідер постійно підвищував самосвідомість.

У праці «15 Commitments of Conscious Leadership: A New Paradigm for Success» («15 зобов'язань свідомого лідера: нова парадигма сталого успіху») Д. Детмер (J. Dethmer), Д. Чемпен (D. Chapman) та К. В. Клемп (K. W. Klemm) запропонували ефективну модель підвищення самосвідомості лідера – «однієї межі»: людина перебуває або «над межею» (відкрита до нового, допитлива, має бажання навчатися, що сприяє підвищенню продуктивності), або «на межі» (прагне діяти правильно і, як наслідок, схильна до захисної поведінки, закрита до нових ідей), що зумовлено її емоційним станом. Крім того, здатність людини інтерпретувати ситуацію згідно з моделлю поведінки «на межі», значною мірою визначає ефективність контролю над своїм емоційним станом. Характерним для лідера відповідно до моделі поведінки

«над межею» є допитливість, рефлексивне слухання, сприйняття емоційних переживань, конструктивне обговорення, вдячність, здатність до відповідального прийняття рішень, переосмислення власних переконань [12].

Наголосимо на тому, що емоційний інтелект, самосвідомість та відповідальність, що інтегруються в управлінську практику, сприяють формуванню згуртованих та стійких команд, здатних швидко реагувати на професійні виклики (наприклад, адаптація до освітніх реформ та нових стандартів, цифровізація освіти тощо), демонструючи креативність та емпатію у взаємодії.

Освітні заклади, очолювані свідомими лідерами, зазвичай характеризуються вищим рівнем задоволеності працівників (педагогічних, науково-педагогічних, наукових) своєю професійною діяльністю, зниженням коефіцієнту «плинності кадрів» та зростанням інноваційного потенціалу, що сприяє психологічній безпеці в колективі, створенню умов для відкритого висловлення думок, прийняття обґрунтованих рішень, урахування певних ризиків, та впровадженню інновацій.

Іспанські дослідники С. Генто (S. Gento), Г. Л. Губер (G. L. Huber), Р. Гонзалес (R. Gonzalez), А. Паломарес (A. Palomares), В. Дж. Орден (V. J. Orden) акцентують увагу на лідерстві як прогностичному чинникові забезпечення якості надання освітніх послуг у закладах освіти. Окрім цього, визначають у межах освітньої установи різні виміри педагогічного лідерства, а саме: 1) *харизматичний* (лідер (окрема особа / колектив), який має виразну особисту привабливість і викликає довіру в інших; завдяки відкритості та готовності до спілкування сприяє створенню комфортної атмосфери для професійного партнерства, зміцненню впевненості в професійній співпраці; надихає колег); 2) *емоційний* (лідер виявляє уважне та доброзичливе ставлення до педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, здобувачів та інших учасників освітнього процесу, поважає гідність кожної особистості, визнає професійні досягнення колег, демонструє вдячність за їхній внесок у спільну роботу); 3) *антиципативний* (лідер здатний визначити перспек-

тивні стратегії подолання майбутніх викликів та прогнозувати можливі зміни / наслідки, що спричинені певними рішеннями або запровадженими ініціативами); 4) *партICIPативний* (лідер мотивує (окремих осіб / колектив) до спільного внеску в проєктну діяльність та забезпечує їхню участь у прийнятті рішень на всіх її етапах; високий рівень цього виміру свідчить про ефективність командної роботи працівників і сприяє результативності діяльності закладу освіти за умови узгодженого функціонування освітньої системи); 5) *культурний* (лідер сприяє зміцненню унікальної організаційної культури закладу освіти та розвитку його специфічного культурного профілю); 6) *формульальний* (лідер бере відповідальність за власне безперервне професійне навчання, а також колег, які працюють разом із ним; основні підходи: сприяння особистому професійному зростанню, заохочення до підвищення кваліфікації для виконання професійних завдань, покращення якості освітнього процесу та функціонування закладу освіти); 7) *адміністративний* (лідер мінімізує адміністративні формальності, зосереджує увагу на забезпеченні ефективності освітнього процесу) [14, с. 224–225].

З огляду на викладене вище, когнітивні (здатність до аналітичного мислення, стратегічного планування, прийняття обґрунтованих рішень, переосмислення складної ситуації, ефективного розв'язання професійних завдань тощо) та морально-етичні (відповідальність, організованість, справедливість, толерантність; культура взаємоповаги, довіри та партнерства у взаємодії тощо) засади педагогічного лідерства формують ціннісно-смыслову основу лідерської діяльності педагога та визначають характер його професійної взаємодії в освітньому середовищі.

Окремо варто сказати про те, що дослідження фінських науковців Д. Ело та М. Ульєнс (J. Elo, M. Uljens) спрямоване на аналіз особливостей реалізації педагогічного лідерства в багаторівневій освітній системі. Вони виокремлюють такі рівні педагогічного лідерства у вищій освіті (6):

– *шостий (наднаціональний)* (міжнародні інституції та організації (EU, OECD,

UNESCO, World Bank) впливають на національне сприйняття, розуміння цілей та ролі вищої освіти в сучасному глобальному суспільстві, наприклад закликають держави просувати освітню політику, орієнтовану на розвиток компетентностей, підтримувати підприємницьку освіту);

– *п'ятий* (під впливом наднаціонального рівня управління ЗВО здійснюється на національному рівні; моделі управління вищою освітою: державоцентрична, гумбольдтівська, ринково-орієнтована);

– *четвертий* (центральне керівництво закладу освіти виконує посередницьку роль між державним і наднаціональним рівнями, а також між внутрішніми структурними підрозділами (факультетами, кафедрами, інститутами) та освітніми / дослідницькими програмами, сприяючи узгодженню інтересів наукової спільноти та зовнішніх зацікавлених сторін, наприклад стейкхолдерами);

– *третій* (зосереджено на рівні факультету / кафедри / інституту; суттєва зміна динаміки лідерства зумовлена переходом від колегіальної / демократичної форми управління до більш централізованої; трансформація функцій рад факультетів, процедур прийняття рішень, професійних ролей; можливе впровадження розподіленої форми лідерства);

– *другий* (передбачає управління навчальним планом у межах програми здобуття ступеня та охоплює керівництво програмою в цілому, а також координацію роботи окремих науковців, які виконують визначені обов'язки);

– *перший* (значна автономія викладачів умозробці навчальних курсів та програм, проведенні наукових досліджень; окремі науковці координують навчальний процес студентів) [13].

На основі наведених міркувань можемо зробити висновок, що окреслена перспектива педагогічного лідерства в контексті вищої освіти слугує прикладом реляційного та процесуального підходу до лідерства.

Окремо зауважимо, що на рівні здобувача освіти теж спостерігається вплив на управління закладом вищої освіти або структурного підрозділу (факультету, інституту,

кафедри). Наприклад, здобувачі освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна Навчально-наукового інституту «Академія вчительства»: 1) долучаються до проектування освітньо-професійних програм «Педагогіка вищої освіти» (другого (магістерського) рівня вищої освіти), «Професійна освіта (цифрові технології)» (третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти) через різні форми зворотного зв'язку; 2) входять до складу вченої ради цього структурного підрозділу, представляючи інтереси студентської спільноти; 3) беруть участь у роботі Студентського наукового товариства навчально-наукового інституту та Студентської ради навчально-наукового інституту, а також у різних наукових заходах (семінарах, конференціях, проєктах), обговорюючи нагальні питання, та опитуваннях (щодо якості викладання навчальних дисциплін; щодо формування цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання тощо); 4) якщо є потреба, їх запрошують на засідання кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства тощо.

У контексті описаного вище, на нашу думку, є підстави говорити про доцільність обов'язкового освітнього компонента «Педагогіка лідерства» у структурно-логічній схемі освітньо-професійної програми підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти (галузь знань: А Освіта; спеціальність: А1 Освітні науки) у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна. Мета викладання навчальної дисципліни полягає у формуванні в здобувачів системи знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного управління освітніми процесами, розвитку лідерських якостей для реалізації педагогічних / управлінських функцій, опанування методів / стратегій, що сприяють ефективному керівництву освітніми командами та реалізації проєктів. Під час вивчення цього освітнього компонента особлива увага приділяється інтеграції педагогічних підходів із сучасними концепціями лідерства, що ґрунтуються на етичних нормах, демократичних цінностях та інноваційних практиках (Н. Наливайко, І. Таможська) [7].

Варто наголосити на тому, що самостійна робота з навчальної дисципліни «Педагогіка лідерства» включає виконання завдань, що є важливою складовою навчальної діяльності здобувачів освіти, спрямованої на розвиток їхніх компетентностей (загальних, професійних). Наведемо приклади завдань.

Завдання «*Ключові дефініції*». Мета: формування вмінь аналізувати ключові поняття педагогіки лідерства та визначати їхні спільні ознаки.

Записати ключові слова / словосполучення, що допоможуть розкрити зміст таких понять, як «педагогіка лідерства», «формальний лідер», «неформальний лідер», «розподілене лідерство», «трансформаційне лідерство», «емоційний інтелект лідера», «емоційно свідомий лідер».

Дати відповідь на запитання: Які з ключових слів / словосполучення є спільними для цієї педагогічної категорії? Яка відмінність між лідерством, менеджментом та владою? (до теми «*Лідерство: сутність та особливості*»).

Завдання «*Мій антикризовий план*». Мета: розроблення персональної стратегії управління стресом.

Проаналізувати основні чинники стресу в лідерській практиці та визначити методи їх подолання. Назвати ресурси для реалізації антикризового плану (наприклад: підтримка колег, тренінги, техніки релаксації, арттерапія тощо) (до теми «*Стресостійкість лідера*»).

Завдання «*Карта лідерської компетентності*». Мета: 1) самооцінка лідерської компетентності; 2) визначення сильних сторін та напрямів для вдосконалення; 3) розроблення індивідуального плану розвитку лідерської компетентності в педагогічній практиці.

Заповнити таблицю (табл. 1).

Інструкція для здобувача освіти. Визначити ключові компетентності лідера в освіті (наприклад: *візійність, комунікація, етичність, управління змінами, даноорієнтованість*). Оцінити себе за кожною компетентністю (за шкалою 1–5): 1–2 – потребує розвитку; 3 – середній рівень; 5 – високий рівень. Записати коментарі: приклади своїх дій / ситуацій, що демонструють рівень компетентності. Скласти план розвитку: які нави-

чки потрібно покращити, які дії допоможуть це зробити (наприклад: проходження курсів підвищення кваліфікації, наставництво, участь у тренінгах, проєктах, форумах тощо). Зазначити термін реалізації плану (до теми «Розвиток лідерського потенціалу керівника освітньої організації»).

Таблиця 1

Карта лідерської компетентності

Компетентність	Рівень (1–5)	Приклади прояву	План розвитку

Завдання «Управлінські рішення та їх наслідки». Мета: формування навичок етичного оцінювання управлінських рішень.

Оцінити наслідки етичних / неетичних рішень керівника одного з підрозділів ЗВО (факультету, інституту, кафедри) та запропонувати способи мінімізації негативного впливу (до теми «Етичні аспекти лідерства в освіті»).

Завдання «Лідерські стилі в освітній практиці». Мета: формування вмінь аналізувати та порівнювати різні стилі лідерства в освітній практиці.

Порівняти лідерські стилі педагогічного / науково-педагогічного працівника за алгоритмом (стиль → характеристика → переваги → недоліки) (до теми «Рольові функції і класифікація лідерства»).

Завдання «Тезаус особистих і професійних якостей лідера». Мета: класифікація основних характеристик лідера для оцінки його ролі в колективній взаємодії.

Створити впорядкований перелік основних характеристик лідера (позитивних / негативних) для аналізу його впливу на діяльність колективу та особистісний розвиток (до теми «Рольові функції і класифікація лідерства»).

Акцентуємо також увагу на доцільності впровадження «штучно змодельованих» професійно орієнтованих навчальних ситуацій у процес викладання навчальної дисципліни «Педагогіка лідерства», які забезпечують майбутнім фахівцям, як суб'єктам професійної діяльності, набуття досвіду реалізації педагогічних / управлінських функцій та прояву

лідерських якостей. Наведемо приклади професійно орієнтованих навчальних ситуацій.

Ситуація «Конфлікт у педагогічному колективі». Суть конфлікту: розподіл навчального навантаження між науково-педагогічними працівниками. *Завдання для здобувача освіти:* обрати стиль лідерства, визначити власну рольову функцію, урахувати формальні / неформальні джерела впливу та запропонувати стратегію врегулювання конфліктної ситуації (до теми «Рольові функції і класифікація лідерства»).

Ситуація «Вирішення конфлікту щодо академічної недоброчесності». Суть конфлікту: підозра в порушенні академічної доброчесності в навчальній групі. *Завдання для здобувача освіти:* застосувати інтерес-орієнтовану модель переговорів (Harvard), забезпечити деескалацію конфлікту, використати комунікативні техніки для зниження напруги та досягнення узгодженого рішення з подальшою його формалізацією в протоколі та проведенням постпереговорного аналізу (до теми «Лідер та мистецтво переговорів»).

Ситуація «Перевантаження». Завідувач кафедри координує підготовку до акредитації, вирішує кадрові питання, упроваджує нові освітні програми. У нього спостерігаються ознаки емоційного вигорання та дефіциту часу. *Завдання для здобувача освіти:* визначити детермінанти ризику, обрати релевантні копінг-стратегії (проблемно-орієнтовану (problem-focused), емоційно-орієнтовану (emotion-focused), смисло-орієнтовану (meaning-focused)), а також запропонувати заходи з тайм- / енергоменеджменту (наприклад: пріоритизація завдань (важливі / термінові), установа чітких дедлайнів, делегування завдань, уникнення прокрастинації, використання списків справ (to-do lists), раціональне поєднання роботи й відпочинку (техніка Pomodoro), урахування індивідуальних «періодів» продуктивності, відновлювальні практики (релаксація, перерви), управління стресом, емоційна саморегуляція, підтримка фізичного стану тощо) (до теми «Стресостійкість лідера»).

Ситуація «Ефективність взаємодії в педагогічній команді». У педагогічній команді

виникають труднощі в комунікації та прийнятті рішень. *Завдання для здобувача освіти:* запропонувати для впровадження командні ритуали (наприклад: стендап-наради (stand-up meeting), оперативні наради, ретроспективи тощо), організувати систему зворотного зв'язку та забезпечити «вбудоване» навчання в команді (peer-learning, внутрішні воркшопи). Мета: підвищити узгодженість дій та ефективність командної взаємодії (до теми «*Технологія створення команди на засадах лідерства*»).

Зазначимо, що професійно орієнтовані навчальні ситуації («Конфлікт у педагогічному колективі», «Вирішення конфлікту щодо академічної недоброчесності», «Перевантаження», «Ефективність взаємодії в педагогічній команді»), які використовуються під час проектування освітньої діяльності, сприяють формуванню в майбутніх педагогів здатності застосовувати теоретичні положення педагогіки лідерства для аналізу й розв'язання про-

фесійних питань, обґрунтовано обирати стиль та рольові моделі лідерства, використовувати сучасні підходи до переговорів, управління конфліктами, командної взаємодії та розвитку стресостійкості в освітньому середовищі, а також ефективно діяти в нових професійних умовах.

Висновки. Отже, педагогічний / науково-педагогічний працівник-лідер виконує низку рольових функцій (фасилітатора, наставника, візюнера, модератора конфліктів, менеджера ресурсів, агента змін) для досягнення певної мети, наприклад створення професійного освітнього середовища, що забезпечує його безперервний професійний розвиток, стимулює до інноваційної діяльності та ґрунтується на принципах довіри, партнерства та відкритої взаємодії.

Перспективи подальших досліджень убагачаємо в проектуванні моделі формування лідерської компетентності здобувачів педагогічних спеціальностей у ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братко М. В., Сіменик Є. С., Маляр С. А. Лідерство як стратегія освітнього врядування в умовах кризи та війни : стилі, ролі та ефективні моделі. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. Вип. 48(8). С. 1816–1828. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8\(48\)-1816-1828](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)-1816-1828)
2. Вовк С. Педагогічне лідерство і критичне мислення : синергія в освітньому середовищі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 88. Том 1. С. 308–313. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/88-1-44>
3. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Р. Емоційний інтелект лідера. Київ : Наш Формат, 2024. 288 с.
4. Іванчук С., Головка М. Проблема формування лідерської компетентності майбутніх педагогів у сучасному науковому вимірі. *Науково-теоретичний альманах Грани*. 2026. Вип. 29(1). С. 17–22. <https://doi.org/10.15421/172649>
5. Канищев О. І., Савчук В., Зуєнко Н. О. Лідерство педагогічних працівників у адаптації педагогічних методик до дистанційного формату навчання в умовах кризи. *Педагогічна Академія : наукові записки*. 2026. Вип. 26. С. 1–21. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18364441>
6. Морісс Т. Майстер емоцій. Як подолати внутрішній негатив і навчатися керувати своїми почуттями. Харків : Моноліт Бізз, 2025. 275 с.
7. Наливайко Н. А., Таможська І. В. Робоча програма навчальної дисципліни «Педагогіка лідерства» для другого (магістерського) рівня освіти спеціальності А1 Освітні науки. Харків, 2025. 14 с.
8. Таможська І. В., Баєва Ю. Є., Чубрей О. С. Комунікативні компетентності як основа трансформаційних моделей освітнього лідерства в ЗВО. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2026. Вип. 5. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.19>
9. Ткаченко Л. І. Суб'єктність як сутність лідерства : до проблеми формування обдарованої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. Вип. 4(87) С. 22–29. [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-4\(87\)-22-29](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-4(87)-22-29)
10. Agazu B. G., Kero C. A., Debela K. L. Transformational leadership and firm performance : a systematic literature review. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*. 2025. Vol. 14(29). P. 1–28. <https://doi.org/10.1186/s13731-025-00476-x>
11. Bennett N., Wise C., Woods P. A., Harvey J. A. Distributed Leadership : A Review of Literature. *National College for School Leadership*. 2003. 57 p. file:///D:/Users/UserPC/Downloads/bennett-distributed-leadership-full.pdf
12. Dethmer J., Chapman D., Klemp K. W. «15 Commitments of Conscious Leadership : A New Paradigm for Success». 2015. 361 p.

13. Elo J., Uljens M. Levels of Pedagogical Leadership in Higher Education : An Overview. *Multilevel Pedagogical Leadership in Higher Education. Educational Governance Research*. 2024. Vol. 25. P. 45–64. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55116-1_2
14. Gento S., Huber G. L., Gonzalez R., Palomares A., Orden V. J. Promoting the Quality of Educational Institutions by Enhancing Educational Leadership. *US-China Education Review B*. 2015. Vol. 5(4). P. 215–232. <https://doi.org/10.17265/2161-6248/2015.04B.001>
15. Harris A., Jones M., Ismail N. Distributed leadership : taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership and Management*. 2022. Vol. 42(5). P. 438–456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
16. Kareem J., Patrick H. A., Prabakaran N., Valarmathi B., Tantia V., Pramod Kumar M. P. M., Mukherjee U. Transformational educational leaders inspire school educators' commitment. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. P. 1–10. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1171513>
17. Male T., Palaiologou I. Pedagogical leadership in the 21st century : Evidence from the field: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*. 2015. Vol. 43(2). P. 214–231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
18. Pennell L. Transformational Leadership in Education : A Comprehensive Approach to Educational Success. *Transformational Leadership*. 2023. P. 1–8. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28815.56489>
19. Spillane J. P. Distributed Leadership. *The Educational Forum*. 2005. Vol. 69(2). P. 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

PEDAGOGICAL LEADERSHIP: COGNITIVE AND MORAL-ETHICAL DIMENSIONS

TAMOZHSKA IRYNA VOLODYMYRIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Innovative Pedagogy,
Educational Transformations and Leadership
Educational and Research Institute «Teachers' Academy»
V.N. Karazin Kharkiv National University

Abstract. Introduction. *Under the conditions of the educational environment transformation and the growing demands for educational quality, the development of pedagogical leadership has acquired significant importance.*

Purpose. *The study aims to analyse theoretical and practical issues related to the pedagogy of leadership, with particular attention to its cognitive and moral-ethical dimensions.*

Methods. *The research employed a combination of methods: 1) theoretical methods (critical analysis, synthesis, comparison, and generalisation of reference literature on leadership); 2) a project-based method (used to design tasks for students' self-work within the course «Pedagogy of Leadership»).*

Results. *The study addresses several issues related to the theoretical foundations of pedagogical leadership: 1) the conceptual framework of the study («pedagogy of leadership», «formal leader», «informal leader», «distributed leadership», «transformational leadership», «resonant leadership», «leader's emotional intelligence», «emotionally aware leader»); 2) the dimensions of pedagogical leadership within educational institutions (charismatic, emotional, anticipatory, participatory, cultural, formative, and administrative); 3) the specific features of pedagogical leadership implementation in higher education at different levels; 4) the characteristics of resonant leadership; 5) manifestations of dissonance in the educational sphere. The «one-boundary model» is presented as a tool for developing leaders' self-awareness and understanding the limits of their professional responsibility. The study presents a set of activities («Key Definitions», «My Anti-Crisis Plan», «Leadership Competency Map», «Managerial Decisions and Their Consequences», «Thesaurus of Leader's Personal and Professional Qualities») for organising self-work for students of the second (Master's) level of higher education (specialty AI Educational Sciences) within the course «Pedagogy of Leadership». They are aimed at developing students' ability to analyse key concepts of leadership pedagogy, conduct ethical evaluations of managerial decisions, design personal stress-management strategies, assess their level of leadership competency, and systematise the essential characteristics of an effective leader.*

Originality. *The findings prove that the cognitive and moral-ethical foundations of pedagogical leadership determine the value orientations, professional attitudes, and peculiarities of educators' leadership behaviour within the educational environment.*

The author-designed activities proposed for self-work within the course «Pedagogy of Leadership» have proved to be effective in practice.

Conclusion. *The study confirms that a teacher or academic staff member who assumes a leadership role acts as a subject of an adaptive educational system. One of the key principles of a leader's professional activity is responsibility for personal experience and the outcomes achieved.*

Key words: *pedagogical leadership, distributed leadership, transformational leadership, conscious leadership, leader's emotional intelligence, cognitive and moral-ethical foundations of pedagogical leadership.*

REFERENCES

1. Bratko, M. V., Simenyk, Ye. S., & Maliar, S. A. (2025). Liderstvo yak stratehiia osvithnoho vriaduvannia v umovakh kryzy ta viiny: styli, roli ta efektyvni modeli. [Leadership as a strategy for educational governance in times of crisis and war: styles, roles, and effective models]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii*, 48(8), 1816–1828. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8\(48\)-1816-1828](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)-1816-1828)
2. Vovk, S. (2025). Pedahohichne liderstvo i krytychne myslennia: synerhiia v osvithnomu seredovyshchi [Pedagogical leadership and critical thinking: synergy in the educational environment]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 88(1), 308–313. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/88-1-44>
3. Goulman, D., Boiatsis, R., & Makki, R. (2024). Emotsiyni intelekt lidera [Leader's Emotional Intelligence], 288 p.
4. Ivanchuk, S., & Holovko, M. (2026). Problema formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnykh pedahohiv u suchasnomu naukovomu vymiri [The Problem of Forming Leadership Competence of Future Teachers in the Modern Scientific Dimension]. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani*, 29(1). <https://doi.org/10.15421/172649>
5. Kanishchev, O. I., Savchuk, V., & Zuienko, N. O. (2026). Liderstvo pedahohichnykh pratsivnykiv u adaptatsii pedahohichnykh metodyk do dystantsiinoho formatu navchannia v umovakh kryzy [Leadership of Teaching Staff in Adapting Pedagogical Methods to the Distance Learning Format under Crisis Conditions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 26, 1–21. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18364441>
6. Moriss, T. (2025). Maister emotsii. Yak podolaty vnutrishnii nehatyv i navchatysia keruvaty svoimy pochuttiamy [Master of Emotions: How to Overcome Inner Negativity and Learn to Manage Your Feelings], 275 p.
7. Nalyvaiko, N. A., & Tamozhska, I. V. (2025). Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Pedahohika liderstva» dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia osvity spetsialnosti A1 Osvitni nauky [Syllabus of the course «Pedagogy of Leadership» for the second (Master's) level of higher education, specialty A1 Educational Sciences], 14 p.
8. Tamozhska, I. V., Baieva, Yu. Ye., & Chubrei, O. S. (2026). Komunikatyvni kompetentnosti yak osnova transformatsiinykh modelei osvithnoho liderstva v ZVO [Communicative Competencies as a Basis for Transformational Models of Educational Leadership in Higher Education Institutions]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika»*, 5. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.19>
9. Tkachenko, L. I. (2022). Subiektnist yak sutnist liderstva: do problemy formuvannia obdarovanoi osobystosti [Subjectivity as the essence of leadership: to the problem of development a gifted personality]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 4(87), 22–29. [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-4\(87\)-22-29](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-4(87)-22-29)
10. Agazu, B. G., Kero, C. A., & Debela, K. L. (2025) Transformational leadership and firm performance: a systematic literature review. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 14(29), 1–28. <https://doi.org/10.1186/s13731-025-00476-x>
11. Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. National College for School Leadership, 57 p. [file:///D:/Users/UserPC/Downloads/bennett-distributed-leadership-full%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/UserPC/Downloads/bennett-distributed-leadership-full%20(1).pdf)
12. Dethmer, J., Chapman, D., & Klemp, K. W. (2015). «15 Commitments of Conscious Leadership: A New Paradigm for Success», 361 p.
13. Elo, J., & Uljens, M. (2024). Levels of Pedagogical Leadership in Higher Education: An Overview. Multilevel Pedagogical Leadership in Higher Education. *Educational Governance Research*, 25, 45–64. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55116-1_2
14. Gento, S., Huber, G. L., Gonzalez, R., Palomares, A., & Orden, V. J. (2015). Promoting the Quality of Educational Institutions by Enhancing Educational Leadership. *US-China Education Review B*, 5(4), 215–232.
15. Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership and Management*, 42(5), 438–456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>

16. Kareem, J., Patrick, H. A., Prabakaran, N., Valarmathi, B., Tantia, V., Pramod Kumar, M. P. M., Mukherjee, U. (2023). Transformational educational leaders inspire school educators' commitment. *Frontiers in Education*, 8, 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1171513>
17. Male, T., Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
18. Pennell, L. (2023). Transformational Leadership in Education: A Comprehensive Approach to Educational Success. *Transformational Leadership*, 1–8. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28815.56489>
19. Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>



Стаття поширюється на умовах ліцензії
відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА



УДК 378:373.2.011.3-051]:81'233-029:75

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.8>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

БЕРЕЗОВСЬКА ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»
lydunya@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3032-7261

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в умовах модернізації освітньої галузі. Проаналізовано зміст освітніх компонентів, що забезпечують формування методичної компетентності здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта», виявлено їхню варіативність у різних закладах вищої освіти та недостатню узгодженість із сучасними вимогами Державного стандарту дошкільної освіти. Розкрито теоретичні засади художньо-мовленнєвої діяльності як інтегрованого феномену, що поєднує мовленнєву, художню, театралізовану та творчо-імпровізаційну активність дитини. Визначено структурні компоненти зазначеної діяльності та обґрунтовано її значення для формування мовленнєво-комунікативної та мистецької компетентностей дітей дошкільного віку.

У роботі акцентовано на необхідності системного оновлення змісту професійної підготовки майбутніх вихователів засобами інтеграції класичної та сучасної дитячої літератури, послідовне вивчення художніх творів у хронологічному та тематичному контексті, впровадження інноваційних методів роботи з текстом та його багаторівневого аналізу. Наголошено на важливості формування у здобувачів освіти вмінь здійснювати змістовий, композиційний, образний і мовний аналіз творів, добирати педагогічно доцільні форми та методи роботи з урахуванням вікових особливостей дітей.

За результатами опитування здобувачів освіти виявлено достатній рівень обізнаності з класичною дитячою літературою та недостатню представленість знань про сучасний український літературний процес, що зумовлює потребу вдосконалення літературної підготовки. Обґрунтовано перспективні напрями подальших досліджень, пов'язані з емпіричним аналізом ефективності підготовки майбутніх вихователів та визначенням шляхів упровадження інноваційних форм організації художньо-мовленнєвої діяльності в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: художньо-мовленнєва діяльність, професійна підготовка, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, дитяча література, літературна освіта, методична компетентність, словесна творчість, аналіз художнього твору, мовленнєво-комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку є важливим складником професійної освіти фахівців спеціальності А2 «Дошкільна освіта». У сучасних умовах реформування освітньої галузі особливої актуальності набуває проблема оновлення змісту фахових методик та освітніх компонентів, що забезпечують формування

методичної компетентності здобувачів освіти у процесі організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Аналіз освітніх програм підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засвідчує, що освітні компоненти, пов'язані з методикою розвитку мовлення, дитячою літературою, організацією художньо-мовленнєвої діяльності, представлені в навчальних планах різних закладів вищої

освіти нерівномірно. Відрізняється назва освітніх компонент, кількість аудиторних годин, логіка структурування змісту, співвідношення теоретичної та практичної підготовки. Відсутність єдиного цілісного підходу до визначення змісту та результатів навчання ускладнює забезпечення належного рівня професійної підготовки майбутніх вихователів до організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Проблема розроблення нових підходів до вдосконалення змісту та технологій професійної підготовки майбутніх вихователів у зазначеному напрямі залишається актуальною та потребує оновлення навчально-методичного забезпечення, узгодження теоретичних засад із сучасними вимогами Державного стандарту дошкільної освіти [6], посилення практико-зорієнтованого складника підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема художньо-мовленнєвої діяльності розглядалась ученими в контексті її змісту, структури та методики організації в закладі дошкільної освіти [2; 5]. Ученими визначено компоненти художньо-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, розроблено критерії та показники її сформованості, обґрунтовано педагогічні умови ефективної організації роботи з дітьми дошкільного віку. У наукових розвідках А. Богуш, Л. Березовської обґрунтовано значення художнього слова як провідного засобу мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, підкреслено необхідність спеціальної методичної підготовки майбутніх вихователів до роботи з художніми творами [1]. Н. Гавриш акцентує увагу на необхідності формування в майбутніх вихователів умінь організовувати різні види художньо-мовленнєвої діяльності, як-от: слухання й аналіз художніх текстів, переказ, інсценізацію, словесну творчість [4].

Водночас, незважаючи на вагомий науковий напрацювання, означена проблема потребує подальшого дослідження з урахуванням сучасних інноваційних освітніх технологій, оновлення змісту й методів підготовки майбутніх вихователів до організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та конкретизація особливостей підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку; визначення шляхів удосконалення змісту й методичного забезпечення означеного процесу.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до положень Державного стандарту дошкільної освіти [6] однією із ключових компетентностей дитини дошкільного віку визначено мовленнєво-комунікативну компетентність, яка забезпечує розвиток здатності дитини ефективно користуватися мовленням як засобом пізнання, самовираження та взаємодії з оточенням, формування культури спілкування. Розвиток означеної компетентності передбачає системну та цілеспрямовану організацію освітнього процесу, в якому інтегруються різні види мовленнєвої діяльності, збагачується словниковий запас, удосконалюються граматичні конструкції, формуються навички діалогічного й монологічного мовлення. Особлива увага приділяється створенню мовленнєвого середовища, що стимулює активність дітей, їхню ініціативність у спілкуванні та здатність висловлювати власні думки, почуття й судження.

Важливим складником мовленнєво-комунікативної компетентності є формування культури роботи з художньою літературою, розвиток інтересу до книги як джерела знань і засобу емоційно-естетичного впливу. У процесі ознайомлення з літературними творами діти опановують уміння аналізувати зміст, висловлювати ставлення до прочитаного, інтерпретувати події та вчинки персонажів, що сприяє поглибленню їхнього мовленнєвого й когнітивного розвитку. Розвиток зазначених умінь інтегрується із формуванням мистецької компетентності, яка передбачає здатність дітей сприймати художні образи й твори мистецтва, активно виявляти себе у мистецькій діяльності, генерувати творчі ідеї та створювати естетично організований життєвий простір. Метою мистецького освітнього напрямку є формування в дітей естетичного ставлення до довкілля, розвиток обізнаності щодо специфіки різних

видів мистецтва, а також підтримка здатності до самовираження різноманітними художніми засобами у процесі реалізації творчого задуму. Окремо підкреслюється здатність педагога організувати й координувати художньо-мовленнєву діяльність дітей у процесі освітньої роботи з дітьми [6].

Відповідно до положень Державного стандарту дошкільної освіти України [6], результатами навчання за мовленнєво-комунікативним освітнім напрямом передбачено формування у дітей умінь самостійно обирати книгу для читання разом із дорослим та аргументувати свій вибір, прогнозувати зміст твору за назвою, оформленням та ілюстраціями, характеризувати літературних персонажів у доступній формі, створювати власні малюнки або добирати ілюстративний матеріал відповідно до змісту прочитаного, а також пов'язувати події художнього твору із власним життєвим досвідом. Окрему увагу приділено засвоєнню дітьми малих фольклорних і літературних форм та їх доцільному використанню у відповідних комунікативних ситуаціях [6].

У межах мистецького напрямку дитина дошкільного віку залучається до різних видів художньо-творчої діяльності, зокрема художньо-продуктивної, музичної та театралізованої. Важливим результатом дитини є здатність використовувати різноманітні художні засоби – лінії, форми, кольори, звуки, слова, міміку, жести, рухи тощо – для створення образів як самостійно, так і у співпраці з іншими дітьми чи дорослими.

Сутність художньо-мовленнєвої діяльності обґрунтована в наукових дослідженнях А. Богуш, яка розглядає її як інтегроване явище, що поєднує елементи художньої та мовленнєвої активності дитини. Учена трактує зазначений феномен як полікомпонентну систему, що охоплює взаємопов'язані складові: сприймання й осмислення змісту художніх творів; відтворювально-виконавчу діяльність (декламування, переказ, відповіді на запитання, бесіди за ілюстраціями, читання за ролями тощо); театралізовану діяльність (інсценізації, театральні вистави); творчо-імпровізаційні форми роботи, зокрема ігри-драматизації, сюжетно-ігрове відтворення

літературних текстів та словесно-поетичну творчість. Структура художньо-мовленнєвої діяльності, за вченою, включає когнітивно-мовленнєвий, поетично-емоційний, виразно-емоційний, оцінювально-естетичний та театральні-ігровий компоненти, які забезпечують цілісний розвиток мовленнєвої й художньої компетентності дітей дошкільного віку [2].

За Н. Гавриш, мовленнєво-творча діяльність у її вищому прояві – словесній творчості – є складником художньо-мовленнєвої діяльності поряд із такими її компонентами, як сприймання художніх творів, відтворювально-виконавська та театралізована діяльність. Учена зазначає, що мовлення бере участь на всіх етапах творчого процесу. Зокрема: у формуванні задуму, визначенні способів його реалізації, уточненні змісту, стимулюванні творчого пошуку, а також у контролі й оцінюванні результату відповідно до поставленої мети. У такому розумінні мовленнєво-творча діяльність розглядається як системоутворювальний компонент різних видів художньо-мовленнєвої активності дітей [3]. Н. Гавриш підкреслює необхідність оновлення підходів до організації освітнього процесу, зокрема зміщення акценту з традиційних занять з ознайомлення дітей із художньою літературою до більш гнучких і різноманітних форм роботи, що передбачають активне сприймання, осмислення та емоційне проживання літературних творів. Учена наголошує на доцільності розроблення технологій планування та реалізації інтегрованих занять із використанням художніх текстів; розширенні практики ознайомлення дітей із художнім словом поза межами спеціально організованої освітньої діяльності. Учена зазначає, що застосування єдиного методичного підходу не забезпечує повноцінного здійснення літературної пропедевтики та реалізації завдань літературного, мовленнєвого, інтелектуального й особистісного розвитку дітей, формування їхньої соціальної компетентності. Для досягнення максимального педагогічного ефекту, за Н. Гавриш, необхідно вибудовувати індивідуальну «партитуру» заняття для кожного твору та добирати відповідні методи й прийоми роботи з урахуванням його змісту та художніх особливостей [4].

Інтеграція художніх творів в освітній процес сприяє формуванню естетичного сприймання, розвитку мовлення та збагаченню культурного досвіду дітей. Методи оцінювання можуть включати творчі завдання за змістом твору (малювання, аплікації, драматизації), обговорення персонажів і подій, а також рефлексію за змістом прочитаного. Такі форми роботи допомагають дітям осмислювати художній зміст і засвоювати культурні цінності в активній діяльності [7]. Е. Лукас вважає, що включення наративних форм і художніх текстів в освітній процес дозволяє сприймати культуру не як окремий теоретичний матеріал, а як живий процес, що передається в досвіді взаємодії та творчому самовираженні [7]. Саме такий підхід сприяє формуванню художнього смаку, культурної ідентичності та інтересу дітей до мистецтва.

Важливими напрямками організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку є розвиток художньо-естетичного сприймання та словесної творчості. У процесі сприймання літературного твору дитина інтерпретує зміст крізь призму власного досвіду, що зумовлює індивідуальність розуміння й відтворення тексту. Під керівництвом виховательки під час аналізу твору формується чутливість до художнього слова, виразність самостійних висловлювань. Літературний матеріал спонукає до опанування нових мовленнєвих структур і слугує зразком для побудови власних творчих висловлень. Учені (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик) зазначають, що розвиток мовлення і виховання його культури передбачають цілеспрямовану роботу над збагаченням словникового запасу, граматичною правильністю, зв'язністю висловлювань, формування поетичної чутливості до образності й точності слова [2]. Словесна творчість розглядається як вища форма мовленнєвої діяльності, якій притаманні самостійність, образність і виразність [4]. З огляду на це, педагогічна робота має бути спрямована не лише на стимулювання мовленнєвої активності дітей, а й на формування здатності до усвідомленого сприймання художнього тексту. Такий підхід сприяє поглибленню сприймання літературних творів і формує

підґрунтя для подальшого літературного розвитку особистості.

Задля забезпечення повноцінного художньо-естетичного розвитку дітей у закладі дошкільної освіти реалізується елементарна літературознавча підготовка, яка ґрунтується на розумінні специфіки літератури як мистецтва слова. Дітей ознайомлюють із найпоширенішими жанрами дитячої літератури та фольклору (казка, оповідання, вірш, байка, загадка, прислів'я, колискова тощо), підводять до початкового аналізу змісту, жанрових і мовних особливостей твору. Набуті знання діти застосовують у складанні власних розповідей [2]. У процесі викладання освітньої компоненти «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у закладі дошкільної освіти» здобувачі першого курсу спеціальності А 2 «Дошкільна освіта» Університету Ушинського засвоюють теоретичні засади художньо-мовленнєвої діяльності, її зміст, структуру, форми та методи реалізації в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Особлива увага приділяється методиці роботи з художніми та фольклорними творами, організації сприймання, обговорення, переказу, інсценізації, словесної творчості, використанню різних видів мистецької діяльності як засобу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Практичний компонент дисципліни спрямований на формування в майбутніх вихователів умінь планувати, моделювати та реалізовувати різні форми художньо-мовленнєвої роботи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, створювати ігрове, мовленнєво-розвивальне середовище, застосовувати сучасні педагогічні та інтерактивні технології у роботі з дітьми. Особливого значення набуває оволодіння здобувачами освіти досвіду проєктування занять, інтегрованих форм роботи, ігрових та театралізованих практик, спрямованих на розвиток мовлення, творчої активності та емоційно-ціннісного ставлення дітей до художнього слова.

У межах освітньої компоненти формується вміння здійснювати педагогічний аналіз художніх текстів з позиції їх доступності, змістового наповнення та виховного потенціалу; добирати твори відповідно до віко-

вих можливостей дітей; організувати різні види мовленнєвої діяльності з урахуванням освітніх завдань і принципів наступності. Це створює передумови для усвідомленого та методично обґрунтованого використання художніх творів у практиці закладу дошкільної освіти, визначає зміст і спрямованість викладання навчальної дисципліни, зорієнтованої на формування професійних компетентностей майбутніх вихователів. У цьому контексті важливим є розв'язання низки завдань, зокрема розширення кола читацьких інтересів, літературної обізнаності здобувачів освіти, формування навичок аналізу художніх творів для дітей, поглиблення їхньої літературознавчої підготовки.

Аналіз результатів опитування здобувачів спеціальності А2 «Дошкільна освіта» щодо рівня їхньої обізнаності з дитячою літературою засвідчив достатній рівень літературної підготовки більшості респондентів. Зокрема, 75 % опитаних продемонстрували обізнаність зі змістом українських і зарубіжних народних казок, знайомі з літературними казками Шарля Перро, Ганса Христіана Андерсена, братів Грімм, творами українських авторів – Івана Франка, Лесі Українки, Т. Шевченка. Студенти також знають і називають і поетичні твори для дітей Наталі Забіли, Олени Пчілки, Марійки Підгірянки.

Водночас лише незначний відсоток опитаних респондентів (22,4 %) змогли назвати відомих українських дитячих письменників сучасності, зокрема Іван Малкович, Зірка Мензатюк, Віра Багірова, Тетяна Лисенко, Олександр Ільченко та інші, що свідчить про недостатній рівень обізнаності здобувачів освіти із сучасним українським дитячим літературним процесом та потребує поглиблення літературної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

З огляду на виявлені результати, особливості ваги набуває оновлення змісту підготовки здобувачів освіти засобами інтеграції класичних і сучасних літературних джерел у систему професійного навчання, що дозволить сформувати цілісне уявлення у дітей про художній простір дитячої літератури та її педагогічний потенціал.

Забезпечення цілісного сприймання дитячої літератури можливе за умови системної організації навчального матеріалу. Однією із провідних особливостей такої підготовки є послідовне вивчення художніх творів у хронологічному та тематичному контексті – від фольклорних джерел і класичних літературних зразків до сучасних текстів. Така логіка опрацювання сприяє формуванню у здобувачів освіти розуміння еволюції дитячої літератури, її жанрового розмаїття та змін у художньо-естетичних підходах різних історичних періодів.

Наступною особливістю є цілеспрямована орієнтація вихователів на опрацювання сучасних художніх текстів із дітьми та впровадження інноваційних форм і методів роботи з ними. Системне ознайомлення здобувачів спеціальності А2 «Дошкільна освіта» із новітніми зразками дитячої літератури сприяє розширенню їхнього професійного та культурного світогляду, забезпечує розуміння тенденцій розвитку сучасного літературного процесу й специфіки сприймання художнього тексту дітьми в умовах цифровізації та трансформації освітнього середовища; формує у майбутніх педагогів здатність обґрунтовано добирати ефективні методичні інструменти, застосовувати інтерактивні технології та варіативні прийоми організації художньо-мовленнєвої діяльності з урахуванням вікових особливостей дітей і сучасних освітніх вимог.

Важливим складником методичної організації художньо-мовленнєвої діяльності є цілісний та багаторівневий аналіз дитячих творів із застосуванням різних підходів до їх інтерпретації. У практиці підготовки фахівців поширене спрощене трактування роботи з текстом, коли акцентується на визначенні його виховного значення, тематики та характеристики персонажів. Натомість такий спосіб опрацювання не дозволяє повною мірою розкрити художню своєрідність твору та його потенціал у розвитку мовлення й особистості дитини. У процесі професійної підготовки майбутні вихователі мають опанувати методику дослідження тексту на змістовому, композиційному, образному та мовному рівнях, визначати його жанрові особливості, смислові акценти та можливості використання в освіт-

ній роботі з дітьми дошкільного віку. Такий підхід сприяє формуванню у здобувачів освіти умінь аргументовано інтерпретувати художні тексти та свідомо застосовувати їх у практиці організації художньо-мовленнєвої діяльності.

Наступний напрям підготовки майбутніх педагогів передбачає посилення методичної спрямованості у процесі опанування літератури для дітей. Особливого значення набуває формування практичних умінь щодо застосування художніх текстів у освітній діяльності та їх адаптації до потреб конкретної вікової групи. Літературна компетентність фахівця визначається не лише рівнем теоретичного знання творів і здатністю здійснювати їх аналіз, а й готовністю організувати роботу з текстом у реальних умовах освітнього процесу. Означене передбачає обґрунтований добір матеріалу, використання ефективних методичних прийомів та врахування індивідуальних особливостей дітей.

У межах освітньої програми передбачено опрацювання ключових тем, спрямованих на формування професійної готовності здобувачів освіти до організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. З-поміж них: «Теоретичні основи художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку», «Джерела та жанри художнього читання», «Методика роботи з усною народною творчістю та казкою», «Методика роботи з поетичними та художніми творами», «Розвиток словесної творчості та сучасні підходи до літературної діяльності в ЗДО», «Креативність педагога в системі організації художньо-мовленнєвої діяльності».

Під час проходження педагогічної практики студенти апробують традиційні та інноваційні форми роботи з художніми текстами, зокрема організацію творчого сприймання літературних творів, бесід за змістом прочитаного, театралізованих ігор, літературних вікторин, конкурсів, тематичних занять із використанням книжки як основного засобу мовленнєвого

розвитку. Доцільним є застосування методик, спрямованих на активізацію самостійного мовленнєвого висловлювання дітей та формування їхнього інтересу до художнього слова.

Важливим складником професійної підготовки є самостійна науково-дослідна діяльність здобувачів освіти, яка сприяє поглибленню теоретичних знань, розвитку аналітико-критичного мислення та формуванню вмінь досліджувати проблеми організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Така робота передбачає аналіз сучасних підходів, виявлення ефективних педагогічних практик і визначення шляхів удосконалення мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Висновки. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що сучасна література для дітей характеризується тематичним і жанровим різноманіттям, що зумовлює її значний педагогічний потенціал у контексті освітнього процесу. Вона відображає актуальні соціокультурні процеси, сучасні ціннісні орієнтири та особливості світосприйняття дитини, забезпечуючи можливість формування у здобувачів освіти цілісного уявлення про художній простір дитячого читання. Використання таких творів у професійній підготовці майбутніх вихователів сприяє розширенню їхнього літературного світобачення, розвитку аналітичних умінь та формуванню здатності обґрунтовано добирати художні тексти відповідно до вікових особливостей дітей і завдань освітньої діяльності.

Перспективним напрямом подальших досліджень є проведення емпіричного аналізу, що дозволить ґрунтовніше дослідити сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до організації художньо-мовленнєвої діяльності, визначити рівень сформованості їхніх професійних компетентностей у роботі з художніми текстами, окреслити особливості застосування інноваційних форм і методів в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М., Березовська Л. І. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія. Одеса : М. П. Черкасов, 2008. 203 с.
2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ : Видавничий дім «Слово», 2006. 304 с.
3. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному віці : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). Одеса, 2000. 26 с.
4. Гавриш Н. В. Розвиток словесної творчості дітей як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2000. Вип. 12. С. 5–12.
5. Монке О. С. Особливості сприймання дітьми змісту художніх творів. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2000. Вип. 12. С. 26–30.
6. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025#Text> (дата звернення: 12.03.2026)
7. Lucas E. Exploring the role of children's literature in fostering artistic appreciation and preserving cultural heritage in early education. *QIT Press – International Journal of Literature and Arts (QITP-IJLA)*. 2025. Vol. 5, Issue 1. P. 1–5. URL: https://qitpress.com/articles/QITP-IJLA/VOLUME_5_ISSUE_1/QITP-IJLA_05_01_001.pdf (дата звернення: 15.03.2026)

PREPARING FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS TO ORGANIZE ARTISTIC AND VERBAL ACTIVITIES OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN

BEREZOVSKA LIUDMYLA IVANIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education

The state institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

Abstract. Introduction. *The article substantiates the relevance of preparing future preschool educators for the organization of artistic and speech activities of children in preschool age within the context of modernization of the educational sector. The study addresses the challenges of ensuring methodological competence among students of the "Preschool Education" program, highlighting inconsistencies in the content of educational components across different higher education institutions and their insufficient alignment with the current requirements of the State Standard of Preschool Education in Ukraine. Theoretical foundations of artistic and speech activity are examined as an integrated phenomenon that combines verbal, artistic, theatrical, and creative-improvisational activity of the child. The structural components of such activity are defined, and its significance for the development of speech-communicative and artistic competencies of preschool children is justified.*

Purpose. *The study aims to analyze the content of professional training for future preschool educators, identify gaps in literary and methodological preparation, and substantiate approaches for integrating classical and contemporary children's literature into educational practice. Special attention is given to the formation of students' ability to conduct semantic, compositional, figurative, and linguistic analysis of literary works, select pedagogically appropriate methods and forms of work, and consider the age-specific characteristics of children in the educational process.*

Methods. *The research employed a combination of theoretical analysis, literature review, and empirical survey methods. The content of educational components and methodological practices in higher education institutions were analyzed, and data were collected through student surveys to assess their knowledge of classical and contemporary children's literature and their preparedness to organize artistic and speech activities in preschool settings.*

Results. *The findings reveal that students demonstrate sufficient awareness of classical children's literature but possess limited knowledge regarding contemporary Ukrainian literary processes, indicating a need for enhancement of literary and methodological training. The study emphasizes the importance of systematic renewal of professional training content through sequential study of literary works in chronological and thematic contexts, as well as the implementation of innovative approaches to text analysis and multilayered interpretation. The research identifies prospective directions for future studies, including empirical evaluation of the effectiveness of preparing future preschool educators and the development of innovative forms for organizing artistic and speech activities in preschool institutions.*

Originality. *The scientific novelty of the research lies in the integration of theoretical and empirical approaches to the preparation of future educators, highlighting the role of artistic and speech activities in developing children's communicative and creative competencies. The study provides a framework for combining classical and modern literature, innovative pedagogical strategies, and age-specific adaptation of educational content to optimize the professional readiness of future preschool educators.*

Conclusion. *The study concludes that effective preparation of future preschool educators requires a comprehensive, systematic approach integrating classical and contemporary literature, innovative methodological techniques, and an emphasis on developing both students' analytical skills and practical abilities in organizing artistic and speech activities. Recommendations include enhancing students' literary knowledge, improving methodological training, and implementing interactive, creative approaches to foster the professional competence and creative potential of future educators.*

Key words: *artistic and speech activity, professional training, future preschool educators, children's literature, literary education, methodological competence, verbal creativity, analysis of literary works, speech-communicative competence.*

REFERENCES

1. Bohush, A. M., & Berezovska, L. I. (2008). *Tvorche samovyrazhennia ditei doshkilnogo viku u khudozhno-movlennievii diialnosti* [Creative self-expression of preschool children in artistic and speech activity]. M. P. Cherkasov
2. Bohush, A. M., Havrysh, N. V., & Kotyk, T. I. (2006). *Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei u zakladakh doshkilnoi osvity* [Methods of organizing artistic and speech activities of children in preschool education institutions]. Vydavnychiy dim "Slovo"
3. Havrysh, N. V. (2000). *Rozvytok movlennievo-tvorchoi diialnosti v doshkilnomu vitsi*. [Development of speech-creative activity in preschool age]. [Extended abstract of Doctor's thesis, Odesa]
4. Havrysh, N. V. (2000). *Rozvytok slovesnoi tvorchosti ditei yak pedahohichna problema* [Development of verbal creativity of children as a pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 12, 5–12
5. Monke, O. S. (2000). *Osoblyvosti sprymannia ditymy zmistu khudozhnykh tvoriv* [Peculiarities of children's perception of literary works]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 12, 26–30
6. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2025). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity* [On approval of the State Standard of Preschool Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1557]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text>
7. Lukas, E. (2025). *Exploring the role of children's literature in fostering artistic appreciation and preserving cultural heritage in early education*. *QIT Press – International Journal of Literature and Arts*, 5 (1), 1–5. https://qitpress.com/articles/QITP-IJLA/VOLUME_5_ISSUE_1/QITP-IJLA_05_01_001.pdf



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 273.2.091.33-027.22

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.9>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗГУРТОВАНOSTІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

ДЕМ'ЯНЕНКО СВІТЛАНА ДМИТРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
demianenko.lana@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0161-7024

Анотація. У статті здійснено аналіз сучасних психолого-педагогічних підходів до формування соціальної згуртованості дітей старшого дошкільного віку. Зосереджено увагу на актуальності проблеми в умовах воєнного часу, коли згуртованість виступає важливим ресурсом підтримки психоемоційного благополуччя дитини та чинником її гармонійного особистісного розвитку. Наголошено на ролі згуртованості як передумови формування соціально зрілої особистості дошкільника, здатної до взаємодії, співпереживання та конструктивної поведінки у колективі. Розкрито значення ігри як провідного виду діяльності дітей, що створює сприятливі умови для формування особистісних якостей: доброзичливість, відповідальність, взаємоповага, здатність до співпраці та досягнення міжособистісної злагоди. Обґрунтовано сутність понять «згуртованість» і «соціальна згуртованість» у контексті дитячого колективу, уточнено їх змістове наповнення з урахуванням сучасних соціальних викликів та особливостей розвитку. Окреслено основні механізми формування соціальної згуртованості, зокрема через засвоєння дітьми соціальних норм, цінностей, моделей поведінки у процесі колективної гри. Виокремлено ключові компоненти партнерської взаємодії, що сприяють становленню згуртованої дитячої спільноти: взаєморозуміння, довіра, підтримка, узгодженість дій, спільна відповідальність. Підкреслено, що в ігровій діяльності відбувається найінтенсивніше засвоєння соціального досвіду, який відображає реалії сучасного життя. Розширено традиційне уявлення про соціальну згуртованість дитячої групи, яка в умовах воєнного часу набуває значення колективної психологічної підтримки, емоційного відновлення, адаптації до нових соціальних умов і формування стійкості до стресогенних впливів.

Ключові слова: згуртованість, ігрова діяльність, дошкільний вік, психолого-педагогічна підтримка, соціалізація, воєнний час.

Постановка проблеми. Сучасні умови життя в українській державі, обтяжені воєнними діями, вимушеним переміщенням сімей, переживанням втрат, тривалою нестабільністю та психоемоційною напругою, істотно впливають на розвиток дітей дошкільного віку. Порушення відчуття безпеки, зниження рівня довіри до оточення, підвищена тривожність та труднощі у встановленні міжособистісних контактів актуалізують потребу в створенні психологічно безпечного дитячого середовища в закладах дошкільної освіти. У цих умовах особливого значення набуває згуртованість дитячої групи як соціально-психологічний ресурс розвитку особистості. Вона виступає чинником емоційної підтримки, стабілізації внутрішнього стану

дитини, зниження тривожності та формування базової довіри до світу. Соціальна згуртованість у цьому контексті розглядається не лише як міжособистісна взаємодія [7], а й як захисний ресурс, що забезпечує емоційну безпеку та адаптивність дитини [8].

Разом із цим аналіз освітньої практики засвідчує, що формування соціальної згуртованості дітей старшого дошкільного віку не завжди є предметом системної педагогічної діяльності в закладі дошкільної освіти (далі – ЗДО). Часто здійснюється ситуативно або фрагментарно. Ігрова діяльність, яка має значний потенціал у розвитку міжособистісної взаємодії дітей, недостатньо використовується як цілеспрямований засіб організації дитячого простору психологічної підтримки

та розвитку резильєнтності. Ігрове середовище виступає важливим чинником подолання соціального відчуження й прискорення адаптації дітей, які втратили звичне коло спілкування. Через спільну гру створюються умови для встановлення довірливих стосунків, розвитку взаємної підтримки та прийняття [7]. Також актуалізується необхідність оновлення змісту ігор шляхом включення соціально-значущих сюжетів, пов'язаних із допомогою, підтримкою, захистом, що сприяє розвитку емпатії, взаємодії та взаємодопомоги. Відтак, виникає суперечність між об'єктивною потребою суспільства у вихованні соціально зрілої, здатної до співпраці особистості, стійкої до стресових впливів, та недостатньою розробленістю й реалізацією психолого-педагогічних підходів із організації ігрової діяльності в умовах воєнного часу з формування соціальної згуртованості дітей старшого дошкільного віку. Це зумовлює необхідність наукового осмислення піднятої проблеми та пошуку ефективних шляхів її реалізації.

У сучасних умовах соціальна згуртованість дитячої групи має розвиватися ширше ніж традиційне розуміння здатності дітей до спільної гри. Вона набуває значення механізму колективної психологічної підтримки, емоційного відновлення та адаптації дітей до спільної гри, стійкості до стресогенних обставин. У згуртованому дитячому колективі формуються дружні взаємини, спільні цілі діяльності, атмосфера поваги й взаєморозуміння, що створює для дитини відчуття прийняття й захищеності. У цьому контексті ігрова діяльність трансформується з провідного засобу соціалізації у простір психологічної стабілізації, виконуючи функцію «зони безпеки» для дитини. Згуртована взаємодія в грі сприяє зниженню рівня тривожності, забезпечує символічне відреагування пережитого досвіду та відчуття контролю над ситуацією. Особливого значення набувають ігри на взаємодію, що можуть організовуватися в обмежених просторових умовах (зокрема під час перебування в укриттях). Вони не потребують складного обладнання та забезпечують швидко включення дітей у спільну діяльність.

Згуртованість має стати не лише як «вміння гратися разом», а механізмом колективного виживання та емоційного відновлення дитини. Важливо, щоб між дітьми склалися дружні взаємини, з'явилися спільні цілі, щоб в групі панувала атмосфера поваги та взаєморозуміння. Гра повинна стати засобом стабілізації емоційного стану та безпеки дітей в умовах стресу, своєрідним «острівцем безпеки». Згуртованість у іграх мінімізує тривожність, допомагає відреагувати на травматичний досвід та відновити почуття контролю над ситуацією. Перебування в укриттях вимагає використання специфічних «швидких» ігор на взаємодію, які не потребують багато простору чи складного реквізиту. Ігрова діяльність спрямовується на подолання відчуження і швидку адаптацію та включення в колектив дітей, які втратили звичайне соціальне коло. Завдяки цьому – побудови нових довірливих стосунків. Ігровий контент має відображати сьогодення, тому включення тем допомоги армії, волонтерства стає необхідністю. Спрямування таких сюжетів – розвиток емпатії, взаємодопомоги, злагодженої міжособистісної взаємодії, запобігаючи проявам агресії, відсторонення від однолітків, часте усамітнення. Спільна ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку спрямовується на розвиток емоційного інтелекту через згуртованість. У кризових умовах важливо навчати дітей розпізнавати не лише свої, а й чужі емоції; формувати навички емоційної підтримки однолітків, що є ключовим фактором групової єдності. Формування згуртованості не можливе без тісної співпраці з дорослими. Батьки і вихователі ЗДО перед дітьми мають виступати гарантами стабільності. Ігри стають спільним простором для дітей та дорослих, що зміцнює почуття захищеності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціальної згуртованості дітей дошкільного віку розглядалася у працях вітчизняних і зарубіжних учених у контексті соціального розвитку, міжособистісної взаємодії та соціалізації дитини (Е. Еріксон, У. Бронфенбреннер, А. Бандура, О. Кононко, Г. Беленька, Т. Поніманська та ін.). Роль ігро-

вої діяльності як провідного механізму формування соціальних зв'язків і взаємодії дітей обґрунтовано у дослідженнях С. Русової, Н. Лисенко, М. Партен, Дж. Брунера, Б. Саттон-Сміта та ін. Так, Г. Беленька розглядаючи ігрову діяльність, зазначає, що гра сприяє формуванню міжособистісних взаємин дітей у групі, забезпечує їхній соціальний розвиток. У своїх дослідженнях О. Кононко приділяє увагу формуванню міжособистісних взаємин дошкільників у групі, які сприяють соціальному розвитку дітей. Значну роль у науковому сенсі відіграють праці Т. Поніманської спрямовані на соціально-моральний розвиток дошкільників, виховання культури взаємин, що є важливими у формуванні згуртованості старших дошкільників. У наукових працях І. Бега з особистісно орієнтованого виховання, значне місце відведено вихованню гуманістичних взаємин підростаючого покоління. Особливості комунікативного розвитку як основи соціальної взаємодії дошкільників викладено у доробках Н. Гавриш.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні психолого-педагогічних засад формування соціальної згуртованості дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження піднятої проблеми насамперед зумовлена необхідністю теоретичного осмислення феномену «соціальна згуртованість» у контексті сучасної дошкільної освіти. Базовий компонент дошкільної освіти (далі – БКДО) прямо не містить окремого визначення терміна «соціальна згуртованість», але безпосередньо закладає зміст і змістові лінії, що сприяють її формуванню у дітей старшого дошкільного віку, та як у даний період життя дитини відбувається становлення навичок співпраці, взаємодії, партнерства, прийняття соціальних норм і правил. Саме в цей період закладаються основи здатності дитини до конструктивної участі в груповій діяльності. Відповідно БКДО дошкільний вік є сенситивним періодом становлення соціальної компетентності, у межах якої у дітей поступово формуються потреба в належності до групи однолітків, здатність до співпраці, емпатія, відповідальність за спільну діяльність та

дотримання соціальних норм [1]. Починаючи з дошкільного віку дитина переходить від індивідуальної діяльності (самостійні ігри) до активної участі у спільних іграх та переважачих групових формах взаємодії, що потребує сформованих навичок соціальної поведінки. Відсутність цілеспрямованої педагогічної роботи з дітьми старшого дошкільного віку в цьому напрямі може зумовлювати виникнення конфліктів, соціальної ізоляції окремих дітей, труднощів у встановленні міжособистісних контактів і зниження емоційного комфорту в групі.

Згуртованість – це стан єдності, злагодженості та тісної співпраці між членами групи, колективу або команди, що сприяє досягненню спільних цілей [4]. Розглянемо змістовне наповнення поняття соціальної згуртованості, серед її складових – соціальні зв'язки; взаємна довіра; спільні цінності та норми; ступінь соціальної участі; рівність і справедливість; спільне бачення результатів і бачення спільного результату; спільна мета і мотивація; залученість до спільної діяльності; підтримка та взаємопідтримка та ін. [4].

У контексті нашого дослідження важливо конкретизувати механізми соціальної згуртованості. У своїй роботі О. Дейнеко виділяє два стани соціальної згуртованості: потенційний, який базується на декларативних цінностях і другий – характеризується реалізацією цих цінностей в практичній площині, тобто поведінковий. Погоджуючись із думкою О. Дейнеко щодо різних моделей формування згуртованості, слід підкреслити, що в основі будь-якої згуртованості лежать механізми ідентифікації. Таке психологічне осмислення поняття соціальної згуртованості дозволяє глибше аналізувати процеси, які забезпечують її формування [3].

Якщо прийняти за основу те, що без ідентифікації себе з іншими – будь то особа, чи група – неможливо говорити про справжню згуртованість. О. Дейнеко називає це «псевдозгуртованістю». Зокрема, згуртованість, із урахуванням соціального аспекту, стає недосяжною без осмисленого співвідношення членами групи власних потреб, інтересів та самоідентифікації з іншими дітьми. До

моменту, поки не виникне ідентифікація себе з іншими, поки не з'явиться потреба в слові «ми», справжня згуртованість не настає. Саме існування цього «ми» стає відправною точкою або рушійним механізмом, який пробуджує й актуалізує потребу в об'єднанні та створює готовність до спільних дій. З цієї перспективи таку готовність можна розглядати як своєрідну «активовану згуртованість» (О. Дейнеко).

Учений акцентує увагу на понятті актуалізованої згуртованості, яку характеризує як згуртованість у дії. Справжня згуртованість проявляється не лише через ідентифікацію з лідером, ідеєю чи символом (нематеріальним або матеріальним), але й у конкретних вчинках і діях. Практична оцінка рівнів згуртованості має враховувати саме ті дії, які діти здійснюють на підтримку певного задуму, вираженого в грі; ролі чи сюжеті, або, навпаки, виступаючи всупереч них. Самі декларації без дії залишаються просто словами й не набувають значення спільного досягнення. Відчуття єднання та ідентифікація зі спільною метою формують основу для колективного майбутнього чи синхронної дії. Однак справжнє «спільне» виникає лише через реальні вчинки та участь у діях [3].

Між індивідуальними суб'єктами групи формуються зв'язки, які базуються на спільних задумах, діях, інтересах, цінностях; поведінкових нормах та інших аспектах, що об'єднують дітей в групу. Тут категорія «згуртованість» характеризує рівень відчуття індивідів своєї належності до певної групи чи спільноти. Її ступінь залежить від сили ідентифікації особистості із завданням, ситуацією чи іншими дітьми. У цьому контексті ключовим елементом для розуміння соціальної згуртованості є поняття «зв'язку», а сутністю згуртованості виступає психологічна єдність, яка її супроводжує [9].

У психології згуртованість розглядається як характеристика групи, члени якої тісно пов'язані між собою. Учені явище групової згуртованості описують як процес утворення специфічних взаємозв'язків між членами групи. Завдяки цим зв'язкам зовнішньо визначена структура перетворюється на єдність – спільноту або організм із власними

законами та правилами існування. Група виступає ключовим елементом, що дозволяє дитині, як соціальній істоті, задовольняти свої потреби, досягати цілей, стимулює її до активної участі у виконанні спільних завдань, а також впливає на її соціальний статус [9]. Якраз у дошкільному віці дитина переходить від індивідуально-егоцентричної поведінки до орієнтації на групу однолітків, що створює природну потребу в згуртованості як формі соціальної взаємодії. Таким чином, сучасні трактування вченими поняття «соціальна згуртованість», більше фокусуються на діяльній аспекті, розглядаючи її як процес і результат спільної діяльності. Саме старший дошкільний вік є періодом високої соціальної активності, спрямованої на засвоєння індивідуальних та групових соціальних норм, цінностей, які найбільш інтенсивно засвоюється дітьми в колективній грі.

У зарубіжній психології згуртованість розглядається як багатовимірний конструкт, що значною мірою торкається усіх аспектів психології груп, як-от: процесів формування групи; визначення лідерства; механізмів прийняття групових рішень; питань диференціації та інтеграції; оцінки ефективності групової діяльності; дослідження соціально-психологічних механізмів і явищ, що впливають на взаємодію та взаємовплив між членами групи. (А. Керрон, В. Відмеєр і Л. Бреулі).

У європейській традиції поняття «згуртованість» (cohesion) здавна використовувалося для позначення міцного зв'язку між елементами єдиного цілого та сили, яка цей зв'язок підтримує і визначає. Таким чином, мова йде не лише про характеристику чогось єдиного та цілісного, а про існування багатьох різномірних частин, які поєднуються певним чином, створюючи єдність [9].

Явище згуртованості у дитячих групах чимало учених пов'язують із формуванням особистості в контексті міжособистісних зв'язків та їх подальшої інтеграції в соціум. Оволодіння навичками міжособистісної взаємодії з однолітками, здатність заводити друзів і визначення свого місця в групі значно впливають на ступінь спільності та міцності зв'язків у групі. У згуртованому колективі людина

почувається більш захищеною, отримує підтримку й допомогу від інших членів групи. Усі ці аспекти стають важливою основою для досягнення успіху в будь-якій сфері життя.

У своїх працях С. Нечай розглядає розвиток міжособистісного партнерства у дітей старшого дошкільного віку. Стосовно нашого дослідження, партнерство є важливою базовою якістю особистості [2] дитини старшого дошкільного віку, яке сприяє побудові рівноправних стосунків між дітьми в ігровій діяльності: «у побудові рівноправних партнерських взаємовідносин дітьми 5–7 років у дитячому садку виникає таке співтовариство, в якому кожен почуває себе вмилім, знаючим і разом з іншими виконує все те, що йому запропонували, будь-яку справу» [6, с. 240]. На нашу думку, саме утворення групи партнерів-ровесників, які в грі мають спільні цілі, мотиви, скоординовані дії на реалізацію сюжету і досягнення результату можна вважати основою формування згуртованості. Коли дорослий пропонує групі однолітків певну діяльність, діти демонструють здатність до спільної її організації так, щоб уникнути ситуацій, коли хтось не справляється чи, навпаки, завершує все занадто швидко. У такій гармонійній спільності кожній дитині забезпечується відчуття захищеності, впевненість у власному успіху, що сприяє готовності діяти навіть у некомфортних та нестандартних умовах «проживання» сюжету гри, чи певної ролі. На думку дослідника, це дозволяє говорити про формування дитячої спільноти на основі позиції: «МИ, здатні діяти» [5].

Таким чином, ситуація «Ми» свідчить про усвідомлену соціальну приналежність кожної особи до спільноти (групи, мікрогрупи), що злагоджено здійснюють діяльність. Ігрова взаємодія за таких умов свідчить про згуртованість дітей.

Спільні рольові дії дітей в грі виступають компонентами партнерства [6]. Вони спрямовані на виконання поточних простих завдань

розгортання сюжетної лінії. До ключових аспектів можна віднести усвідомлення спільної мети, розробку системи індивідуальних дій, коригування учасниками своїх дій для узгодження з мотивами інших, а також порівняння досягнутого результату із попередньо запланованим. Завершення спільної діяльності формує загальний результат, отриманий усіма її учасниками [7]. Партнерство сприяє зближенню, координації та зміцненню міжособистісних зв'язків між дітьми. Зазначені механізми взаємодії реалізуються в ігровій діяльності як компоненти соціальної згуртованості дітей.

Висновки. Отже, соціальна згуртованість у старшому дошкільному віці є складним утворенням, яке базується на здатності особистості до міжособистісної злагоди, партнерства та взаємодопомоги, готовності діяти заради спільного результату і виступає як важливий елемент соціалізації старших дошкільників. Розглядається як здатність дитячої групи до конструктивної взаємодії, що ґрунтується на взаємодовірі, спільних цінностях, емоційній підтримці всередині дитячого колективу. В умовах воєнного часу згуртованість виступає як захисний механізм, що мінімізує негативний вплив стресу та сприяє соціальній адаптації дітей. Ігрова діяльність визначається як найбільш ефективний засіб формування соціальної компетенції. Гра виконує соціалізуючу функцію, допомагаючи дитині адаптуватися в дитячому колективі через формування системи спільних цінностей. Завдяки згуртованості старші дошкільники вчаться узгоджувати власні інтереси з потребами інших, йти на компроміси та будувати довірливі стосунки. Фундамент згуртованості формується через ігрові ролі (захисників, рятувальників, волонтерів), моделюються ситуації взаємодопомоги.

Дане дослідження може бути розширене шляхом вивчення особливостей соціальної згуртованості дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти: [нормативний документ]. 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 20.01.2026).
2. Беленька Г., Васильєва С., Гавриш Н. та ін. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: монографія / за заг. ред. О. Рейпольської. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. С. 240–241 URL:<https://lnk.ua/xNK2wgaV8> (дата звернення: 22.01.2026).
3. Дейнеко О. Моделі конструювання соціальної згуртованості: теоретичні рефлексії та емпіричні кейси. *Соціологічні студії*. 2021. № 1. (18). С. 33–40. <https://doi.org/10.29038/2306-3971-2021-01-33-40>.
4. Духневич В. Згуртованість: психологічний та соціологічний виміри інтерпретації. Київ: ІСППНАПН України, 2023. 97 с. URL:http://psy-lpr.at.ua/Materials/2023/2023-fakhova_diskusija-zgurtovanist.pdf. (дата звернення: 20.01.2026).
5. Косенчук О. Г. Формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2022. № 32. С. 138–155. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-138-155>.
6. Нечай С. Матеріали і результати експериментальної роботи з формування міжособистісного партнерства у дітей в умовах дошкільного навчального закладу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19, кн. 2. С. 52–62. URL:<https://lnk.ua/B4Oaol9VG> (дата звернення: 22.01.2026).
7. Остапенко А., Шинкар Т. Формування міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності. *Грааль науки*. 2023. № 33. DOI: 10.36074/grail-of-science.10.11.2023.61
8. Соловей Ю. Соціальна адаптація дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2025. № 1 (50). С. 260–263. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.50.260-263>
9. Сорочинська В. Проблема групової згуртованості в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. праць Київ: Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. С. 435–439. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/issue/view/173/168> (дата звернення: 22.01.2026).

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES FOR THE FORMATION OF SOCIAL COHESION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PLAY

DEMYANENKO SVITLANA DMITRIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

Abstract. Introduction. *The current realities of war in Ukraine are significantly transforming the living space of preschool-aged children, increasing anxiety and distrust of their surroundings and creating barriers to establishing constructive interpersonal relationships. In such circumstances, it is particularly important to create a psychologically safe environment in preschool education institutions. Social cohesion within a group of children is an important resource for emotional stability and support. It is seen as the ability of children to engage in coordinated joint activities and provide collective psychological support, emotional recovery and adaptation to the peer environment. At the same time, educational practice shows that the formation of cohesion among older preschool children is unsystematic and fragmented. Play activities are not sufficiently used as a targeted means of psychological support and resilience development. The content of play scenarios needs to be updated to include socially significant themes of help, support and interaction that promote the development of empathy and emotional intelligence. Interaction games are particularly important, especially when children are in shelters. Thus, there is a contradiction between the social need to foster social maturity and emotionally stable personalities and the insufficient development of psychological and pedagogical approaches to forming social cohesion among older preschool children through play activities in wartime conditions.*

Purpose. *To determine the psychological and pedagogical foundations for the formation of social cohesion in older preschool children through play activities.*

Methods: *analysis, synthesis, generalisation and comparison of scientific data.*

Results. *An analysis of psychological and pedagogical approaches to the formation of social cohesion in older preschool children has been carried out. Attention is focused on its undoubted importance in wartime, since a*

united children's group creates an atmosphere of security, support and acceptance necessary for the harmonious development of the personality. The importance of play in promoting friendliness, responsibility and interpersonal harmony among older preschoolers is revealed.

The concept of 'social cohesion' among older preschool children is substantiated. Its content and mechanisms of formation are outlined. The components of partnership as constituents of the formation of social cohesion of older preschool children in play activities are highlighted. The processes of unification associated with the assimilation of individual and group social norms and values, which are most intensively assimilated by children in collective games and reflect the content of the present, are revealed. The traditional understanding of social cohesion in a group of children has been expanded to include the importance of collective psychological support, emotional recovery and adaptation of children to joint play, and resilience to stressful circumstances.

Originality. For the first time, social cohesion among children has been substantiated as a psychological defence resource, a mechanism for emotional stabilisation and increased resilience in children during wartime. The transformation of play activities has been theoretically substantiated: from a traditional means of socialisation to a space of psychological safety for children. The concept of 'social cohesion' in the context of crisis situations has been clarified as a system of interpersonal support, basic trust, emotional mutual assistance, and shared experience.

Conclusions. The analysis of psychological and pedagogical sources provided the basis for defining social cohesion in older preschool age: a complex formation based on the individual's ability to interpersonal harmony, partnership and mutual assistance, readiness to act for the common result and an important element of socialisation of older preschoolers; as the ability of a group of children to interact constructively, based on mutual trust, shared values, and emotional support within the children's community; in wartime conditions, as a protective mechanism that minimises the negative effects of stress and promotes the social adaptation of children.

Play is considered the most effective means of forming social cohesion. The psychological basis of this process is the transition to group play, where communication with peers becomes the leading factor in personality development. Play performs a socialising function, helping children adapt to the group by forming a system of shared values. Children learn to reconcile their own interests with the needs of others, to compromise and to build trusting relationships. Preschoolers form the foundation of cohesion through play roles (defenders, rescuers), and situations of mutual assistance are modelled. The study can be expanded by examining the levels of cohesion among older preschoolers.

Key words: social cohesion, play activities, older preschool age, psychological and pedagogical support, socialisation, partnership, wartime.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity: [normatyvnyi dokument]. (2021) [Basic component of preschool education: [regulatory document]]. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doskylnoyi%20osvity.pdf
2. Bieliienka, H., Vasyliieva, S., & Havrysh, N. et al. (2015). Formuvannia bazovykh yakosti osobystosti ditei starshoho doshkilnogo viku v DNZ: monohrafiia [Formation of basic personality traits in older preschool children in preschool educational institutions: monograph]. (O. Reipolska (Ed.). «Drukarnia Madryd».
<https://lnk.ua/xNK2wgaV8>.
3. Deineko, O. (2021). Modeli konstruiuvannia sotsialnoi zghurtovanosti: teoretychni refleksii ta empyrychni keisy [Models for building social cohesion: theoretical reflections and empirical cases.]. *Sotsiologichni studii*, 1 (18), 33–40. <https://doi.org/10.29038/2306-3971-2021-01-33-40>
4. Dukhnevych, V. (2023). Zghurtovanist: psykholohichnyi ta sotsiologichnyi vymiry interpretatsii [Cohesion: psychological and sociological dimensions of interpretation]. Kyiv : ISPP NAPN Ukrainy, 97. http://psy-lpr.at.ua/Materials/2023/2023-fakhova_diskusija-zgurtovanist.pdf.
5. Kosenchuk, O. H. (2022). Formuvannia sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti u ditei starshoho doshkilnogo viku [Developing social and civic competence in older preschool children]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 32, 138–155. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-138-155>.
6. Nechai, S. (2015). Materialy i rezultaty eksperymentalnoi roboty z formuvannia mizhosobystisnoho partnerstva u ditei v umovakh doshkilnogo navchalnogo zakladu [Materials and results of experimental work on the formation of interpersonal partnerships among children in preschool educational institutions]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Vyp. 19, kn. 2. P. 52–62. <https://lnk.ua/B4Oaol9VG>
7. Ostapenko, A., & Shynkar, T. (2023). Formuvannia mizhosobystisnykh stosunkiv ditei starshoho doshkilnogo viku v irovii diialnosti [Formation of interpersonal relationships among older preschool children in play activities]. *Hraal nauky*, 33. DOI:10.36074/grail-of-science.10.11.2023.61

8. Solovei, Yu. (2025). Sotsialna adaptatsiia ditei doshkilnoho viku v umovakh zakladu doshkilnoi osvity [Formation of interpersonal relationships among older preschool children in play activities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedagogika. Sotsialna robota*, 1 (50), 260–263. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.50.260-263>
9. Sorochynska, V. (2000). Problema hrupovoi zghurtovanosti v zarubizhnykh i vitchyznianskykh doslidzheniakh [The problem of group cohesion in foreign and domestic studies]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Zb. nauk. prats Kyiv: Vinnytsia: DOV Vinnytsia, P. 435–439. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/issue/view/173/168>



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 05.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 373.2.01(410.1+477)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.10>

ІНСТИТУЦІЙНА ТИПОЛОГІЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ АНГЛІЇ: ДОСВІД ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ

ДИЧКІВСЬКА ІЛОНА МИКОЛАЇВНА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти ім. проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет
ilona.dychkivska@rshu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9353-5666

УЛЮКАЄВА ІРИНА ГЕРЕЄВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Бердянський державний педагогічний університет
irinagereevna@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9623-6656

Анотація. У статті здійснено комплексний компаративний аналіз сучасної системи дошкільної освіти Англії (*Early Years Education*) у контексті трансформаційних процесів вітчизняної освітньої галузі. Досліджено історичний генезис та еволюцію нормативно-правової бази Англії протягом 1980–2025 рр.

Встановлено, що сучасна система дошкільної освіти Англії (*Early Years Education*) є високоваріативною, децентралізованою та гнучкою моделлю, яка успішно поєднує історичні традиції (ранній старт навчання) із новітніми стандартами якості (*EYFS 2025*). Особливу увагу приділено детальній класифікації інституційних форм дошкілля: приватних, волонтерських (*Group-based*), шкільних (*School-based*) та індивідуальних (*Childminders*).

Доведено, що домінування приватного та волонтерського секторів (*Group-based providers*) у поєднанні з унікальним інститутом незалежних вихователів (*Childminders*) забезпечує максимальне охоплення дітей та враховує індивідуальні потреби родин. Це корелює з векторами розвитку, закладеними у новому Законі України «Про дошкільну освіту» (2024 р.).

Виявлено, що ключовим інструментом забезпечення якості в Англії є не уніфікація програм, а суворе дотримання результатів навчання (*EYFS*) та жорсткий зовнішній контроль з боку Офісу з оцінки стандартів у освіті (*Ofsted*). Для України цей досвід є актуальним у контексті переходу від процесуального до результативного контролю.

Визначено прогностичні можливості імплементації британського досвіду, зокрема моделі «ключового вихователя» та гнучкої мережі малих форм дошкілля, для реалізації положень нового Закону України «Про дошкільну освіту» (2024 р.).

Ключові слова: дошкільна освіта Англії, стандарт *EYFS 2025*, інституційна типологія, порівняльна педагогіка, модернізація, освітня реформа.

Постановка проблеми. Прийняття нового Закону України «Про дошкільну освіту» (2024 р.) кардинально трансформувало інституційний ландшафт вітчизняної освіти, запровадивши низку нових типів закладів (сімейні садки, мобільні центри, центри педагогічного партнерства) [1]. Проте відсутність чітких нормативно-правових та організаційних механізмів їхнього функціонування створює ризик формального впровадження цих інновацій.

У цьому контексті критично необхідним стає звернення до досвіду Англії, де система *Early Years Education* історично вибудована на засадах інституційної варіативності та суворого дотримання стандартів якості (*EYFS*), що дозволяє забезпечити баланс між приватними ініціативами та державним контролем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує сталий інтерес української педагогічної школи до освітньої системи Великої

Британії. Питання середньої та початкової ланки ґрунтовно висвітлені у працях В. Белової, С. Книш, О. Матвієнко, Г. Марченко, О. Мілютіної, Н. Хайдарі (середня освіта), а також І. Борисенко, В. Гаранко, Л. Поліщук та О. Червонецької (початкова школа).

Проте сегмент дошкільної освіти тривалий час залишався в тіні шкільних реформ. Фундамент вітчизняної британської компаративістики у цій сфері заклала О. Локшина (1991 р.), проаналізувавши суспільне виховання наприкінці ХХ ст. Новітній етап досліджень представлений дисертаційними роботами І. Горник (2018 р.), яка зосередилася на інтелектуальному розвитку дошкільників, та В. Іванової (2021 р.), що вивчила засади підготовки фахівців у провідних університетах Сполученого Королівства.

Окремі аспекти функціонування британського дошкільця (методики, стандарти, менеджмент) висвітлювали у своїх розвідках І. Дичківська, О. Горбатюк, Л. Зданевич, Н. Мельник, Т. Пантюк, Т. Танько, Н. Тарарак, І. Улюкаєва.

Попри наявність цих праць, динамічні трансформації англійської системи освіти останнього п'ятиріччя – зокрема оновлення стандарту EYFS у 2025 році [4] та запровадження нових фінансових моделей доступу до освіти [2] – ще не отримали належного теоретичного узагальнення в українському науковому дискурсі, особливо в контексті адаптації положень нового Закону України «Про дошкільну освіту» (2024 р.).

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі сучасної інституційної моделі дошкільної освіти Англії (у світлі оновленого стандарту EYFS 2025 року), а також у визначенні прогностичних можливостей імплементації британського досвіду варіативності закладів у контексті реалізації положень Закону України «Про дошкільну освіту» (2024 р.).

Виклад основного матеріалу. Становлення системи дошкільної освіти Англії має понад двохсотрічну історію, що передувала появі класичних фребелівських дитячих садків. У науковій літературі Англія традиційно позиціонується як фундатор інституційного виховання малюків: йдеться про «школу для

маленьких дітей», засновану у 1816 р. філантропом-фабрикантом Р. Оуеном.

Перший дитячий садок, як тип виховного закладу для дітей дошкільного віку, був відкритий у 1851 р. в Лондоні німецьким педагогом, послідовником Ф. Фребеля. Але кількість дитячих садків в Англії все ж була невеликою. Усі вони були приватними й призначалися здебільшого для дітей, що належали до середнього класу.

Домінуючим типом виховних інституцій тривалий час залишалися дитячі школи (*Infant schools*) для дітей віком від 3 до 5 років. Законом 1870 р. поріг вступу до елементарної (початкової) школи було детерміновано п'ятирічним віком, що визначило унікальну рису англійської освітньої моделі – ранній старт шкільного навчання. Спочатку функціонуючи як автономно, так і при початкових школах, *Infant schools* тривалий час зберігали академічну спрямованість («школа за партами»).

Перші кроки, які були зроблені дошкільною освітою Англії, вплинули на подальший її розвиток і проявляються до сьогодні. Це і назва закладів («дитячі школи»), і п'ятирічна межа дошкільного віку, і деякі особливості організації діяльності закладів та змісту виховної роботи.

Отже, історична спадщина того періоду детермінує сучасні контури англійського дошкільця: від термінологічного апарату до вікової межі (5 років) та змістового наповнення роботи.

Нормативно-правова трансформація (1980–2025 рр.). Якісна модернізація першої ланки освіти Англії відбулася протягом останніх трьох десятиліть завдяки мобілізації значних адміністративних та фінансових ресурсів. У період з 1980 по 2025 рік реалізовано понад 35 стратегічних ініціатив, що докорінно змінили соціальний статус дошкільної освіти. Вектор реформування було задано Актом про реформу освіти (*Education Reform Act*, 1988 р.), який уніфікував напрями розвитку та запровадив національні стандарти [5]. Подальша еволюція пов'язана із впровадженням та регулярною актуалізацією рамкової програми EYFS (*Early Years Foundation Stage*). Важливим етапом стало 1 вересня

2025 р., коли в Англії набула чинності оновлена нормативно-правова база та модернізований Стандарт дошкільної освіти (EYFS) [4].

На відміну від більшості англomовних країн, де вживається термін «pre-school», в Англії домінує концепт «Early years education» (освіта дітей до 5 років). Дошкільна освіта не є обов'язковою, проте в межах державної програми кожна дитина віком 3–4 роки (а також окремі категорії 2-річних) наділена правом на 570 безкоштовних годин освіти на рік. Зазвичай цей ресурс розподіляється по 15 годин щотижня протягом 38 тижнів, з можливістю пролонгації на довший період. Сім'ї, що відповідають критеріям працездатності, можуть претендувати на додаткові 570 годин, що сумарно становить 1 140 годин безоплатної освіти на рік (30 годин на тиждень) [2].

Інституційна архітектура та типологія закладів. Згідно зі статистикою Департаменту освіти і науки Англії, на початок 2025 р. в країні функціонувало 53 600 зареєстрованих закладів, що забезпечували 1 620 800 місць (підтверджено Офісом з оцінки стандартів у освіті Ofsted) [3]. Сучасний інституційний устрій класифікується за трьома основними видами:

1. Приватні, волонтерські та незалежні заклади (Group-based). Ці заклади надають різноманітні послуги з догляду та освіти дітей старше шести тижнів, але молодше п'яти років. Кожен з них відрізняється розміром території та кількістю дітей, яку заклад може прийняти. Завдяки незалежності, такі заклади можуть працювати до 52 тижнів на рік, тоді як інші види закладів переважно працюють тільки в період шкільного навчального року.

До першого виду закладів дошкільної освіти в Англії належать два типи закладів: «денні ясла» (day nursery) та «дошкільні ігрові групи» (pre-school playgroup) [3].

Денні ясла приймають дітей майже від народження і до п'ятирічного віку. Працюють вони з 08:00 до 18:00 годин, переважно цілий рік. Ці заклади обов'язково мають бути зареєстровані в Офісі з оцінки стандартів у освіті (Ofsted) та регулярно проходити перевірки. Денні ясла можуть бути у власності приватних осіб, громад, Монтессорі організацій, комерційного бізнесу чи працівників установи.

Дошкільні ігрові групи пропонують місця для дітей з локальних громад. Діти можуть відвідувати ці заклади у ранкові сесії чи у другій половині дня. Є також варіант подовженого дня з ранкових годин і включаючи обід. Дошкільні ігрові групи приймають тільки дітей від двох до п'яти і часто працюють в період шкільних канікул. Такі заклади знаходяться у власності волонтерських організацій або приватних осіб і реєстрація в Офісі з оцінки стандартів у освіті (Ofsted) для них не є обов'язковою.

За статистичними даними в 2025 році в Англії працювало 21 400 закладів дошкільної освіти, що належали до приватних, волонтерських або незалежних закладів [3].

2. Заклади шкільного спрямування (School-based providers). Заклади дошкільної освіти, що належать до цього виду, знаходяться під управлінням та фінансуванням місцевих органів освіти та загальноосвітніх шкіл, працюють тільки в період шкільного навчального року. До цих установ діти зараховуються після того, як їм виповнилося три роки. Але деякі заклади можуть пропонувати безоплатні місця для дітей, яким виповнилося два роки і вони відповідають вимогам для отримання безкоштовних годин дошкільної освіти.

До вищезазначеного виду належать такі типи закладів дошкільної освіти: *ясельні школи* (Nursery Schools) та *ясельні класи* (Nursery classes) [3].

Ясельні школи знаходяться під управлінням загальноосвітньої школи, але традиційно мають власну споруду. Вони пропонують повний день знаходження в закладі чи частковий і працюють в ті часи, в які працює загальноосвітня школа.

Ясельні класи розміщені в споруді початкової загальноосвітньої школи, в іншому ж працюють за принципом ясельної школи.

У 2025 році в Англії працювало 9 900 закладів дошкільної освіти, що належали до шкільного спрямування [3].

3. Незалежні вихователі (Childminders). Заклади цього типу відкриті вихователями, які працюють на базі особистого житла. Вони обов'язково мають бути зареєстрованими в Офісі з оцінки стандартів у освіті (Ofsted) і

дотримуватися EYFS курикулуму в організації догляду та освіти дітей дошкільного віку.

Вихователі пропонують гнучкі послуги, приймаючи дітей віком від народження до шістнадцяти років. Їм дозволено доглядати одночасно лише за шістьма дітьми у віці від народження до восьми років (включаючи їх власну дитину, якщо така є). Вони можуть приймати більше дітей, якщо працюють у партнерстві з іншими вихователями або асистентами. Послуга, що пропонується, є унікальною для кожної сім'ї. Багато вихователів пропонують послуги з догляду за дітьми у вечірній час, на вихідні та під час шкільних канікул. Усі незалежні вихователі повинні пройти курс підготовки, який включає в себе крім тем психолого-педагогічного характеру також і питання надання першої медичної допомоги дітям.

Станом на 2025 рік в Англії офіційно здійснювало свою діяльність 22 300 незалежних вихователів [6].

Усі вищезазначені види закладів дошкільної освіти включені до державної програми з надання безкоштовних годин освіти та догляду для дітей віком 2–4 років, а також пропонують надання послуг на оплачуваній основі. У 2025 році близько 93,1 % дітей віком 3–4 років користувались правом на безкоштовні години навчання [2].

Систематизовані кількісні та якісні показники функціонування видів закладів дошкільної освіти в Англії представлені у порівняльній таблиці 1.

Отже, більше за все діти дошкільного віку в Англії відвідують заклади дошкільної освіти, які належать до приватних, волонтерських та незалежних закладів.

Для дотримання певних стандартів закладами дошкільної освіти у питаннях розвитку,

навчання та виховання дітей віком від народження до 5 років, було розроблено курикулум. Цей документ має назву «Statutory framework for the early years foundation stage» (EYFS) і визначає зміст освіти для дітей віком від народження до 5 років [4]. Зазначений документ є стандартом, але не готовою навчальною програмою. Всі освітні заклади мають дотримуватися положень цього стандарту під час розробки власного курикулуму. Але при цьому вони мають враховувати особливості свого закладу, потреби дітей. У EYFS визначені основні принципи дошкільної освіти Англії:

– принцип визнання індивідуальності дитини: кожна дитина є унікальною особистістю, яка постійно навчається і може бути стійкою, здібною, впевненою та самодостатньою;

– принцип позитивних стосунків: діти вчать бути сильними та незалежними через позитивні стосунки з дорослими та однолітками;

– принцип розвивального середовища: діти добре навчаються і розвиваються у сприятливому середовищі, де їх навчають і підтримують дорослі, які відповідають їхнім індивідуальним інтересам і потребам та допомагають їм будувати своє навчання впродовж тривалого часу. Діти отримують користь від міцного партнерства між педагогами та батьками;

– принцип доступності: діти розвиваються і навчаються різними темпами. Освітній процес має включати навчання та догляд за всіма дітьми в дошкільних закладах, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами та обмеженими можливостями.

Також у EYFS визначаються основні напрями, за якими відбувається освітній процес в кожному закладі дошкільної освіти.

Таблиця 1

Параметри функціонування видів ЗДО в Англії (2023–2025 pp.)

Параметри порівняння	Group-based (Приватні)	School-based (Шкільні)	Childminders (Вдома)
Кількість закладів	21 400	9 900	22 300
Охоплення дітей	~ 1 102 400	~ 372 700	~ 170 700
Режим роботи	До 52 тижнів на рік	Шкільний календар	Гнучкий (індивідуальний)
Контроль якості	Ofsted (обов'язково)	Ofsted (через школу)	Ofsted (обов'язково)
Вік вихованців	6 тижнів – 5 років	3 – 5 років	0 – 8 (16) років

Таблиця 2

Нормативи співвідношення «персонал–діти» (EYFS 2025)

Вікова категорія	Коефіцієнт (персонал – діти)	Кваліфікаційні вимоги
до 2-х років	1 : 3	спеціальна підготовка догляду
2 роки	1 : 4 (1 : 5)	залежно від рівня вихователя
3-5 років	1 : 8 (приватний сектор) 1 : 13 (державний сектор)	1:13 лише за наявності вищої освіти у педагога

До цих напрямів належать три головні сфери: розвиток спілкування та мови; фізичний розвиток; особистий, соціальний та емоційний розвиток. Додатково визначають ще три специфічні сфери: грамоту; математичний розвиток; розвиток розуміння світу; образотворче мистецтво та дизайн [4].

Особливе значення для компаративного аналізу мають *нормативні коефіцієнти співвідношення персоналу до дітей* (оновлено у 2025 р.) [2]:

В англійських закладах дошкільної освіти одночасно працюють усі вихователі групи. Між ними є розподіл обов'язків: кожен з них має свою підгрупу дітей, за розвиток та емоційний стан яких він відповідає. Це так звана модель «ключового вихователя».

Важливою відмінністю від української системи є детермінація наповнюваності груп не фіксованими лімітами, а *чистою площею приміщення* (3,5 м² на дитину до 2-х років; 2,5 м² – старше 2-х років). Заклад має право прийняти визначену нормативом певну кількість дітей, відповідно до наявної площі, і при цьому зобов'язаний забезпечити їх передбачену нормативом співвідношення «персонал – діти» кількістю вихователів. Цей підхід відрізняється від характерної для української системи дошкільної освіти фіксованої кількості дітей і педагогічного персоналу. Як правило, на українських вихователів приходиться набагато більше дітей, ніж на їх англійських колег.

Для дітей з особливими освітніми потребами заклади часто отримують додаткове фінансування, що дає можливість забезпечити співвідношення 1:1 і здійснювати індивідуальний супровід.

Такий підхід у поєднанні з моделлю «*ключового вихователя*» (персональна відповідальність педагога за підгрупу дітей) забезпечує вищий рівень безпеки та якості індивіду-

ального супроводу порівняно з вітчизняною практикою великих груп.

Для контролю за якістю освіти в Англії проводиться інспекція, спрямована на оцінку функціонування освітніх закладів і професійної діяльності педагогічного персоналу. Контрольно-інспекційні функції покладено на *Агентство зі стандартів і тестування* (Standards and Testing Agency) та *Офіс з оцінки стандартів в освіті* (Ofsted), що забезпечує прозорість та відповідність закладів державним критеріям [6]. Таким чином, сучасна англійська модель демонструє високу адаптивність, що робить її релевантним орієнтиром для імплементації положень нового Закону України «Про дошкільну освіту» (2024 р.).

Висновки. У результаті проведеного порівняльно-педагогічного аналізу встановлено, що сучасна система дошкільної освіти Англії (*Early Years Education*) є високоваріативною, децентралізованою та гнучкою моделлю, яка успішно поєднує історичні традиції (ранній старт навчання) із новітніми стандартами якості (EYFS 2025). Доведено, що домінування приватного та волонтерського секторів (*Group-based providers*) у поєднанні з унікальним інститутом незалежних вихователів (*Childminders*) забезпечує максимальне охоплення дітей та враховує індивідуальні потреби родин. Це корелює з векторами розвитку, закладеними у новому Законі України «Про дошкільну освіту» (2024 р.).

Виявлено, що ключовим інструментом забезпечення якості в Англії є не уніфікація програм, а суворе дотримання результатів навчання (EYFS) та жорсткий зовнішній контроль з боку Ofsted. Для України цей досвід є актуальним у контексті переходу від процесуального до результативного контролю.

Встановлено, що англійська модель базується на диференційованих коефіцієнтах

співвідношення «персонал – діти» (від 1:3 до 1:13) та нормативах чистої площі, що дозволяє забезпечити безпеку та індивідуалізацію виховання.

Вважаємо за доцільне впровадження англійського досвіду в українські реалії за такими напрямками:

– розробка методичних рекомендацій для нових типів ЗДО (сімейних садків, мікрогруп) на основі британських нормативів площі та чисельності персоналу;

– адаптація моделі «ключового вихователя» для підвищення якості психолого-педагогічного супроводу дитини;

– створення гнучкої системи сертифікації для незалежних вихователів (аналогів *Childminders*), що дозволить детінізувати ринок приватних освітніх послуг в Україні.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у детальному вивченні британських інструментів діагностики готовності дитини до школи в межах завершального етапу EYFS, а також у аналізі механізмів державного субсидування приватного сектору дошкілля. Особливої уваги потребує дослідження системи підготовки та підвищення кваліфікації «ключових вихователів» у контексті забезпечення інклюзивного освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про дошкільну освіту» від 06.06.2024 № 3788-IX. <https://ips.ligazakon.net/document/T243788?an=1> (дата звернення 27.01.2026).
2. Childcare Act 2006 (and subsequent amendments to 2024). [https://www.google.com/search?q=Childcare+Act+2006+\(and+subsequent+amendments+to+2024\).&oeq=Childcare+Act+2006+\(and+subsequent+amendments+to+2024\).&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIKCAEQABiABBiiBDIKCAIQABiABBiiBDIHCAUQABjvBdIBCDIxOTZqMG03qAIIsAIB8QXZ5_trazzZhg&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Childcare+Act+2006+(and+subsequent+amendments+to+2024).&oeq=Childcare+Act+2006+(and+subsequent+amendments+to+2024).&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIKCAEQABiABBiiBDIKCAIQABiABBiiBDIHCAUQABjvBdIBCDIxOTZqMG03qAIIsAIB8QXZ5_trazzZhg&sourceid=chrome&ie=UTF-8) (дата звернення 25.01.2026).
3. Department for Education (DfE). Education provision: children under 5 years of age, Reporting Year 2023. URL: <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/funded-early-education-and-childcare/2025> (дата звернення 01.02.2026).
4. Department for Education (DfE). Statutory framework for the early years foundation stage (EYFS): Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. [Updated 2024, effective from 2025]. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2> (дата звернення 05.02.2026).
5. Education Reform Act 1988. URL: <https://education-uk.org/documents/acts/1988-education-reform-act.html> (дата звернення 26.01.2026).
6. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted). Main findings: childcare providers and inspections as at 31 August 2023. URL: <https://www.gov.uk/government/statistics/childcare-providers-and-inspections-as-at-31-august-2023/main-findings-childcare-providers-and-inspections-as-at-31-august-2023> (дата звернення 13.03.2026).

INSTITUTIONAL TYPOLOGY OF EARLY YEARS EDUCATION IN ENGLAND: EXPERIENCE FOR THE MODERNIZATION OF UKRAINE'S EDUCATIONAL SPACE

DYCHKIVSKA ILONA MYKOLAIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology
and Special Education named after Prof. T. I. Ponimanska
Rivne State University of the Humanities

ULYUKAEVA IRYNA GEREEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Preschool Education
Berdiansk State Pedagogical University

Abstract. Introduction. *Preschool education in Ukraine is currently undergoing a period of fundamental transformation. There is an urgent need to implement diversified institutional forms (family kindergartens, micro-groups), which necessitates the study of successful foreign experience. The English Early Years Education system,*

with its high level of multi-variability and the updated EYFS 2025 standards, serves as a relevant benchmark for adapting effective managerial and pedagogical solutions into the Ukrainian educational space.

Purpose. The article aims to theoretically substantiate the institutional typology of early years education in England at the current stage and to determine the prognostic possibilities of implementing British regulations and organizational models within the context of reforming the national system of preschool upbringing.

Methods. The study employs a comprehensive set of scientific methods: comparative pedagogical analysis; the historical-retrospective method (to analyze the evolution of British early years education); the statistical method (for processing data from the UK Department for Education and Ofsted); and system-structural analysis (to classify the components of the EYFS 2025 standard).

Results. Three key vectors of English early years provision have been identified and systematized: private/voluntary (Group-based), school-linked (School-based), and individual (Childminders). The dynamics of implementing the EYFS 2025 standard.

Originality. The scientific novelty of the research lies in highlighting the most recent transformations in English education, which have not previously been the subject of analysis in Ukrainian pedagogical science. For the first time, a parallel is drawn between the new types of institutions established by the 2024 Law of Ukraine "On Preschool Education" and their British counterparts, allowing for the identification of specific algorithms for their practical functioning.

Conclusion. The English early years model demonstrates a prime example of a flexible combination of state oversight and institutional autonomy. For Ukraine, it is critically important to adopt British approaches to regulating small-scale preschool provisions and to implement a system of professional certification for independent educators (childminders). This will ensure the quality and accessibility of education within the framework of the ongoing reform.

Key words: Early Years Education in England, standard EYFS 2025, institutional typology, comparative pedagogy, modernization, educational reform.

REFERENCES

1. Childcare Act 2006 (and subsequent amendments to 2024). (2024). <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21/contents>
2. Department for Education. (2024). *Education provision: children under 5 years of age, Reporting Year 2023*. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/funded-early-education-and-childcare/2025>
3. Department for Education. (2024). *Statutory framework for the early years foundation stage (EYFS): Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five* (Effective from 2025). <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework-2>
4. Education Reform Act 1988. (1988). <https://education-uk.org/documents/acts/1988-education-reform-act.html>
5. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted). (2023). *Main findings: childcare providers and inspections as at 31 August 2023*. <https://www.gov.uk/government/statistics/childcare-providers-and-inspections-as-at-31-august-2023/main-findings-childcare-providers-and-inspections-as-at-31-august-2023>
6. Pro doshkilnu osvitu [On Preschool Education], Law of Ukraine No. 3788-IX (2024). <https://ips.ligazakon.net/document/T243788?an=1>



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 31.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.11>

ЦІЛЕСПРЯМОВАНІСТЬ ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ХАРАКТЕРИСТИКА ТА УМОВИ РОЗВИТКУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

КОНОНКО ОЛЕНА ЛЕОНТІВНА

докторка психологічних наук, професорка,
завідувачка кафедри дошкільної освіти

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

kononko11@ukr.net

orcid.org/0000-0003-2815-6261

Анотація. У статті розкрито суть цілеспрямованості як вольової якості особистості. Підкреслено, що вона засвідчується здатністю майбутнього фахівця визначати професійні цілі, добирати адекватні способи дій, долати труднощі на шляху до мети, діяти зосереджено, досягати успіху. Викладено концептуальні засади дослідження, засновані на принципі суб'єктності; описано методiku констатувального експерименту та подано аналіз емпіричних даних. Схарактеризовано критерії, показники та компоненти цілеспрямованості. В якості критеріїв оцінки досліджуваної вольової якості виступили: усвідомлення мети діяльності й уміння прогнозувати майбутній результат; мотивація досягнення та стійкість до перешкод; здатність планувати свої дії, приймати виважені рішення; спроможність досягати кінцевого результату та виявляти саморефлексію. Визначено чотири рівні сформованості вказаної вольової якості у майбутніх фахівців дошкільної освіти: високий, оптимальний, середній, низький. Розроблено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови оптимізації освітнього процесу у ЗВО. До них віднесено: розширення уявлень про цілеспрямованість як здатність формулювати, утримувати та досягати конкретну мету діяльності; вправлення студентської молоді в умінні планувати ефективні способи дій та самостійно досягати кінцевого результату; завдяки оновленню змісту та форми педагогічної оцінки зведення цілеспрямованості до найвищих вольових чеснот; використання інноваційних методів для розвитку у студентів адекватної самооцінки та здатності до саморефлексії. Серед методів оптимізації освітнього процесу у ЗВО виділено: тематичні бесіди, вправи, складання оповідань про себе, творчі завдання, консультації та тренінг.

Ключові слова: вольова сфера особистості, цілепокладання, цілеспрямованість як вольова якість, мотивація досягнення, додання перешкод, результативність діяльності, оптимізація освітнього процесу.

Постановка проблеми. Сутнісною характеристикою особистості майбутнього фахівця є самодетермінація. Здатність творити себе, впливати на себе як особистість, регулювати власну поведінку, перетворює студента на свідомого суб'єкта професійної діяльності. Формування особистості пов'язане, перш за все, із здатністю молодої людини оволодівати своєю поведінкою, розвивати внутрішню саморегуляцію діяльності. Аналіз доволності й цілеспрямованості дає підстави говорити, що існують два основних напрями дослідження. Перший розглядає волю в контексті проблеми *свідомості*, другий – в контексті проблеми *мотивації*. Загальним структурним моментом волі та доволності виступає *мета* – розкрити суть, схарактеризувати особливості

та запропонувати систему оптимізації освітнього процесу, спрямованого на формування цілеспрямованості студентської молоді.

Викладосновного матеріалу. Дослідження спрямовувалося на визначення особливостей прояву майбутніми фахівцями дошкільної освіти цілеспрямованості як базової якості особистості педагога. Програмою дослідження передбачалося проведення констатувального експерименту та розробку системи ефективного виховання цілеспрямованості у студентської молоді. Мета констатувального експерименту полягала у визначенні рівнів сформованості цілеспрямованості досліджуваних та створенні системи оптимізації освітнього процесу у ЗВО. Реалізація вказаної мети передбачала вирішення таких завдань:

1. Створення адекватної комплексної методики визначення міри сформованості цілеспрямованості у майбутніх фахівців дошкільної освіти.

2. Визначення та характеристика рівнів сформованості цілеспрямованості досліджуваних.

3. Створення системи ефективного розвитку цілеспрямованості як вольової риси особистості у студентської молоді в умовах ЗВО.

4. Одне з важливих завдань констатувального експерименту полягало у визначенні критеріїв, показників та компонентів цілеспрямованості, які уможливили визначення міри сформованості у майбутніх фахівців дошкільної освіти даної вольової якості.

У таблиці 1 деталізовано критерії та показники кожного.

У ході констатувального експерименту фіксувалися сила, модальність та стабільність прояву показників кожного критерію у різних сферах професійного життя та видах діяльності. Окрім змістової характеристики визначено і структурні складові цілеспрямованості. До основних структурних компонентів віднесено:

- *когнітивний компонент цілеспрямованості* засвідчувався системою знань студентської молоді про досліджувану вольову якість, її значення у професійному житті;
- *емоційно-ціннісний компонент цілеспрямованості* характеризував систему ціннісних

Таблиця 1

Критерії та показники визначення міри сформованості цілеспрямованості у майбутніх фахівців дошкільної освіти

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
<i>Усвідомлення мети та прогнозування майбутнього результату</i>	Чітко усвідомлюють і приймають мету діяльності, виявляють здатність до цілепокладання. Глибоко розуміють, чого прагнуть досягти, навіть це потрібно і які дії необхідно зробити. Базуючись на попередньому досвіді, передбачають та емоційно передчувають майбутній результат, правильно його прогнозують. Виявляють наявні проблеми на шляху до досягнення мети, аналізують їх причини, намагаються їх усунути. Роблять усе необхідне, щоб втілити свій план і досягти поставленої мети. Співпадають прогностичні та ретроспективні оцінки власної діяльності та її результативності.
<i>Мотивація досягнення та стійкість до перешкод</i>	Прагнуть досягти успіху та високих результатів діяльності. Характеризуються стійкістю до перешкод, відчувають внутрішній азарт, сильне бажання діяти. Повністю занурюються у процес, відчувають наснагу і радість від сильної мотивації. Оптимістично ставляться до труднощів, самостійно їх долають, виявляють рішучість. Радіють успіхам, сприймають невдачі як тимчасові складнощі, а не як катастрофи. Розглядають помилки як можливість навчитися новому. Досягають високих стандартів якості результатів. Свідомо вдосконалюють свої уміння та навички діяти цілеспрямовано. Мотивація на успіх формує активну професійну стратегію та креативність як базову якість особистості.
<i>Уміння планувати діяльність та приймати виважені рішення</i>	Збирають різноманітну інформацію, аналізують ймовірні ризики, розробляють сценарій та контроль виконання. Здійснюють адекватний аналіз ситуації, свідомо обирають оптимальну форму досягнення мети. Підбирають необхідні для цього дії, засоби, матеріали. Визначають послідовність дій, орієнтуються на свій ресурс. Розробляють програму дій, складають підходящий план. Передбачають наслідки своїх дій, правильно розраховують час, визначають пріоритети, порядок та важливість певних дій. Здійснюють моніторинг проміжних результатів та коригування дій.
<i>Спроможність досягати кінцевого результату та виявляти саморефлексію</i>	Ніколи не кидають роботу незавершеною, доводять розпочате до кінця, домагаються успіху. Прагнуть високих стандартів якості, діють наполегливо, виявляють впевненість у собі. Стикаючись з непередбаченими обставинами, не губляться, вирішують проблеми. Аналізують свої думки, почуття та досвід. Адекватно оцінюють процес діяльності, якісно - кількісні показники кінцевого результату та вкладені у роботу особисті зусилля. Узгоджують свої дії зі своїми цінностями. Інтроекспериментальний процес розвиває у них емоційну стійкість, додає енергії вольовим зусиллям, підтримує оптимістичне світобачення.

орієнтацій досліджуваних, їхнє ставлення до даної базової якості, мотиви діяльності під час виконання різноманітних завдань;

– *поведінковий компонент цілеспрямованості* оцінював сформованість умінь та навичок цілеспрямованої поведінки майбутніх фахівців дошкільної освіти

Під кожний з визначених компонентів цілеспрямованості добиралися відповідні методи дослідження. Комплексною методикою констатувального експерименту передбачалося використання таких методів: індивідуальних бесід зі студентами, проєктивної методики (методу незавершених речень), спостереження та моделювання проблемних ситуацій, творчі завдання, семінар-практикум, тренінги. Отримання інформації по кожному методу дозволило експериментальним шляхом визначити основні тенденції прояву цілеспрямованості майбутніми фахівцями

дошкільної освіти. Базуючись на виділених раніше критеріях, показниках кожного і компонентах, порівнювалися дані, отримані у комплексній методиці, застосованій у констатувальному експерименті. Визначено чотири рівні розвитку цілеспрямованості досліджуваних: високий, оптимальний, середній та низький. Характеристику представників кожного рівня подано у таблиці 2.

У ході експерименту встановлено, що 52% майбутніх фахівців дошкільної освіти характеризуються недостатніми та низькими показниками розвитку цілеспрямованості як здатності формулювати, утримувати та досягати конкретної мети діяльності. Це актуалізувало необхідність розробки системи оптимізації освітнього процесу, спрямованого на формування у студентської молоді даної вольової якості особистості. З метою підвищення ефективності вольового розвитку

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних за рівнями розвитку цілеспрямованості

Рівні	Характеристика проявів	Кількісний склад (%)
<i>Високий</i>	Усвідомлюють мету діяльності, здатні до цілепокладання. Передбачають, емоційно передчувають, правильно прогнозують майбутній результат. Виявляють проблеми, аналізують причини, усувають їх. Докладають вольових зусиль для досягнення поставленої мети, самостійно долають труднощі. Завжди прагнуть досягти успіху та високих результатів діяльності, ризикують та експериментують. Повністю занурюються у процес, не відволікаються на стороннє, відчувають наснагу і радість від успіху. Сприймають невдачі як тимчасові складнощі, а не як катастрофу. Розглядають помилки як можливість навчитися новому. Мотивація на успіх формує активну професійну стратегію та креативність як базову якість особистості. Здобувають різноманітну інформацію, аналізують ймовірні ризики, розробляють сценарій та контроль виконання. Планують свою діяльність, свідомо обирають оптимальну форму досягнення мети, підбирають необхідні для цього дії, засоби, матеріали. Визначають послідовність дій, орієнтуються на свій ресурс. Передбачають наслідки своїх дій, правильно розраховують час, визначають пріоритети, порядок та важливість певних дій. Здійснюють моніторинг проміжних результатів та коригують свої дії, завжди доводять розпочате до кінця. Аналізують свої думки, почуття та досвід, адекватно оцінюють кінцевий результат та вкладені у роботу особисті зусилля.	20
<i>Оптимальний</i>	Свідомо приймають мету діяльності, правильно передбачають майбутній результат, передчувають його. Аналізують причини негараздів, мобілізуються на додання труднощів, завжди доводять роботу до кінця. Впевнені у собі, наполегливі у вирішенні проблем. У разі необхідності, звертаються по зовнішню допомогу та доцільно її використовують. Ставляться до помилок як до можливості збагатити свій професійний досвід, навчитися чомусь новому. В цілому поведуться виважено, намагаються не ризикувати, експериментують обережно, виявляють творчість там, де почуються впевнено. Основне для них – досягти успіху та отримати високу оцінку авторитетних інших. Аналізують існуючі ризики, свідомо обирають оптимальну форму досягнення мети, складають план дій, визначають їх послідовність, беруть до уваги свої можливості. Порівнюють досягнуте із задумом, більш-менш адекватно оцінюють результати діяльності й, власну старанність. Визнають власні помилки, коректують результат в разі необхідності, схильні до саморефлексії. Узгоджують дії зі своїми цінностями, вирізняються оптимістичним світобаченням.	28

Середній	<p>Не завжди чітко усвідомлюють мету діяльності, уточнюють незрозуміле у викладачів, намагаються конкретизувати вимоги. Приймають мету не зразу, включаються у процес діяльності повільно, роздивляються, що роблять інші. Прогностична оцінка невпевнена, недостатньо визначена, нечітко сформульована. Прагнуть досягти успіху за будь-яку ціну: звертаються за допомогою, запозичують варіанти виконання в інших студентів, хитрують, спрощують мету, уникають ризику та експериментування. Невдачі сприймають як катастрофу, бояться помилитися, перевіряють кожний свій крок. Час-від-часу відволікаються на стороннє. Зіткнення з перешкодами уповільнює процес діяльності, знижує здатність діяти цілеспрямовано і наполегливо. Планів дій не складають, послідовності дій не визначають, діють навмання. Не передбачають наслідків своїх дій, не вміють правильно розрахувати час роботи, визначити пріоритети. Зрідка аналізують ситуацію, власні думки і почуття, не співвідносять свої можливості з новизною і складністю завдань. Задовольняються посередніми показниками якості кінцевих результатів, майже ніколи не намагаються їх покращити, вносять необхідні корективи. Емоції нестабільні, ситуаційні, настрої плінні. Саморефлексія знаходиться на початковому рівні. Самооцінка неадекватна, завищена. Оцінюючи кінцевий результат діяльності, уникає аналізу вкладених у роботу вольових зусиль.</p>	38
Низький	<p>Мету діяльності усвідомлюють не зразу, потребують додаткових пояснень і уточнень для її прийняття. Прогностичну оцінку не можуть самостійно сформулювати. Орієнтуються не стільки на досягнення успіху, скільки на уникнення неуспіху. Невпевнені у собі, несміливі, нерішучі. Всіляко уникають ризику, обирають знайомі завдання, до експериментування ставляться з пересторогою. Легко звертаються за допомогою, без неї втрачають інтерес до діяльності, можуть залишити роботу незавершеною. В ситуаціях зіткнення з труднощами губляться, починають нервувати, впадають у депресію. Бояться помилок, неприємності сприймають як катастрофу, усіляко уникають складних і нових завдань. Свою діяльність зазвичай не планують, не аналізують існуючі ризики, не беруть до уваги власний ресурс. Не замислюються над своїм внутрішнім життям, вельми пасивні, задовольняються роллю спостерігачів. Не прагнуть високих стандартів якості, задовольняються посередніми показниками. Практично ніколи не переробляють невдалі результати, не вносять необхідні корективи, не намагаються їх покращити. Самооцінка занижена, вольова сфера недорозвинена, переважає песимістичне світовідчуття.</p>	14

досліджуваних було розроблено комплекс необхідних педагогічних умов та методів.

До основних педагогічних умов було віднесено:

1. Розширення уявлень про цілеспрямованість як здатність формулювати, утримувати та досягати конкретну мету діяльності.

2. Вправлення студентської молоді в уміннях планувати ефективні способи дій та самостійно досягати кінцевого результату.

3. Завдяки оновленню змісту та форми педагогічної оцінки піднести цілеспрямованість до найвищих вольових чеснот.

4. Використання інноваційних методів для розвитку у студентів адекватної самооцінки та здатності до саморефлексії.

Упроваджуючи у педагогічну практику першу умову, ми мали на меті розширити й поглибити знання майбутніх фахівців дошкільної освіти про цілеспрямованість як здат-

ність підкорювати думки, почуття і діяльність певній цілі, прагненню досягти конкретний кінцевий результат. Зусилля спрямовувалися на формування у студентської молоді здатності чітко усвідомлювати мету, розв'язувати завдання найкращим чином, підкоряти усі дії досягненню мети, тримати фокус, долати перешкоди, зіставляти свої дії з одержаним результатом. Основним методом когнітивного компоненту цілеспрямованості виступили тематичні бесіди з подальшим обговоренням отриманої інформації. Запровадження другої педагогічної умови передбачало вправлення студентської молоді в умінні планувати діяльність та самостійно досягати визначеного результату. Ми виходили з розуміння, що планування та прийняття виважених рішень базується на уміннях узагальнювати достовірну інформацію, аналізувати існуючі проблеми, оцінювати ризики; розробляти альтернативи, генерувати кілька варіантів рішень; врахо-

вувати реальні ресурси; приймати доцільне рішення та здійснювати самоконтроль і саморегуляцію поведінки. З цією метою використовувалися методи спостереження та моделювання проблемних ситуацій.

Третя педагогічна умова спрямовувалася на оновлення змісту та форми педагогічної оцінки, піднесення цілеспрямованості до найвищих морально-вольових чеснот. Педагогічна оцінка має бути: *об'єктивною*, неупередженою, не містити суб'єктивної думки; *адекватною*, відповідати реальним досягненням та вкладеним особистим зусиллям; *мотивованою*, бути аргументованою, доказовою, переконливою; *критичною*, містити вказівки на певні недоліки; *стимулюючою*, спонукальною, окреслювати перспективу, актуалізувати невикористані особистісні резерви; *диференційованою* – складатися з часткових оцінок конкретних аспектів; *зацікавленою*, засвідчувати небезстороннє ставлення; *виразною* – яскравою за зовнішнім проявом; *зрозумілою* – чіткою, просто висловленою, несуперечливою; *шанованою* – ввічливою, заснованою на визнанні гідності особистості. З метою оволодіння майбутніми фахівцями зазначених вище умінь проводився семінар-практикум та тренінг «Вправляємося в умінні формувати цілеспрямованість».

Згідно четвертої педагогічної умови ми сприяли формуванню у майбутніх фахівців дошкільної освіти адекватної самооцінки та саморефлексії, використовуючи сучасні освітні технології. З цією метою організовувалися творчі завдання, на яких студенти аналізували власні емоції, дії, сильні й слабкі свої сторони. Вони здійснювали свідомий аналіз власних думок, почуттів, дій, вольових рис особистості; самостійно оцінювали власні досягнення, аргументували та відстоювали свої судження та прийняті рішення. Так вдосконалювалися уміння розуміти себе, корегувати власну поведінку, перетворювати деструктивні переживання на конструктивні висновки, самовдосконалюватися. Висока саморефлексія та адекватна самооцінка є ключовими для особистісного зростання, адаптації майбутніх фахівців дошкільної освіти до умов навчання у ЗВО та подолання стресу.

З цією метою в ході експерименту використовувалися творчі завдання та різноманітні вправи. У такий спосіб студенти навчалися умінню виходити з кола повторюваних помилок та повертати контроль над власним професійним життям.

Висновки. У процесі вивчення феномену цілеспрямованості доведено, що вона є фундаментальною характеристикою особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти. Розроблено концептуальні засади, засновані на ставленні до студентів як до активних суб'єктів професійного життя. Уточнено зміст понять «цілеспрямованість», «цілепокладання», «мотивація досягнення», «наполегливість». Схарактеризовано критерії, показники, та компоненти, за якими оцінювалася міра розвитку цілеспрямованості досліджуваних. Описано авторський розподіл студентської молоді на чотири рівні сформованості досліджуваної вольової якості – високий, оптимальний, середній та низький. Представники кожного рівня вирізнялися розвитком уміння діяти цілеспрямовано, бути зосередженими на досягненні мети, не відволікатися на стороннє, домагатися високих результатів діяльності, об'єктивно оцінювати свої досягнення. Обґрунтовано педагогічні умови оптимізації освітнього процесу у закладі вищої освіти, до яких віднесено: розширення знань про цілеспрямованість як здатність формулювати, утримувати та досягати мету діяльності; вправляння в умінні планувати ефективні способи дій, регулювати їх та самостійно досягати кінцевого результату; зведення цілеспрямованості до найвищих морально-вольових чеснот завдяки зміні змісту та форми педагогічної оцінки; використання інноваційних методів розвитку адекватної самооцінки та здатності до саморефлексії.

Наступним етапом роботи передбачається проведення контрольного експерименту, який має засвідчити ефективність розроблених нами педагогічних умов та методів оптимізації освітнього процесу, спрямованого на формування у майбутніх фахівців уміння формулювати, утримувати та проявляти цілеспрямованість, досягати успіху у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 342 с.
2. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2012. № 4 С. 114–119.
3. Васильєв Я. В. Структура та функції цільового компонента спрямованості особистості : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. Київ, 2009. 28 с.
4. Висоцький В., Калугін І., Коваленко О., Линник А. Формування цілеспрямованості в студентській молоді засобами фізичного виховання. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2020. Вип. 3 (123). С. 29–33. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.3\(123\).05](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.3(123).05)
5. Гуляс І. А. Цілеспрямованість у контексті ціннісної спрямованості особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України*. 2015. Вип. 28. С. 106–115.
6. Дубасенюк О. А. Цілеспрямованість у виховній діяльності педагога: досвід порівняльного дослідження. *Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал*. 2015. Вип. 10. С. 77–85.
7. Карабанова Н., Карабанов А., Савчук С. Мотивація та цілеспрямованість студентів до самостійних занять фізичними вправами. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2015. Вип. 17. С. 48–51.
8. Кириченко В. І., Тимчик М. В., Масол В. В., Касіч Н. П. Організаційно-педагогічні умови виховання рішучості, цілеспрямованості та самовладання засобами фізичної культури. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2025. Вип. 6 (193). С. 67–70. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.06\(193\).13](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.06(193).13)
9. Кононко О. Л. Індивідуальний досвід майбутніх фахівців дошкільної освіти: суть, актуалізація та умови розвитку. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту імені Миколи Гоголя*. 2020. № 3. С. 8–19. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2020-PP-3-8-19>
10. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.

PURPOSEFULNESS OF A PRESCHOOL EDUCATION SPECIALIST: ESSENCE AND CONDITIONS OF FORMATION IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL UNIVERSITY

KONONKO OLENA LEONTIIVNA

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education
Nizhyn Mykola Gogol State University

Abstract. Introduction. *The problem of developing purposefulness in future preschool education specialists as a fundamental strong-willed personality trait remains relevant due to the lack of research in this area in domestic science. Pedagogical practice requires modern information on diagnostic procedures and technologies for forming in students of higher education institutions the ability to make adequate prognostic and retrospective assessments, make strong-willed efforts to achieve the set goal, act purposefully and persistently, consciously relate to the chosen profession, realize their potential, and show self-reflection. The conceptual principles of the study are disclosed, the content of the leading category is determined, and the criteria for assessing the degree of formation of purposefulness in future preschool education specialists are formulated. The levels of development of the phenomenon studied in student youth are characterized, and pedagogical conditions and methods for forming adequate self-esteem and the ability to actively influence their own professional life are substantiated.*

Methods: *analysis and generalization of data from psychological and pedagogical scientific sources on the problem under study; theoretical modeling for the construction of diagnostic research methods; observations, individual interviews, organization of experimental situations.*

Results. *The author's work includes: development of conceptual foundations of the study, characterization of the content and structure of the category "purposefulness"; determination of criteria, indicators and components for assessing the degree and features of development of purposeful behavior in student youth; development of the author's version of the distribution of subjects at the level of development of the specified volitional quality*

(high, optimal, average and low); qualitative and quantitative processing of empirical data. It was established that representatives of the specified levels of purposefulness formation were distinguished by the ability to realize the goal and correctly predict the future result; motivation to achieve and resistance to obstacles; ability to plan their actions and make informed decisions; ability to achieve the final result and demonstrate self-reflection. Theoretically substantiated pedagogical conditions for optimizing the educational process in higher education institutions, which include: expanding knowledge about purposefulness as the ability to formulate, maintain and achieve the goal of activity; practicing the ability to plan effective methods of action and independently achieve the set goal; reducing purposefulness to the highest volitional virtues through pedagogical assessment; using innovative methods for developing adequate self-esteem and the ability to self-reflect.

Originality. For the first time: a concept for studying the problem of developing purposefulness in future preschool education specialists has been developed, based on the subject paradigm. The content and structure of the leading category have been determined; the assessment criteria and indicators of the degree of formation of the indicated volitional quality in students have been characterized. The author's version of the distribution of student youth at the level of development of the phenomenon under study has been described, it has been established that representatives of each were distinguished by the ability to realize the goal and predict the future result; motivation for achievement and resistance to obstacles; the ability to plan their actions and make balanced decisions; the ability to achieve success and a tendency to self-reflection. The pedagogical conditions for optimizing the educational process in higher education institutions have been substantiated, aimed at forming in the studied students purposeful behavior; the ability to act independently and persistently, not to be distracted by extraneous things, and to achieve the set goal.

Conclusion. In the course of studying the phenomenon of purposefulness, it was proven that it is a fundamental characteristic of the personality of future preschool education specialists. Conceptual principles were developed based on the attitude towards students as active subjects of professional life. The meaning of the concepts of "purposefulness", "goal setting", "achievement motivation", "perseverance" was clarified. The criteria, indicators, and components by which the degree of development of purposefulness of the studied subjects was assessed were characterized. The author's division of student youth into four levels of formation of the studied volitional quality – high, optimal, average and low – was described. Representatives of each level were distinguished by the development of the ability to act purposefully, to be focused on achieving the goal, not to be distracted by extraneous things, to achieve high results of activity, to objectively evaluate their achievements. The pedagogical conditions for optimizing the educational process in a higher education institution are substantiated, which include: expanding knowledge about purposefulness as the ability to formulate, maintain and achieve the goal of activity; practicing the ability to plan effective methods of action, regulate them and independently achieve the final result; reducing purposefulness to the highest volitional virtues through pedagogical assessment; using innovative methods for developing adequate self-esteem and the ability to self-reflect.

Key words: volitional sphere of personality, goal-setting, purposefulness as a volitional quality, motivation for achievement, overcoming obstacles, self-regulation of behavior, effectiveness of activity, optimization of the educational process.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Kn. 2: Osobystisno-oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady* [Personality development. Vol. 2: The person-centred approach: theoretical and methodological foundations]. Lybid.
2. Bieliienka, H. V. (2012). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv ditei dosh-kilnoho viku v umovakh universytetskoi osvity* [The development of professional competence in future educators of preschool children within the context of university education]. *Naukovi zapysky. Seriiia «Psy-kholoho-pedahohichni nauky»*, 4, 114–119.
3. Vasyliiev, Ya. V. (2009). *Struktura ta funktsii tsilovoho komponenta spriamovanosti osobystosti* [The structure and functions of the goal-oriented component of personality orientation]. *Doctor's thesis*. Kyiv.
4. Vysotskyi, V., Kaluhin, I., Kovalenko, O. & Lynnyk, A. (2020). *Formuvannia tsilespriamovanosti v stu-dentskoi molodi zasobamy fizychnoho vykhovannia* [The formation of purposefulness in students by means of physical education]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriiia 15, 3(123)*, 29–33. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.3\(123\).05](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.3(123).05)
5. Hulias, I. A. (2015). *Tsilespriamovanist u konteksti tsinnisnoi spriamovanosti osobystosti* [Goal-orien-tation in the context of value orientation of an individual]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psy-kholohii imeni H. S. Kostiuka Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 28, 106–115.

6. Dubaseniuk, O. A. (2015). Tsilespriamovanist u vykhovnii diialnosti pedahoha: dosvid porivnialnoho doslidzhennia [Goal-directedness in the educational activities of a teacher: experience of a comparative study]. *Kreatyvna pedahohika. Nauk.-metod. Zhurnal*, 10, 77–85.
7. Karabanova, N., Karabanov, A. & Savchuk, S. (2015). Motyvatsiia ta tsilespriamovanist studentiv do samostiinykh zaniat fizychnymy vpravamy [Motivation and purposefulness of students to independent employment by physical exercises]. *Molodizhnyi naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*, 17, 48–51.
8. Kyrychenko, V. I., Tymchyk M. V., Masol V. V. & Kasich, N. P. (2025). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy vykhovannia rishuchosti, tsilespriamovanosti ta samovladannia zasobamy fizychnoi kultury [Organizational and pedagogical conditions for educating determination, purposefulness and self-control using physical culture]. *Naukovyi chasopys Ukrainського derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Serii* 15, 6(193), 67–70. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.06\(193\).13](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.06(193).13)
9. Kononko, O. L. (2020). Indyvidualnyi dosvid maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity: sut, aktualizatsiia ta umovy rozvytku [The individual experience of future preschool specialists: essence, actualisation and conditions for development]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzh. un-tu imeni Mykoly Hoholia*, 3, 8–19. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2020-PP-3-8-19>
10. Hornostai, P. P. & Tytarenko, T. M. (Eds.). (2011). Psykholohiia osobystosti: Slovnyk-dovidnyk [Psychology of personality: dictionary-reference book]. Ruta.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 26.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 373.2.016:81'233:316.772.4]:784.67

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.12>

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ПІСНІ

КОТЕЛЯНЕЦЬ ЮЛІЯ СЕРГІЇВНА

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка
y.s.kotelianets@cuspu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3932-1824

ЗИМАКОВА ЛІЛІЯ ВАСИЛІВНА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
liliyazimakova1976@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8066-5181

БІЛИЧЕНКО ГАННА ВАЛЕРІЇВНА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»
annasidid1@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4288-2721

Анотація. У статті розкрито теоретико-методичні засади використання дитячої пісні як ефективного лінгводидактичного засобу дошкільної освіти в умовах реалізації сучасних педагогічних підходів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення традиційної ролі пісні в освітньому процесі закладів дошкільної освіти та посилення її безпосереднього впливу на формування мовленнєво-комунікативної компетентності дошкільників. Обґрунтовано доцільність застосування комунікативного, діяльнісного, інтегрованого, компетентнісного, ігрового та синергетичного підходів у мовленнєвому розвитку дітей засобами дитячої пісні.

Проаналізовано наукові праці вітчизняних дослідників, нормативні документи та освітні програми, що регламентують розвиток мовлення дітей дошкільного віку. Представлено результати анкетування вихователів закладів дошкільної освіти та студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта», які засвідчують переважно емоційно-художнє використання дитячих пісень і недостатню реалізацію їх лінгводидактичного потенціалу. Виявлено основні труднощі педагогів у мовленнєвій роботі з пісенним матеріалом та окреслено потребу в методичних орієнтирах.

Запропоновано підходи до цілеспрямованого добору пісенного репертуару відповідно до вікових можливостей дітей і конкретних мовленнєвих завдань, а також визначено напрями інтеграції пісні як лінгводидактичного засобу. Представлено методику проведення вихователем ЗДО інтегрованого мовленнєво-музичного заняття. Доведено, що використання дитячої пісні створює природні умови для формування звукової культури та граматичної будови мовлення, збагачення та активізації словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення та комунікативних умінь дошкільників.

Ключові слова: дитяча пісня, розвиток мовлення, мовленнєво-комунікативна компетентність, «Дошкільна освіта», освітні підходи, інтегроване навчання, ігрові методи, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток мовлення дітей дошкільного віку в Україні визначається впливом соціокультурних, освітніх і технологічних чинників. Формування мережевого інформаційного середовища та

доступність цифрових ресурсів розширюють можливості пізнавальної активності дитини й засвоєння освітніх компетентностей, істотно впливаючи на формальну й неформальну дошкільну освіту. Водночас оновлення нор-

мативно-правової бази дошкільної освіти, зорієнтованої на компетентнісний і особистісно орієнтований підходи, зумовлює потребу в переосмисленні традиційних методик та впровадженні інтегрованих, діяльнісних, ігрових та інформаційно-комунікаційних підходів до формування мовленнєво-комунікативної компетентності дошкільників.

У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук доступних і привабливих для дітей лінгводидактичних засобів. Дитяча пісня як синтетичний вид мистецтва має значний потенціал для гармонійного поєднання мовленнєвого, музичного й емоційного розвитку дитини. Проте в сучасній дошкільній педагогіці її здебільшого розглядають як засіб естетичного та емоційного виховання, тоді як дидактичні можливості пісні у формуванні мовленнєво-комунікативної компетентності реалізуються фрагментарно. Попри наявність методичних напрацювань, у практиці закладів дошкільної освіти пісенний матеріал переважно використовується як опосередкований засіб навчання, без системної роботи над мовленням дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впровадження компетентнісного підходу в систему дошкільної освіти всебічно представлена в наукових працях А. Богуш, О. Білан, Г. Беленької, Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Половіної та інших учених. Поняття, структура й зміст мовленнєво-комунікативної компетентності дошкільника визначені в Державному стандарті дошкільної освіти (2025), чинних освітніх програмах для закладів дошкільної освіти, а також у працях В. Бенери, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Маліновської, Т. Піроженко та ін. [5; 1; 2].

Вагому роль пісні у всебічному, зокрема мовленнєвому, розвитку дитини обґрунтували видатні педагоги й діячі культури минулого В. Верховинець, М. Леонтович, М. Лисенко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Т. Шевченко та інші. Сучасні наукові дослідження А. Стожок присвячені впливу раннього музичного навчання на розвиток нейронних зв'язків у дітей дошкільного віку, тоді як К. Завалко та К. Балюра розкрили вікові особливості формування

музичних здібностей дошкільників, зокрема розвитку голосу.

Використання мистецьких засобів у мовленнєвому розвитку дошкільників висвітлено в працях Н. Гавриш, Л. Зданевич, К. Крутій, Л. Фесюкової, Л. Шелестової та інших науковців. Вплив музичних занять на розвиток мовлення дітей дошкільного віку досліджували Л. Ліхницька, Н. Маліновська [8]. В. Микільченко та І. Макаренко обґрунтовують доцільність застосування музики як безпосереднього лінгводидактичного засобу в логопедичній практиці [9]. Водночас, незважаючи на наявність ґрунтовних теоретичних напрацювань, методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку засобами дитячої пісні залишається недостатньо систематизованою, що й зумовлює актуальність подальших науково-педагогічних досліджень.

Мета статті теоретично обґрунтувати та методично окреслити можливості використання дитячої пісні як ефективного лінгводидактичного засобу розвитку мовлення дітей дошкільного віку в умовах реалізації сучасних освітніх підходів (комунікативного, діяльнісного, інтегрованого, компетентнісного, ігрового та синергетичного).

Методами дослідницького пошуку обрано: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення), емпіричні (анкетування, аналіз результатів), методи педагогічного моделювання та проєктування.

Виклад основного матеріалу. Музика є потужним чинником гармонійного розвитку дитини дошкільного віку, оскільки безпосередньо впливає на її емоційну сферу, пізнавальну активність і мовленнєве становлення. У сучасному освітньому просторі особливої ваги набуває дитяча пісня як інтегрований засіб, що поєднує слово, музику й рух. Саме такий синтез забезпечує природні умови для формування мовленнєво-комунікативної компетентності, адже одночасно активізує слухові, мовленнєві, моторні та емоційно-вольові процеси дитини. У цьому контексті пісня постає не лише як художній феномен, а як ефективний лінгводидактичний інструмент, що відповідає діяльнісному, комунікативному, інтегрованому, ігровому, компетентнісному та синергетичному підходам сучасної дошкільної освіти.

Пісенна діяльність має виразний потенціал для безпосереднього мовленнєвого розвитку дошкільників. У ранньому віці вона сприяє формуванню слухової уваги та фонематичного слуху, що є базовими передумовами мовлення. У дошкільному дитинстві спів активізує словниковий запас, удосконалює звуковимову, інтонаційну виразність, темп і плавність мовлення. У процесі виконання пісень дитина не лише відтворює мовний матеріал, а й усвідомлює емоційні смисли, вчиться інтонаційно передавати почуття, що позитивно впливає на розвиток комунікативних умінь. Емоційна залученість у спів формує позитивне ставлення до мовлення, стимулює інтерес до українського слова й культури, підсилює мотивацію до мовленнєвої діяльності.

З когнітивного погляду пісня сприяє розвитку слухової пам'яті, уваги, уяви та мислення. Водночас її мовленнєвий ефект проявляється у формуванні чіткої дикції, координації дихання й артикуляції, розвитку ритмомовлення та інтонаційної гнучкості, що має також профілактичне значення щодо мовленнєвих порушень. Таким чином, пісня органічно поєднує емоційний, пізнавальний і мовленнєвий розвиток, реалізуючи принципи синергетичного підходу.

У сучасних освітніх програмах дошкільної освіти («Дитина», «Я у Світі», «Впевнений старт» та ін.) пісенна діяльність визначається як важливий засіб розвитку комунікативних здібностей, художнього смаку й емоційної виразності. Спів інтегрує музичний, мовленнєвий і руховий компоненти, створює умови для активної мовленнєвої практики в ігровій формі, що відповідає віковим можливостям дітей та сучасним освітнім підходам.

Ефективність мовленнєвого впливу дитячої пісні значною мірою зумовлена її структурними особливостями. Тексти пісень зазвичай є короткими, образними, емоційно насиченими, побудованими на знайомій дітям лексиці та життєвих ситуаціях. Використання повторів, рим, зменшувально-пестливих форм, звуконаслідувань полегшує запам'ятовування та активізує мовлення. Мелодія з обмеженим діапазоном і поступовим рухом звуків сприяє формуванню інто-

наційної виразності, а ритм розвитку мовленнєвої моторики та узгодженню дихання, артикуляції й темпу мовлення.

Вагомий мовленнєво-дидактичний потенціал має українська народна й авторська пісенна традиція. Зокрема, твори В. Верховинця зі збірки «Весняночка» демонструють ефективність поєднання пісні, руху та гри у формуванні словникового запасу й ритмомовлення. Простота, мелодійність і близькість до народних інтонацій роблять ці пісні доступними й привабливими для дітей, забезпечуючи природну мовленнєву активність [4].

У вітчизняній дошкільній лінгводидактиці ґрунтовно розроблено методику ознайомлення дітей із фольклорними пісненими жанрами. Дослідники наголошують на значенні колискових і календарно-обрядових пісень, які з раннього віку позитивно впливають на психоемоційний стан дитини, а в старшому дошкільному віці сприяють мовленнєвому, моральному й культурному розвитку. Методично обґрунтоване поетапне засвоєння пісенного матеріалу відповідає принципам діяльнісного й компетентнісного підходів. А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик [2], Г. Ватаманюк [3], наголошують на їх використанні з немовлячого віку, коли колискова пісня своїм багаторазовим проспівуванням музичних фраз вузького діапазону в одноманітному ритмі у поєднанні з похитуванням та погойдуванням немовля позитивно впливає на його психічний стан, а вже в старшому дошкільному віці колискові та календарно-обрядові пісні розкривають світ добра, краси й справедливості, вчать моральності, працелюбству, чесності, поваги до праці [3, с. 228–230]. За методичними рекомендаціями дослідників, пісні вивчаються з дітьми усіх вікових груп шляхом прослуховування співу вихователя чи аудіозапису, запам'ятовування слів та фраз у ранньому та молодшому дошкільному віці, та всієї пісні у середньому та старшому.

Сучасні дитячі пісні, пісні-руханки та музичні казки (зокрема, проєкти Milly Tilly Billy Kids Club, «З любов'ю до дітей», «Співочі дзьобики») продовжують традицію інтеграції мистецтва й мовленнєвого розвитку. Вони створюють емоційно насичене освітнє серед-

овище, у якому дитина активно тренує вимову, інтонацію, граматичні структури, розвиває фонематичний слух, пам'ять і увагу, водночас засвоюючи національно-культурні цінності.

Урахування вікових закономірностей музичного, зокрема вокального, розвитку дітей дошкільного віку є необхідною умовою ефективного добору пісенного репертуару. Це дає змогу вихователю орієнтуватися як на пісні, рекомендовані чинними освітніми програмами, так і на сучасний дитячий музичний контент, добираючи його відповідно до вокальних можливостей дитини. За дослідженнями К. Завалко та К. Балюри, розвиток дитячого голосу має поетапний характер: у трирічному віці діти лише опановують уміння підспівувати дорослому або музичному інструменту, при цьому вокально-слухова координація ще є нестійкою; у чотири роки з'являється більша впевненість у співі та здатність до чистого інтонування окремих звуків, у п'ятирічному віці голос стає дзвінкшим і рухливішим, поступово налагоджується узгодженість між слухом і голосом; у шість років відбувається зміцнення голосового апарату, вирівнюється й розширюється діапазон, зростає співучість та інтонаційна виразність [6, с. 56].

Вагомою передумовою результативного використання дитячої пісні є свідомий і цілеспрямований добір пісенного репертуару, а також узгоджена взаємодія вихователя й музичного керівника, що забезпечує реалізацію інтегрованого та синергетичного підходів у мовленнєвому розвитку дошкільників. Водночас за наявності чітких методичних орієнтирів, системи лінгводидактичних прийомів і рекомендованого репертуару вихователь здатен самостійно застосовувати пісню як ефективний засіб розвитку мовлення. Така професійна автономія дає змогу цілеспрямовано інтегрувати пісенний матеріал як у процесі планування навчально-мовленнєвої роботи з віковою групою закладу дошкільної освіти, так і в повсякденних педагогічних ситуаціях, забезпечуючи безперервність і практичну спрямованість мовленнєвого розвитку дітей: у ранкових колах спів зближує дітей, в укриттях знімає тривогу, на прогулянках покращує настрій.

Отже, дитяча пісня постає як багатофункціональний педагогічний і лінгводидактичний ресурс, здатний забезпечувати безпосередній мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. Водночас у практиці закладів дошкільної освіти пісня нерідко використовується переважно як засіб емоційно-художнього, музикотерапевтичного та розважального впливу, що зужує можливості її цілеспрямованого застосування у системній роботі над мовленням.

Наведемо результати опитування, яке ми провели в Полтавській та Кіровоградській областях у період із листопада 2025 року до січня 2026 року. В опитуванні взяла участь 21 особа: 11 студентів (52,4%) спеціальності 012 «Дошкільна освіта» ПНПУ імені В.Г.Короленка та ЦДУ ім. В. Винниченка; 10 вихователів ЗДО (47,6%) названих вище областей.

Отримані дані свідчать, що більшість респондентів систематично використовують дитячі пісні в освітньому процесі: 42,9% використовують їх щоденно, ще 38,1% кілька разів на тиждень. Водночас майже п'ята частина опитаних (19%) звертається до пісенного матеріалу рідко, що може свідчити про відсутність чітких методичних орієнтирів або впевненості у лінгводидактичному потенціалі пісні саме для мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку.

Аналіз відповідей засвідчує, що дитячі пісні переважно застосовуються з метою загального (57,1%) та емоційного розвитку (47,6%), а також для формування музичних здібностей (42,9%). Лише 28,6% респондентів вказали розвиток мовлення як цілеспрямовану мету використання пісень. Це підтверджує домінування художньо-естетичного та емоційного підходів над лінгводидактичним у практиці роботи з дітьми молодшого дошкільного віку.

Більшість опитаних (85,7%) віддає перевагу навчальним (дидактичним) пісенькам, що свідчить про усвідомлення важливості спеціально дібраного мовленнєвого матеріалу. Значна частка респондентів також відзначає потенціал народних (47,6%) і логоритмічних пісень (33,3%). Натомість пісні з мультфільмів, авторські та емоційно привабливі для дітей твори згадуються рідше, що

вказує на недостатню інтеграцію сучасного пісенного контенту у мовленнєву роботу.

А на пропозицію назвати найбільш популярні дитячі пісні, які використовуються вами в садочку, ми отримали такі відповіді: «Вийди, вийди сонечко», «Два веселих гуся», «Котику сіренький», «Два півники», «Несе Галя воду», «Кую, кую чобіток», «Черепашка аха-аха», «Золотава осінь», «Капітошка», «Акулятко», «Булька», «Їде, їде паровозик», «Кап-кап-кап дощик іде», «Прийшла осінь», «Ой у лузі червона калина», пісні для дітей Наталії Май, Світлани Тарабарової, розспівки, «інші народні пісні», «новорічні пісні», «пісні для супроводу руханок». Перелік названих пісень засвідчує переважання народного та сезонного репертуару, а також пісень емоційно-розважального характеру. Водночас у відповідях спостерігається фрагментарність і несистемність добору пісень саме з погляду мовленнєвих завдань. Частина респондентів орієнтується на популярність пісні або її емоційний ефект, а не на лінгводидактичний потенціал тексту.

Більшість опитаних пов'язують вплив пісні насамперед із розвитком звуковимови (66,7%) та збагаченням словникового запасу (66,7%). Менша кількість респондентів відзначає вплив на розвиток зв'язного мовлення (42,9%), і лише незначна частка на формування граматичних умінь (14,3%). Це свідчить про часткове розуміння мовленнєвого потенціалу пісні та недостатню увагу до її можливостей у розвитку граматичної та синтаксичної сторін мовлення.

Серед основних труднощів респонденти назвали відсутність музичного супроводу або технічних засобів (42,9%), брак часу (33,3%) та недостатню кількість методичних матеріалів (28,6%). Зазначені чинники вказують на потребу у створенні доступних методичних рекомендацій і готових лінгводидактичних інструментів для самостійного використання пісні вихователем.

Переважна більшість респондентів (90,5%) позитивно ставиться до використання дитячих пісень у роботі з розвитку мовлення, що свідчить про високий рівень мотиваційної готовності педагогів. Відсутність негативних

оцінок підтверджує сприйняття пісні як важливого педагогічного ресурсу, а не виключно сфери діяльності музичного керівника.

Отже, результати опитування вихователів і студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» засвідчують, що дитяча пісня широко використовується в освітньому процесі закладів дошкільної освіти та має позитивне сприйняття педагогами. Водночас її застосування переважно зорієнтоване на емоційно-художній і загальний розвиток дітей, тоді як лінгводидактичний потенціал реалізується фрагментарно. Обмежене усвідомлення можливостей пісні у формуванні граматичних і зв'язних мовленнєвих умінь, а також наявні організаційно-методичні труднощі актуалізують потребу у розробленні чітких методичних рекомендацій, систематизованого пісенного репертуару та інструментарію для цілеспрямованого використання дитячої пісні як засобу безпосереднього мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Це передбачає цілеспрямовану лінгводидактичну роботу з текстом пісні: уточнення й активізацію лексичного значення слів, відпрацювання правильної артикуляції, інтонаційної виразності, темпу та ритму мовлення, а також усвідомлення змісту й комунікативного призначення висловлювання. За такого підходу пісня перестає виконувати лише фонову або ілюстративну функцію і трансформується в дієвий засіб мовленнєвої практики.

Ефективне використання лінгводидактичного потенціалу дитячої пісні передбачає науково обґрунтований добір пісенного репертуару для інтегрованих мовленнєво-музичних занять з урахуванням вікових особливостей дітей, конкретних мовленнєвих завдань і характеру емоційно-художнього матеріалу. Добір пісень має відповідати цілям розвитку звукової культури мовлення, фонематичного слуху, словника, граматичних умінь та зв'язного мовлення.

Так, колискові пісні доцільно використовувати для формування інтонаційної виразності, плавності мовлення й координації голосу та слуху в дітей молодшого дошкільного віку. Народні обрядові пісні ефективні для роботи над лексико-граматичними

структурами, словозміною та побудовою простих речень. Сучасні авторські пісні зі звуконаслідуваннями сприяють розвитку фонематичного слуху, артикуляції та збагаченню активного словника, поєднуючи спів, рух і мовленнєву гру. Для старших дошкільників доцільним є використання комбінованих пісенних форм, які інтегрують слово, музику й рух і забезпечують розвиток усіх компонентів мовленнєво-комунікативної компетентності. Таким чином, системний добір дитячих пісень відповідно до мовленнєво-музичних завдань створює умови для цілеспрямованого й результативного мовленнєвого розвитку дошкільників у межах інтегрованого освітнього процесу самим вихователем. Наведемо приклад сучасної пісеньки зі звуконаслідуваннями (фонетико-лексичний акцент, розвиток фонематичного слуху) «Кап-кап, дощик грає» або «На фермі музика лунає» (Milly Tilly Billy Kids Club) [7]. Музично-мовленнєвий потенціал пісні: насичена звуконаслідуваннями (кап-кап, бух-бах, бе-бе, му-му, кря-кря) – чудовим матеріалом для фонематичного слуху, дикції та артикуляції; текст містить прикметники й дієслова (грає, біжить, дзвенить, шурхотить) придатний для збагачення активного словника; дає можливість інтегрувати рух, гру, спів і словесну творчість. Мовленнєві завдання: гра «Хто як говорить?» (імітація звуків тварин чи явищ природи з різними інтонаційними відтінками); пошук слів зі спільним звуком (шумить, шурхотить, шелестить); гра на словотвір «За звуком назви дію» (бе-бе-бе – бекає; му-му-му – мукає, кво-кво-кво – квохче); словотворення (дощ – Дощуун, звук – Звукунчик, крок – Кроківець); складання коротких речень (Дощик грає. Сонце сміється.), а потім їх нарощування та інші.

На нашу думку, існує два шляхи формування мовленнєво-комунікативної компетентності дошкільників засобами дитячої пісні це інтеграція спеціальних мовленнєвих завдань у структуру музичних занять (Н. Маліновська) [8] і навпаки розробка методики проведення інтегрованих мовленнєво-музичних занять. Розглянемо методичний аспект останнього шляху.

Інтегроване мовленнєво-музичне заняття дає змогу максимально реалізувати пісню як безпосередній засіб мовленнєвого розвитку, коли кожен етап роботи спирається на лінгводидактичні завдання, але зберігає позитивну емоційність музичного сприймання та художньо-естетичний потенціал пісні. Спираючись на інтегровану технологію в дошкільній освіті Н. Гавриш, рекомендуємо структуру для інтегрованого мовленнєво-музичного заняття (з домінуванням мовленнєвих завдань):

I. Організаційна частина мотиваційно-емоційний етап (створення емоційного тла): на матеріалі фрагменту пісні.

II. Підготовча частина: робота над лексикою й граматику, звуковою культурою на матеріалі всієї пісні.

III. Основний музично-ігровий етап (активна частина інтеграція слова, музики й руху): виконання пісні, розвиток комунікативних та музичних умінь відповідно до віку.

IV. Заключна частина підсумковий етап (рефлексія й узагальнення).

Наведемо нижче приклад інтегрованого заняття розробленого за принципом поступового переходу від емоційного сприйняття до свідомої мовленнєво-музичної діяльності з комбінацією пісенних форм (старша група).

Тема: «Слово співає у пісні» (на матеріалі колискових, народних обрядових і сучасних дитячих пісень із звуконаслідуваннями).

Мета: розвивати мовленнєву компетентність дошкільників через пісенну діяльність; збагачувати словник, удосконалювати звукову культуру мовлення, формувати вміння будувати речення, змінювати та творити слова на основі пісенного матеріалу; виховувати любов до української пісні.

Приклади матеріалу: народна колискова («Ой ходить сон коло вікон» або «Люлі, люлі, моя дитино»), обрядова веснянка («А ми просо сіяли»), сучасна пісенька («Кап-кап, дощик грає», «На фермі музика лунає» від Milly Tilly Billy Kids Club).

Хід заняття:

I. Організаційна частина – мотиваційно-емоційний етап (створення емоційного тла)

Мета: пробудити інтерес до теми, викликати емоційний відгук на музику та слово.

Діяльність: слухання фрагмента пісні (наприклад, колискової «Ой ходить сон коло вікон» або «Люлі, люлі, моя дитино») у виконанні вихователя або аудіозапису.

Методичні прийоми:

- бесіда про настрій пісні, її образи (сон, мати, дитина, ніч; пори року, осінь, природні явища, хмари, дощ, краплинки);
- виділення знайомих слів, короткі коментарі до значень («Що означає "люлі"?»);
- мовленнєва розминка «співані звуки» (передача інтонацій ніжності, радості, теплоти: а-а-а, люлі-люлі, баю-бай: радості, завзятості: кап-кап-кап).
- логоритмічні вправи (немовні і мовні) (розвиток дрібної моторики, координації рухів, орієнтації в просторі, психічних процесів дихання, темпу, ритму, артикуляції, міміки, інтонації, фонематичного слуху тощо).

Результат: дитина входить у пісенну атмосферу, налаштовується на звукову та смислову роботу з піснею.

II. Підготовча частина:

1. Робота над словником пісні (лексичний рівень)

Мета: активізувати й уточнити словник, пов'язаний зі змістом пісні. Діяльність: мовленнєві ігри.

Методичні прийоми:

- пояснення значень образних або архаїчних слів (наприклад, бай, люлі, колисочка, дрімота, жайворонки, дощик, вітерець);
- дидактичні ігри та вправи на добір слів-синонімів і протилежних за значенням («Скажи по-різному» (ніжний-теплий-сердечний), «Скажи навпаки» (тихий – гучний, веселий – сумний);
- складання коротких описових висловів: «Який вітерець?», «Який сон?», «Яка колискова?», «Яка погода?»;
- словесна гра «Словникова гірлянда» діти називають слова, пов'язані з темою пісні, а вихователь нанизує на ниточку або кульки, або зірочки тощо.

2. Робота над звуковою культурою мовлення (фонетико-фонематичний рівень)

Мета: удосконалювати дикцію, тембр, інтонаційну виразність, ритм і темп мовлення. Діяльність: фонетичні ігри та вправи

на матеріалі пісенних фраз і звуконаслідувальних слів.

Методичні прийоми:

- артикуляційна гімнастика з опорою на звуконаслідування (люлі-люлі, баю-бай, кап-кап, шурх-шурх, бух-бах, бе-бе, му-му, ку-ку);
- ритмічне проговорювання тексту без музики, а потім зі співом;
- гра «Прокажи, як співає слово» на зміну сили голосу, темпу, мелодики;
- фонематичні завдання: «Знайди слова, що починаються зі звука [м]», «Повтори лише ті, де чути звук [ш]».

Результат: діти тренують слухову увагу, звукову чіткість і музичну інтонацію, розвивають артикуляційний апарат.

3. Робота над реченням, словозміною та словотворенням (граматичний рівень)

Мета: формувати граматично правильне мовлення через роботу з текстом пісні. Діяльність: ігрові мовленнєві вправи за змістом пісні.

Методичні прийоми:

- робота над реченням: складання простих речень за малюнками або словами з пісні «Кап-кап, дощик грає» (*Дощик грає. Сонечко сміється. Пташка співає*), поширення речень (*Дощик грає. Дощик весело грає. Дощик весело грає по даху. Дощик весело грає по даху краплинками*);
- дидактичні ігри та вправи на словозміну: зміна форм слів (за колисковою співає – співали – заспівай, спить – спали – засни; дитина – діти, квітка – квітки, пташка – пташки; мама – мамо, дитина – дитино, сон – сонко); за обрядовою піснею «А ми просо сіяли» (змінювання дієслів у різних формах – ви просо сіяли, вони просо сіяли, я просо сіяв, ти просо сіла, він (вона, воно) просо сіяв (сіяла, сіяло));
- дидактичні ігри та вправи на словотворення: утворення пестливих і зменшувальних форм, слів за особливою ознакою (*сон – сонко, кіт – котик, дощ – дощик; пух – пухнастик, зуб – зубастик*);
- гра «Закінчи рядок пісні» на добір рими, що водночас активізує граматичні зв'язки слів, звукову увагу, фонематичний слух: на основі пісні «На фермі музика лунає» (іменники, звуконаслідування).

III. Основний музично-ігровий етап (інтеграція слова, музики й руху)

Мета: закріпити мовленнєві навички в емоційно-моторній діяльності. Діяльність: пісня-руханка, ігрова імпровізація, театралізоване виконання.

Методичні прийоми:

- виконання пісні з рухами, відтворення звуконаслідувань у ритмі;
- інсценізація короткого сюжету з діалогами;
- творчі вправи: «Придумай новий рядок до пісні», «Заспівай, як говорить дощик».

IV. Заключна частина підсумковий етап (рефлексія й узагальнення)

Мета: усвідомлення результатів мовленнєвої діяльності, емоційне завершення заняття. Діяльність: коротке обговорення.

Запитання до дітей:

- Які слова тобі сподобалися найбільше?
- Як можна сказати інакше?
- Як звучить твоя улюблена пісня тихо чи гучно, швидко чи повільно?
- Яка мета кожної пісні?

Результат: діти осмислюють, що через слово пісні можна говорити, грати, працювати та відчувати.

Ми вважаємо, що таке поєднання забезпечує повний цикл мовленнєво-музичної активності – від сприймання інтонації до свідомого творення слова й речення.

Такі мовленнєво-діяльнісні, ігрові та комунікативні підходи забезпечують перехід від пасивного сприймання слова до його активного мовленнєвого використання, поєднуючи художньо-емоційний досвід із формуванням звукової культури, граматичної правильності та комунікативної виразності. У результаті пісня перетворюється на безпосередній засіб розвитку мовлення, у якому поєднуються елементи музичного, лексико-граматичного й емоційно-комунікативного впливу. Ефективність її застосування визначається здатністю педагога поєднати художньо-музичну виразність із цілеспрямованою мовленнєвою діяльністю.

Пісня має стати не лише естетичним тлом,

а активним інструментом мовленнєвої практики. Це передбачає проведення інтегрованих мовленнєво-музичних занять вихователем із обов'язковим використанням: аналізу тексту пісні з уточненням значення слів і виразів; тренуванням артикуляції, дикції, дихання, інтонації, ритму та темпу мовлення до співу та під час співу; вправ на повторення ключових фраз, складання коротких висловлювань за змістом пісні; римотворчих й фонематичних ігор на основі пісенного матеріалу (додавання рухів, римування, вигадування нових куплетів, драматизація); лексико-граматичних вправ на змісті тексту пісні; комунікативного потенціалу пісні – моделювання ситуацій за змістом пісні або у зв'язку зі змістом пісні з її виконанням.

Висновки. Використання дитячої пісні в межах запропонованої методики забезпечує цілісну реалізацію комунікативного, діяльнісного, інтегрованого, компетентнісного, ігрового та синергетичного підходів у мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку. Пісня постає не лише емоційно-художнім компонентом, а активним інструментом мовленнєвої діяльності, що сприяє формуванню всіх видів мовленнєво-комунікативної компетентності. Методично обґрунтоване застосування пісенного матеріалу створює природні умови для безпосереднього мовленнєвого розвитку дошкільників і розширює професійну автономію вихователя в реалізації освітніх завдань.

Перспективи подальших розвідок вбачаються у розробленні та експериментальній перевірці варіативних лінгводидактичних моделей використання дитячої пісні в мовленнєвому розвитку дітей різних вікових груп дошкільного віку; укладанні систематизованого пісенного репертуару з урахуванням конкретних мовленнєвих завдань; створенні методичних рекомендацій і дидактичних матеріалів для самостійного використання пісні вихователями в освітньому процесі; дослідженні ефективності інтеграції традиційного та сучасного пісенного контенту в умовах цифрового освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В.С., Маліновська Н.В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей : навчально-методичний посібник за кредитно-модульною системою організації навчального процесу для студентів напряму підготовки 6.010101 ««Дошкільна освіта»». Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
2. Богущ А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
3. Вагаманок Г. Робота з дитячою книгою в закладі дошкільної освіти: теорія і практика : навчально-методичний посібник. Київ : КНТ, 2021. 480 с.
4. Верховинець В. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів. Київ : Музична Україна, 1979. 339 с.
5. Державний стандарт дошкільної освіти. Постанова від 26.11.2025 р. № 1557. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-doshkilnoi-osvity-1557-261125> (дата звернення: 14.01.2026)
6. Завалко К., Балюра К. Розвиток піаністичних навичок дітей дошкільного віку в донотний період навчання. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2023. Вип. 7. С. 52–62. <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2022.79>
7. Кап-кап, дощик гра. Осіння весела танцювальна пісенька для дітей. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=e-pY-kb9RDQ> (дата звернення: 13.01.2026)
8. Маліновська Н. Вплив музичного мистецтва на мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. 2022. № 15. С. 102–110. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.11>
9. Микільченко В., Макаренко І. Музика як інструмент для розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. *Пріоритети особистості в навчанні дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах* : матеріали II-ї Всеукраїнської наук.-практ. конф. з між народ. участю (квітень 2023 р., м. Полтава) / за заг. ред. Т. В. Махукової. Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. С. 53–60.
10. Стожок А.В. Вплив раннього музичного навчання на розвиток нейронних зв'язків у дітей дошкільного віку. *Академічні візії*. 2023. Вип. 25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15575868>

FORMING SPEECH AND COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN THROUGH CHILDREN'S SONGS

KOTELIANETS YULIIA SERHIIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ZIMAKOVA LILIYA VASYLIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

BILYCHENKO HANNA VALERIIIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University"

Abstract. Introduction. *In contemporary preschool education, the development of children's speech and communication competence is recognized as a key priority, particularly in the context of competence-based and child-centered approaches. At the same time, children's songs, despite their natural integration of language, music, and emotional expression, are predominantly used as tools for artistic and aesthetic development. Their potential as a direct linguistic and didactic resource for systematic speech development remains insufficiently realized in educational practice.*

Purpose. *The purpose of the study is to theoretically substantiate and methodologically outline the possibilities of using children's songs as an effective means of developing speech and communication skills in preschool children within modern educational paradigms.*

Methods. The research is based on a combination of theoretical methods (analysis, synthesis, and generalization of scientific literature, educational programs, and нормативні документи), empirical methods (questionnaires conducted among preschool educators and students majoring in Preschool Education), and pedagogical modeling. The study also includes the design of an integrated speech-and-music lesson model aimed at enhancing children's linguistic development through song-based activities.

Results. The study reveals that children's songs possess significant linguistic and didactic potential for developing various components of speech competence, including phonetic awareness, articulation and sound culture, vocabulary enrichment, grammatical structuring, coherent speech, and communicative skills. It is demonstrated that the rhythmic, melodic, and repetitive nature of songs спочобом natural memorization, improves phonemic hearing, and enhances expressive speech. At the same time, survey findings indicate that, although songs are widely used in preschool settings, they are mainly applied for emotional engagement and musical development rather than for targeted speech instruction. Only a limited proportion of educators intentionally use songs to achieve linguistic objectives, particularly in the areas of grammar and coherent speech.

The research identifies key challenges faced by educators, including insufficient methodological support, lack of structured guidelines for selecting song material, and limited awareness of the full linguistic potential of songs. In response, the authors propose principles for selecting song repertoire based on children's age characteristics, speech development levels, and specific linguistic goals. Additionally, a structured model of an integrated speech-and-music lesson is developed, emphasizing the *последовательную работу* with lexical, phonetic, and grammatical aspects of speech through song-based activities. The model includes motivational, preparatory, active, and reflective stages, ensuring a gradual transition from emotional perception to conscious speech production.

Originality. The study provides a novel justification of children's songs as a direct, systematic, and multifunctional linguistic-didactic tool rather than merely an auxiliary artistic resource. It offers a structured methodological framework for their purposeful integration into the speech development process of preschool children and highlights the importance of combining musical, linguistic, and *игрові компоненти* in a unified educational approach.

Conclusion. The methodologically grounded use of children's songs contributes to the holistic integration of speech, musical, cognitive, and emotional development. It creates favorable conditions for natural language acquisition, increases children's motivation for speech activity, and enhances their communicative competence. Furthermore, it expands the professional autonomy of educators by enabling them to independently incorporate song-based linguistic activities into daily practice. The study emphasizes the need for further development of methodological resources, systematized song repertoires, and practical tools for effective implementation in preschool education.

Key words: children's songs, speech development, speech and communication skills, preschool education, educational approaches, modern technologies; integrated learning, game methods, preschool children.

REFERENCES

1. Benera, V.Ie., & Malinovska, N.V. (2010). Teoriia ta metodyka rozvytku ridnoi movy ditei [Theory and methodology of children's native language development]. Vydavnychi Dim «Slovo».
2. Bohush, A., Havrysh, N., & Kotyuk, T. (2006). Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei u doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Methods for organising artistic and language activities for children in pre-school educational establishments]. Vydavnychi Dim «Slovo».
3. Vatamaniuk, H. (2021). Robota z dytiachoiu knyhoiu v zakladi doshkilnoi osvity: teoriia i praktyka [Working with children's books in pre-school settings: theory and practice]. KNT.
4. Verkhovynets, V. (1979). Vesnianochka. Ihry z pisniamy dlia ditei doshkilnoho viku ta molodshykh shkoliariv [Springtime. Sing-along games for pre-schoolers and younger schoolchildren]. Muzychna Ukraina.
5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (26 zhovtnia 2025). Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity [National Standard for Pre-school Education]. (№ 1557). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnogo-standartu-doshkilnoi-osvity-1557-261125>
6. Zavalko, K., & Baliura, K. (2023). Rozvytok pianistychnykh navychok ditei doshkilnoho viku v donotnyi period navchannia [The development of piano skills in pre-school children during the early stages of learning]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi*, 7, 52–62. <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2022.79>
7. Kap-kap, doshchuk hra. Osinnia vesela tantsiuvalna pisenka dlia ditei [Tap-tap, the rain is falling. A cheerful, dance-like autumn song for children]. <https://www.youtube.com/watch?v=e-pY-kb9RDQ>
8. Malinovska, N. (2022). Vplyv muzychnoho mystetstva na movlennievyi rozvytok ditei starshoho doshkilnoho viku [The influence of music on the language development of older pre-school children].

Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka, 15, 102–110. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.11>

9. Mykilchenko, V., & Makarenko, I. (2023, 11-12 kvitnia) Muzyka yak instrument dlia rozvytku movlennia ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [Music as a tool for developing speech in children with special educational needs]. *Priorytety osobystosti v navchanni ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v suchasnykh umovakh* : materialy II-yi Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf. z mizh narod. uchastiu. Poltava (s. 53–60). LNU imeni Tarasa Shevchenka.
10. Stozhok, A.V. (2023). Vplyv rannoho muzychnoho navchannia na rozvytok neuronnykh zviazkiv u ditei doshkilnogo viku [The impact of early music education on the development of neural connections in pre-school children]. *Akademichni vizii*, (25). 1–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15575868>



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 19.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

ПОЧАТКОВА ОСВІТА



УДК 373.3.016:821-93.09(072)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.13>

УРОКИ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ 4-Х КЛАСІВ

ШВЕЦЬ ОКСАНА ВІКТОРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
super.oksana7@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7120-9299

Анотація. У статті з'ясовано, що в контексті реформування загальної середньої освіти, впровадження оновленого Державного стандарту початкової освіти (2025) та Типових освітніх програм (2026), особливої актуальності набуває проблема трансформації уроків літературного читання. Описано, що сучасний освітній простір вимагає переходу від репродуктивних методів навчання до формування автономної особистості читача, здатного до критичного сприйняття інформації та самостійної взаємодії з текстом у мультимодальному середовищі. Автором теоретично обґрунтовано та охарактеризовано особливості уроків літературного читання як ефективного засобу розвитку читацької самостійності учнів 4-х класів в умовах цифровізації та оновлення нормативної бази Нової української школи.

Розглянуто читацьку самостійність як здатність учня самостійно обирати книгу та повноцінно сприймати її зміст без зовнішньої допомоги; оскільки вона формує стійкий інтерес до читання, сприяє емоційному зануренню в текст та визначає ставлення до літератури. Доведено, що читацька самостійність четвертокласників формується через інтеграцію активних стратегій смислового читання (INSERT, «Ромашка Блума») та інструментів гейміфікації. Визначено роль цифрових технологій (створення буктрейлерів у Canva, використання платформи Padlet, QR-квестів) як засобів візуалізації та підвищення мотивації молодших школярів. Встановлено, що пріоритетним на уроках у 4-му класі є зміцнення акцентів з техніки читання на рефлексію, емпатію та розвиток власного «кола читання» учня та читацької самостійності. Синхронізовано класичні етапи формування читацької самостійності учнів згідно оновлених програм; запропоновано поєднання традиційної роботи з дитячою книгою та сучасних медіатекстів як єдиного простору для розвитку читацької культури «цифрового покоління».

Ключові слова: урок літературного читання, читацька самостійність, читацька культура, читацька компетентність, технології, молодший школяр.

Постановка проблеми. У сучасній освіті дедалі більше уваги приділяється формуванню читацької самостійності серед учнів початкових класів. Інноваційні педагогічні підходи, акцент на особистісно-орієнтованому навчанні та застосування цифрових інструментів створюють нові можливості для розвитку цієї важливої навички. При цьому сучасні методики навчання читанню в Новій українській школі враховують індивідуальні потреби кожної дитини, стимулюють інтерес до читання та сприяють розвитку критичного мислення. На уроках літературного читання четвертокласники через художні твори долу-

чаються до національно-культурної спадщини, знайомиться з видатними досягненнями української культури та світовими літературними надбаннями. Саме завдяки цьому процесу у них пробуджується інтерес до загальнолюдських цінностей, формується відчуття краси, справедливості та доброти, що сприяє їхньому моральному, етичному й естетичному становленню та в подальшому – зростанню.

Є підстави вважати, що розвиток читацької самостійності серед учнів початкових класів відіграє ключову роль у формуванні їхніх академічних успіхів і особистісного зростання. Забезпечення умов, які сприяють відчуттю

автономії у читанні, допомагає дітям ставати активними й усвідомленими споживачами знань. Це, своєю чергою, стимулює формування критичного мислення, навичок самоорганізації та вміння самостійно шукати інформацію. Опанування здібності аналізувати прочитане та засвоювати його зміст поступово розвивається за допомогою спеціальних технологій, що навчають учнів 4–х класів ефективно працювати з текстами. У цьому важливу роль відіграє доступ до різноманітної літератури й підтримка з боку вчителів і батьків, які допомагають зацікавити молодших школярів читанням й надалі підтримувати цей інтерес. Такий комплексний підхід не лише закладає основи для успішного навчання, але й сприяє розвитку кожного учня як унікальної особистості.

Оновленими нормативно-правовими документами (Державним стандартом початкової освіти (2025) [1], Типовими освітніми програмами О. Савченко, Р. Шияна (2026) [10] пріоритетність в літературному читанні змістилася з простого відтворення тексту на формування особистості читача. Згідно з оновленими типовими освітніми програмами [10], читання – це не просто навичка декодування букв, а інструмент для навчання. Пріоритет надається смислового читання (розумінню підтексту, авторської позиції та прихованих смислів); критичному мисленню (здатності учня ставити запитання до тексту, відрізнити факти від суджень та розпізнавати маніпуляції). У них же особлива увага приділяється праву дитини на власний вибір. Читацька самостійність відтепер базується на вмінні учня самостійно орієнтуватися у світі книжок (бібліотеки, книгарні, електронні ресурси); переході від «треба прочитати» до «я хочу це прочитати, тому що...». Значна роль також відводиться емпатії. Учень 4-го класу має не просто переказати сюжет, а оцінити вчинки героїв з точки зору етичних норм або висловити власні почуття, викликані прочитаним (рефлексивне читання). Згідно з цим, навичка самостійного читання стає вкрай важливою в умовах сучасного інформаційного середовища, коли обсяг доступних знань значно перевищує можливість їх автоматичного засвоєння. Завдяки самостійності в читанні

учні отримують змогу ефективніше долати навчальні виклики, глибше осягати тексти, аналізувати зміст і інтегрувати отриману інформацію. Вони вчаться сприймати слова не лише як засіб передачі інформації, але й як інструмент художнього вираження думок і почуттів, здатний формувати уявний простір і викликати щирі емоції. Це створює надійну основу для їхньої адаптації до стрімких змін у сучасному світі й постійного потоку нових даних, а такий підхід відкриває перед дітьми безмежний світ творчості, фантазії та духовного збагачення, водночас закладаючи міцну основу для розуміння літератури як невід'ємної складової мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку читацької самостійності розглядається не лише як технічна навичка, а й як багатогранний психолого-педагогічний процес. Так, Н. Світловську справедливо вважають фундаторкою теорії формування ефективної читацької діяльності, адже вона запропонувала класичну методологію, яка поділяє процес формування читацької самостійності на три етапи: підготовчий, початковий і основний [4, с. 88]. Ключова ідея її концепції полягає в тому, що читацька самостійність – це здатність людини самостійно обирати книгу та повноцінно сприймати її зміст без зовнішньої допомоги [4, с. 89]. Також значну увагу розвитку читацької компетентності і самостійності, приділено у дослідженнях науковців: О. Савченко (акцентувала увагу на літературному розвитку молодших школярів, формуванні пізнавального інтересу та виробленні навичок роботи з дитячою книжкою як у межах уроків, так і в позакласній діяльності) [5; 6; 7], В. Науменко (обґрунтовувала вдосконалення читацьких навичок у дітей, наголошуючи на важливості художньо-естетичного сприйняття текстів і розвитку літературних нахилів) [3, с. 3], Н. Скрипченко (розглядала та досліджувала умови, за яких діти починають проявляти себе як активні читачі) [9], Г. Ткачук (описала процес формування читацької самостійності шляхом організації систематичної роботи з дитячими книгами, а також через інноваційні форми проведення бібліотечних занять) [11] тощо. У сучасних

реаліях питання формування читацької самостійності набуває особливого значення в контексті реалізації концепції Нової української школи. Наразі в початковій освіті триває робота над створенням модельних освітніх програм, приділяють значну увагу таким ключовим аспектам:

- 1) формуванню критичного мислення під час аналізу та інтерпретації текстів;
- 2) забезпеченню інтерактивної взаємодії з різними типами текстів, зокрема друкованими виданнями, цифровими ресурсами та медіатекстами;
- 3) Інтеграції стратегій візуалізації й рефлексії для поглиблення розуміння прочитаного матеріалу та розвитку навичок осмисленого читання [1].

Цінними в контексті нашого дослідження є наукові розробки Т. Лобко [2], яка акцентує увагу на можливості використання мультимедійних засобів, інтерактивних плакатів, буктрейлерів та освітніх платформ для ефективної візуалізації художніх творів. Нею наголошується на необхідності поєднання традиційних методів читання з цифровими форматами, які є ближчими до сприйняття сучасних дітей – представників цифрового покоління. Такий підхід сприяє глибшому аналізу тексту та формуванню критичного мислення. Авторкою запропоновано низку практичних підходів для організації освітнього процесу, зокрема залучення ігрових елементів і проведення віртуальних екскурсій. Це робить уроки читання більш інтерактивними та захопливими. Вона вважає, що інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій під час уроків у початкових класах не лише стимулює інтерес учнів до читання, а й дозволяє вчителям гнучко підходити до організації навчального процесу, враховуючи індивідуальні потреби дітей у час цифрової трансформації суспільства [2]. У статті О. Хоми [12] розглянуто сучасні підходи до роботи з дитячою книгою під час уроків читання у початковій школі. Визначено актуальність цієї тематики, а також проаналізовано рівень її вивчення у науково-методичній літературі. Зазначено, що учні 1–4 класів навчаються за Концепцією Нової української школи, Державним стандартом початкової

освіти, типовими освітніми програмами та підручниками «Українська мова та читання», які істотно вплинули на зміст і методику проведення уроків читання. Нею розглянуто вимоги та зміст типових освітніх програм у межах мовно-літературної освітньої галузі та встановлено, що робота з дитячою книгою має системний характер і відбувається під час усіх уроків читання у двох основних напрямках: в процесі опрацювання художніх текстів і на заняттях із позакласного читання. О. Хома наводить конкретні приклади застосування дитячої книги в рамках уроків читання, наголошуючи на важливості інтеграції традиційних та позакласних занять. Зауважується значущість створення у класі осередку книги, що сприяє гармонійному включенню учнів у читальну діяльність. Відзначено роль сучасних інноваційних методів навчання, а також використання захопливих форм читання, включно з ігровими форматами, які стимулюють інтерес до художніх текстів і дитячої літератури загалом. Науковиця наголошує, що ретельний та якісний добір дитячих літературних творів для позакласного читання має визначальне значення і покладається на вчителя [12]. Отож, аналіз нормативно-правових документів та наукових праць засвідчив актуальність проблематики та необхідність подальших досліджень.

Мета статті – теоретично охарактеризувати уроки літературного читання як засіб розвитку читацької самостійності учнів 4-х класів в контексті інноваційних освітніх стандартів та цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу. Розвиток читацької самостійної на уроках літературного читання – актуальна проблема сьогодні. Вона є важливим чинником успішного розвитку учнів початкової школи. Вона включає здатність дитини самостійно працювати з текстами, аналізувати їхній зміст, робити висновки та активно застосовувати отримані знання як у навчанні, так і в повсякденному житті. Формування цієї навички має не лише освітнє, але й виховне значення, адже сприяє особистісному зростанню, розвитку творчого мислення та здатності до незалежного навчання. Опанування читанням самостійно

також допомагає молодшому школяреві вдосконалювати власні мовленнєві навички та збагачувати словниковий запас, освоювати нові синтаксичні форми та знайомитися з різноманіттям літературних стилів. Означені уміння позитивно позначаються на формуванні грамотності, удосконалюють навички виразного читання й письма, адже, працюючи з текстами, четвертокласники вчать концентрувати увагу, розвивати пам'ять і критично оцінювати прочитане, що закладає основи для їхнього всебічного розвитку. Зауважимо, що читацька самостійність та читацька культура тісно взаємопов'язані й взаємодоповнюючі явища, які відіграють ключову роль у формуванні та розвитку молодших школярів. Відповідно до цього, читацька самостійність передбачає здатність учня самостійно обирати, інтерпретувати та критично осмислювати літературні твори, тоді як читацька культура виступає фундаментом для цього процесу. Саме вона формує стійкий інтерес до читання, сприяє емоційному зануренню в текст та загалом визначає ставлення до літератури. Розвиток цих компонентів є важливою умовою для забезпечення високої якості навчання і становлення особистості дитини. Читацька культура слугує основою для набуття вмінь самостійного читання. Знайомство з різними літературними жанрами, авторськими стилями та художніми прийомами допомагає дитині опанувати свідоме читання. Завдяки розвитку читацької культури в учнів формуються зацікавленість до літератури, навички аналізу змісту текстів, уміння робити висновки й оцінювати їхню значущість. Ці аспекти сприяють тому, що процес читання перетворюється не лише на частину навчальної діяльності, але й на джерело духовного збагачення, натхнення та пізнання навколишнього світу.

Необхідно зазначити, що О. Савченко наголошує: «зміст читання молодших школярів можна вважати літературним. Його визначено на основі таких принципів: тематично-жанрового, художньо-естетичного, літературознавчого. Врахування перших двох принципів є визначальним для відбору текстів» [5, с. 8].

Безсумнівно, що структуру уроку літературного читання в початковій школі можна

розглядати як «динамічну освітню систему, що зазнає еволюційних змін упродовж навчання» [7, с. 23]. Вона переходить від формування базових навичок читання у першому класі до вивчення та аналізу художніх образів і текстів у четвертому класі. Відповідно до стандартів Нової української школи (далі – НУШ) і педагогічних підходів, запропонованих О. Савченко, сучасний урок літературного читання структурується за певною систематикою. Як правило, основна модель уроку комбінованого типу має такі етапи:

1. Вступна частина (до 5 хвилин) передбачає емоційне налаштування на роботу та створення позитивної атмосфери в класі. Важливо провести з учнями мовленнєву розминку, котра може включати артикуляційні вправи, скоромовки, чистомовки.

2. Підготовка до сприйняття тексту (5–7 хвилин) охоплює актуалізацію знань і досвіду учнів, що сприятимуть розумінню змісту. На цьому етапі відбувається формування передбачень щодо сюжету або тематики, базуючись на заголовку, ілюстраціях чи ключових словах. Пояснення значення незнайомих слів, зокрема архаїзмів або діалектизмів відбувається під час проведення словникової роботи.

3. Первинне сприйняття та аналіз тексту (15–20 хвилин) передбачає перше ознайомлення з літературним твором шляхом читання вчителя, прослуховування аудіозапису чи використання вчителем комбінованих методів. Важливо, щоб обговорення первинного сприйняття тексту відбувалося шляхом бесіди через запитання на кшталт: «Які емоції викликала розповідь?» або «Який настрій переважав у творі?». Далі слід організувати повторне читання тексту учнями (мовчазне, ланцюжком чи іншими способами), що сприяє закріпленню матеріалу. Аналітична робота з текстом, зокрема детальний розгляд художніх образів, структури тексту та використаних автором художніх засобів – наступні кроки роботи під час цього етапу.

4. Поглиблена робота з текстом (7–10 хвилин) охоплює виконання завдань вибіркового читання, читання за ролями або інсценізації окремих уривків твору. Актуальним

на цьому етапі є аналіз ілюстрацій до тексту або складання плану оповіді/сюжету літературного твору.

5. Підсумок та рефлексія (3–5 хвилин): колективне визначення основної ідеї твору та його головної думки; виконання творчих завдань на закріплення матеріалу, наприклад: вправа «Незакінчене речення» або складання з учнями 4-х класів сенканів. Саме такий підхід до структурування уроку літературного читання забезпечує поступове ускладнення завдань відповідно до вікових та інтелектуальних особливостей школярів, сприяючи формуванню їхніх читацьких компетенцій та аналітичного мислення [8, с. 17].

Прикметно, що перехід від 1-го класу до 4-го класу характеризується зміною підходів на уроках літературного читання: від «вчимося читати» до «читаємо, щоб вчитися та відчувати», що відобразимо в таблиці 1.

Отож, можемо виділити такі особливості уроків літературного читання:

1) текстоцентричність (текст – це не просто набір слів для тренування швидкості, а джерело смислів, цінностей та культури);

2) диференціація (в одному класі можуть бути діти, що читають 100 слів/хв і 20 слів/хв. Важливо давати завдання різної складності (хтось аналізує епітети, хтось шукає відповіді в тексті);

3) інтеграція (поєднання з уроками української мови (розвиток мовлення), мистецтва (ілюстрування) та «Я досліджую світ» (природничий контекст) [5; 6].

Слід мати на увазі, що читацька самостійність у дітей є важливим елементом формування розвиненої читацької культури. Основою цього процесу стає позитивне ставлення

дитини до читання, яке спонукає її із зацікавленістю залучатися до самостійного опрацювання текстів. Це передбачає не лише здатність працювати з літературними джерелами, але й уміння власноруч обирати книги, демонструючи ініціативу та враховуючи власні інтереси щодо тем і жанрів. Такого роду діяльність перетворює учня на активного учасника процесу пізнання, сприяючи розвитку навичок критичного аналізу прочитаного. Завдяки самостійному читанню четвертокласники отримують унікальну можливість поглиблювати свої знання, розширювати кругозір і формувати особисті літературні вподобання. У підсумку це сприяє не лише засвоєнню нових знань, але й збагаченню учнівської читацької культури, яка поступово стає неодмінною складовою їхнього особистісного розвитку. У результаті розвиток читацької самостійності невідривно пов'язується із загальним становленням читацької культури, підсилюючи її значення у формуванні цілісної та свідомої особистості. Культура читання передбачає усвідомлений вибір тематики для читання, систематичність і послідовність у читанні, здатність знаходити необхідну літературу за допомогою бібліографічних джерел, використання довідково-бібліографічного апарату видань, орієнтування в тексті з метою максимально ефективного сприйняття та глибокого освоєння прочитаного. Окрім того, цей аспект охоплює застосування раціональних методів роботи з книгою і дбайливе ставлення до видань. Також слід зосередити увагу на необхідності розвинення в учнів 4-х класів навички ведення читацьких щоденників як ключового елементу освітнього процесу. У зазначеному аспекті читацький щоденник

Таблиця 1
Трансформація підходів на уроках літературного читання в Новій українській школі [5; 7; 11; 12]

Клас	Ключові підходи на уроці	Провідні методи та прийоми роботи
1 клас	Технічна навичка та фонематичний слух.	Читання складів, ігри зі словами, читання-наслідування за вчителем. Візуалізація.
2 клас	Правильність та швидкість. Розуміння прямого значення.	«Читання-естафета», «Дощик», «Блискавка». Початок роботи над виразністю читання.
3 клас	Усвідомленість та аналіз тексту.	Робота з підтекстом, характеристика героїв, складання простих планів, вибіркоче читання.
4 клас	Літературознавчий аналіз та самостійність.	Робота з жанрами, дискусії, порівняння творів, створення буктрейлерів, проектна діяльність.

виступає важливим інструментом для формування особистісно-діяльнісної компетентності учнів, що сприяє не лише глибшому розумінню літературних творів, але й допомагає відстежувати їхні успіхи в аналізі та інтерпретації художніх текстів. Такого роду діяльність сприятливо впливає на розвиток критичного і творчого мислення, удосконалює здатність логічно і чітко формулювати думки та ефективно застосовувати мовні засоби. Водночас читацький щоденник стає корисним інструментом для вчителя, дозволяючи йому оцінювати поступ учнів у читанні, аналізувати рівень розвитку їхніх аналітичних здібностей та залучати до обговорення літературних творів. Крім цього, ведення щоденника стимулює самостійне читання, заохочуючи школярів більш уважно та усвідомлено сприймати прочитане. Цей метод також особливо ефективний під час підготовки уроків-вікторин для закріплення знань, оскільки сприяє поєднанню теоретичного засвоєння матеріалу з практичними вміннями аналізу та вираження власних думок.

Характерно, що вчителів розвивати читацьку компетентність та читацьку самостійність учнів у 4-х класах допомагають різноманітні технології, які стимулюють цікавість дітей та підтримують цікавість до читання загалом. Проаналізуємо найбільш актуальні технології в умовах сьогодення в початковій школі. Використання стратегій критичного мислення: «Кубик Блума», «Фішбоун», «Діаграма Венна» для порівняння героїв. Відтак, читацька компетентність трактується як «здатність індивіда використовувати комплекс специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних процесів з метою забезпечення продуктивної літературної взаємодії» [9]. У початковій школі цей феномен визначається як «базовий рівень формування навичок читання, що охоплює опанування технікою та культурою читання, а також розвиток основних умінь» [4]. Ключові компоненти читацької компетентності включають правильність, виразність, усвідомленість, оптимальну швидкість читання та знайомство з відповідним колом літературних текстів. Відтак, розвиток читацької самостій-

ності у четвертому класі передбачає не лише вдосконалення технічних навичок читання, але й формування вміння глибоко аналізувати інформацію, отримувати насолоду від процесу та взаємодіяти з текстом. У цей період важливо змінити підхід: замість суто контролю приділяти більше уваги співпраці та розвитку творчих здібностей. Технології активного читання допомагають учням не просто швидко ознайомлюватися з текстом, а працювати з ним свідомо й продуктивно. Технологія INSERT (інтерактивної системи записів) пропонує маркуючий підхід до читання. Учні роблять на полях спеціальні позначки:

- V – інформація, яка була їм відома раніше;
- + – нова і корисна інформація;
- – – те, що суперечить їхнім знанням чи уявленням;
- ? – питання або моменти, які потребують уточнення.

Використання «Читання з передбаченням» також сприяє активізації мислення школярів. Четвертокласникам пропонується перервати читання на найцікавішому епізоді та спробувати передбачити розвиток сюжету або дії героїв за логікою твору. «Ромашка Блума» – ще один ефективний інструмент для розвитку читацької самостійності. Вона базується на запитаннях різного рівня складності: від простих («Що сталося?») до рефлексивних («Як би ви діяли у подібній ситуації?») і творчих («Що могло б відбутися за інших обставин?»). Такий підхід дозволяє поєднувати логічне мислення, критичну оцінку та творчий підхід до аналізу прочитаного. Гейміфікація та інтеграція цифрових технологій у освітній процес відкривають нові можливості для стимулювання інтересу до читання та залучення учнів 4-х класів до літературних активностей. Сучасні гаджети можуть служити інструментом перетворення читання на захопливий ігровий досвід, що сприяє поглибленню емоційного зв'язку з текстами. Наприклад, розробка буктрейлерів: учням пропонується створити короткі відеоролики (тривалістю до однієї хвилини), які ілюструють зміст прочитаної книги або викликають зацікавлення у потенційних читачів. Для цього можна

залучати інтуїтивно зрозумілі програми для відеомонтажу, такі як Canva чи CapCut, які дозволяють легко передати ключові ідеї твору у цікавій візуальній формі. Не менш захопливими для учнів є літературні QR-квести. Означена активність передбачає розміщення на стінах школи або в класах QR-кодів, які, після сканування, відкривають текстові фрагменти, цитати, завдання чи загадки. Вони можуть бути пов'язані з певними літературними героями або сюжетами, що спонукає учнів рухатися до наступної книги у квесті, підвищуючи їх інтерес до читання. Учні 4-х класів полюбляють з допомогою вчителя створювати інтерактивні плакати на платформі Padlet. Цікаво, що використання віртуальних «стін думок класу» дозволяє створювати місце для обміну думками учнів щодо прочитаних книг. Кожен може розміщувати фотографії обкладинок книжок і залишати особисті відгуки. Публікація щирих рекомендацій типу: «Чому варто (або не варто) прочитати цю книгу», стимулює розвиток критичного мислення та літературного смаку. Застосування платформи Padlet не лише урізноманітнює процес читання, але й розвиває в учнів навички презентації, аналізу та комунікації, що є важливими складовими цифрової та літературної освіти нового століття. Слід наголосити, що важливими на уроках літературного читання, мають унікальну здатність зацікавлювати учнів, допомагаючи їм сприймати текст на глибшому й більш індивідуальному рівні та сприяти розвитку читацької самостійності проєктні та творчі технології. Наприклад, застосування сторітелінгу передбачає, що четвертокласники переказують історію від імені різних персонажів або навіть неживих предметів, згаданих у книзі. Це не лише стимулює їхню уяву, але й формує вміння співпереживати. Вказану роботу можна поєднувати із веденням щоденника подвійних нотаток, що дозволяє молодшим школярам вести записи у спеціальному зошиті, поділеному на дві колонки. У першій колонці зазначаються найцікавіші цитати з тексту, а в другій – власні роздуми та емоції, які викликали ці рядки. Такий підхід допомагає глибше аналізувати твір і встановити з ним особистий

зв'язок. Зазначимо, що ще більший інтерес до прочитаного матеріалу під час уроків літературного читання можна викликати в учнів, використовуючи лепбуки. Вони є своєрідними тематичними папками, присвяченими певній книзі. Під час створення лепбуків четвертокласники малюють портрети персонажів, позначають маршрути їхніх подорожей, формують словник нових термінів і додають цікаві факти про автора. Такого роду діяльність захоплює учнів та стимулює до розвитку критичного мислення, креативності та розвиває читацьку самостійність. У початкових класах читання набуває нового рівня привабливості, коли стає способом спілкування й інтерактивної взаємодії. Клуб «Книжкові дегустатори» пропонує захопливу ідею: раз на місяць діти приносять свої улюблені книги й отримують кілька хвилин, щоб привернути увагу однокласників до свого вибору, а також порекомендувати ці книги для читання в бібліотеці. Наприклад, «Крісло автора» запрошує учнів поділитися власними літературними творами або розповісти про свої враження від прочитаного. Під час цієї активності решта учнів виконують роль «прес-центру»: вони ставлять запитання, висловлюють думки й обговорюють почуте, створюючи простір для діалогу та креативного обміну ідеями. Таким чином, щоб описані технології дійсно приносили користь, надзвичайно важливо надавати учням можливість самостійно приймати рішення. Наприклад, час від часу дозволяти їм обирати літературу для позакласного читання на власний розсуд. Такий підхід сприяє формуванню відповідальності й ініціативності, адже саме свобода вибору створює умови для розвитку читацької самостійності, яку неможливо виховати шляхом примусу або нав'язування з боку дорослого.

Висновки. Отже, розвиток читацької самостійності учнів 4-х класів є фундаментальним завданням сучасної початкової освіти, що забезпечує перехід від технічного освоєння грамоти до усвідомленого навчання та особистісного зростання. Відповідно до оновлених нормативних вимог 2025–2026 років, акценти зміщуються з репродуктивного відтворення тексту на формування критичного

мислення, емпатії та здатності дитини до власного вибору літератури. Ефективність цього процесу досягається через трансформацію структури уроку літературного читання та впровадження інноваційних технологій, таких як «Ромашка Блума» та технологія INSERT. Особливого значення набуває цифровізація навчання через створення буктрейлерів, QR-квестів та використання платформи Padlet, що робить читання інтерактивним та близьким «цифровому поколінню». Важливими інструментами рефлексії залишаються читацькі щоденники та творчі проекти (лепбуки, сторітелінг), які допомагають учням встановлювати особистий зв'язок із твором. Узагальнюючи, можна стверджувати, що

комплексне поєднання традиційних методів із новітніми технологіями та надання дитині свободи вибору формує цілісну читацьку культуру. Таким чином, уроки літературного читання стають дієвим засобом виховання автономного, критично мислячого учня-читача, готового до викликів сучасного інформаційного суспільства.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні ефективності імерсивних технологій (AR та VR) у візуалізації художніх образів, а також у розробці методичного супроводу для використання штучного інтелекту як персоналізованого помічника у формуванні індивідуальної траєкторії читання четвертокласників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87 (у редакції від 30.08.2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p> (дата звернення: 29.03.2026).
2. Лобко Т. В., Лобко Д. А. Використання сучасних методів та цифрових освітніх технологій на уроках літературного читання в 1–4 класах. *Scientific progress: innovations, achievements and prospects: proceedings of the 9th International scientific and practical conference (May 29–31, 2023)*. Munich, 2023. С. 228–234. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/06/SCIENTIFIC-PROGRESS...> (дата звернення: 29.03.2026).
3. Науменко В. О. Урок читання в початкових класах. *Початкова освіта*. 2009. № 43. С. 3–5.
4. Попович Н. Ф. Особливості формування в молодших школярів навичок виразного читання. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 2 (18). С. 87–95.
5. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова. 4 клас : підруч. для 4 кл. закл. загальної серед. освіти / [ред. І. Красуцька ; світлини С. Клименка та ін. ; мал. В. Курганова та ін.]. Київ : Освіта, 2018. 192 с.
6. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посібник для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 334 с. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/SAVChENKO.pdf> (дата звернення: 28.03.2026).
7. Савченко О. Я. Я люблю читати. 4 клас : навч. посіб. з літератур. читання для учнів 4 кл. / [мал. М. Крюченко ; ред. І. В. Красуцька]. Київ : Освіта, 2019. 159 с.
8. Савченко О. Я. Я люблю читати. 4 клас : навч. посіб. для учнів 4 кл. Київ : Освіта, 2021. 126 с.
9. Скрипченко Н. Ф. Шляхи вдосконалення класного й позакласного читання. URL: https://lib.iitta.gov.ua/712346/1/Скрипченко_Н.Ф..pdf (дата звернення: 29.03.2026).
10. Типові освітні програми для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-osvitnoi-prohramy...> (дата звернення: 29.03.2026).
11. Ткачук Г. Твори Григора Тютюнника у духовному становленні молодшого школяра (Позакласне читання). *Початкова школа*. 2012. № 4. С. 14–17.
12. Хома О. М. Робота з дитячою книгою на уроках читання у початковій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 433–436. DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2023-1-6>

LITERARY READING LESSONS AS A MEANS OF DEVELOPING READING INDEPENDENCE OF 4TH GRADE STUDENTS

SHVETS OKSANA VIKTORIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Abstract. Introduction. *The modern educational landscape, guided by the New Ukrainian School (NUS) reforms and the State Standard of Primary Education (2025), necessitates a shift from mechanical reading to the development of a conscious, autonomous reader. In the 4th grade, this transition is critical as students move from «learning to read» to «reading to learn and feel», requiring updated pedagogical approaches.*

Purpose. *The article aims to theoretically characterize the lessons of literary reading as a primary means of developing reading independence in 4th-grade students within the context of innovative educational standards and digital transformation.*

Methods. *The study employs a theoretical analysis of current Ukrainian legislation (State Standard 2025, Savchenko and Shiyan curricula 2026), a review of pedagogical literature (works by O. Savchenko, V. Naumenko, N. Svitlovska), and a synthesis of innovative teaching practices, including gamification and digital integration.*

Results. *The research identifies that reading independence is fostered through a complex system of active strategies, such as the «Bloom's Taxonomy» questioning, and the INSERT marking system. It highlights the role of digital tools (Canva, CapCut, Padlet) in creating book trailers and interactive posters, which transform reading into an engaging, multimodal experience. The study emphasizes that the 4th-grade curriculum effectively integrates literary analysis with emotional intelligence and media literacy.*

Originality. *The article synchronizes traditional methodological foundations with the latest 2025/2026 regulatory updates, offering a fresh perspective on the synergy between classical reading culture and modern digital «text-centric» approaches. It redefines the role of the teacher from a controller to a facilitator of a «Book Taster Club» environment.*

Conclusion. *Developing reading independence in 4th graders is a multifaceted process that combines critical thinking, creative reflection (reading logs, lapbooks), and the freedom of choice. Implementing these innovative technologies ensures the formation of a lifelong learner who perceives literature not just as information, but as a source of spiritual and cultural enrichment.*

Key words: *literary reading lesson, reading independence, reading culture, reading competence, technology, junior high school student.*

REFERENCES

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). *Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity: Postanova vid 21 liut. 2018 r. № 87 (u redaktsii vid 30.08.2024)* [State standard of primary education: Resolution of February 21, 2018, 87 (August 30, 2024)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
2. Lobko, T. V., & Lobko, D. A. (2023). Vykorystannia suchasnykh metodiv ta tsyfrovyykh osvityvnykh tekhnolohii na urokakh literaturnoho chytannia v 1–4 klasakh [The use of modern methods and digital educational technologies in literary reading lessons in grades 1–4]. *Scientific progress: innovations, achievements and prospects*, 228–234. <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/06/SCIENTIFIC-PROGRESS-INNOVATIONS-ACHIEVEMENTS-AND-PROSPECTS-29-31.05.2023.pdf#page=228>
3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). *Typovi osvityni prohramy dlia 1–4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity: Nakaz MON Ukrainy vid 08.10.2019 № 1272* [Typical educational programs for grades 1-4 of general secondary education institutions: Order of the MES of Ukraine dated 08.10.2019, 1272]. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-osvitnoi-prohramy-dlia-1-4-klasiv-zakladiv-zahalnoi-osvity>
4. Naumenko, V. O. (2009). Urok chytannia v pochatkovykh klasakh [Reading lesson in primary school]. *Pochatkova osvita*, (43), 3–5.
5. Popovych, N. F. (2017). Osoblyvosti formuvannia v molodshykh shkoliariv navychok vyraznogo chytannia [Features of formation of expressive reading skills in primary school children]. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2(18), 87–95.
6. Savchenko, O. Ya. (2007). *Metodyka chytannia u pochatkovykh klasakh: posibnyk dlia vchytelia* [Methodology of reading in primary grades: a manual for teachers]. *Osvita*. <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/SAVCHENKO.pdf>

7. Savchenko, O. Ya. (2018). *Literaturne chytannia. Ukrainska mova. 4 klas* [Literary reading. Ukrainian language. 4th grade]. Osvita, 192.
8. Savchenko, O. Ya. (2019). *Ya liubliu chytaty. 4 klas: navch. posib. z literaturnoho chytannia dlia uchniv 4 kl.* [I love to read. 4th grade: educational manual for 4th grade students]. Osvita, 126.
9. Savchenko, O. Ya. (2021). *Ya liubliu chytaty. 4 klas: navch. posib. dlia uchniv 4 kl.* [I love to read. 4th grade: educational manual for 4th grade students]. Osvita, 126.
10. Skrypchenko, N. F. (2005). *Shliakhy vdoskonalennia klasnoho y pozaklasnoho chytannia* [Ways to improve classroom and extracurricular reading]. <https://lib.iitta.gov.ua/712346/1/%D0%A1%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%BF%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9D.%D0%A4..pdf>
11. Tkachuk, H. (2012). *Tvory Hryhora Tiutiunnya u dukhovnomu stanovleni molodshoho shkoliara (Pozaklasne chytannia)* [Works of Hryhir Tiutiunyk in the spiritual formation of a younger schoolchild (Extracurricular reading)]. *Pochatkova shkola*, (4), 14–17.
12. Khoma, O. M. (2021). *Robota z dytiachoiu knyhoiu na urokakh chytannia u pochatkovii shkoli* [Working with a children's book in reading lessons in primary school]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 1 (48), 433–436. DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2023-1-6>



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 06.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)



УДК 37.091.313:373.5:81'243:004.946

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.14>

ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

КЛИМОВИЧ ЮЛІЯ ЮРІЇВНА

доктор філософії,

старший викладач кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти

Житомирський державний університет імені Івана Франка

julia.klymovych@zu.edu.ua

orcid.org/0000-0002-6991-5263

Анотація. У статті досліджено можливості використання імерсивних технологій у процесі навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти в умовах реалізації концепції Нової української школи. Актуальність дослідження зумовлена потребою впровадження інноваційних освітніх підходів, спрямованих на формування ключових компетентностей XXI ст., зокрема іншомовної комунікативної компетентності, цифрової грамотності, критичного мислення та навичок співпраці. Авторкою узагальнено наукові підходи до визначення сутності імерсивних технологій, зокрема доповненої, віртуальної та змішаної реальності, а також визначено їх дидактичний потенціал у контексті навчання іноземних мов. Досліджено ключові переваги імерсивних технологій для створення автентичного мовного середовища, моделювання комунікативних ситуацій, створення індивідуалізованих освітніх траєкторій та підвищення мотивації учнів до навчання.

У межах емпіричного дослідження проведено анкетування учнів і вчителів закладів загальної середньої освіти з метою визначення рівня їхньої готовності до використання імерсивних технологій. Результати засвідчили позитивне ставлення учнів до впровадження таких технологій, а також потенційну готовність педагогів за умов належної методичної підтримки. Здійснено порівняльний аналіз сучасних мобільних AR-застосунків (AR Loopa, Assemblr EDU, AR Book, Halo AR та Augment) з позиції їх використання в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Визначено, що найбільш ефективними для формування іншомовної комунікативної компетентності є застосунки HaloAR та Assemblr EDU, адже вони забезпечують інтерактивність, можливість створення власного контенту та інтеграцію різних мультимедійних ресурсів. Окреслено виклики щодо використання AR-застосунків у навчанні іноземних мов, серед яких недостатній рівень цифрової компетентності педагогів, обмеженість технічних ресурсів, а також відсутність системного методичного супроводу.

Ключові слова: Нова українська школа, імерсивні технології, іноземна мова, доповнена реальність, освітній процес, заклад загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де розвиток технологій впливає на всі сфери життя, освіта не залишається осторонь та динамічно адаптується до нових викликів і потреб суспільства. Саме тому одним із ключових завдань Нової української школи (НУШ) є формування в учнів вмінь XXI ст., які включають креативність, критичне мислення, комунікацію, співпрацю, медіаграмотність, вміння адаптуватися до нових умов та

ін. Ці вміння є необхідними для успішного функціонування молоді у глобалізованому світі та майбутньому професійному житті.

У контексті реформування системи загальної середньої освіти згідно з концепцією Нової української школи [6], Державним стандартом початкової освіти [3], Державним стандартом базової середньої освіти [2], Державним стандартом профільної середньої освіти [4] та принципами компетентніс-

ного підходу, різко зростає потреба у впровадженні інноваційних методів, засобів та форм навчання, які сприяють засвоєнню необхідних теоретичних знань, а також розвитку практичних умінь та навичок. У Статті 5 Закону України «Про освіту» йдеться про те, що *«освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства і держави»* [5]. Отже, завданням освітян є створити сприятливі умови для всебічного гармонійного розвитку молодого покоління, використовуючи сучасні та дієві підходи до навчання. У цьому контексті особливого значення набуває впровадження інноваційних засобів навчання, зокрема використання *віртуальної* (англ. Virtual Reality/VR) та *доповненої реальності* (англ. Augmented Reality/AR).

Таким чином, актуальність теми дослідження зумовлена стрімким розвитком технологій та інтеграцією цифрових інструментів у сферу загальної середньої освіти. Тож використання сучасних імерсивних технологій на уроках іноземної мови має значний педагогічний потенціал та може забезпечити успішне оволодіння необхідними компетентностями та наскрізними вміннями, що передбачені Державними стандартами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню імерсивних технологій в освіті присвячені праці О. Сипченко [8], С. Баценко [1], Н. Сороко [10], К. Блайс [11], Е. Дік [12], К. Т. Хуанг, К. Болл, Дж. Френсіс, Р. А. Ратан [13] та інших. Зокрема О. Слободяник у своїй роботі зазначає, що використання імерсивних технологій підвищує якість освітнього процесу шляхом активного залучення дитини, проте вчена також зауважує, що не варто переоцінювати роль цих технологій у реальному навчанні [9, с. 122]. Інші науковці, зокрема О. Мерзликін, І. Тополова, В. Тронь, акцентують свою увагу на тому, що застосування новітніх технологій потрібне для ефективного навчання здобувачів із конкретними освітніми потребами: використання мобільних додатків, організація спільної роботи в парах та групах задля підтримки,

виконання інтерактивних завдань, візуалізація контенту тощо [7]. На думку К. Блайс, основним викликом у використанні імерсивних технологій є фінансові витрати на придбання та обслуговування необхідного обладнання та програмного забезпечення, оскільки більшість закладів освіти мають обмежений бюджет [11, с. 228]. Іншою проблемою є підвищення кваліфікації вчителів та створення відповідних навчальних матеріалів для ефективного використання імерсивних технологій в освітньому процесі [14, с. 60].

Метою статті є визначення доцільності використання імерсивних технологій на уроках іноземної мови, а також дослідження можливостей AR-застосунків для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Виклад основного матеріалу. Оскільки вітчизняна школа орієнтується на освітній простір Європейського Союзу, де реформи у сфері освіти вже набули системного характеру, спостерігається поступовий перехід від традиційних методів навчання до інноваційних, технологічно орієнтованих підходів. Особливої актуальності набуває впровадження імерсивних технологій, які відкривають нові можливості для модернізації освітнього процесу, зокрема у сфері навчання іноземних мов.

У науковій літературі імерсивні технології трактуються як сукупність цифрових рішень, що поєднують віртуальний простір з реальним світом та створюють ефект занурення користувача в штучно змодельовану реальність. До таких технологій відносять доповнену реальність (*Augmented Reality, AR*), віртуальну реальність (*Virtual Reality, VR*), змішану реальність (*Mixed Reality, MR*), а також 360° відео.

У контексті навчання іноземних мов імерсивні технології мають особливу цінність, оскільки сприяють моделюванню автентичних комунікативних ситуацій, що є ключовим чинником формування іншомовної комунікативної компетентності. Завдяки використанню AR/VR-технологій учні мають змогу занурюватися у віртуальне мовне середовище, взаємодіяти з цифровими об'єктами та брати

участь у ситуативному спілкуванні, що максимально наближене до реальних умов. Це, своєю чергою, забезпечує розвиток мовленнєвих умінь, підвищує мотивацію до навчання та сприяє подоланню комунікативних бар'єрів.

Крім того, імерсивні технології створюють передумови для реалізації інклюзивного підходу в освіті, забезпечуючи рівний доступ до навчального контенту для учнів з різними освітніми потребами. Використання доповненої та віртуальної реальності дозволяє адаптувати навчальні матеріали, візуалізувати складні поняття та створювати безпечне середовище для експериментального навчання.

Водночас слід зазначити, що, попри значний потенціал імерсивних технологій, їх впровадження в освітній процес залишається недостатньо дослідженим. Зокрема, обмеженою є емпірична база щодо їх впливу на результати навчання з іноземних мов, що зумовлює необхідність подальших наукових розвідок у цьому напрямі. У зв'язку з цим можна припустити, що системне використання імерсивних технологій здатне підвищити ефективність навчання, однак потребує науково обґрунтованого методичного супроводу.

Аналіз дидактичного потенціалу імерсивних технологій дозволяє виокремити їх ключові переваги у процесі навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Зокрема, їх використання сприяє розвитку навичок роботи з інформацією, критичного мислення та цифрової грамотності через інтерактивні платформи та електронні ресурси; формуванню іншомовної комунікативної компетентності шляхом створення ефекту присутності та використання віртуальних комунікативних середовищ і сценаріїв; організації співпраці учнів у цифровому середовищі, розвитку навичок командної роботи та міжкультурної комунікації; формуванню стійкого інтересу до вивчення іноземної мови та створенню індивідуалізованих освітніх траєкторій з урахуванням потреб і рівня підготовки учнів; розширенню культурного світогляду та формуванню емпатії до іншомовної культури завдяки віртуальним екскурсіям та взаємодії з представниками інших культур; розвитку аналітичного мис-

лення та здатності до розв'язання проблем через інтерактивні завдання та симуляції.

Сучасні трансформації освітнього середовища, зумовлені цифровізацією суспільства та впровадженням концепції Нової української школи, актуалізують питання готовності ключових учасників освітнього процесу – учителів і здобувачів освіти – до використання інноваційних освітніх технологій. Ефективність інтеграції імерсивних технологій у навчання іноземних мов залежить не лише від наявності технічних ресурсів, але й від рівня цифрової компетентності педагогів, їхньої методичної підготовки, мотивації та готовності до інноваційної діяльності.

З огляду на зазначене, у межах нашого дослідження було проведено опитування серед учителів і учнів ЗЗСО з метою виявлення їхньої готовності до використання імерсивних технологій на уроках іноземної мови. Анкетування було спрямоване на з'ясування рівня обізнаності та ставлення респондентів до імерсивних технологій, досвіду використання AR-застосунків у навчанні тощо.

На запитання «Чи було б Вам цікаво використовувати імерсивні технології на уроках іноземної мови?» більшість учнів (87 %) зазначили, що їм було б цікаво використовувати технології доповненої реальності у процесі вивчення англійської мови. Ще 13 % опитаних не змогли надати однозначної відповіді, водночас жоден із респондентів не висловив негативного ставлення до запропонованої технології. Отримані результати свідчать про загалом позитивне ставлення учнів до впровадження імерсивних технологій в освітній процес. Разом із тим наявність невизначеної частки відповідей може вказувати на недостатній рівень обізнаності або обмежений досвід взаємодії учнів із можливостями доповненої реальності в навчанні.

На запитання «Чи готові Ви використовувати імерсивні технології на уроках іноземної мови?» 40 % опитаних учителів зазначили, що готові до використання цієї технології в освітньому процесі. Водночас найбільша частка респондентів (50 %) обрала варіант відповіді «можливо», що вказує на наявність потенційної готовності, яка, однак, супрово-

джується певною невпевненістю у власних уміннях та досвіді. Ще 10 % учителів не змогли визначитися з відповіддю, що, ймовірно, пов'язано з недостатнім рівнем обізнаності щодо можливостей і специфіки використання імерсивних технологій у освітньому процесі.

Крім того, на запитання щодо найбільш прийняттого різновиду імерсивних технологій для закладу освіти більшість респондентів (73%) обрали саме доповнену реальність, пояснивши це доступною матеріально-технічною базою (для використання AR-застосунків потрібен лише смартфон або планшет), а також універсальним вибором 3D-моделей та інших мультимедійних елементів, що можуть використовуватися на уроках.

Таким чином, результати опитування підтверджують доцільність упровадження доповненої реальності в ЗЗСО та засвідчують високий потенціал цієї технології для підвищення мотивації учнів і якості засвоєння навчального матеріалу. Водночас отримані дані вказують на необхідність цілеспрямованої роботи з формування готовності вчителів до використання імерсивних технологій через систему підвищення кваліфікації, методичні тренінги та практико-орієнтовані освітні заходи.

Важливо зазначити, що використання імерсивних технологій в школі не повинно мати фрагментарного або епізодичного характеру, а має ґрунтуватися на педагогічно доцільному доборі цифрових інструментів відповідно до навчальних цілей, змісту предмета та вікових особливостей учнів. Сучасні мобільні застосунки з елементами доповненої реальності відкривають нові можливості для візуалізації навчального матеріалу, моделювання складних процесів і явищ, а також організації активної пізнавальної діяльності учнів. На відміну від традиційних засобів навчання, AR-додатки дозволяють поєднувати реальне та віртуальне освітнє середовище, сприяючи формуванню наочно-образного мислення, розвитку просторової уяви та підвищенню мотивації до навчання. Саме тому актуальним є проведення аналізу мобільних AR-застосунків, які є доступними для використання на смартфонах і не потребують складного технічного обладнання.

Нами було проведено порівняльний аналіз п'яти популярних AR-застосунків: *AR Loopa*, *Assemblr EDU*, *AR Book*, *Halo AR* та *Augment*. Результати узагальнимо у вигляді таблиці (табл. 1).

AR Loopa – універсальний AR-застосунок, який дозволяє накладати на реальне середовище 3D-моделі, відео, аудіо та анімації. Має бібліотеку готових AR-об'єктів за категоріями (тварини, техніка, історія, освіта тощо). У контексті вивчення іноземних мов AR Loopa дає можливість оживляти словникові об'єкти (наприклад, англomовні flashcards з 3D-ілюстраціями тварин, предметів), демонструвати культури світу через 3D-моделі, а також використовувати його для читання та пояснення тексту англійською з мультимедійними доповненнями. Перевагою застосунку є багатий бібліотечний контент (реальні та анімовані моделі) для ілюстрації слів чи явищ, можливість створювати власні AR-маркери, відсутність необхідності програмування.

Assemblr EDU – платформа для створення інтерактивних 3D/AR уроків, що пропонує готові віртуальні «картки» і слайдів з 3D-контентом для різних предметів, включно з англійською. Бібліотека застосунку містить понад 6000 навчальних 3D-моделей («Edu Kits») за темами STEM, історія, біологія тощо. *Assemblr EDU* широко використовується в STEM-уроках, а також для створення AR-книжок і флешкарток. В блозі розробника наведено приклади використання: вчитель може просканувати сторінку підручника і додати на неї 3D-модель (наприклад, карта світу чи ілюстрація до твору) або ж створити AR-флешкартку для вивчення лексики (вони оживають при скануванні).

AR Book – це сучасний український освітній застосунок від FlexReality, розроблений за підтримки Міністерства освіти і науки України, що призначений для інтерактивних лабораторних та практичних робіт із точних і природничих наук (фізика, хімія, біологія) з елементами AR. Оскільки контент з точних наук, безпосередньо для уроків англійської застосунок не призначений. *AR Book* – офіційно визнаний в Україні освітній продукт, контент якого відповідає шкільній програмі,

Таблиця 1

Порівняльний аналіз AR-застосунків

Застосунок	Ключові функції	Технічні вимоги	Вартість	Зручність
AR Loopa	Поєднує AR-сканер (сканує маркери або надруковані зображення), бібліотеку 3D-моделей (детальні анімовані моделі для відтворення в AR), мапу для GPS-AR. Підтримує три режими: <i>маркерна AR</i> (пов'язана з конкретними зображеннями), <i>безмаркерна AR</i> (вільне розміщення об'єктів) та <i>геолокаційна AR</i> .	Android/ iOS. Сумісність: планшет, смартфон, віртуальні окуляри.	Безкоштовний (з вбудованою рекламою та покупками).	Інтерфейс англomовний, досить інтуїтивний, потребує навичок сканування AR-маркерів.
Assemblr EDU	Редагування готових уроків (Presentation Slides, готові 3D «екюїти» з реактивними об'єктами) або створення власних проєктів у вбудованому AR-редакторі drag-&-drop. Можливість генерувати інтерактивні завдання (AR-книжки, flash-картки з доданою 3D-анімацією). AR-відтворення запускається через сканування маркерів (друкованих матеріалів) або розміщення на поверхнях.	Android/ iOS. Сумісність: планшет, смартфон, інтерактивна дошка.	Безкоштовний базовий рівень, ліцензії для шкіл (залежно від кількості учнів/класів).	Інтерфейс англійською, містить прості шаблони уроків та приклади.
AR Book	Містить колекцію віртуальних дослідів і тестів, які учень виконує на смартфоні. Кожне завдання інтерактивне: містить моделі, анімації та пояснення українською. Вбудовано систему тестування: після «дослідів» учень відповідає на питання, отримує бали і «схриньки винагороди».	Android/ iOS. Працює офлайн та онлайн.	Безкоштовна базова версія, ліцензії для шкіл.	Інтерфейс та матеріали – українською, адаптовані під шкільну програму. Навчальний контент структурований
Halo AR	Основна функція – створення «гало» (Halo) – AR-оверлей на зображення-маркер. Учитель чи учень робить фото будь-якого плоского об'єкта (плакат, аркуш, картка, малюнок), вибирає, що накласти (відео, аудіо, 3D-модель) і об'єкт «оживає» у додатку HaloAR. Платформа дозволяє зберігати створені Halo у власних колекціях (групах) та ділитися ними з учнями або публічно.	Android/ iOS. Сумісність: планшет, смартфон, AR-дашборд.	Основний функціонал безкоштовний, з можливістю платних планів для шкіл/бізнесу.	Простий процес створення об'єктів, для користування потрібен лише смартфон з камерою.
Augment	Дозволяє «додати свою 3D-модель» або скористатися галереєю готових моделей. Через камеру моделі накладаються на реальний простір з коректною перспективою й масштабом. Можна показувати об'єкти одночасно (наприклад, порівняння двох моделей). Підтримуються зміна кольорів і текстур моделей. Застосунок не орієнтований на освіту.	Android/ iOS. Сумісність: планшет, смартфон.	Безкоштовний, з можливими корпоративними ліцензіями для бізнесу).	Проста навігація: вибрати модель, розмістити в камері, сфотографувати AR. Не має редактора – лише перегляд об'єктів.

проте він не орієнтований на англійську мову, а інтерфейс – лише українською.

Halo AR – хмарна платформа для створення AR-контенту, що активно використовується у STEM та мовних класах. Платформа надає можливість створення інтерактивних

flash-карток для вивчення лексики, сканування ігрових карток, пошуки за QR у квесті, AR-екскурсії тощо. Перевагою застосунку є максимальна гнучкість та інтерактивність, що дозволяє оживити будь-який друкований матеріал, проте до недоліків можна віднести

відсутність готової бібліотеки уроків чи перевірочних завдань.

Augment – мобільний AR-застосунок, призначений для візуалізації 3D-моделей у реальному просторі, що може бути корисним для демонстрації лексичних одиниць, геометричних фігур та інших доступних 3D-моделей. Можливість показувати реалістичні 3D-моделі в AR, що особливо корисно для наочного вивчення лексики, та легкість у використанні є перевагами застосунку. Проте є і недоліки, зокрема відсутність готового навчального контенту, неможливість адаптації під шкільні програми та складнощі з налаштуванням на деяких пристроях.

Отже, за результатами аналізу найкраще відповідають потребам уроків англійської застосунки HaloAR (максимальна гнучкість для створення AR-контенту будь-якої теми (словникові флеш-картки, інтерактивні постери, квести); високий рівень залучення учнів, підтримує додавання відео/аудіо до живих матеріалів) та Assemblr EDU (дозволяє швидко підготувати AR-матеріали для будь-якого предмету (включно з англійською); особливо корисна для візуалізації абстрактних понять і створення AR-книг/карток). Слід зауважити, що AR Loop та Augment можуть доповнювати викладання (як ресурси

для демонстрацій), але не мають специфічних педагогічних інструментів для навчання іноземної мови, а AR Book може бути корисний для інтегрованих STEM-уроків.

Висновки. Отже, імерсивні технології, зокрема доповнена реальність, є перспективним напрямом розвитку сучасної освіти, оскільки сприяють підвищенню мотивації учнів, кращому розумінню навчального матеріалу та активному залученню до навчальної діяльності. Використання таких технологій відповідає вимогам компетентнісного підходу та орієнтації на візуалізацію й практичну спрямованість навчання. Водночас визначено низку факторів, які впливають на готовність педагогів і здобувачів освіти до впровадження імерсивних технологій, зокрема рівень цифрової грамотності, доступ до технічних засобів та навчально-методичне забезпечення. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у проведенні експериментальних досліджень, спрямованих на визначення впливу імерсивних технологій на рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів, розробці та апробації методики інтеграції AR-застосунків у навчальні програми з іноземних мов та створенні дидактичних матеріалів для уроків із використанням імерсивних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баценко С. Імерсивні технології в загальній середній освіті: їхні характеристики та переваги використання. *Імерсивні технології в освіті* : збірник матеріалів IV Міжн. наук.-практ. конф., м. Київ, 30 квітня 2024 р./ за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Київ: ЦО НАПН України, 2024. С. 63–65.
2. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. (2020) / М-во освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16> (дата звернення: 18.02.2026)
3. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. (2018) / М-во освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> (дата звернення: 19.02.2026)
4. Державний стандарт профільної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 року № 851 / М-во освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text> (дата звернення: 19.02.2026)
5. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради, № 38–39, 2017.
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р / М-во освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 18.02.2026)
7. Мерзликін О., Тополова І., Тронь В. Розвиток ключових компетентностей засобами доповненої реальності на уроках CLIL. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2018. № 51. С. 58–73. <https://doi.org/10.31812/pedag.v51i0.3656>

8. Сипченко О. М. Імерсивні технології в освіті. *Наукові та освітні трансформації в сучасному світі* : збірник матеріалів Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 15 липня 2021 року) / Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій, м. Чернігів. Суми : ТОВ НВП «Росток А.В.Т.», 2021. С. 295–296.
9. Слободяник О. В. Імерсивні технології у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 201. С. 120–124. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-120-124>
10. Сороко Н.В. Використання імерсивних технологій у закладах загальної середньої освіти (зарубіжний досвід). URL: https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=6529 (дата звернення: 27.03.2026)
11. Blyth C. Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*. 2018. № 51. P. 225–232.
12. Dick E.V. The promise of immersive learning. *Information Technology and Innovation Foundation*. Washington DC, 2021. 440 p.
13. Huang K.-T., Ball C., Francis J., and Ratan R. A. Augmented versus virtual reality in education: an exploratory study examining science knowledge retention when using augmented reality. *Virtual reality mobile applications*. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 2019. № 22. P. 105–110. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0150>
14. Suleimenov I. E., and Tabulatova Z. S. The principles of using artificial intelligence in Kazakhstan higher school. *Sei Tech Society "КАНАК"*. 2018. № 4. P. 55–62.

IMMERSIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN NEW UKRAINIAN SCHOOL STUDENTS

KLYMOVYCH YULIIA YURIIVNA

Doctor of Philosophy

Senior Lecturer at the Department of Cross-Cultural Communication and Foreign Language Education
Zhytomyr Ivan Franko State University

Abstract. Introduction. *The rapid development of digital technologies and the implementation of the New Ukrainian School (NUS) concept have intensified the need to integrate innovative educational approaches aimed at developing key 21st-century competencies, including foreign language communicative competence, digital literacy, critical thinking and collaboration skills. In this context, immersive technologies (augmented and virtual reality) offer significant pedagogical potential for enhancing the effectiveness of foreign language teaching in secondary education.*

Purpose. *The purpose of the article is to investigate the feasibility and effectiveness of using immersive technologies in foreign language teaching in general secondary education institutions and to analyze the potential of AR-applications for developing students' foreign language communicative competence.*

Methods. *The research is based on a combination of theoretical and empirical methods, including analysis and generalization of scientific literature, comparison of AR applications, pedagogical observation, and questionnaire surveys conducted among teachers and students to assess their readiness to use immersive technologies in the educational process.*

Results. *The study systematizes scientific approaches to defining immersive technologies and identifies their didactic potential in foreign language learning, particularly for creating authentic communicative environments, modeling real-life situations, and increasing students' motivation. The results of the survey demonstrate a generally positive attitude of students toward the use of immersive technologies and a potential readiness of teachers, provided appropriate methodological support, is ensured. A comparative analysis of AR-applications (AR Loopa, Assemblr EDU, AR Book, Halo AR and Augment) revealed that Halo AR and Assemblr EDU are the most effective tools for developing foreign language communicative competence due to their interactivity, flexibility, and potential for content creation and multimedia integration.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in the comprehensive analysis of immersive technologies in the context of foreign language teaching within the NUS framework, the assessment of participants' readiness to use such technologies, and the identification of the most effective AR-apps for developing communicative competence.*

Conclusion. *The findings confirm the pedagogical value of immersive technologies in enhancing the quality of foreign language education. It is recommended to develop methodological guidelines for teachers and provide professional training to improve their digital competence. Further research should focus on expanding empirical evidence regarding the impact of immersive technologies on learning outcomes and developing subject-specific methodologies for their effective implementation.*

Key words: *New Ukrainian School, immersive technologies, foreign language, augmented reality, educational process, general secondary education institution.*

REFERENCES

1. Batsenko, S. (2024). Imersywni tekhnolohii v zahalnoi serednii osviti: yikhni kharakterystyky ta perevahy vykorystannia [Immersive technologies in general secondary education: Their characteristics and advantages of use]. In Yu. H. Nosenko (Ed.), *Imersywni tekhnolohii v osviti: zbirnyk materialiv IV Mizhn. nauk.-prakt. konf.* (pp. 63–65). ITSO NAPN Ukrainy.
2. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>
3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12>
4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity [State standard of upper secondary education]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
5. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady*, 38–39.
6. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvania zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku [Concept for the implementation of state policy in the reform of general secondary education “New Ukrainian School” until 2029]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
7. Merzlykin, O., Topolova, I., & Tron, V. (2018). Rozvytok kliuchovykh kompetentnosti zasobamy dopovnoi realnosti na urokakh CLIL [Development of key competencies through augmented reality in CLIL lessons]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 51, 58–73. <https://doi.org/10.31812/pedag.v51i0.3656>
8. Sypchenko, O. M. (2021). Imersywni tekhnolohii v osviti [Immersive technologies in education]. In *Naukovi ta osvitni transformatsii v suchasnomu sviti* (pp. 295–296). TOV NVP “Rostok A.V.T.”
9. Slobodianyuk, O. V. (2021). Imersywni tekhnolohii u pratsiakh vitchyznianskykh ta zarubizhnykh naukovtsiv [Immersive technologies in the works of domestic and foreign scholars]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 201, 120–124. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-120-124>
10. Soroko, N. V. (n.d.). Vykorystannia imersywnykh tekhnolohii u zakladakh zahalnoi serednoi osvity (zarubizhnyi dosvid) [Use of immersive technologies in general secondary education institutions (foreign experience)]. https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=6529
11. Blyth, C. (2018). Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51, 225–232.
12. Dick, E. V. (2021). The promise of immersive learning. Information Technology and Innovation Foundation, Washington, DC.
13. Huang, K.-T., Ball, C., Francis, J., & Ratan, R. A. (2019). Augmented versus virtual reality in education: An exploratory study examining science knowledge retention when using augmented reality. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22, 105–110. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0150>
14. Suleimenov, I. E., & Tabulatova, Z. S. (2018). The principles of using artificial intelligence in Kazakhstan higher school. *Sei Tech Society “KANAK”*, 4, 55–62.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)



UDC 378.147:811.161.2-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.15>

BATTLE DISCUSSION AS AN INTERACTIVE TECHNOLOGY FOR ENHANCING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS

KLAK INNA YEVHENIIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Their Teaching Methods
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy
klakinna@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7723-1910

KUCHER VASYL VASYLIOVYCH

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Their Teaching Methods
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy
kuchervv2016@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5078-0805

YATSENIUK NADIYA IVANIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Their Teaching Methods,
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy
yaz_nadya@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9140-9060

Abstract. *The article deals with the concept of interactive technologies, their place, role and significance in the education system of higher education institutions. A review of recent studies and publications related to the research topic has been conducted, which led to the conclusion that there are still a number of insufficiently investigated aspects of the issue. Thus, the expediency and effectiveness of using interactive foreign language teaching technologies, in particular battle discussions, to improve the quality of the future-to-be foreign language teachers' professional training and develop their foreign language communication skills in the process of student-centered learning have been highlighted. The objectives of the study is to characterize and experimentally verify interactive form of FL teaching, namely battle discussion, as an effective tool for enhancing the level of future-to-be FL teachers' communicative competence in higher education institutions. As a result of the study, battle discussions have been identified as an effective interactive form of foreign language teaching, which involves creating a lively, positive atmosphere of pedagogical interaction in the classroom and developing the future-to-be foreign language teachers' autonomy, creativity, flexibility, communication and teamwork skills, motivation for self-development, and other skills necessary for professional improvement. Based on a democratic style of pedagogical interaction, battle discussions are aimed at the independent search for optimal solutions, promote the development of critical and logical thinking, initiative, and creativity in future-to-be foreign language teachers, who learn to express their own opinions and tolerate criticism from opponents, which undoubtedly contributes to improving their foreign language communication skills and is a priority in their future professional activities.*

Key words: *interactive technologies, battle discussion, foreign language teaching, foreign language communication skills, communicative competence, communication environment, professional training, future-to-be teachers, lecturers, students.*

The research problem. The vocational training of future-to-be professionals, in particular foreign language teachers, involves the goal-oriented development of their foreign language communicative competence (hereinafter referred to as FLCC) that is one of the primary objectives of their learning in higher education institutions. Upon graduation, a future-to-be foreign language teacher should not have only a good command of a foreign language (hereinafter referred to as FL), but also be able to fluently enter and behave and teach in a FL communicative environment, which is important for a competitive employee who can achieve certain heights in their professional activity. Hence, priority importance in mastering FL communication skills (hereinafter referred to as FLCS) belongs to communication with native speakers and creating a FL communication environment, based on the use of simulated professionally oriented situations of real communication with friends, colleagues, and like-minded people in the process of learning a FL.

The result is updating the process of forming students' FLCC and their abilities to creatively apply the acquired FL knowledge in an interactive as well as student-centred learning environment. This approach contributes to optimizing not only the professional training of future-to-be FL teachers by organizing professionally oriented FL communicative interaction, but also to revealing their main potentially significant qualities, in particular development of critical (evaluative) and productive thinking and active educational position, as well as readiness to use interactive technologies in their professional activities.

Review of recent research and publications. John Dewey, considered the intellectual and founding father of interactive learning and learner-centered approach, promoted learning by doing, problem-solving, and collaboration as core principles of interactive learning. Education, for J. Dewey, is not only about gaining theoretical knowledge but also getting practical experience. He viewed education from a holistic perspective whereby learning is seen as a continuous process that combines knowledge with life experiences and encourages students to integrate thinking skills with tangible results. This view of

education ensures students have significant experience which is internally meaningful and contribute to their growth as learners [7]. Other foreign scientists' researches (L. Abrahamson [1], D. Baum [2], N. Fleming [4], J. Harmer [5]), in which they investigated the interactive learning issues from the perspective of increasing student motivation for collaborative and cognitive activities, became the basis for the development and implementation of interactive learning methods in the pedagogical practice of education institutions. Specifically, Hans Fritz contributed to research regarding the linguistic interpretation of words in the context of interactive learning, utilizing modern information technologies for both classroom and independent work [6].

The Ukrainian scholars, namely T. Besarab [12], T. Hryhorieva, O. Humankova [8], N. Lutai [12], T. Koval [9], V. Kuchina [10], L. Morska [13], H. Serhieieva [15], and others dedicated great attention to the most effective ways of implementing interactive technologies in the process of forming students' foreign lexical competence. Thus, T. Koval, the author of studies devoted to interactive technologies for teaching foreign languages in higher education institutions, considers them as an integrated system and focuses attention on interaction, cooperation, and the use of the most up to date methods to enhance the effectiveness of the educational process [9].

In her research, V. Kuchina highlights interactive principles lying in developing methods that ensure active interaction between students and teachers and improving the educational process through dialogue and cooperation [10].

N. Lutai and T. Besarab, in turn, believe that the advantages of using interactive technologies are, first and foremost, student motivation through active participation and interaction in the process of live communication [12].

H. Serhieieva explores issues of current importance related to teaching foreign languages in a distance mode, considers the problems of organizing effective remote interaction between participants in the educational process during practical online classes and independent learning activities of students, focuses on certain aspects of using modern information technologies to

create an interactive learning environment when learning a foreign language online [15].

The effectiveness of interactive methods (discussions, role-playing games, projects) for improving students' communication skills, replacing traditional passive learning with active interaction have been highlighted by L. Morska [13].

The review of the research on the issue proves that interactive technologies are an effective tool for FL learning, as they help to increase students' motivation, develop their language skills and create a favourable environment for successful FL acquisition. However, the issue still requires further studies as well as search for new, even more effective technologies to enhance the FL education process in higher education institutions.

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. Admittedly, contemporary interactive technologies are still not being used in FL teaching to their full potential. Unfortunately, quite a few problems arise in training future-to-be FL teachers to employ interactive technologies in language teaching, since the main focus is primarily on existing technologies rather than on applying advanced ones, that can develop as well as enhance both teaching and learning. The numerous requirements for training FL teachers, where the use of technologies is often sacrificed, should not be ignored. Some scholars point out that the training, future-to-be FL teachers receive, is often obsolete, irrelevant, inappropriate, and out of date. At the same time, according to N. Lutai and T. Besarab, future-to-be FL teachers need to be able to correctly assess the relationship between technologies and learning objectives in order to reject or ignore technological advances that may be interesting but useless entertainment [12].

In practice students, having acquired knowledge about the FL linguistic phenomena (possessing a certain linguistic competence) and knowing about the traditions and customs of English-speaking countries (possessing socio-cultural competence), can rarely apply this knowledge in real life. This is due to the lack of a natural FL communicative environment, that is one of the essential factors to complicate a FL acquisition and develop communicative competence of the future-to-be FL teachers.

Therefore, **the aim of the article** is to characterize and experimentally verify interactive form of FL teaching, namely battle discussion, as an effective tool for enhancing the level of future-to-be FL teachers' communicative competence in higher education institutions.

Presentation of the main material. The priority goal of higher education institutions is not only to provide future-to-be FL teachers with knowledge about the language system (to develop linguistic competence), cultural peculiarities and traditions of foreign countries (to develop socio-cultural competence), that is no less essential, but also to teach them to understand other people's opinions, express their own point of view and communicate with people from other countries, which is especially important today (to form and develop speech, compensatory and social competences). The goal can be achieved by completing the following objectives:

- develop students' FLCC (linguistic, speech, socio-cultural, compensatory and educational-cognitive) necessary and sufficient for communication within the framework of advanced and high levels of English proficiency;
- develop FL oral and written communication skills in formal/ as well as informal/environment;
- study the native culture through a FL, to develop students' abilities to represent their country in intercultural communication;
- involve students in world cultural traditions, to cultivate respect for other cultures and peoples, readiness for everyday communication, business collaboration and joint solution of universal problems.

Since FL educational process is carried outside the natural language environment, it is quite obvious that in order to successfully implement the above mentioned objectives, the challenge for successful FLCS development is to provide a FL communicative environment in which students will be able to apply acquired theoretical knowledge and practical communication skills. By such an environment they mean a specially organized educational process in higher education institutions that provides a level of FL proficiency sufficient for intercultural and interpersonal communication, i.e., an advanced level (C1)

in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) [3].

In the process of professional training the future-to-be FL teachers it is essential to adhere to the defined principles of the communicative approach, which lay not so much in pursuing the practical linguistic goals as in the fact that the path to these goals is precisely the practical use of the language. After all, the communicative method is based on a learning process that is a model of the communication process. Like any model, the learning process is simplified in some respects compared to the real communication process, but in terms of its parameters (at least the fundamentally important ones), it is adequate and similar to it [6].

High-quality training of the future-to-be FL professionals in the area of present day education should reveal not only pedagogical conditions and their readiness for practical using already known methods of solving pedagogical issues, but also their ability to independently design pedagogical systems, processes, and situations that contribute to the future-to-be FL teachers' effective professional self-development. Their successful professional activities largely depend on how good they are at using innovative learning technologies and how well they master them. This obliges all pedagogical universities in Ukraine to train highly qualified and competitive FL professionals possessing a set of competencies that meet the requirements of the present day information world [11].

However, not all higher education institutions in Ukraine provide students with the opportunity to enhance their language skills by practicing in foreign educational institutions and communicating with native speakers. Thus, the lack of a real language environment is one of the reasons for the low level of FLCS among future-to-be FL teachers. Nevertheless, there are reasons to believe that a large number of interactive FL teaching strategies, battle discussion in particular, makes it possible to overcome this challenge as well as contribute to solving the problem of the lack of a natural FL environment, and, what is more, to increasing students' positive motivation for their future professional activities.

A battle discussion is an interactive form of

teaching within which two or more sides compete in arguing a controversial issue. It combines elements of both debate and games, and frequently used in FL teaching to develop students' critical thinking and FL communication skills. Key features of a discussion of the type are as follows:

- a clearly defined problem or thesis;
- opposing positions: «for» and «against»;
- rules: time limits for speeches and responses;
- key element – arguments and counterarguments;
- evaluation: the winner is determined by the teacher, jury, or audience [15].

The structure of the discussion should provide moderator's introductory speech, the teams' opening statements, rounds of arguments and rebuttals, questions between teams, closing statements, and the announcement of the winner.

The educational value of this interactive form lies in improving and enhancing students' critical thinking, communication and persuasion skills; developing the culture of verbal debate skills.

Regarding the above, within 2025–2026, verification work was carried out in real educational conditions at the Faculty of Humanities and Technology of the Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy. The verification was aimed at testing the feasibility and effectiveness of using interactive FL teaching technologies, in particular battle discussions, and their impact on the development of future-to-be FL teachers' communication skills. About 50 students, enrolled in FL teacher training programs, were involved in the verification training system.

In order to thoroughly verify the effectiveness of the suggested techniques, control (CG, 23 students) and experimental (EG, 25 students) groups, comprising 4th-year students, were formed on the basis of the faculties. Thus, 48 students participated in the experiment at the final stage.

The comparative analysis was carried out within CG and EG, which did not differ significantly from each other: they were taught by the same lecturers, their academic success rate and quality of knowledge were approximately the same. The only difference was the content of education: in the CG teaching was conducted traditionally, i.e., lecturers worked independently, teaching according to the standard programs

in professional disciplines, whereas in EG, the emphasis was shifted to the use of the suggested interactive form, such as battle discussions, which served as a means of motivating students' learning activities in the process of developing and improving their FLCS.

For diagnosing the level of the students' FLCS a set of monitoring measures was carried out to verify the knowledge, abilities, and FLCS acquired by the students during their studies. Thus, a self-assessment card was used to determine the level of students' FLCS. The results of the self-assessment confirmed that most students (EG – 63.93%, CG – 66.66%) had doubts about their FLCS, so they rated their level as low for successful further professional activity; 26.44% of respondents in the CG and 28.96% – in the EG were at an average level; a high level was recorded only in 7.11% of the EG students surveyed and in 6.90% of the CG students. Thus, on average, 66% of students indicated dissatisfaction with their level of FLCS and, as a result, asserted an intention to enhance their knowledge, skills, and abilities in order to successfully attain their professional activities in the future.

The generalized results of the diagnosis proved that students in both groups were at the same level of training, and the level of their FLCS did not fully meet current educational qualification requirements. This gave reason to recognizing the need to improve the future-to-be FL teachers training in a specific direction by introducing interactive FL teaching technologies into the educational process, namely battle discussions, which would contribute to enhancing future-to-be FL teachers' communication skills.

Consequently, in accordance with the above mentioned objective it was necessary to verify the feasibility and effectiveness of using interactive learning technologies, i.e. battle discussions, focused on real-life issues which were relevant and important to students in relation to their future professional activities. For example, discussion on the topic «Advantages and disadvantages of being a foreign language teacher» proved to be extremely interesting and had a significant impact on the formation of positive motivation among students to master FLCS and their practical application. Professionally-oriented sit-

uations were created in the classroom: each student played a specific role and spoke on behalf of a character of their choice, expressing their thoughts on the profession and using appropriate specialized vocabulary. The discussions were based on various episodes from the experience of teachers at schools where students underwent internships, and the problems they encountered during their internships.

Future-to-be FL teachers were engaged in FL speech activities within the scope of the curriculum, reflect on problematic situations of a professional nature, and use active teaching methods that involved changing the nature of traditional classes. During the battle discussion and detailed analysis, students pointed out possible difficulties and developed appropriate methodological recommendations for avoiding and overcoming them. The work of the type contributed to the development of independence and creativity of future-to-be FL teachers, which is a priority in their further professional activity. The classroom was filled with lively and cheerful atmosphere of interaction between students and teachers, accompanied by an optimistic mood on both sides; relationships were based on the principles of cooperation, mutual assistance, and goodwill. Team members enjoyed participating in joint activities and spending their free time together. Relationships are dominated by approval and support, and criticism is expressed only in a tolerant manner and with good intentions. Classes were conducted in the atmosphere of fair and respectful treatment of all participants, who, in their turn, demonstrated integrity, honesty, diligence, activity, and energy. It is particularly noteworthy that the successes and failures of individual group members elicited empathy and sincere sympathy from all participants. Thus, mutual affection, understanding, and cooperation prevailed in the relationships between microgroups within the team. This indicated that a friendly psychological climate has a significant impact on the formation of FLCS in future FL teachers.

Conclusion. Therefore, effectiveness of FLCS formation in future-to-be FL teachers largely depends on the focus and organization of

the forms and methods of the educational process, among which communicative and interactive teaching methods, in particular battle discussions, based on a democratic style of pedagogical interaction, are a priority. They are aimed at independent search for optimal solutions, contribute to the development of the students' critical and logical thinking, initiative and creativity, and designed to facilitate the process of forming

FLCS in students of philological faculties of pedagogical higher education institutions.

Further research should be focused on searching even more encouraging methods and techniques for interactive teaching and learning foreign languages that would be equally effective in both on-line and off-line education process aiming to enhance the level of future-to-be FL teachers' communication skills.

BIBLIOGRAPHY

1. Abrahamson A. Louis. An Overview of Teaching and Learning Research with Classroom Communication Systems. Pythagorion, Samos, Greece, Conference Proceedings by John Wiley & Sons, Inc., June 3–6, 1998. 460 p.
2. Baum Edward J. Learning Space Design and Classroom Behavior. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2018. Vol. 17. No. 9. p. 34–54.
3. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (date of access: 23.02.2026).
4. Fleming N. *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*, 2001. URL: <https://books.google.co.id/books?id=K04uyQEACAAJ> (date of access: 06.03.2026).
5. Harmer Jeremy. *How to teach English?* Longman Publishing Group, 2003. 198 p.
6. Hymes Dell. On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269–285.
7. John Dewey's Theory. URL: <https://www.structural-learning.com/post/john-deweys-theory> (date of access: 22.02.2026).
8. Григор'єва Т. Ю., Михайлова О. С., Гуманкова О. С. Інтерактивні методи навчання іноземних мов дорослих. *Людознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. № 12(44). с. 36–45. <https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.5>
9. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 1. с. 86–92.
10. Кучіна В. С. Принципи інтерактивного навчання іноземних мов та їх відповідність вимогам кредитно-модульної системи освіти у ВНЗ України. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*. 2010. № 7(9). с. 156–164.
11. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (date of access: 27.02.2026).
12. Лутай Н. В., Бесараб Т. П. Технологія в навчанні мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. Вип. 21(89). с. 212–215. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2024-21\(89\)-212-215](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2024-21(89)-212-215)
13. Морська Л. М. Інтерактивний метод викладання англійської мови у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2009. Вип. 4. с. 135–137.
14. Пометун О. І., Пироженко Л. В., Біда О. А. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів. Методичний посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2011. 304 с.
15. Сергєєва Г. А. Інтерактивні методи у викладанні іноземної мови онлайн. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61.Т. 3. С. 200–205. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-32>

БАТЛ-ДИСКУСІЯ ЯК ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ДЛЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

КЛАК ІННА ЄВГЕНІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

КУЧЕР ВАСИЛЬ ВАСИЛЬОВИЧ

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

ЯЦЕНЮК НАДІЯ ІВАНІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

***Анотація. Вступ.** Ефективність формування іноземних комунікативних навичок майбутніх вчителів іноземної мови значною мірою залежить від спрямованості та організації форм і методів освітнього процесу, серед яких пріоритетними є комунікативні та інтерактивні методи навчання, зокрема батл-дискусії, з акцентом на демократичному стилі навчальної взаємодії. Доцільність використання зазначеної інтерактивної технології для підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та розвитку в них іноземних комунікативних навичок у процесі студентоцентрованого навчання зумовлюється її відповідністю цілям навчання та змісту навчального матеріалу, необхідністю у підвищенні навчальної мотивації, активізації пізнавальної діяльності та формуванні ключових компетентностей здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх учителів іноземної мови.*

***Метою** дослідження є характеристика та експериментальна перевірка інтерактивної форми навчання іноземної мови, а саме батл-дискусії, як ефективного інструменту підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах.*

***Методи.** Для досягнення поставленої мети в роботі використано комплекс сучасних загальнонаукових та спеціальних методів: аналіз, синтез, узагальнення науково-педагогічної та методичної літератури, моделювання навчального процесу, а також опитування та аналіз результатів навчальної діяльності здобувачів освіти, експериментальне тестування розроблених стратегій, опитування учасників навчального процесу.*

***Наукова новизна.** В результаті дослідження було встановлено, що батл-дискусія є ефективною інтерактивною моделлю навчання іноземної мови, яка передбачає створення бадьорої, позитивної атмосфери педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, розвиток в майбутніх учителів іноземної мови самостійності, креативності, комунікабельності, гнучкості, уміння працювати в команді, мотивації до саморозвитку та інших необхідних для професійного удосконалення навичок. Базуючись на демократичному стилі педагогічної взаємодії, батл-дискусія спрямована на оригінальний пошук оптимальних рішень, сприяє розвитку критичного та логічного мислення, ініціативності, винахідливості та інноваційності майбутніх вчителів іноземної мови, які вчать висловлювати власні думки та толерантно ставитися до критики опонентів, що сприяє вдосконаленню їхніх іноземних комунікативних навичок та є пріоритетним у майбутній професійній діяльності.*

***Висновки.** Запропонована інтерактивна технологія, що отримала назву батл-дискусія, була розроблена з метою покращення процесу формування іноземних комунікативних навичок у здобувачів освіти вищих педагогічних навчальних закладів. У статті розглядається поняття інтерактивних технологій, їх місце і значення в системі освіти вищих навчальних закладів. Подальші дослідження повинні бути зосереджені на пошуку ще більш перспективних методів і технік інтерактивного навчання іноземних мов, які були б однаково ефективними як в онлайн-, так і в офлайн-форматі навчання та сприяли б підвищенню рівня іноземних комунікативних навичок у майбутніх вчителів іноземної мови.*

***Ключові слова:** інтерактивні технології навчання, батл-дискусія, студентоцентроване навчання, іноземні навички спілкування, комунікативна компетентність, комунікативне середовище, професійна підготовка, освітній процес, майбутні вчителі, викладачі, здобувачі освіти.*

REFERENCES

1. Abrahamson, A. Louis (1998). An Overview of Teaching and Learning Research with Classroom Communication Systems. Pythagorion, Samos, Greece, Conference Proceedings by John Wiley & Sons, Inc., June 36. 460 p.
2. Baum Edward J. (2018). Learning Space Design and Classroom Behavior. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Vol. 17. No. 9. p. 34–54.
3. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
4. Fleming, N. (2001). *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*. <https://books.google.co.id/books?id=K04uyQEACAAJ>
5. Harmer Jeremy. (2003). How to teach English? Longman Publishing Group. 198p.
6. Hymes, Dell. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin Books. p. 269–285.
7. John Dewey's Theory. <https://www.structural-learning.com/post/john-deweys-theory>
8. Hrygorieva, T. Yu., Mykhailova, O. S., & Humankova, O. S. (2021). Interaktyvni metody navchannia inozemnykh mov doroslykh. [Interactive Methods of Teaching Foreign Languages to Adults]. *Liudynoznavchi studii. Zbirnyk naukovykh statei. Seriiia «Pedahohika»*, № 12(44). p. 36–45. <https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.5>.
9. Koval, T. I. (2011). Interaktyvni tekhnologii navchannia inozemnykh mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Interactive Technologies for Teaching Foreign Languages in Higher Education Institutions]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 1, 86–92.
10. Kuchina, V. S. (2010). Pryntsypy interaktyvnoho navchannia inozemnykh mov ta yikh vidpovidnist vymoham kredytno-modulnoi systemy osvity u VNZ Ukrainy [Principles of Interactive Foreign Language Teaching and their Compliance with the Requirements of the ECTS System in Ukrainian Higher Education Institutions]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy. Zbirnyk naukovykh prats*, 7(9), 156–164.
11. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 roku № 2145-VIII* [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017, No. 2145-VIII]. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
12. Lutai, N. V., & Besarab T. P. (2024). Tekhnologiiia u navchanni movy. [Technology in Language Teaching]. *Naykovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostroz'ka akademiia»: seriiia «Filologiiia»*, 21(89), 212–215. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2024-21\(89\)-212-215](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2024-21(89)-212-215).
13. Morska, L. V. (2009). Interaktyvnyi metod vykladannia anhliiskoi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi [Interactive method of teaching English in higher education institutions]. *Aktualni problem filologii ta perekladoznavstva*, 4, 135–137.
14. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V., & Bida, O. A. (2011). Zastosuvannia interaktyvnykh tekhnologii u navchanni molodshykh shkolariv [The Use of Interactive Technologies in the Teaching of Primary School Children]. *Metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv pochatkovoї shkoly*. Navchalna knyha «Bohdan». 304 p. [in Ukrainian].
15. Serhieieva, H.A. (2023). Interaktyvni metody u vykladanni inozemnoi movy onlain [Interactive Methods in Foreign Languages Teaching online]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, Vol. 3, Is. 61, 200–205. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-32>.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.091.12:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.16>

НАСТУПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН: ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД

АНИЧКІНА ОЛЕНА ВАСИЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри хімії

Житомирський державний університет імені Івана Франка

anichkina-o@zu.edu.ua

orcid.org/0000-0003-4843-0707

Анотація. У статті розглянуто проблему формування професійної компетентності викладачів природничих дисциплін у системі ступеневої освіти. Проаналізовано сучасні виклики вищої освіти, обумовлені розвитком науки, технологій і глобалізацією знань та визначено актуальність підготовки фахівців, здатних організувати освітній процес, впроваджувати інноваційні методики та адаптувати професійний досвід до потреб здобувачів. Проаналізовано міжнародний та український досвід підготовки викладачів природничих дисциплін, зокрема специфіку педагогічної підготовки здобувачів непедагогічних спеціальностей. Проаналізовано сучасний стан педагогічної підготовки в освітніх програмах «Хімія» другого та третього рівнів вищої освіти виявлено дисбаланс між науковою та викладацькою компетентністю, а також відсутність уніфікованих підходів до формування педагогічної складової, що обмежує готовність молодих фахівців до ефективної викладацької діяльності. Проведено професіографічний аналіз трудових функцій, компетентностей та професійних ролей викладачів природничих дисциплін, що дозволив визначити зони перетину та розриву між реальними компетентностями фахівців і очікуваннями закладів вищої освіти. Обґрунтовано етапність формування професійної компетентності: бакалаврський рівень забезпечує засвоєння предметного ядра та ознайомлення з основами освітнього процесу; магістерський – розширює предметні знання, формує педагогічне ядро та забезпечує інтеграцію предметної й педагогічної підготовки; освітньо-науковий рівень завершує професійне становлення науково-педагогічного працівника. Показано, що магістерський рівень виступає критичною платформою для започаткування педагогічної підготовки що забезпечує формування викладача-трансформатора, здатного ефективно реалізовувати освітній процес, підвищувати якість викладання та конкурентоспроможність випускників.

Ключові слова: професійна компетентність, викладач природничих дисциплін, ступенева освіта, професіографічний аналіз, педагогічна підготовка, освітні програми, магістерський та освітньо-науковий рівні.

Постановка проблеми. Система вищої освіти стоїть на порозі кардинальних змін, обумовлених стрімким розвитком науки, технологій і глобалізацією знань. Особливо гостро постає проблема підготовки висококваліфікованих викладачів закладів вищої освіти, здатних не лише транслювати глибокі предметні знання, а й ефективно організувати освітній процес, впроваджувати інноваційні методики викладання та адаптувати професійний досвід до потреб здобувачів. В умовах цифровізації та інтеграції штучного інтелекту в освітній процес традиційна роль викладача, як фахівця-експерта, вже не відповідає викликам сучасності [8]. Сьогодні він має бути професіоналом-трансформатором,

здатним: у ході викладання освітніх компонент за допомогою цифрових інструментів перетворювати наукові знання в оновлений світогляд здобувачів освіти, що є ключовим чинником підвищення конкурентоспроможності на глобальному освітньому ринку.

Актуальність теми для України підкреслюється суперечністю між високими вимогами закладів вищої освіти та державних інституцій до якості викладання та фактичним рівнем педагогічної підготовки майбутніх викладачів, що здобувають освіту за непедагогічними спеціальностями. Проблема набуває особливої ваги у сфері природничих наук, де викладацька діяльність пов'язана з організацією експериментальної та групової роботи

здобувачів, що потребує цілеспрямованого педагогічного тренування в умовах наближених до реальної освітньої практики.

Професійна компетентність викладача природничих дисциплін включає предметно-науковий, методичний та комунікативний складники, що забезпечують ефективну організацію освітнього процесу та адаптацію знань до потреб здобувачів освіти. Водночас попередні дослідження засвідчують необґрунтованість зосередження формування викладацької компетентності виключно на третьому рівні вищої освіти та відмови від її присвоєння на другому (магістерському) рівні [1; 2].

У зв'язку з цим актуальним є узагальнення міжнародного досвіду формування викладацької компетентності, визначення оптимального етапу її започаткування в умовах ступеневої освіти, з огляду на новації щодо поділу професійної компетентності викладача на педагогічну та науково-педагогічну, та інтеграції предметної й педагогічної підготовки для формування професійної ідентичності викладача-трансформатора.

Таким чином, дослідження проблеми підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін є не лише актуальним, а й стратегічно важливим для розвитку системи вищої освіти на етапі оновлення стандартів вищої освіти, оскільки забезпечує сталий професійний розвиток викладацьких кадрів та підвищення якості освітніх програм із природничих спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти посідає важливе місце в сучасних міждисциплінарних дослідженнях педагогіки, теорії професійної освіти та освітнього менеджменту. Світові публікації наголошують, що ефективна професійна діяльність викладача вищої школи потребує не лише предметних, а й комплексних педагогічних, методичних, комунікативних і цифрових компетентностей, які не формуються автоматично в ході опанування лише предметної або наукової підготовки [9; 10].

Аналіз міжнародних класифікацій професій, професійних стандартів і характеристик [11; 12; 18] засвідчує обґрунтований розрив між вимо-

гами до фахівця природничої галузі та викладача закладу вищої освіти. Світовий досвід засвідчує переважну орієнтацію магістерських та аспірантських освітніх програм з природничих наук на опанування предметних компетентностей та обмежено забезпечують розвиток педагогічних, необхідних для ефективного викладання та навчально-методичної діяльності [15]. Одночасно підкреслюється необхідність розвитку університетської педагогіки, академічного наставництва та професійного розвитку викладачів, а високий рівень цифрової грамотності стає невід'ємною частиною сучасної професійної компетентності [14; 17].

В Україні проведено низку фундаментальних досліджень, присвячених професійно-педагогічній підготовці викладачів закладів вищої освіти [3; 6] в яких розглядається, як правило, загально-педагогічна підготовка, яка є ізольованою та не враховує особливості професійної діяльності за спеціальністю. Системні дослідження, присвячені поетапному формуванню професійної компетентності викладачів саме природничих дисциплін із урахуванням реалізації їх типової діяльності – експериментування, лабораторних досліджень, навчальних екскурсій з метою вивчення об'єктів довкілля – в українській педагогічній науці практично відсутні. Це зумовлює високу актуальність і необхідність дослідження, спрямованого на розроблення теоретичних засад і практичних рекомендацій щодо поетапного формування професійної компетентності викладачів природничих дисциплін у системі ступеневої освіти.

Підготовка педагогічних кадрів для вищої освіти на непедагогічних спеціальностях в Україні переважно зосереджена на предметній і науковій підготовці, що не завжди відповідає потребам викладацької практики [13; 16]. Зокрема, підготовка викладачів природничих дисциплін у межах спеціальностей галузі «Природничі науки» потребує методологічного обґрунтування.

Саме тому для української освіти, на етапі оновлення стандартів вищої освіти, актуальним стає обґрунтування моделі поетапного формування викладацької компетентності в умовах ступеневої природничої освіти та визначення

оптимального етапу початку формування професійної компетентності викладача.

Мета статті – обґрунтування змісту професійної підготовки викладачів природничих дисциплін на різних рівнях ступеневої освіти на основі теоретичного та емпіричного дослідження професіографічних характеристик фахівців природничих спеціальностей і викладачів природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Аналіз професійних стандартів (характеристик) професій та стандартів вищої освіти природничих спеціальностей України та країн ЄС засвідчив, що сучасний викладач природничих дисциплін повинен володіти комплексом компетентностей, які можна об'єднати у чотири групи: предметні, педагогічні, інноваційні та рефлексивні. Предметні компетентності забезпечують глибоке розуміння природничих наук і сучасних дослідницьких практик. Педагогічні – забезпечують методичну, дидактичну та комунікативну підготовку для ефективного освітнього процесу. Інноваційні – формують здатність впроваджувати нові технології дослідження та навчання, інтерактивні форми роботи та цифрові інструменти. Рефлексивні – відображають уміння оцінювати й коригувати власну діяльність відповідно до потреб і завдань.

У межах дослідження важливим методологічним інструментом аналізу професійної діяльності викладача закладу вищої освіти визначений професіографічний підхід. У педагогічних дослідженнях він розглядається як метод системного вивчення змісту професійної діяльності через аналіз трудових функцій, професійних ролей, компетентнісних вимог і умов їх реалізації, які відображаються у професіограмі фахівця [7]. Застосування цього підходу дозволяє співвіднести нормативні вимоги до професійної діяльності викладача, реальні освітні практики зі змістом діяльності фахівців природничих спеціальностей та виявити зони перетину й розриву, що формують конструкт професійної підготовки викладачів природничих дисциплін в умовах ступеневої освіти. Такий аналіз створює підґрунтя ефективного оновлення стандартів вищої освіти, зокрема класичних природничих спеціальностей [7, с. 36].

Професіографічний аналіз дозволив визначити функціональні характеристики професійної діяльності викладача природничих дисциплін, основні трудові функції, компетентності та напрями їх інтеграції з предметною підготовкою фахівців природничих спеціальностей. Порівняльний аналіз визначених професіографічних характеристик дозволив визначити «зони перетину» (глибокі предметні знання, дослідницькі уміння, аналітичне мислення) та «зони розриву» (недостатня сформованість комунікативних і методичних компетентностей), що підкреслює потребу у цілеспрямованому поетапному формуванні професійної компетентності викладача природничих дисциплін.

Специфіка професійної підготовки викладачів природничих дисциплін полягає в інтеграції теоретичної, практичної та методичної складових освітнього процесу. Для підготовки викладача природничих дисциплін важливими є:

- трансформація наукового знання в доступний освітній зміст;
- формування навичок планування, аналізу та рефлексії освітнього процесу;
- організація та супровід лабораторних і практичних занять;
- забезпечення безпечного використання експериментів у навчанні;
- керівництво самостійною експериментально-дослідницькою діяльністю здобувачів.

Таким чином, формування професійної компетентності викладача природничих дисциплін – багатоаспектний і складно структурований процес. Формування здатності трансформувати складний науковий зміст природничих наук в освітній контент передбачає попереднє набуття ґрунтовних компетентностей із природничих наук, а організація безпечного виконання здобувачами експерименту потребує сформованості власних експериментальних умінь, тобто формування викладацької компетентності має базуватися на вже здобутих результатах предметної підготовки.

Сучасна модель ступеневої освіти в Україні відкладає формування викладацької компетентності переважно на третій рівень освіти [5]. Проте незначний нормативний обсяг освітньої складової (до 60 кредитів),

створює ризик недостатньої готовності здобувачів освітньо-наукового рівня до викладацької діяльності, а реалізація педагогічної підготовки у вигляді практики передбачає формування здатності, яка ґрунтується на сформованій готовності.

Аналіз показників адресного розміщення державного та регіонального замовлення за спеціальностями (спеціалізаціями) і закладами освіти та кількості зарахованих для здобуття освіти за кошти державного бюджету, за даними Єдиної Державної Електронної Базу з Питань Освіти [4], дозволили визначити лідерів серед закладів вищої освіти в підготовці здобувачів другого та третього рівнів вищої освіти за природничими спеціальностями. До прикладу розглянемо основні тенденції освітніх програм «Хімія» другого та третього рівнів вищої освіти (знаходяться у відкритому доступі) в шести закладах вищої освіти, які за результатами вступної кампанії акумулювали 77,67% рекомендованих до вступу на бюджет вступників другого рівня вищої освіти, що засвідчує лідерські позиції в країні (табл. 1, 2).

Обсяг педагогічної підготовки у магістерських освітніх програмах «Хімія» в провідних закладах вищої освіти України коливається від 0% до 20,56% загального обсягу освітньої програми, що свідчить про відсутність уніфікованих підходів до формування педагогічної складової на другому рівні вищої освіти.

У більшості освітніх програм частка педагогічної підготовки становить близько 10%, що є недостатнім для забезпечення цілісного формування психолого-педагогічної та методичної готовності здобувачів вищої освіти природничих спеціальностей до викладацької діяльності в закладах вищої освіти.

В окремих випадках педагогічна підготовка відсутня (0%), що зумовлює домінування фахової та науково-дослідницької складових підготовки. За таких умов не забезпечується врахування вимог дескриптора «Комунікація» Національної рамки кваліфікацій, зокрема в частині здатності до донесення інформації до осіб, які навчаються.

Отже, сукупність зазначених характеристик дозволяє констатувати відсутність системної орієнтації освітніх програм природничих спеціальностей на формування викладача закладу вищої освіти як педагогічного працівника.

Аналіз освітньої складової освітньо-наукових програм «Хімія» підготовки докторів філософії засвідчує ще більш виражену асиметрію між науково-дослідницькою та педагогічною складовими підготовки: частка педагогічної підготовки коливається в межах від 3,75% до 25,00%, у низці програм вона зведена до мінімальної кількості та не становить окремої дисципліни, що може свідчити про формальний характер і незабезпечення цілісного формування педагогічної компетентності май-

Таблиця 1
Загальний обсяг педагогічної підготовки (навчальні дисципліни та практики) в освітній програмі «Хімія» другого рівня вищої освіти в закладах вищої освіти – лідерах вступної кампанії 2025

ЗВО	Рекомендованих до вступу (бюджет), осіб	Тип ОП	Загальний обсяг ОП	Обсяг педагогічної підготовки, кредити	Обсяг педагогічної підготовки, %
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	61	ОПН	120	9,0	7,50
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна	30	ОНП/ОПП	120 /90	9,0/ 3,0	7,50/ 3,33
Львівський національний університет імені Івана Франка	25	ОНП	120	12,0	10,00
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова	17	ОПП	90	11,0	12,22
Житомирський державний університет імені Івана Франка	15	ОПП	90	18,5	20,56
Національний університет «Києво-Могилянська академія»	12	ОПП	90	0,0	0,00

бутнього викладача закладу вищої освіти. Водночас навіть у програмах із відносно вищими показниками (22,50–25,00%) педагогічна складова залишається переважно у вигляді практики без системної дидактичної та методичної підготовки до її реалізації, що в цілому свідчить про домінування дослідницької орієнтації у підготовці здобувачів третього рівня вищої освіти за умов маргіналізації педагогічної функції викладача закладу вищої освіти.

Отримані результати порівняльного аналізу освітніх програм «Хімія» для підготовки магістрів і докторів філософії засвідчили, що педагогічна підготовка не має системного статусу в структурі освітніх програм галузі «Природничі науки» на рівнях магістратури й аспірантури, відсутні нормативно або концептуально визначені орієнтири мінімально необхідного обсягу педагогічної складової для програм, випускники яких потенційно здійснюватимуть викладацьку діяльність у закладах вищої освіти, а домінування науково-дослідницького компонента, за умов мінімізації педагогічного, зумовлює дефіцит педагогічної готовності молодих викладачів, що проявляється у труднощах проектування навчальних занять, оцінювання результатів навчання та використання сучасних освітніх технологій.

У результаті формується системний розрив між очікуваннями закладів вищої освіти та реальним рівнем готовності молодих викла-

дачів до ефективної педагогічної діяльності, що негативно позначається на якості освіти та конкурентоспроможності випускників.

Достатньо логічним в умовах поділу викладачів на педагогічних і науково-педагогічних працівників є започаткування професійної підготовки викладача на магістерському рівні, а завершення її на освітньо-науковому, як науково-педагогічної. Саме магістерський рівень є етапом професійного самовизначення – вибір між виробничим, науковим або педагогічним векторами майбутньої кар'єри. Ознайомлення з особливостями професійної діяльності викладача природничих дисциплін забезпечить професійне перетворення фахівця-експерта у викладача-трансформатора, здатного втілювати науковий зміст, педагогічну практику та інноваційні технології в освітню діяльність. Така конверсія супроводжується зміною професійних ролей, ціннісних орієнтацій та способів професійної діяльності.

Ускладнення процедури присвоєння професійної кваліфікації та відсутність професійних стандартів за професіями природничих спеціальностей призвели до відмови закладів вищої освіти від надання випускникам природничих спеціальностей професійної кваліфікації. Серед аналізованих освітніх програм «Хімія» другого рівня вищої освіти, жодна не передбачає присвоєння будь-якої професійної кваліфікації, проте визначає посаду викла-

Таблиця 2

Загальний обсяг педагогічної підготовки (навчальні дисципліни та практики) в освітній програмі «Хімія» третього рівня вищої освіти в закладах вищої освіти – лідерах вступної кампанії 2025

ЗВО	Зарахованих, (бюджет) денна форма, осіб	Загальний обсяг освітньої складової ОП	Обсяг педагогічної підготовки, кредити	Обсяг педагогічної підготовки, %
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	12,0	40,0	10,0	25,00
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна	4,0	40,0	1,5	3,75
Львівський національний університет імені Івана Франка	5,0	40,0	9,0	22,50
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова	5,0	48,0	9,0	18,76
Житомирський державний університет імені Івана Франка	-	-	-	-
Національний університет «Кієво-Могилянська академія»	2,0	43,0	5,0	11,63

дача закладу вищої освіти, як можливість працевлаштування. Така особливість пояснюється вимогою формування п'яти з дев'яти (55,56%) запропонованих трудових функцій та восьми з двадцяти чотирьох (33,33%) компетентностей професійного стандарту [5] для набуття професійної кваліфікації «педагогічний працівник», що потребує виділення значного обсягу підготовки для психолого-педагогічного та методичного складників. Більшість освітніх програм магістерського рівня обмежуються загально-педагогічними засадами освітнього процесу, дуже часто без урахування особливостей природничих наук, тому набуття компетентностей ефективно викладати конкретну дисципліну/науку відбувається переважно за спадковою системою, від викладача – висококваліфікованого науковця в галузі природничих наук до здобувача, тобто без набуття компетентностей, які є підґрунтям ефективності та якості освітнього процесу в сучасних умовах.

Ступенева модель підготовки створює умови для поетапного формування професійної компетентності викладачів природничих дисциплін, адже кожен рівень вищої освіти виконує власну функцію в структурі професійного становлення фахівця. Бакалаврський рівень забезпечує засвоєння фундаментальних знань і базових умінь, що формують підґрунтя професійної ідентичності фахівців природничих спеціальностей, створюючи предметне ядро професійної компетентності викладача й ознайомлює з основами педагогічної професії. Магістерський рівень орієнтований на розширення предметного та формування педагогічного ядра підготовки й їх інтеграцію через набуття здатності до планування, організації, рефлексії освітнього процесу з конкретної галузі науки. Освітньо-науковий рівень зосереджений на науковій діяльності, забезпечуючи еволюцію освітнього процесу і формування компетентних науково-педагогічних працівників – викладачів природничих дисциплін.

Інтеграція зазначених ядер у межах магістерського рівня має не механічний, а когерентний характер. Саме магістерський рівень виконує системоутворюючу функцію фор-

мування професійної компетентності викладача закладу вищої освіти, а формування готовності до реалізації цих функцій потребує цілеспрямованої педагогічної підготовки, що виходить за межі суто предметної освіти. Основою такої інтеграції виступає взаємне збагачення предметної та педагогічної підготовки, у результаті чого формується синергетичний ефект, що виявляється у здатності майбутнього викладача адаптувати складний науковий зміст до освітніх цілей і потреб здобувачів вищої освіти. Такий підхід забезпечує формування цілісної професійної ідентичності, у якій викладацька діяльність не протиставляється фаховій, а логічно її доповнює.

Висновки. Підготовка майбутніх викладачів природничих дисциплін у системі ступеневої вищої освіти виявляється складним і багатоетапним процесом, де кожен із трьох рівнів вищої освіти виконує свою унікальну функцію в формуванні професійної ідентичності. Другий (магістерський) рівень вищої освіти стає ключовою платформою для самовизначення, обрання кар'єрного шляху та набуття готовності й початкової здатності реалізовувати педагогічний вплив. Третій (освітньо-науковий) рівень виступає інтегруючою ланкою та завершальним етапом формування професійної компетентності науково-педагогічного працівника.

Професіографічний аналіз демонструє розрив між очікуваннями закладів вищої освіти щодо викладацької діяльності молодих викладачів природничих дисциплін і фактичними професійними компетентностями фахівців природничої галузі. Усвідомлення зон розриву дозволяє обґрунтувати критичну роль магістратури як оптимального етапу для започаткування професійної підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін закладів вищої освіти. Включення педагогічної та методичної підготовки до оновлених стандартів вищої освіти та освітніх програм класичних спеціальностей галузі «Природничі науки», відповідно до вимог Національної Рамки Кваліфікацій, як обов'язкової складової, забезпечить результативність освітнього процесу, підвищить якість викладання природничих дисциплін і сформує викладача,

який здатний впливати на розвиток освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній апробації моделі поетапного формування професійної компетентності викладачів природничих дисциплін у системі ступеневої освіти.

Важливим напрямом є також визначення оптимального змісту та обсягу педагогічної підготовки на магістерському рівні, розроблення методичного забезпечення інтеграції предметної та педагогічної підготовки, а також вивчення впливу такої підготовки на якість викладацької діяльності молодих фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анічкіна О. В. Професія викладача закладу вищої освіти: нормативні вимоги, структура, зміст, особливості підготовки. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. Вип. 5(45). С. 990–1002. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5\(45\)-990-1002](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-990-1002)
2. Анічкіна О. Професійна підготовка викладача природничих дисциплін у сучасних умовах: виклики, трансформації та перспективи. *Вісник науки та освіти*. 2025. Вип. 7(37). С. 907–921. <https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7%2837%29-907-921>
3. Вдосконалення викладання у вищій освіті: теорія та практика : монографія / [Калашнікова С., Базелюк Н., Базелюк О. та ін.] ; за наук. ред. С. Калашнікової. Київ. 2023. 255 с. <https://doi.org/10.31874/TE.2023>
4. Єдина державна електронна база з питань освіти. Статистика конкурсного відбору до закладів вищої освіти у 2025 році [Електронний ресурс]. URL: <https://vstup.edbo.gov.ua/statistics/konkurs-universities/> (дата звернення: 18.02.2026)
5. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти»: наказ М-ва освіти і науки України від 16 жовт. 2024 р. № 1466. Київ, 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/671/b46/8b1/671b468b176c8465976827.pdf> (дата звернення: 04.02.2026)
6. Петренко Л. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства [Електронний ресурс] : монографія / Лариса Петренко, Олександр Кучерявий, Олександр Лаврінченко. Київ. 2024. 246 с. URL: https://ipood.com.ua/data/NDR/2022_2024_TPD/2024_collMonograph_Petrenko.pdf (дата звернення: 18.02.2026)
7. Професіографічний підхід у системі вищої освіти: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир. 2019. 328 с. URL: <https://tinyurl.com/uwb57rpm> (дата звернення: 18.02.2026)
8. Dringó-Horváth I., Rajki Z., T. Nagy J. University Teachers' Digital Competence and AI Literacy: Moderating Role of Gender, Age, Experience, and Discipline. *Education Sciences*. 2025. 15(7), 868. <https://doi.org/10.3390/educsci15070868>
9. Fernández-Batanero J. M., López-Meneses E., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J. Digital teaching competence in higher education: A systematic review. *Education Sciences*. 2021. 11(11), 689. <https://doi.org/10.3390/educsci11110689>
10. Gómez-Pablos V. B., Casado-Aranda L. A., Matarranz M., Otto A. Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. 19(8). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
11. International Standard Classification of Education ISCED 1997 : міжнар. стандарт класифікації освіти [Електронний ресурс] / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO-UIS. 2006. 49 с. URL: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf (дата звернення: 18.02.2026)
12. International Standard Classification of Occupations (ISCO) : офіц. вебсайт Міжнар. орг. праці [Електронний ресурс] / International Labour Organization. URL: https://ilostat.ilo.org/methods/concepts-and-definitions/classification-occupation/#elementor-toc__heading-anchor-4 (дата звернення: 18.02.2026)
13. Melnyk N., Pukhovska L., Kovtun O., Biletska I., Ladohubets N. Current trends of teacher education in the Ukraine and EU countries under conditions of postpandemia and russian invasion. *Amazonia Investiga*. 2022. 11(56). 103–113. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.56.08.11>
14. Nagel I., Amdam SH. Teachers' Professional Digital Competence. *Encyclopedia*. 2025. 5(3), 148. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5030148>
15. Novianti N., Nurlaelawati I. Pedagogical competence development of university teachers with non-education background: the case of a large university of education in Indonesia. *International Journal of Education*. 2019. 11(2). 169–177. <https://doi.org/10.17509/ije.v11i2.15711>

16. Rozhnova T., Sholokh O., Kapinus O., Makhynia T., Prykhodkina N. Training of scientific and pedagogical staff in higher education institutions: quality and requirements. *Revista Eduweb*. 2024. 18(1), 164–179. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.01.12>
17. Tinoco-Giraldo H., Torrecilla Sánchez E. M., García-Peñalvo F. J. E-Mentoring in Higher Education: A Structured Literature Review and Implications for Future Research. *Sustainability*. 2020. 12(11). 4344. <https://doi.org/10.3390/su12114344>
18. What is ESCO? : офіц. сторінка Європ. комісії [Електронний ресурс] / European Commission, European Union. URL: <https://esco.ec.europa.eu/uk/node/8> (дата звернення: 18.02.2026)

STEPWISE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF NATURAL SCIENCE TEACHERS: A PROFESIOGRAPHIC APPROACH

ANICHKINA OLENA VASYLIVNA

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Chair of the Department of Chemistry
Zhytomyr Ivan Franko State University

Abstract. Introduction. Modern higher education faces rapid changes driven by science, technology, and knowledge globalization. Preparing university instructors who can convey subject knowledge, organize learning, implement innovative methods, and adapt to learners' needs is increasingly critical. In natural sciences, teaching requires experimental and group activities, making targeted pedagogical training essential. Digitalization and AI integration demand that teachers become transformative professionals, converting scientific knowledge into accessible educational content and enhancing competitiveness.

Purpose. This study aims to substantiate a staged model for developing professional competence in natural science instructors, integrating subject and pedagogical training, and identifying the optimal stage to begin teacher preparation.

Methods. A profesiographic approach was used to analyze professional roles, functions, and competencies of natural science specialists and instructors. Comparative analysis of Ukrainian and EU curricula in chemistry and evaluation of credit distribution allowed identification of gaps and intersections between subject and pedagogical preparation.

Results. Four competency groups were identified: subject-specific, pedagogical, innovative, and reflective. Ukrainian master's and doctoral programs in chemistry show pedagogical training ranging from 0% to 25% of credits, often limited to practical exercises without structured didactic preparation. Profesiographic analysis highlighted strengths in subject knowledge and research skills and gaps in communication and methodological competencies, emphasizing the need for staged professional development.

Originality. The study proposes a model where pedagogical training starts at the master's level and completes at the doctoral level, transforming subject-matter experts into instructors able to combine science, pedagogy, and innovation. It addresses gaps in Ukrainian higher education and offers recommendations for curricula aligned with professional teaching standards.

Conclusion. Tiered education allows multi-stage development: the bachelor's level provides foundational knowledge, the master's level ensures pedagogical skill acquisition and career self-determination, and the doctoral level integrates research and teaching competencies. Implementing this model will enhance instructional quality, prepare transformative educators, and bridge gaps between institutional expectations and graduates' readiness.

Key words: professional competence, natural science instructor, tiered higher education, profesiographic analysis, pedagogical training, educational programs, master's and educational-scientific levels.

REFERENCES

1. Anichkina, O. V. (2025). Profesiia vykladacha zakladu vyshchoi osvity: normatyvni vymohy, struktura, zmist, osoblyvosti pidhotovky [The profession of a higher education instructor: normative requirements, structure, content, training features]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii*, 5(45), 990–1002. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5\(45\)-990-1002](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-990-1002).
2. Anichkina, O. (2025). Profesiina pidhotovka vykladacha pryrodnykh dystsyplin u suchasnykh umovakh: vyklyky, transformatsii ta perspektyvy [Professional training of natural science instructors in modern conditions: challenges, transformations, and prospects]. *Visnyk nauky ta osvity*, 7(37), 907–921. <https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7%2837%29-907-921>.

3. Kalashnikova, S., Bazeliuk, N., Bazeliuk, O., et al. (2023). Vdoskonalennia vykladannia u vyshchii osviti: teoriia ta praktyka [Improvement of teaching in higher education: theory and practice] [Monograph]. Publisher. <https://doi.org/10.31874/TE.2023>.
4. Yedyna derzhavna elektronna baza z pytan osvity [Unified State Electronic Database on Education]. (2025). Statystyka konkursnogo vyboru do zakladiv vyshchoi osvity u 2025 rotsi [Statistics of competitive selection for higher education institutions in 2025]. <https://vstup.edbo.gov.ua/statistics/konkurs-universities/>.
5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2024). *Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu "Vykladach zakladu vyshchoi osvity"* [On approval of the professional standard "Higher education instructor"]. Kyiv. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/671/b46/8b1/671b468b176c8465976827.pdf>
6. Petrenko, L. M., Kucheravyi, O., & Lavrinenko, O. (2024). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnogo vykladacha zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfryzatsii suspilstva [Theoretical and methodological foundations of preparing future higher education instructors for professional activity in the context of digitalization] [Monograph]. Publisher. https://ipood.com.ua/data/NDR/2022_2024_TPD/2024_collMonograph_Petrenko.pdf. Dubaseniuk, O. A. (Ed.). (2019). Profesiografični pidkhid u systemi vyshchoi osvity [Profesigraphic approach in the higher education system] [Monograph]. Publisher. <https://tinyurl.com/uyb57rpm>.
7. Dringó-Horváth, I., Rajki, Z., & Nagy, T. J. (2025). University teachers' digital competence and AI literacy: Moderating role of gender, age, experience, and discipline. *Education Sciences*, 15(7), 868. <https://doi.org/10.3390/educsci15070868>
8. Fernández-Batanero, J. M., López-Meneses, E., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2021). Digital teaching competence in higher education: A systematic review. *Education Sciences*, 11(11), 689. <https://doi.org/10.3390/educsci11110689>
9. Gómez-Pablos, V. B., Casado-Aranda, L. A., Matarranz, M., & 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>
10. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO-UIS]. (2006). International standard classification of education ISCED 1997. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf
11. International Labour Organization. (n.d.). International standard classification of occupations (ISCO). https://ilostat.ilo.org/methods/concepts-and-definitions/classification-occupation/#elementor-toc__heading-anchor-4
12. Melnyk, N., Pukhovska, L., Kovtun, O., Biletska, I., & Ladohubets, N. (2022). Current trends of teacher education in Ukraine and EU countries under conditions of postpandemia and Russian invasion. *Amazonia Investiga*, 11(56), 103–113. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.56.08.11>
13. Nagel, I., & Amdam, S. H. (2025). Teachers' professional digital competence. *Encyclopedia*, 5(3), 148. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5030148>
14. Novianti, N., & Nurlaelawati, I. (2019). Pedagogical competence development of university teachers with non-education background: The case of a large university of education in Indonesia. *International Journal of Education*, 11(2), 169–177. <https://doi.org/10.17509/ije.v11i2.15711>
15. Rozhnova, T., Sholokh, O., Kapinus, O., Makhynia, T., & Prykhodkina, N. (2024). Training of scientific and pedagogical staff in higher education institutions: Quality and requirements. *Revista Eduweb*, 18(1), 164–179. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.01.12>
16. Tinoco Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M., & García Peñalvo, F. J. (2020). E-mentoring in higher education: A structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12(11), 4344. <https://doi.org/10.3390/su12114344>
17. European Commission, European Union. (n.d.). What is ESCO? <https://esco.ec.europa.eu/uk/node/8> [English]



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.17>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ МАЛЯРСТВА НА СКЛІ ХУДОЖНИКІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ

БАЛБУС ТЕТЯНА АНАТОЛІВНА

доцент, заслужений майстер народної творчості України,
доцент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
t_balbus@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0045-0629

Анотація. У статті актуалізовано регіональний аспект національного виховання особистості майбутнього вчителя-магістра мистецтва, здатної розбудувати українську державність засобами українського мистецтва. Звернена увага на необхідність осмислення регіональних культурно-мистецьких здобутків, яке веде до усвідомлення власної культурної належності та відтворення широкій панорамі національної культури як частки світової духовної спадщини. Авторка зауважує, що особливо актуально ця проблема звучить щодо регіонального аспекту мистецтва у роботі із здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти. З'ясовано, що науково-дослідна робота мистецтв підпорядковувалася прогнозованому результату майбутнього вчителя-магістра, який повинен володіти належним рівнем професійної компетентності, який необхідний для вирішення складних освітніх завдань і проблем під час мистецько-педагогічної діяльності у закладах загальної середньої та позашкільної освіти. Здійснено логіко-системний аналіз ОПП, робочих програм підготовки майбутніх вчителів мистецтва, музичного мистецтва, засобами ІНДЗ визначено провідні імперативи формування професійної компетентностей у майбутніх фахівців засобами малярства на склі художників Західної України.

За результатами проведення системи ІНДЗ з елементами мікродослідження з'ясовано, що в процесі інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін («Мистецьке краєзнавство», «Методика навчання мистецтва у закладах загальної середньої освіти», «Художні стилі та напрями у мистецтві»), майбутні вчителі-магістри мистецтв оволодіють знаннями про художні стилі та напрями в малярстві на склі з історико-мистецьких витоків до сучасності, навчаються аналізувати твори різних видів мистецтва, розвивають навички критичного мислення та педагогічного застосування цих знань. Вони набувають інтегрованих умінь проводити порівняльний аналіз художніх творів, інтегрувати елементи українського мистецтва в зміст уроків, а також утілювати власні методичні розробки, що дозволить їм стати компетентними фахівцями, здатними передавати культурну спадщину та стимулювати творчість учнів.

Ключові слова: художні стилі, малярство на склі, мистецтвознавці, культурно-мистецькі здобутки, мистецький почерк, вчитель-магістр мистецтва.

Постановка проблеми. В умовах реформування мистецької освітньої галузі важливе місце відведено естетичному вихованню, спрямованому на формування компетентної, творчої особистості, здатної розбудувати українську державність засобами українського мистецтва та застосовувати набуті знання у практиці повсякденного життя. Актуалізація регіонального аспекту національного виховання особистості викликана необхідністю реалізації державно-нормативних освітніх документів (Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року) [10].

Цілі Стратегії відповідають принципам формування та шляхам реалізації державної політики, визначеним Законом України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності».

У Концепції художньо-естетичного виховання учнів у закладах загальної середньої освіти зазначено, що розширення меж варіативного компонента загальної мистецької освіти дає змогу педагогічним колективам максимально використовувати етнолокальні культурно-мистецькі особливості, активно застосовувати краєзнавчий підхід до викла-

дання мистецьких дисциплін. Вважаємо, що осмислення регіональних культурно-мистецьких здобутків веде до усвідомлення власної культурної належності та відтворення широкої панорами національної культури як частки світової духовної спадщини. Особливо актуально ця проблема звучить щодо регіонального аспекту мистецтва у роботі із здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти за ОПП Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням малярства на склі в Україні займаються мистецтвознавці, колекціонери та художники, які вивчають народну ікону, переважно Гуцульщини та Покуття. О. Романів-Тріска – дослідниця, кандидат мистецтвознавства, колекціонерка, членкиня Інституту колекціонерства українського мистецтва при НТШ, фахівець із народного малярства на склі та авторка альбому «Народна ікона на склі» (2008) [8]. Відомий львівський збирач та дослідник гуцульсько-покутського іконопису І. Гречко. Художник О. Лозинський досліджував та відтворював техніку давніх майстрів. Вивченням та популяризацією цієї техніки займаються автори праць про волинський наїв (наприклад, дослідження творчості Н. Чубко та Г. Черниш). У публікаціях ХХ ст. знаходимо інформацію В. Свенціцької про осяйні барви «червоних образів» Гуцульщини [9], в альбомному описі кераміки і скла – Ю. Лащук, В. Рожанківський [12], про живопис на склі В. Откович та ін. Івано-франківський майстер Василь Лукань часто звертається до сакральної тематики та образів видатних українських культурних діячів, інтерпретуючи їх крізь призму скляного живопису. Разом з тим, у вітчизняному мистецтві тема малярства на склі досі комплексно не досліджена. Зауважимо, що мистецтво скла у нашій державі комплексно не вивчено, навіть етапи античних поселень Північного Причорномор'я, Кримської Готії та Київської Русі мають низку невирішених питань у мистецтвознавстві, оскільки велика кількість пам'яток у свій час була вилучена державою-агресором до власних музейних зібрань. Упродовж останніх п'ятдесяти років фахівці України почали ретельно досліджу-

вати народні розписи та малярство на склі, що набули активного поширення у вітчизняному мистецькому просторі впродовж останніх двохсот років.

Поняття «художній стиль» розглядається як сукупність формотворчих принципів, художніх засобів та ідейно-естетичних орієнтирів певної епохи. Визначаються відмінності між категоріями «стиль», «манера», «напрямок». Аналізуються методологічні підходи – історико-культурний (Г. Вельфлін, А. Гільдебранд), структурно-семіотичний, феноменологічний. Розглядається становлення українського мистецтвознавства: внесок М. Голубця, Г. Логвина, О. Ріпка, О. Федорука. Підкреслюється педагогічна цінність вивчення стилів для формування естетичного смаку учнів, розвитку міжмистецьких асоціацій та інтеграції знань у шкільному курсі «Мистецтво».

Результативності дослідження даної проблематики на практиці сприяють художники, які працюють за такою технікою, зокрема: О. Кульчицька, В. Петрук, О. Сорохтей, О. Шатківський, М. Сельківська. Разом з тим, часто такі повідомлення носять автобіографічний, ілюстративний характер лише про особистість майстра. Щодо характеристики особливостей стилю, технік виконання малярства на склі художників Західної України є мало дослідженою проблематикою.

Мета статті – провести логіко-системний аналіз ОПП, робочих програм підготовки майбутніх вчителів мистецтва, засобами ІНДЗ дослідити провідні імперативи формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців засобами малярства на склі художників Західної України.

Виклад основного матеріалу. Особливостями ОПП Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) є її практикоорієнтованість, яка виражається в акценті на освітню практичну складову у підготовці вчителя-магістра мистецтва, музичного мистецтва в умовах полімистецького освітнього простору: формування професійних компетентностей засобами інтеграції історико-педагогічних вітчизняних та зарубіжних традицій з опорою на національне регіональне мистецтво [4]. Відповідно до предмету нашого

дослідження виокремимо низку провідних компетентностей, якими має володіти майбутній вчитель-магістр мистецтва (табл. 1).

Важливо зауважити, що випускники ОПП Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) можуть бути працевлаштовані в установах, закладах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України та Міністерству культури України. До них належать заклади середньої й позашкільної освіти різних форм власності, установи післядипломної освіти, а також міжнародні організації, що займаються питаннями загальної мистецької освіти [4]. Такий спектр першого робочого місця майбутнього фахівця образотворчого мистецтва актуалізує звернення до означеної проблематики з регіональним аспектом розвитку.

Зміст освітньо-професійної програми орієнтується на формування у здобувачів ґрунтовних психолого-педагогічних, теоретико-методичних, мистецьких знань, музично-виконавських умінь і навичок необхідних для вирішення складних завдань у галузі загальної середньої освіти (табл. 1).

Малярство на склі (підскляний розпис) – це давня художня техніка, при якій зображення наноситься зі зворотного боку скла, створюючи ефект глибини, яскравості та захищаючи фарбу. Використовують акрилові емалі, вітражні або олійні фарби. Зображення ство-

рюється у дзеркальному відображенні: спочатку промальовуються контури та дрібні деталі, а потім – фон. З інструментів важливі пензлі, контури по склу, розчинник для олійних фарб, засоби для знежирення скла Roetell. Важливі чинники підготовки для підскляного розпису. Перед роботою скло важливо очистити, знежирити (спиртом або миючим засобом) для кращого зчеплення фарби, а фарбу наносити тонкими шарами. Скляна основа надає кольорам особливої глибини, а саме зображення захищене від пошкоджень. Такий вид мистецтва підходить як для створення традиційних народних картин, так і для сучасного декорування інтер'єру.

Логіко-системний аналіз робочих програм дозволяє зауважити, що «Мистецьке краєзнавство» опановують магістранти у тісному взаємозв'язку із навчальними дисциплінами: «Методика навчання мистецтва у закладах загальної середньої освіти», «Художні стилі та напрями у мистецтві». Відповідно до контенту ОК робочих програм зауважимо про інтегральну реалізацію формування професійної компетентності майбутніх вчителів мистецтва, музичного мистецтва при засвоєнні ними програмних результатів навчання. Як бачимо у табл. 2, ПРНЗ реалізовується інтегровано в освітньому процесі під час вивчення трьох дисциплін.

Таблиця 1

Провідні компетентності майбутнього фахівця ОПП Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво)

Компетентність	Характеристика
<i>Інтегральна компетентність</i>	Здатність здобувача розв'язувати складні освітні завдання та проблеми у галузі загальної середньої мистецької освіти, що передбачає інноваційну діяльність, проведення науково-педагогічних досліджень сучасних проблем музичної педагогіки та характеризується комплексністю і невизначеністю умов організації освітнього процесу.
<i>Загальна компетентність (ЗК)</i>	ЗК5 Здатність генерувати нові ідеї (креативність), творчо самовиражатися, поважати українську національну культуру та приймати обґрунтовані рішення; усвідомлювати значення національно-культурної самоідентичності.
<i>Фахові компетентності (ФК)</i>	ФК3 Здатність до поглиблення мистецько-педагогічних і психологічних знань, необхідних для навчання мистецтву з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти; розуміння предметної області та професійної діяльності.
	ФК10 Здатність розпізнавати, аналізувати й інтерпретувати основні художні стилі, напрями та течії в історії мистецтва; усвідомлювати їхні культурно-історичні й естетичні особливості; критично осмислювати розвиток мистецьких форм у контексті епохи, визначаючи їхній вплив на сучасне мистецтво.
	ФК13 Здатність критично осмислювати та досліджувати проблеми у галузі педагогіки і методики мистецтва на межі галузей знань, зокрема описувати, аналізувати, оцінювати, публічно презентувати та захищати отримані результати.

Збагачення варіативного компонента освітньої програми надає можливість здобувачам вищої освіти застосовувати краєзнавчо-регіональний підхід, сутність якого полягає в реалізації теоретичних основ музичного виховання й навчання школярів на національних традиціях; розумінні єдності образу і зв'язків його з побутом, працею, історією народу; утвердження у художньо-творчій діяльності школярів уявлень про цю єдність і формування культурно-історичної пам'яті; активне застосування краєзнавчих форм залучення школярів до мистецтва. Навчальна дисципліна «Мистецьке краєзнавство» є актуальною у підготовці учителів-магістрів мистецтва до професійної діяльності [6]. ОК навчальної дисципліни «Методика навчання мистецтва у закладах загальної середньої освіти» прогнозує реалізацію додатково у майбутніх вчителів мистецтва програмні результати навчання (ПРН9, ПРН15). На завершальному етапі вивчення навчальної дисципліни здобувач вищої освіти має знати основні теоретичні

та практичні аспекти методики музичної та інтегрованої освіти школярів, а також готовий до практичного проведення уроків мистецтва/музичного мистецтва [7]. Метою вивчення вибіркового ОК «Художні стилі та напрями у мистецтві» є формування у здобувачів цілісного уявлення про художні стилі та напрями у світовому і, зокрема, українському мистецтві, розвиток здатності аналізувати стильові особливості творів музичного, образотворчого та сценічного мистецтва, інтегрувати ці знання у професійну діяльність учителя мистецтва в закладах загальної середньої освіти (табл. 2).

За результатами логіко-системного аналізу програми з'ясовано, що ОК навчальної дисципліни сприяє розвитку культурної компетентності майбутніх педагогів, посиленню національної ідентичності через вивчення кращих зразків зарубіжного й українського мистецтва та підготовці до використання міждисциплінарних підходів у освітньому процесі, що є ключовим для формування всебічно розвинутої особистості учнів [5].

Таблиця 2

Інтеграція ОК у розвитку програмних результатів навчання учителів-магістрів мистецтва

«Методика навчання мистецтва у ЗЗСО»	«Мистецьке краєзнавство»	«Художні стилі та напрями у мистецтві»
Програмні результати навчання		
ПРН 3. Розуміє значущість культури і мистецтва для виховання і розвитку особистості учня, керується у своїй діяльності цінностями світової і національної культури, принципами полікультурної толерантності, діалогу і співробітництва.		
	ПРН 5. Розуміє і розрізняє художні стилі та напрями у мистецтві, аналізує й використовує знання в освітньому процесі, забезпечуючи запиту та потреби здобувачів загальної середньої освіти, що стосуються різних форм мистецької діяльності.	
ПРН 8. Розуміє, пояснює сутність принципів формування культури відповідного змісту загальної мистецької (музичної) освіти, володіє методичним інструментарієм, формами організації, традиційними і сучасними методами та засобами художньо-творчого розвитку особистості.		
ПРН 9. Моделює зміст уроку мистецтва, вибираючи відповідні методи та засоби навчання учнів; аналізує динаміку особистісного розвитку здобувачів, визначає ефективні шляхи їх мотивації до саморозвитку та спрямування на прогрес і досягнення з урахуванням здібностей та інтересів кожного з них.		
ПРН 15. Виявляє емоційну чутливість, здатність до рефлексії та ціннісного ставлення до музичних творів різних епох, стилів і жанрів, уміє відтворювати, інтерпретувати, аналізувати й пояснювати їхній ідейний та художньо-образний зміст. Використовує виконавську майстерність під час проведення уроків мистецтва, а також у мистецько-виховній діяльності.		
ПРН 16. Демонструє здатність продовжувати навчання з високим ступенем автономії, критично оцінює особистісно-професійний потенціал, власну педагогічну майстерність, обирає ресурси для професійного розвитку впродовж життя.		

В експериментальному дослідженні перед здобувачами вищої освіти в ІНДЗ ми виокремили такі науково-дослідні завдання: розкрити генезу художніх стилів і напрямів у контексті розвитку українського мистецтва; схарактеризувати стильові ознаки візуальних мистецьких творів; навчити аналізу мистецьких явищ у міждисциплінарному контексті; сформувати вміння відбирати художній матеріал для освітнього процесу; виховати естетичний смак і національну мистецьку свідомість. Нами з'ясовано, що науково-дослідна робота майбутнього вчителя-магістра мистецтв підпорядковувалася прогнозованому результату, він повинен володіти належним рівнем професійної компетентності, який необхідний для вирішення складних освітніх завдань під час мистецько-педагогічної діяльності у закладах загальної середньої та позашкільної освіти.

У стендовій доповіді здобувачки В. Камінської «Генеза розвитку малярства на склі в Україні» була подана загальна інформація про даний вид мистецтва. Зокрема, вона зауважила, що малярство на склі – це унікальна перлина народного мистецтва Західної України, яка переживає сьогодні справжнє відродження. Першими провісниками такого мистецтва у ХІХ ст. були переважно ікони на Буковині, Гуцульщині та Галичині. Сучасні художники перетворили цю техніку на витончене професійне мистецтво, де традиційні сюжети переплітаються з модерном. Особливість цієї техніки («зворотне малярство») полягає в тому, що художник малює на зворотному боці скла. Деталі, які ми бачимо попереду, малюються першими, а тло – останнім. Сьогодні осередком цього виду мистецтва залишається м. Львів, де художники експериментують із кольором, світлом та об'ємом.

Про особливості розвитку малярства на склі в творчості представників Західної України представлено у науковій розвідці Х. Ніколюк, яка проаналізувала характерні риси сучасного стилю малярства на склі. Із наукової розвідки здобувачі вищої освіти дізналися, що в роботі, крім традиційної гуаші та олійних фарб, зараз часто використовують акрил, туш та спеціальні вітражні фарби. Застосовується використання підкладок із фольги (срібної чи золотої), кольорового паперу або текстилю для створення ефекту глибини. Щодо тематики – сучасний період характеризується відходом від суто релігійних тем до побутових сцен, календарних циклів, знаків зодіаку та абстракцій тощо. У творчих групах здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти реалізовували завдання – розкрити генезу художніх стилів майстрів малярства на склі – народного мистецтва Західної України у контексті розвитку української культури та регіонального мистецтва (табл. 3).

Проектне завдання для творчої групи: схарактеризувати стильові ознаки візуальних мистецьких творів на прикладі життя і діяльності творчої школи родини Лозинських. У мультимедійній презентації керівник проекту Я. Кривіцька схарактеризувала стильові ознаки та проаналізувала мистецький почерк батька (Тараса) і сина (Остапа) Лозинських, виокремила спільні та відмінні філософські та мистецькі підходи за компаративним підходом (табл. 4). Члени проектної групи зробили доповнення про творчу школу родини Лозинських. Це ціла епоха в сучасному українському мистецтві. При всій різноманітності творчості виокремили спільні риси стилю Лозинських. В кольоровому вирішенні картин на склі – відмова від «хімічних» яскравих

Таблиця 3

Дослідження відомостей про майстрів малярства на склі – народного мистецтва Західної України

Наталія Курій-Максимів	Оксана Романів-Тріска	Тарас Лозинський
Роботи циклів «Етномандри», «Мандруючі янголи» вирізняються теплим колоритом, використанням золотої фольги як фону та поєднанням народного примітивізму з вишуканою графікою.	Не тільки створює власні полотна на склі, а й глибоко вивчає традиційну українську ікону на склі, зберігаючи автентичну стилістику.	Відомий львівський художник та колекціонер, чий роботи на склі стали класикою сучасного українського мистецтва. Він майстерно відтворював гуцульські мотиви в сучасній обробці.

кольорів на користь природних, землистих пігментів. Контур дуже чіткий, впевнений графічний малюнок, який тримає композицію. Сюжети малярства на склі сакральні: «Різдво», «Юрій Змієборець», «Тайна вечерея», але з авторськими деталями побуту (табл. 4).

У творчості родини Лозинських відчувається філософський зміст, вони перетворюють ікону на об'єкт сучасного інтер'єру, який не втрачає своєї молитовної суті. Вони зробили малярство на склі «модним» і затребуваним серед колекціонерів і довели, що ця техніка – не «сільський примітив», а складна інтелектуальна гра з простором і часом. Тарас Лозинський створив Інститут колекціонерства українських мистецьких пам'яток, а Остап був куратором численних виставок, що допомагало популяризувати скло не як сувенір, а як частину великого мистецтва. Доповненням до колективних (у мікрогрупах) та парних завдань (у діадах), були ІНДЗ здобувачів мистецької спеціальності. Наприклад, завданням для ІНДЗ магістрів – дослідити та надати аналітичну довідку про основні цикли та сюжети творів Остапа Лозинського (табл. 5).

Індивідуальні завдання здобувачів вищої освіти були спрямовані на персоналізоване вивчення тем, таких як аналіз українського романтизму чи модернізму, з метою розвитку творчого мислення, поглиблення теоретичних знань і практичних умінь відповідно до змісту

навчальної дисципліни, професійно-значущих й творчих якостей, здатності до інноваційної діяльності. В обговоренні майбутні фахівці образотворчого мистецтва доповнювали досліджувану проблематику про основні цикли та сюжети творів О. Лозинського. Вони зауважували, що він не просто малював на склі – він перетворив цей жанр на простір для святкування та глибокого проживання віри. Його підхід – це «радісне богослов'я», де святі виглядають близькими та людяними. О. Лозинський – продовжувач традиції, чиї роботи часто мають глибокий філософський та релігійний підтекст, виконані у пізнаваному авторському стилі. Загальний філософський висновок дослідження: людина може бути крихкою, але її віра і мистецтво залишаються вічними.

Окремим вектором для мікродослідження майбутнього вчителя-магістра мистецтва було завдання дослідити про стилі і техніки сучасних майстрів малярства на склі в Україні. Результати наукової розвідки були презентовані магістром І. Петручиком у виступі на тему «Елеонора Білінська – сучасна майстриня малярства на склі в Україні». Здобувач дослідив та теоретично обґрунтував тему. У поєднанні зі свідомою національною позицією, в роботі визначено вектор розвитку концепції малярської творчості Е. Білінської, відзначив її глибоке відчуття і любов до української культури (табл. 6). Проаналізовано

Таблиця 4

Творча школа родини Лозинських

Малярство на склі Тараса Лозинського	Малярство на склі Остапа Лозинського
Засновник жанру малярства на склі, фундатор цього напрямку в родині.	Образи Тараса монументальні, незважаючи на крихкість матеріалу.
Надав народній іконі статусу високого інтелектуального мистецтва.	Унікав зайвої декоративності, фокусуючись на силі погляду святих.
Його малярство на склі базувалося на величезній колекції автентичних ікон, яку він збирав роками.	Він часто вставляв свої роботи в масивні дерев'яні рами, що імітували старовинні оклади, створюючи відчуття речі з історією.
Він використовував гуцульську та покутську кольорову гаму: глибокий вохристий, теракотовий, темна зелень і глухе золото.	Остап додав традиції на склі сучасного філософського звучання. Майстерно поєднував гладку поверхню скла з шорсткими підкладками, папером або навіть елементами колажу, що додавало роботам об'єму. У його роботах світло ніби йде зсередини самого скла. Він використовував прозорі шари фарби, щоб досягти ефекту вітража.
<i>Їхній підхід до скла – це не просто копіювання старовини, а глибока рефлексія на візантійську та народну традицію.</i>	

Таблиця 5

Основні цикли та сюжети творів Остапа Лозинського

Різдвяний цикл (Коляда)	Великодній цикл (Страсті та Воскресіння)	Святий Миколай та Юрій Змієборець
Відображений у таких сюжетах, як «Народження Христа», «Поклоніння волхвів», «Втеча в Єгипет». Він часто використовував темне тло, на якому яскраві постаті святих і ангелів виглядають як вікна у світло. Він приділяв увагу зіркам та орнаментам на одязі, які нагадували гуцульські вишиванки. Замість суворого канону — затишок, тепло вертепу та дитяча ширість.	«В'їзд в Єрусалим», «Розп'яття», «Воскресіння». Ці роботи складніші за настроєм, вони поєднують трагізм із надією, Переможцем смерті. Його «Воскресіння» — це завжди вибух світла крізь скло.	Ці святі були найпопулярнішими в народній іконі на склі XIX ст. Його Миколай – це добрий дідусь-опікун, часто оточений квітами. Юрій Змієборець – динамічна композиція, де замість жажливого змія ми бачимо символ подоланого зла, а сам святий виглядає лицарем світла.
Характерні прийоми у святкових циклах		
Використовував насичений червоний фон, який символізував божественну енергію та радість.	Поєднував різні матеріали і техніки; у циклах часто з'являються каліграфічні написи (цитати з літургії або колядок), які стають частиною графічного малюнка.	Додавав під скло золоту або срібну фольгу, що змушувало святкові сюжети «грати» при свічках або змінному освітленні.
Більшість цих робіт та ікон з приватної колекції Остапа були представлені на великій посмертній виставці «Крихкіші за скло» (2024 р.) у Львівському скансені.		

праці мистецтвознавиці, старшого наукового співробітника Інституту народознавства НАН України О. Шпак, у яких представлена творчість майстрині.

Дослідниця зауважує, що майстриня належить до покоління художників, які на хвилі українського національного відродження наприкінці 1980-х – початку 1990-х рр.

Таблиця 6

Елеонора Білінська – сучасна майстриня малярства на склі в Україні

Відомості про майстриню	Актуальність малярського доробку Елеонори Білінської (2019–2024 рр.)	Експозиції на персональних виставках
Народилася у 1962 році у Львові. Закінчила Львівське училище прикладного та декоративного мистецтва ім. І. Труша (нині коледж). Членкиня Національної спілки майстрів народного мистецтва України. Її роботи часто описують як поетичні, казкові та філософські. Вона не просто копіює народну ікону, а створює авторські сюжети, наповнені світлом, радістю та особливим затишком.	Прочитується вже у назвах її картин: «Я маю незламні крила...», «2020... Все пройде», серія робіт за мотивами Книги Псалмів (2022), серія «Моя країна не впаде на коліна» (2023), «Де би я не був, не забуду свій дім» (присвячується всім переселенцям).	Виставки: Львів (2019), Самбор (2020), Чикаго (2020, 2023, 2026). Виставка «Три міліметри» символізує товщину скла, за якою народжується цілий світ. У березні 2024 року у Львові (Музей етнографії та художнього промислу) відбулася її персональна виставка, яка зібрала багато позитивних відгуків як «терапевтичне» мистецтво, що дарує надію.
Мистецький почерк мисткині		
роботи дуже сонячні та теплі; використовує яскраві, чисті кольори, які завдяки склу набувають особливої глибини та блиску; крім традиційних сакральних мотивів (яголи, святі), у неї багато побутових і фольклорних сюжетів: українські народні свята, музики, закохані пари, диво-птахи та квіти.		
Її творчість – це місток між давньою народною традицією та сучасним професійним мистецтвом.		

активно розвивали малярство на склі. Відзначено звернення майстрині засобами творчого методу до традиційної основи: техніки давніх ікон на склі, народної образності, фольклору. Упродовж 1990-х – початку 2000-х рр. її роботи отримали гарячий відгук і прийняття на виставках в Україні, а також у колі української діаспори США, Канади, поповнили збірки музеїв і приватних колекцій – від США та Канади до Японії та Франції. Вона також відома як художниця моделювання одягу, що відчувається в її роботах на склі через особливу увагу до орнаментики та деталей вбрання персонажів [13]. Малярство на склі у виконанні Е. Білінської – це гра кольору та графіки. «Розширення тематики та виразно індивідуальне трактування сюжетів дозволили сформувавши якісно новий контекст творчості, й водночас зберегти тісний зв'язок з народною традицією та національною культурою», – зазначає О. Шпак [13]. На думку мистецтвознавців, емоційне наповнення робіт, нестримна життєлюбність та оптимізм, енергія яскравих кольорів, декоративність – усе це вирізняє стилістику картин на склі та її мистецький почерк (табл. 6).

Дослідники мистецтва звертають увагу на те, що творча манера художниці позначена особливою фольклорністю образної мови, яка виявляється через змалювання пісенних образів-символів (дівчина-українка, сонце, місяць, вода, церква, хата, дорога, пташка, риба, дерево, рушник...), а також відтворення мотивів орнаменту народного ткацтва та вишивки, писанкового розпису й кераміки. «Глибинний зв'язок з народною традицією і разом з тим – сучасне звучання, очевидно складають концепцію її творчості, яка зумовлює зворотній зв'язок і відгук у серцях глядачів на виставках та вдячних власників малярських робіт» [13]. У відгуках львівських мистецтвознавців про творчість Е. Білінської звучать зворушливі слова про її творчість: захоплення та новизну відкриття, стан творчого натхнення, інтуїцію, які здатні передбачати події майбутнього [12].

Поглиблення знань про традиційні та сучасні технології мистецької освіти й опанування цифрових інструментів для ефектив-

ної мистецько-освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти відбувається шляхом залучення до участі у різноманітних мистецьких фестивалях і творчих конкурсах, майстер-класах, мистецько-наукових проєктах регіонального та міжнародного рівнів й опануванні інноваційними мистецько-педагогічними технологіями.

Висновки. Отже, проведено логіко-системний аналіз ОПП, робочих програм підготовки майбутніх вчителів мистецтва. За результатами проведення системи ІНДЗ з елементами мікродослідження з'ясовано, що у процесі інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін («Мистецьке краєзнавство», «Методика навчання мистецтва у закладах загальної середньої освіти», «Художні стилі та напрями у мистецтві»), майбутні вчителі-магістри мистецтв оволодівають знаннями про художні стилі та напрями в малярстві на склі з історико-мистецьких витоків до сучасності, навчаються аналізувати твори різних видів мистецтва, розвивають навички критичного мислення та педагогічного застосування цих знань. Вони набувають інтегрованих умінь проводити порівняльний аналіз художніх творів, інтегрувати елементи українського мистецтва в зміст уроків, а також утілювати власні методичні розробки, що дозволить їм стати компетентними фахівцями, здатними передавати культурну спадщину та стимулювати творчість учнів.

Досліджено провідні імперативи формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців засобами малярства на склі художників Західної України: студентоцентричний підхід до надання майбутнім вчителям-магістрам мистецтв тематики ІНДЗ з врахуванням їх інтересів та здібностей; різновекторність завдань для роботи в проєктних групах, у діадах та індивідуальних проєктах; диференційований підхід до видів самостійних робіт на заняттях і в позаурочний час; вільний вибір форми викладу результату мікродослідження (стендова доповідь, мультимедійна презентація, проєкт, повідомлення з показом техніки і стилів) тощо. З'ясовано, що формування здатності здійснювати нау-

ково-педагогічні дослідження у галузі шкільної мистецької освіти, що передбачає оволодіння методологією наукового пошуку, умінням аналізувати сучасні освітні тенденції, узагальнювати педагогічний досвід, розробляти й упроваджувати інноваційні підходи у практику викладання мистецьких дисциплін,

уміння відбирати художній матеріал для освітнього процесу на першому робочому місці.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у впровадженні результатів дослідження історико-мистецьких витоків у кваліфікаційних роботах майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко О., Найдено О. Анастасія Рак – майстер народної картини. *Народна творчість та етнографія*. 1992. № 5–6. С. 54.
2. Особливості українського малярства на склі. *Артклас*. 2008. № 1–2. С. 74–81.
3. Откович В. П. Живопис на склі. *Образотворче мистецтво*. 1988. № 1. С. 17–19.
4. Освітньо-професійна програма середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) (проект) 2026-2027 рр. URL: https://kogpa.edu.ua/images/main_dir/OPP/Projects/2026-2030/bak/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%84%D0%9A%D0%A2_%D0%9E%D0%9F%D0%9F%202026-2027.pdf (дата звернення: 20.02.2026)
5. Робоча програма навчальної дисципліни «Художні стилі та напрями у мистецтві» для здобувачів з галузі знань А Освіта спеціальності А4 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво). Кременець, 2025. 20 с. URL: https://kogpa.edu.ua/images/main_dir/kaf_myst/ac/25-26/rp/OK%20.%20hudozni%20styli%20ta%20napramy%20v%20mystestvi.pdf (дата звернення: 15.03.2026)
6. Робоча програма навчальної дисципліни «Мистецьке краєзнавство» для студентів, які навчаються за спеціальністю А4 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво). Кременець, 2025. 19 с. URL: https://kogpa.edu.ua/images/main_dir/kaf_myst/ac/25-26/rp/VK%201.%20Mystesjke%20kraeznavstvo.pdf (дата звернення: 13.03.2026)
7. Робоча програма навчальної дисципліни «Методика навчання мистецтва у закладах загальної середньої освіти»: для студентів з галузі знань А Освіта спеціальністю А4 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво). Кременець, 2025. 29 с. URL: https://kogpa.edu.ua/images/main_dir/kaf_myst/ac/25-26/rp/OK%205.%20Metodyka%20navhanna%20mystestva.pdf (дата звернення: 16.03.2026)
8. Романів-Тріска О. Народна ікона на склі Гуцульщини та Покуття: *альбом* / під ред. М. Станкевича. Львів 2008: Інститут колекціонерства українських мистецьких пам'яток при НТШ, 360 с.
9. Свенціцька В. Осаяні барви «червоних образів» Гуцульщини. *Дзвін*. 1990. № 12. С. 140–146.
10. Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року. СХВАЛЕНО постановою Кабінету Міністрів України від 15 грудня 2023 р. № 1322. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.03.2026)
11. Тріска О. Богородчанський осередок малярства на склі. *Народознавчі зошити*. 2011. № 4 (100). С. 729–738.
12. Українське народне мистецтво. *Кераміка і скло: альбом* / [упоряд. Ю. П. Лашук, В. Ф. Рожанківський]. Київ: Мистецтво, 1974. Лл. 167, 177.
13. Шпак О. Осередок народного малярства на склі середини – другої половини ХХ століття у селі Річка Міжгірського району Закарпатської області (матеріали польових досліджень автора 2010 року). *Народознавчі зошити*. 2021. № 4 (100). С. 719–728.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ART TEACHERS USING THE MEANS OF GLASS PAINTING BY ARTISTS OF WESTERN UKRAINE

BALBUS TATYANA ANATOLIIVNA

Associate Professor, Honored Master of Folk Art of Ukraine,
Associate Professor at the Department of Artistic Disciplines and Methods of Their Teaching
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Abstract. Introduction. In the context of reforming the art education sector, an important place is given to aesthetic education, aimed at forming a competent, creative personality capable of building Ukrainian statehood through the means of Ukrainian art and applying the acquired knowledge in the practice of everyday life. We believe

that understanding regional cultural and artistic achievements leads to an awareness of one's own cultural identity and the reproduction of a broad panorama of national culture as part of the world's spiritual heritage.

Purpose. Formulation of the purpose of the article: to conduct a logical-system analysis of the OPP, work programs for training future art teachers, and to investigate the leading imperatives of the formation of professional competencies in future specialists using the means of painting on glass by artists of Western Ukraine using the INDS.

Methods. logical-system analysis of the OPP and work programs; historical and pedagogical analysis of the source base; micro-research; individual research tasks etc.

Results. According to the results of the INDS system with elements of micro-research, it was found that in the process of integrated study of art disciplines ("Artistic local history", "Methodology of teaching art in secondary education institutions", "Artistic styles and trends in art"), future teachers-masters of arts acquire knowledge about artistic styles and trends in glass painting from historical and artistic origins to the present day, learn to analyze works of various types of art, develop critical thinking skills and pedagogical application of this knowledge.

Originality. The leading imperatives for the formation of professional competencies in future specialists in glass painting by artists of Western Ukraine were studied: a student-centered approach to providing future art teachers with master's degrees in the subject of INDS, taking into account their interests and abilities; multi-vector tasks for work in project groups, in dyads and individual projects; a differentiated approach to types of independent work in classes and after-school hours; free choice of the form of presentation of the results of micro-research (poster report, multimedia presentation, project, report with a demonstration of techniques and styles).

Conclusion. It was found that the formation of the ability to carry out scientific and pedagogical research in the field of school art education, which involves mastering the methodology of scientific research, the ability to analyze modern educational trends, generalize pedagogical experience, develop and implement innovative approaches in the practice of teaching art disciplines, the ability to select artistic material for the educational process at the first workplace.

Key words: artistic styles, glass painting, art historians, cultural and artistic achievements, artistic style, art teacher-master of art.

REFERENCES

1. Klymenko, O., & Naiden, O. (1992). Anastasiia Rak – maister narodnoi kartyny [Anastasia Rak: Master of Folk Painting]. *Narodna tvorchist ta etnohrafia*, 5–6, 54.
2. Osoblyvosti ukrainskoho maliarstva na skli (2008). [Features of Ukrainian Glass Painting]. *Artklas*, 1–2, 74–81.
3. Otkovykh, V. P. (1988). Zhyvopys na skli [Glass Painting]. *Obrazotvorche mystetstvo*, 1, 17–19.
4. Osvitno-profesiina prohrama Serednia osvita (Mystetstvo. Muzychne mystetstvo) (proiekt) 2026-2027 rr. [Educational and Vocational Program for Secondary Education (Art. Musical Art) (draft) 2026–2027.] https://kogpa.edu.ua/images/main_dir/OPP/Projects/2026-2030/bak/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%84%D0%9A%D0%A2_%D0%9E%D0%9F%D0%9F%202026-2027.pdf
5. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Khudozhni styli ta napriamy u mystetstvi» dlia zdobuvachiv z haluzi znan A Osvita spetsialnosti A4 Serednia osvita (Mystetstvo. Muzychne mystetstvo) [Syllabus for the course «Artistic Styles and Trends in Art» for students in the field of knowledge «A Education», specialty A4 Secondary Education (Art. Musical Art)] (2025). https://kogpa.edu.ua/images/main_dir/kaf_myst/ac/25-26/rp/OK%20.%20hudozhni%20styli%20ta%20napriamy%20v%20mystestvi.pdf
6. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Mystetske kraieznavstvo» dlia studentiv, yaki navchait'sia za spetsialnistiu A4 Serednia osvita (Mystetstvo. Muzychne mystetstvo) [Syllabus for the course «Local Art History» for students majoring in A4 Secondary Education (Art. Musical Art)] (2025). https://kogpa.edu.ua/images/main_dir/kaf_myst/ac/25-26/rp/VK%201.%20Mystesjke%20kraieznavstvo.pdf
7. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Metodyka navchannia mystetstva u zakladakh zahalnoi serednoi osvity»: dlia studentiv z haluzi znan A Osvita spetsialnistiu A4 Serednia osvita (Mystetstvo. Muzychne mystetstvo) [Syllabus for the course «Methods of Teaching Art in General Secondary Education Institutions» in the field of knowledge A Education: for students majoring in A4 Secondary Education (Art. Musical Art)] (2025). https://kogpa.edu.ua/images/main_dir/kaf_myst/ac/25-26/rp/OK%205.%20Metodyka%20navhanna%20mystestva.pdf
8. Romaniv-Triska, O. (2008). *Narodna ikona na skli Hutsulshchyny ta Pokuttia: albom* [Folk Icons on Glass from Hutsulshchyna and Pokuttia: Album] (M. Stankevych, Ed.). Instytut kolektsionerstva ukrain-skykh mystetskykh pamiatok pry NTSh.
9. Svientsitska, V. (1990). Osiaini barvy «chervonykh obraziv» Hutsulshchyny [The Radiant Colors of Hutsul Region's «Red Icons»]. *Dzvin*, 12, 140–146.

10. Stratehiia utverzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti na period do 2030 roku. Skhvaleno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15 hrudnia 2023 r. № 1322 [Strategy for the Affirmation of Ukrainian National and Civic Identity for the Period until 2030. Approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1322 of December 15, 2023]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text>
11. Triska, O. (2011). Bohorodchanskyi osередok maliarstva na skli [The Bohorodchany Center of Glass Painting]. *Narodoznavchi zoshyty*, 4(100), 729–738.
12. Lashchuk, Yu. P., & Rozhankivskyi, V. F. (1974). Ukrainske narodne mystetstvo. Keramika i sklo: albom [Ukrainian Folk Art. Ceramics and Glass: Album]. *Mystetstvo*.
13. Shpak, O. (2021). Oseredok narodnoho maliarstva na skli seredyny – druhoi polovyny XX stolittia u seli Richka Mizhhirskoho raionu Zakarpatskoi oblasti (materialy polovykh doslidzhen avtora 2010 roku) [A Center of Folk Glass Painting in the Mid-to-Late 20th Century in the Village of Richka, Mizhhiria District, Zakarpattia Oblast (materials from the author's 2010 field research)]. *Narodoznavchi zoshyty*, 4(100), 719–728.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378:004:37.02

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.18>

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ AGILE-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ЖИРОВА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерії програмного забезпечення та кібербезпеки
Державний торговельно-економічний університет
zhyrova@knote.edu.ua
orcid.org/0000-0001-8321-6939

Анотація. У статті здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних умов Agile-орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності в контексті сучасних викликів цифрової трансформації, переходу до Індустрії 4.0 та поширення технологій штучного інтелекту. Актуальність дослідження зумовлена потребою оновлення логіки професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців відповідно до динаміки технологічних змін, вимог ринку праці та особливостей сучасних здобувачів освіти. У ході дослідження проаналізовано сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, уточнено зміст поняття «готовність до професійної діяльності» та конкретизовано її структуру. Готовність майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності розглянуто як інтегративну характеристику особистості, що охоплює психологічний, когнітивно-інтелектуальний, соціальний і практично-діяльнісний компоненти. На основі аналізу наукових джерел уточнено зміст поняття «педагогічні умови» та запропоновано авторське розуміння педагогічних умов Agile-орієнтованого навчання як комплексу цілеспрямовано створених в освітньому процесі умов, що забезпечують ефективне впровадження Agile-принципів, підтримують командну роботу, адаптивність, рефлексію, поетапне досягнення результату та практичну зорієнтованість підготовки. Теоретично обґрунтовано такі педагогічні умови Agile-орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності: організація освітнього процесу на засадах ітеративності, гнучкого планування та поетапного досягнення результату; залучення студентів до командної проєктної взаємодії в умовах спільної відповідальності за результат; забезпечення постійного зворотного зв'язку, рефлексії, самооцінювання та взаємооцінювання; практико-орієнтоване проєктування змісту підготовки з використанням цифрових інструментів, наближених до реального ІТ-середовища. Доведено, що в сукупності ці умови забезпечують формування цілісної готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності та можуть слугувати теоретичним підґрунтям для подальшого проєктування моделі Agile-орієнтованої підготовки й експериментальної перевірки її ефективності.

Ключові слова: Agile-орієнтоване навчання, майбутні ІТ-фахівці, професійна діяльність, педагогічні умови, готовність до професійної діяльності, командна взаємодія, ІТ-освіта.

Постановка проблеми. Перехід до Індустрії 4.0 суттєво трансформує професійну діяльність у сфері інформаційних технологій, актуалізуючи вимоги до гнучкості, швидкої адаптації, здатності працювати в команді, безперервно оновлювати знання та інтегрувати нові технологічні рішення в практику. Особливо відчутно ці зміни посилюються поширенням штучного інтелекту, який не лише розширює інструментальний арсенал ІТ-фахівця, а й змінює саму логіку виконання професійних завдань, вимоги до компетентностей і темпи оновлення змісту підготовки [4; 12]. За таких умов традиційні, жорстко регламенто-

вані моделі навчання вже не повною мірою відповідають потребі у підготовці фахівця, здатного діяти в умовах динамічних змін, невизначеності та постійного професійного розвитку [4; 17].

Поряд із цим змінюється й сам контингент здобувачів освіти: сучасні студенти орієнтовані на більш динамічний, практико-спрямований, цифрово насичений формат навчання, очікують швидшого зворотного зв'язку, більшої залученості в освітній процес і зрозумілого зв'язку між навчальними завданнями та майбутньою професійною діяльністю. У цьому контексті особливого значення набу-

вають підходи, що забезпечують ітеративність, командну взаємодію, постійний зворотний зв'язок, рефлексію та роботу над практичним результатом, зокрема Agile-орієнтоване навчання. Водночас ефективність такої підготовки не може бути забезпечена лише запровадженням окремих Agile-практик; вона потребує чіткого визначення й теоретичного обґрунтування педагогічних умов, які забезпечують цілісність, адаптивність і результативність освітнього процесу. Саме це зумовлює актуальність дослідження проблеми педагогічних умов Agile-орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях проблема підготовки майбутніх ІТ-фахівців розглядається в контексті оновлення змісту, форм і засобів навчання відповідно до нових професійних вимог. Такі українські науковці як М. Гашимова, Р. Сегол та ін. [1], С. Мамиченко, А. Савел'єв [4], С. Петренко [6], Ю. Повстяна [7], О. Топузов, О. Малихін [8] та інші акцентують увагу на необхідності модернізації професійної підготовки ІТ-фахівців, посиленні її практичної спрямованості, розвитку soft skills, командної взаємодії та готовності до професійної діяльності в умовах динамічних змін. Окремо досліджено потенціал технологій навчання у співпраці для професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, що є важливим підґрунтям для осмислення командної роботи як однієї з ключових характеристик Agile-орієнтованого навчання [3].

У зарубіжному науковому дискурсі більш предметно висвітлено питання Agile- та Scrum-орієнтованого навчання в інженерній і програмній освіті. Зокрема, дослідники аналізують вплив постійного зворотного зв'язку на результативність Agile-команд [9], роль Scrum-підходу в поліпшенні навчального досвіду студентів [14], значення командної згуртованості й спеціально організованої підтримки командної взаємодії в Agile software engineering education [16], а також можливості цифрових інструментів для моніторингу й координації роботи студентських команд [11]. Нове дослідження О. Глазунової та співавторів доповнює цей напрям, розкриваючи взаємозв'язок

Agile-методологій навчання з особливостями навчального досвіду студентів [12].

Водночас значний інтерес становлять праці, присвячені груповій роботі та проєктному навчанню в комп'ютерній освіті. У систематичних оглядах узагальнено підходи до організації групової роботи в проєктному навчанні ІТ [13] та підсумкових проєктних курсах з програмної інженерії [17], а також окреслено типові характеристики таких курсів: командний формат, практичну спрямованість, наявність замовника, проміжне оцінювання та багатокомпонентний зворотний зв'язок. Проте, попри наявність праць про Agile-навчання, Scrum, командну роботу та проєктну організацію підготовки, питання саме теоретичного обґрунтування педагогічних умов Agile-орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців ще не отримало цілісного висвітлення, що й зумовлює доцільність даного дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов Agile-орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності, що забезпечують гнучкість, адаптивність, командну взаємодію та практичну спрямованість освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення сучасних наукових підходів засвідчує, що оновлення професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців пов'язане передусім зі зміною логіки організації навчання – у напрямі більшої гнучкості, командної взаємодії, ітеративності, практичної спрямованості та постійного зворотного зв'язку. Саме така сукупність характеристик створює підґрунтя для розгляду Agile-орієнтованого навчання як одного з перспективних напрямів модернізації ІТ-освіти.

Опираючись на попередні дослідження, було встановлено, що *готовність майбутнього ІТ-фахівця до професійної діяльності* доцільно розглядати як інтегративну характеристику особистості, що виявляється у здатності мобілізувати знання, уміння, навички, особистісні якості та внутрішні ресурси для успішного виконання професійних завдань, прийняття обґрунтованих рішень, прогнозування їх наслідків і відповідального ставлення до результатів власної діяльності.

Така готовність не обмежується лише рівнем фахової підготовленості, а постає як багатоконпонентне утворення, що формується на основі мотивації, професійної спрямованості, активної суб'єктної позиції, здатності до саморегуляції та практичного застосування набутих компетентностей. У структурі готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності виокремлено психологічний, когнітивно-інтелектуальний, соціальний і практично-діяльнісний компоненти [2]. Отже, формування готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності слід розглядати як цілеспрямований педагогічний процес, ефективність якого залежить від належно визначених педагогічних умов. Саме вони забезпечують цілісність, керованість і результативність підготовки, а відтак потребують окремого уточнення й теоретичного обґрунтування в контексті Agile-орієнтованого навчання.

З метою уникнення термінологічної неузгодженості, дослідимо поняття «педагогічні умови». Найчастіше *педагогічні умови* тлумачать як спеціально й цілеспрямовано створені в освітньому процесі обставини, що сприяють підвищенню його ефективності, забезпечують можливість упровадження певних новацій та оптимізують перебіг навчально-виховного процесу. Залежно від рівня організації освіти вони виступають важливим елементом управління навчанням і функціонування освітньої системи.

Обґрунтування педагогічних умов базується на положеннях ресурсного підходу в педагогіці, відповідно до якого розвиток особистості забезпечується сукупністю умов і засобів, необхідних для реалізації її потенційних можливостей. При цьому ресурси розглядаються як зовнішні, представлені засобами та умовами навчального середовища, і внутрішні, пов'язані з індивідуальними та особистісними можливостями людини [5, с. 5]. Ми погоджуємося з визначенням А. Литвина, який трактує педагогічні умови як комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників [5, с. 32].

Опираючись на таке розуміння, під *педагогічними умовами Agile-орієнтованого навчання майбутніх ІТ-фахівців* будемо розуміти комплекс цілеспрямовано створених у освітньому процесі умов, що забезпечують ефективне впровадження Agile-принципів, підтримують командну роботу, адаптивність, рефлексію, поетапне досягнення результату та практичну зорієнтованість підготовки майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності.

Виходячи зі специфіки професійної діяльності в ІТ-сфері, особливостей Agile-підходу та структури готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності, доцільно виокремити педагогічні умови, реалізація яких забезпечує результативність Agile-орієнтованої підготовки. Їх добір зумовлений необхідністю забезпечити гнучкість освітнього процесу, його практичну спрямованість, командну взаємодію, безперервний зворотний зв'язок і можливість поетапного професійного зростання здобувачів освіти.

Оскільки готовність майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності є багатоконпонентним утворенням, педагогічні умови її формування доцільно визначати з урахуванням тих складників, на розвиток яких вони мають бути спрямовані. Це дає підстави розглядати педагогічні умови Agile-орієнтованої підготовки не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку з психологічним, когнітивно-інтелектуальним, соціальним і практично-діяльнісним компонентами готовності [2]. Такий підхід дає змогу не лише конкретизувати зміст педагогічних умов, а й обґрунтувати їхній вплив на формування цілісної готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності.

З огляду на це доцільно виокремити такі педагогічні умови Agile-орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності: організацію освітнього процесу на засадах ітеративності та гнучкого планування; залучення студентів до командної проєктної взаємодії; забезпечення постійного зворотного зв'язку, рефлексії та коригування навчальної діяльності; практико-орієнтоване проєктування змісту підготовки з використанням цифрових інструментів, наближених до реального ІТ-середовища.

Для більш чіткого обґрунтування визначених педагогічних умов доцільно розглянути їх у взаємозв'язку зі структурними компонентами готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності. Такий підхід дає змогу конкретизувати, які саме аспекти готовності забезпечує кожна з умов, що відображено у таблиці 1.

Представлене в таблиці 1 співвідношення дає підстави стверджувати, що педагогічні умови Agile-орієнтованої підготовки мають взаємопов'язаний характер і в сукупності забезпечують формування всіх основних компонентів готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності. Це узгоджується з результатами дослі-

джень, у яких акцентовано значення цифрових інструментів підтримки студентських команд [10], Scrum-орієнтованої організації навчання [14], практико-орієнтованих командних курсів, наближених до професійного середовища [15], а також спеціально організованої підтримки командної взаємодії в Agile-орієнтованому навчанні програмної інженерії [16].

Першою педагогічною умовою визначаємо організацію освітнього процесу на засадах ітеративності, гнучкого планування та поетапного досягнення результату. Її значення зумовлене тим, що саме така логіка організації навчання найбільшою мірою відповідає специфіці професійної діяльності

Таблиця 1

Компоненти готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності та педагогічні умови їх формування в Agile-орієнтованому навчанні

Компонент готовності	Зміст компонента	Педагогічні умови, що забезпечують формування
Психологічна готовність	Відображає внутрішню налаштованість майбутнього ІТ-фахівця на професійну діяльність, охоплює мотивацію до професійного розвитку, здатність до саморегуляції, стресостійкість, емоційний інтелект, креативність, моральну зрілість, критичність мислення та готовність приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності й динамічних змін.	Ітеративна організація навчання; постійний зворотний зв'язок і рефлексія; ситуації відповідальності та самостійного прийняття рішень.
Когнітивно-інтелектуальний компонент	Охоплює систему фахових знань, аналітичні здібності, логічне та структурне мислення, уміння працювати з інформацією, опрацьовувати великі обсяги даних, використовувати сучасні цифрові ресурси, зокрема інструменти на основі штучного інтелекту, а також здатність до швидкого оновлення й адаптації знань відповідно до нових технологічних викликів.	Практико-орієнтований зміст навчання; робота з реальними або наближеними до реальних кейсами; поетапне розв'язання професійних завдань.
Соціальний компонент	Характеризує здатність до ефективної командної взаємодії, комунікації та професійної співпраці, включає уміння розподіляти ролі й завдання, узгоджувати дії, підтримувати продуктивну взаємодію в команді, розв'язувати конфлікти, дотримуватися етичних норм професійної діяльності та усвідомлювати відповідальність за спільний результат.	Організація командної проектної роботи; спільна відповідальність за результат; взаємооцінювання; цифрові інструменти командної взаємодії.
Практично-діяльнісний компонент	Охоплює здатність застосовувати фахові знання, інструменти, технології та стандарти в процесі розв'язання практичних професійно орієнтованих завдань. Відображає технічну майстерність, досвід роботи із сучасними засобами розробки, тестування, аналізу й упровадження цифрових рішень, уміння досягати конкретного результату відповідно до визначених вимог і стандартів якості, адаптуватися до умов реального робочого середовища, впроваджувати інновації та конструктивно розв'язувати проблеми, що виникають у процесі професійної діяльності.	практико-орієнтоване проектування підготовки; використання професійно релевантних цифрових інструментів; поетапне досягнення результату з проміжною перевіркою

Джерело: розроблено автором

в ІТ-сфері, для якої характерні робота в умовах динамічних змін, необхідність швидкого реагування на нові вимоги, уточнення рішень у процесі діяльності та послідовне вдосконалення результату. Поділ навчального процесу на відносно завершені етапи дає змогу структурувати професійно-орієнтовані завдання, забезпечити проміжний контроль, своєчасне коригування дій і поступове ускладнення змісту підготовки. Така організація освітнього процесу сприяє формуванню в майбутніх ІТ-фахівців умінь планувати власну діяльність, працювати в межах визначених часових рамок, адаптуватися до змін, аналізувати проміжні результати й послідовно рухатися до досягнення поставленої мети, що є важливим передусім для розвитку психологічного, когнітивно-інтелектуального та практично-діяльнісного компонентів готовності до професійної діяльності.

Другою педагогічною умовою є залучення студентів до командної проектної взаємодії в умовах спільної відповідальності за результат. Її значення зумовлене тим, що професійна діяльність у ІТ-сфері переважно здійснюється в командному форматі й потребує узгодження дій, розподілу ролей, ефективної комунікації та здатності до спільного прийняття рішень. Саме тому включення здобувачів освіти в командну проектну діяльність дає змогу набувати практичного досвіду взаємодії, розвивати навички професійної комунікації, відповідальності за спільний результат і готовність працювати в умовах взаємозалежності. Реалізація цієї умови сприяє передусім формуванню соціального компонента готовності, а також підсилює психологічний і практично-діяльнісний її складники.

Третьою педагогічною умовою визначаємо забезпечення постійного зворотного зв'язку, рефлексії, самооцінювання та взаємооцінювання в процесі навчальної діяльності. Її значення зумовлене тим, що Agile-орієнтоване навчання передбачає не лише виконання завдань, а й регулярне осмислення процесу та результатів роботи, виявлення труднощів, своєчасне коригування дій і вдосконалення подальших кроків. Постійний зворотний зв'язок дає змогу студентам усвідомлювати

власний поступ, оцінювати внесок у спільну діяльність, виявляти сильні й слабкі сторони та формувати відповідальне ставлення до результатів навчання. Реалізація цієї умови сприяє розвитку психологічного, соціального та когнітивно-інтелектуального компонентів готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності.

Четвертою педагогічною умовою є практико-орієнтоване проектування змісту підготовки з використанням цифрових інструментів, наближених до реального ІТ-середовища. Її значення зумовлене тим, що готовність до професійної діяльності формується ефективніше за умови включення студентів у виконання завдань, максимально наближених до реальних професійних ситуацій, із застосуванням актуальних інструментів, сервісів і технологій. Такий підхід забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, сприяє формуванню досвіду використання сучасних цифрових засобів для планування, координації, розроблення та представлення результатів роботи. Реалізація цієї умови має визначальне значення для розвитку когнітивно-інтелектуального й практично-діяльнісного компонентів готовності, а також підсилює соціальний компонент через організацію спільної роботи в цифровому середовищі.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми дав змогу уточнити ідею готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності, конкретизувати зміст педагогічних умов Agile-орієнтованого навчання та обґрунтувати їх у взаємозв'язку зі структурними компонентами готовності. Це дає підстави розглядати визначені педагогічні умови як теоретичне підґрунтя для подальшого проектування моделі Agile-орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності та експериментальної перевірки її ефективності.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дав змогу встановити, що в умовах переходу до Індустрії 4.0, поширення технологій штучного інтелекту та зростання динаміки професійних змін підготовка майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності потребує оновлення логіки організації освітнього процесу. У цьому контексті Agile-орієнтоване

навчання розглядається як перспективний напрям модернізації ІТ-освіти, оскільки забезпечує гнучкість, ітеративність, командну взаємодію, постійний зворотний зв'язок і практичну спрямованість підготовки.

У ході дослідження уточнено зміст готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності як інтегративної характеристики особистості та конкретизовано її структуру через психологічний, когнітивно-інтелектуальний, соціальний і практично-діяльнісний компоненти. На цій основі теоретично обґрунтовано педагогічні умови Agile-орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності, а саме: організацію освітнього процесу на засадах ітеративності, гнучкого планування та поетапного досягнення результату; залучення студентів до командної проєктної взаємодії в умовах спільної

відповідальності за результат; забезпечення постійного зворотного зв'язку, рефлексії, самооцінювання та взаємооцінювання; практико-орієнтоване проєктування змісту підготовки з використанням цифрових інструментів, наближених до реального ІТ-середовища. Встановлено, що в сукупності ці умови забезпечують формування цілісної готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень убацьмаємо в розробленні моделі Agile-орієнтованої підготовки майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності, конкретизації критеріїв, показників і рівнів сформованості її компонентів, а також у створенні діагностичного інструментарію та експериментальній перевірці ефективності обґрунтованих педагогічних умов в освітньому процесі закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гашимова М., Сегол Р., Батрак Є., Цюпа Н., Мураховський С., Гармаш О. Soft skill у підготовці студентів ІТ спеціальностей. *Адаптивні системи автоматичного управління*. 2024. № 44. С. 30–40. DOI: <https://doi.org/10.20535/1560-8956.44.2024.302199>
2. Жирова Т. О. Теоретико-методологічний аналіз готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14631867>
3. Конюхов С. Аналіз іноземного досвіду застосування технологій навчання у співпраці для професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у закладах вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2025. Т. 48, № 1. С. 29–40. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.1.3>
4. Мамиченко С. А., Савел'єв А. Є. Сучасний стан підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до професійної діяльності. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 11(45). С. 630–639. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-630-639](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-630-639)
5. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практ. посіб. 2-ге вид., допов. і перероб. Львів: ЛДУ БЖД, 2018. 88 с.
6. Петренко С. Професійна підготовка ІТ-фахівців в умовах університету: середовищний та аксіологічний контексти. *Інноватика у вихованні*. 2025. № 1(22). С. 181–192. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i22.711>
7. Повстяна Ю. С., Гульчук Ю. М., Повстяна С. О. Роль командної роботи у забезпеченні успішного виконання навчальних проєктів студентами ІТ-спеціальностей. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. 2025. № 57. С. 162–167. DOI: <https://doi.org/10.36910/6775-2524-0560-2024-57-19>
8. Топузов О. М., Малихін О. В., Ярмольчук Т. М. Стратегічна модель формування готовності перспективних ІТ-фахівців до професійної діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77, № 3. С. 248–261. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3351>
9. Awan W. N., Salman I. Analyzing the Impact of Constant Feedback on Hybrid Agile Team Performance: Preliminary Results. *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming Workshops*. Cham: Springer, 2025. P. 53–62. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-72781-8_6
10. Čavrak I., Bucaioni A., Mirandola R. Impact of Key Scrum Role Locations in Student Distributed Software Development Projects. 2023 IEEE 35th International Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T). 2023. P. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.1109/CSEET58097.2023.00018>
11. Farré C., López L., Oriol M., Franch X. LD@Taiga: An Embedded Learning Dashboard for Agile Project Management in Student Teams. *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming Workshops*. Cham: Springer, 2025. P. 242–248. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-72781-8_29

12. Hlazunova O., Korolchuk V., Voloshyna T., Kravchenko V., Saiapina T., Sydoruk Y. Experiential learning through agile learning methodologies: understanding students' experience. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. 2026. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2025-0072>
13. Kokkonen M., Isomöttönen V. A Systematic Mapping Study on Group Work Research in Computing Education Projects. *Journal of Systems and Software*. 2023. Vol. 204. Article 111795. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2023.111795>
14. López-Bravo C., López-Escobar J. J., Fondo-Ferreiro P., Rodríguez-Pérez M., Gil-Castiñeira F. J. LIZGAIRO: Improving Learning Experience through Scrum in Telecommunications Engineering Curriculum. *Computer Applications in Engineering Education*. 2024. Vol. 32, no. 5. Article e22766. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.22766>
15. Nasir N., Usman M., Börstler J., Dzamashvili Fogelström N. Software Engineering Team Project Courses with Industrial Customers: Students' Insights on Challenges and Lessons Learned. *Journal of Systems and Software*. 2025. Vol. 226. Article 112441. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2025.112441>
16. Tamayo Avila D., Van Petegem W., Snoeck M. Improving Teamwork in Agile Software Engineering Education: The ASEST+ Framework. *IEEE Transactions on Education*. 2022. Vol. 65, no. 1. P. 18–29. DOI: <https://doi.org/10.1109/TE.2021.3084095>
17. Tenhunen S., Männistö T., Luukkainen M., Ihantola P. A Systematic Literature Review of Capstone Courses in Software Engineering. *Information and Software Technology*. 2023. Vol. 159. Article 107191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2023.107191>

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR AGILE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE IT SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

ZHYROVA TETIANA OLEKSANDRIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Software Engineering and Cybersecurity
State University of Trade and Economics

Abstract. Introduction. The transition to Industry 4.0, the rapid spread of artificial intelligence technologies, and the growing pace of change in the IT sector have substantially transformed the requirements for the professional training of future IT specialists. Under these conditions, traditional models of higher education no longer fully meet the need to prepare professionals who can work in teams, respond flexibly to change, continuously update their knowledge, and achieve practical results in a dynamic digital environment.

Purpose. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation of the pedagogical conditions for Agile-oriented training of future IT specialists for professional activity.

Methods. The study is based on the analysis, comparison, systematization, and generalization of scholarly sources on professional training, readiness for professional activity, pedagogical conditions, Agile-oriented learning, teamwork, feedback, and practice-oriented IT education.

Results. The article analyzes current scholarly approaches to the professional training of future IT specialists and clarifies the essence of readiness for professional activity as an integrative personal characteristic. The structure of such readiness is specified through four interconnected components: psychological, cognitive-intellectual, social, and practical-activity. The psychological component reflects motivation for professional development, self-regulation, emotional intelligence, stress resistance, creativity, and the ability to make well-grounded decisions under conditions of uncertainty. The cognitive-intellectual component includes professional knowledge, analytical abilities, logical thinking, information processing skills, and the capacity to update knowledge in response to technological change. The social component encompasses teamwork skills, professional communication, ethical awareness, and responsibility for a shared result. The practical-activity component covers the ability to apply professional knowledge, tools, technologies, and standards in solving practice-oriented tasks in conditions close to the real IT environment. Based on the analysis of scholarly literature, the content of the concept of pedagogical conditions is clarified, and pedagogical conditions of Agile-oriented learning are understood as a set of purposefully created circumstances within the educational process that ensure the effective implementation of Agile principles, support teamwork, adaptability, reflection, iterative progress, and the practice-oriented character of training. Four pedagogical conditions for Agile-oriented training of future IT specialists for professional activity are theoretically substantiated: organization of the educational process on the basis of iterativity, flexible planning, and step-by-step achievement of results; involvement of students in team project interaction under conditions of shared responsibility for the result; provision of continuous feedback, reflection, self-assessment, and peer assessment; practice-oriented

design of training content using digital tools close to the real IT environment.

Originality. *The originality of the study lies in substantiating pedagogical conditions for Agile-oriented training through their correlation with the structure of readiness for professional activity and in revealing their role in the formation of its psychological, cognitive-intellectual, social, and practical-activity components.*

Conclusion. *he substantiated pedagogical conditions collectively ensure the flexibility, integrity, and practical effectiveness of Agile-oriented training of future IT specialists for professional activity. The results can serve as a theoretical basis for designing a model of such training, specifying criteria and indicators of readiness formation, and further experimental verification in higher education institutions.*

Key words: *Agile-oriented training, future IT specialists, professional readiness, pedagogical conditions, teamwork, IT education, professional activity.*

REFERENCES

1. Hashymova, M., Sehol, R., Batrak, Ye., Tsopa, N., Murakhovskyi, S., & Harmash, O. (2024). *Soft skill u pidhotovtsi studentiv IT spetsialnestei* [Soft skills in the training of IT specialty students]. *Adaptivni systemy avtomatichnoho upravlinnia*, 44, 30–40. <https://doi.org/10.20535/1560-8956.44.2024.302199>
2. Zhyrova, T. O. (2024). *Teoretyko-metodolohichniy analiz hotovnosti maibutnikh IT-fakhivtsiv do profesiinoi diialnosti* [Theoretical and methodological analysis of the readiness of future IT specialists for professional activity]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, 13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14631867>
3. Koniukhov, S. (2025). *Analiz inozemnoho dosvidu zastosuvannia tekhnolohii navchannia u spivpratsi dlia profesiinoi pidhotovky maibutnikh IT-fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity* [Analysis of foreign experience in the use of collaborative learning technologies for the professional training of future IT specialists in higher education institutions]. *Osvitlohichniy dyskurs*, 48(1), 29–40. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.1.3>
4. Mamychenko, S. A., & Saveliev, A. Ye. (2024). *Suchasnyi stan pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii do profesiinoi diialnosti* [Current state of training future information technology specialists for professional activity]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 11(45), 630–639. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-630-639](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-630-639)
5. Lytvyn, A. V. (2018). *Metodolohichni zasady poniattia "pedahohichni umovy"* [Methodological foundations of the concept of "pedagogical conditions"] (2nd ed.). LDU BZhD.
6. Petrenko, S. (2025). *Profesiina pidhotovka IT-fakhivtsiv v umovakh universytetu: seredovyschnyi ta aksiolohichniy konteksty* [Professional training of IT specialists in the university environment: Environmental and axiological contexts]. *Innovatyka u vykhovanni*, 1(22), 181–192. <https://doi.org/10.35619/iu.v1i22.711>
7. Povstiana, Yu. S., Hulchuk, Yu. M., & Povstiana, S. O. (2025). *Rol komandnoi roboty u zabezpechenni uspishnoho vykonannia navchalnykh proektiv studentamy IT-spetsialnestei* [The role of teamwork in ensuring the successful completion of educational projects by IT specialty students]. *Kompiuterno-intehrovani tekhnolohii: osvita, nauka, vyrobnytstvo*, 57, 162–167. <https://doi.org/10.36910/6775-2524-0560-2024-57-19>
8. Topuzov, O. M., Malykhin, O. V., & Yarmolchuk, T. M. (2020). *Stratehichna model formuvannia hotovnosti perspektyvnykh IT-fakhivtsiv do profesiinoi diialnosti* [Strategic model of forming the readiness of prospective IT specialists for professional activity]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 77(3), 248–261. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3351>
9. Awan, W. N., & Salman, I. (2025). Analyzing the impact of constant feedback on hybrid agile team performance: Preliminary results. *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming Workshops*, 53–62. https://doi.org/10.1007/978-3-031-72781-8_6
10. Cavrak, I., Bucaioni, A., & Mirandola, R. (2023). Impact of key Scrum role locations in student distributed software development projects. In *2023 IEEE 35th International Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T)* (pp. 69–78). <https://doi.org/10.1109/CSEET58097.2023.00018>
11. Farre, C., Lopez, L., Oriol, M., & Franch, X. (2025). LD@Taiga: An embedded learning dashboard for agile project management in student teams. *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming Workshops*, 242–248. https://doi.org/10.1007/978-3-031-72781-8_29
12. Hlazunova, O., Korolchuk, V., Voloshyna, T., Kravchenko, V., Saiapina, T., & Sydoruk, Y. (2026). Experiential learning through agile learning methodologies: Understanding students' experience. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 1–16. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2025-0072>
13. Kokkonemi, M., & Isomottonen, V. (2023). A systematic mapping study on group work research in computing education projects. *Journal of Systems and Software*, 204, 111795. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2023.111795>

14. Lopez-Bravo, C., Lopez-Escobar, J. J., Fondo-Ferreiro, P., Rodriguez-Perez, M., & Gil-Castineira, F. J. (2024). LIZGAIRO: Improving learning experience through Scrum in telecommunications engineering curriculum. *Computer Applications in Engineering Education*, 32(5), e22766. <https://doi.org/10.1002/cae.22766>
15. Nasir, N., Usman, M., Börstler, J., & Dzamashvili Fogelström, N. (2025). Software engineering team project courses with industrial customers: Students' insights on challenges and lessons learned. *Journal of Systems and Software*, 226, 112441. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2025.112441>
16. Tamayo Avila, D., Van Petegem, W., & Snoeck, M. (2022). Improving teamwork in agile software engineering education: The ASEST+ framework. *IEEE Transactions on Education*, 65(1), 18–29. <https://doi.org/10.1109/TE.2021.3084095>
17. Tenhunen, S., Mannisto, T., Luukkainen, M., & Ihanola, P. (2023). A systematic literature review of capstone courses in software engineering. *Information and Software Technology*, 159, 107191. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2023.107191>



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 31.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.147:004:502.131.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.19>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ІТ-ФАХІВЦІВ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

КОТЕНКО НАТАЛІЯ ОЛЕКСІІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерії програмного забезпечення та кібербезпеки
Державний торговельно-економічний університет
kotenkono@knu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2675-6514

Анотація. У статті здійснено теоретичне узагальнення концептуальних засад освіти для сталого розвитку, релевантних для підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Актуальність дослідження зумовлена потребою переорієнтації ІТ-освіти від вузькотехнічної моделі до підготовки фахівця, здатного враховувати соціальні, екологічні та етичні наслідки цифрових рішень. Метою статті є обґрунтування концептуальних засад освіти для сталого розвитку, які визначають орієнтири професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу, порівняння, узагальнення й інтерпретації наукових джерел. Встановлено, що методологічну основу такої підготовки становлять конструктивістський підхід, системне мислення, критична педагогіка та трансдисциплінарність. Показано, що педагогічний потенціал цих засад реалізується за умов фасилітативної ролі викладача, проблемно орієнтованого та проєктного навчання, міждисциплінарної взаємодії, рефлексії щодо наслідків цифрових рішень. Обґрунтовано, що підвищення обізнаності студентів щодо проблем сталого розвитку саме по собі не гарантує формування відповідальної професійної поведінки; результативними є практики, у яких ціннісні орієнтири поєднуються з діяльнісним форматом навчання, підтримкою самоефективності та практичним досвідом розроблення цифрових рішень. Доведено, що важливими умовами інтеграції принципів сталого розвитку є інституційна підтримка, міжкафедральна взаємодія та інтегрований підхід до впровадження цих ідей в освітні компоненти. Узагальнено очікувані результати такої підготовки: системне бачення технологічних і суспільних процесів, здатність оцінювати соціальні та екологічні наслідки цифрових рішень, відповідальне професійне мислення та готовність до проєктування сталих цифрових рішень.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, ІТ-фахівець, професійна підготовка, професійна компетентність, трансдисциплінарність, відповідальне проєктування.

Постановка проблеми. Трансформація уявлень про розвиток упродовж останніх десятиліть зумовила переосмислення цілей професійної підготовки фахівців, зокрема у сфері інформаційних технологій. Концепція сталого розвитку, сформульована в доповіді Комісії Брундтланд «Наше спільне майбутнє», визначила розвиток як такий, що задовольняє потреби сучасності без загрози для можливостей майбутніх поколінь [16], і тим самим актуалізувала для освіти не лише вимір професійної ефективності, а й відповідальність за екологічні, соціальні та етичні наслідки професійних рішень. У цьому контексті освіта для сталого розвитку розглядається як підхід, що орієнтує підготовку майбутніх фахівців на системне бачення взаємозв'язків між технологічними, соціальними, економічними та еко-

логічними процесами, розвиток критичного мислення, відповідального прийняття рішень і готовності до спільного розв'язання складних проблем [12; 13]. Для підготовки майбутніх ІТ-фахівців це означає необхідність виходу за межі вузькотехнічної моделі навчання та звернення до таких концептуальних засад, які забезпечують інтеграцію сталості у зміст, організацію й результати професійної освіти. Водночас досвід впровадження ідей сталого розвитку в ІТ-освіту засвідчує суперечливі результати, а саме: підвищення обізнаності студентів не завжди супроводжується формуванням стійких професійних практик [4; 8]. Це зумовлює потребу в уточненні тих концептуальних засад освіти для сталого розвитку, які є педагогічно продуктивними саме для підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Інтеграція принципів сталого розвитку в підготовку майбутніх фахівців з інформаційних технологій передбачає перехід від техноцентричної моделі навчання до такої, що враховує соціальні, екологічні та етичні наслідки цифрових рішень. Проте наукові підходи й освітні практики у цій сфері часто залишаються фрагментарними та не забезпечують цілісного поєднання технологічного, педагогічного і ціннісного складників професійної підготовки. Це зумовлює суперечність між традиційною логікою ІТ-освіти, зорієнтованою на вузькопрофесійні результати й швидке оновлення інструментів, та вимогами освіти для сталого розвитку, що акцентує системне мислення, відповідальне проєктування і здатність прогнозувати довгострокові наслідки професійної діяльності. Неоднозначність результатів упровадження ідей сталого розвитку в ІТ-освіту актуалізує потребу у визначенні тих концептуальних засад ESD, які є педагогічно продуктивними для підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі освіта для сталого розвитку розглядається як підхід, що поєднує конструктивістські засади, системне мислення та критичну педагогіку й орієнтує підготовку фахівця на аналіз довгострокових наслідків рішень, роботу зі складними взаємозв'язками та відповідальне професійне судження. У такій логіці змінюється і роль викладача, який постає не лише транслятором знань, а фасилітатором навчальної взаємодії, що підтримує дослідницьку активність студентів і пошук практично значущих рішень. Водночас результати впровадження ідей сталого розвитку в ІТ-освіту залишаються неоднозначними: зростання обізнаності щодо впливу цифрових технологій не завжди супроводжується переходом до відповідальної професійної дії, а окремі підходи без належної педагогічної підтримки можуть знижувати мотивацію студентів до застосування практик сталості. Це дає підстави вважати, що продуктивність концептуальних засад ESD у підготовці майбутніх ІТ-фахівців визначається не самою їх декларацією, а здатністю поєднувати ціннісний, когнітивний і діяльнісний виміри професійної освіти.

Мета статті полягає в теоретичному узагальненні та обґрунтуванні концептуальних засад освіти для сталого розвитку, які визначають продуктивні орієнтири підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Для досягнення мети поставлено такі завдання: з'ясувати теоретичні підходи до трактування освіти для сталого розвитку; виокремити концептуальні засади ESD, релевантні для підготовки майбутніх ІТ; розкрити їх значення для формування професійної компетентності ІТ-фахівців; окреслити педагогічні орієнтири інтеграції цих засад у зміст і організацію професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. *Концептуальні засади освіти для сталого розвитку.* Професійна підготовка в парадигмі сталого розвитку виходить за межі засвоєння суто технічних знань і передбачає формування ціннісних орієнтацій, відповідального професійного мислення та здатності оцінювати суспільні й екологічні наслідки фахових рішень. Методологічну основу освіти для сталого розвитку становлять конструктивістський підхід, системне мислення та критична педагогіка. Конструктивізм орієнтує студентів на активне осмислення взаємозв'язків між професійною діяльністю та глобальними викликами, а не лише на засвоєння готових способів дії [14]. Системне мислення забезпечує розуміння нелінійних зв'язків у складних системах і здатність аналізувати довгострокові наслідки локальних рішень [10]. Критична педагогіка сприяє розвитку рефлексії, критичного осмислення технологічних практик і пошуку соціально відповідальних альтернатив [3].

Дослідження А. Е. Й. Валса та Л. Шварціна [15] засвідчують, що ефективна освіта для сталого розвитку потребує зміни ролі викладача від транслятора знань до фасилітатора навчання, який створює умови для самостійного дослідження студентами складних проблем і пошуку інноваційних рішень. За таких умов освітній процес більшою мірою орієнтується на розвиток креативності, критичного мислення та здатності до адаптації в умовах невизначеності, що мають ключове значення для професійної діяльності в контексті сталого розвитку. У підготовці майбутніх ІТ-фахівців це зумовлює необхідність звер-

нення до таких засад ESD, які забезпечують цілісне поєднання ціннісного, когнітивного й діяльнісного складників професійної освіти.

Трансдисциплінарність у підготовці майбутніх ІТ-фахівців. Однією з продуктивних концептуальних засад освіти для сталого розвитку є трансдисциплінарність, оскільки сучасні суспільні, екологічні та технологічні виклики не можуть бути осмислені й розв'язані в межах лише однієї галузі знань. У професійній підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій трансдисциплінарний підхід передбачає інтеграцію технічних, соціальних, економічних та екологічних знань, залучення практичного контексту до навчання й орієнтацію на розв'язання реальних проблем. На відміну від формального поєднання окремих дисциплін, такий підхід забезпечує взаємодію різних способів пояснення проблеми та вироблення рішень, релевантних суспільним потребам [9]. У цьому контексті М. Гіббонс та інші [5] характеризують сучасний тип знання як контекстуалізоване, проблемно орієнтоване й трансдисциплінарне, що формується в процесі практичної діяльності. Для підготовки ІТ-фахівців це має принципове значення, оскільки сприяє формуванню здатності працювати на перетині професійних сфер, розуміти потреби різних стейкхолдерів і проєктувати цифрові рішення з урахуванням їх соціальних та екологічних наслідків.

Емпіричні підтвердження продуктивності засад ESD. Емпіричні дослідження інтеграції принципів сталого розвитку в ІТ-освіту засвідчують неоднозначність її результатів. Так, Л. М. Гілті та Б. Ебішер [6] показують, що спеціалізовані курси з «зеленого програмування» та екологічних аспектів інформаційних технологій сприяють кращому розумінню студентами енергетичного впливу програмного коду й взаємозв'язку між технологічними рішеннями та екологічними наслідками, однак такі когнітивні зміни не завжди переходять у сталі професійні практики. С. Науманн та інші [4] звертають увагу на інший ризик: акцентування на екологічних проблемах цифрових технологій без належної педагогічної підтримки може посилювати тривожність студентів і знижувати їхню

мотивацію до застосування практик сталості. Водночас, як засвідчує узагальнення М. Гайсдорфера та інших [4], найбільш результативними є ті освітні підходи, що поєднують теоретичне осмислення принципів сталого розвитку з участю студентів у реальних проєктах, рефлексією щодо наслідків технологічних рішень і міждисциплінарною взаємодією. Це дає підстави стверджувати, що продуктивність концептуальних засад ESD у підготовці майбутніх ІТ-фахівців визначається не лише змістом навчання, а й способом його педагогічної організації.

Інституційні умови інтеграції принципів сталого розвитку. Упровадження принципів сталого розвитку в професійну підготовку майбутніх фахівців з інформаційних технологій може здійснюватися через різні організаційні підходи, однак найбільш продуктивним для масової освітньої практики видається інтегрований підхід, за якого ідеї сталого розвитку послідовно включаються в наявні освітні компоненти, а не ізолюються в межах окремих курсів чи програм. Такий формат дає змогу пов'язати технічну підготовку з аналізом соціальних, екологічних та етичних наслідків цифрових рішень у межах професійно орієнтованого навчання. Водночас, як показує Р.Лосано [7], результативність інтеграції принципів сталого розвитку істотно залежить від інституційної підтримки, міжкафедральної взаємодії та готовності викладачів до педагогічних змін. Отже, продуктивність концептуальних засад ESD у підготовці майбутніх ІТ-фахівців визначається не лише їх теоретичною обґрунтованістю, а й організаційними умовами їх системного впровадження. Поряд із методологічними та організаційними чинниками, результативність освіти для сталого розвитку залежить і від психологічних механізмів сприйняття глобальних проблем. Зокрема, схильність орієнтуватися на короткострокові результати та сприймати екологічні ризики як віддалені знижує мотивацію студентів до впровадження практик сталості [2; 9]. Це посилює значення таких педагогічних рішень, які пов'язують глобальні виклики з професійним досвідом майбутніх ІТ-фахівців, підтримують їхню самоєфектив-

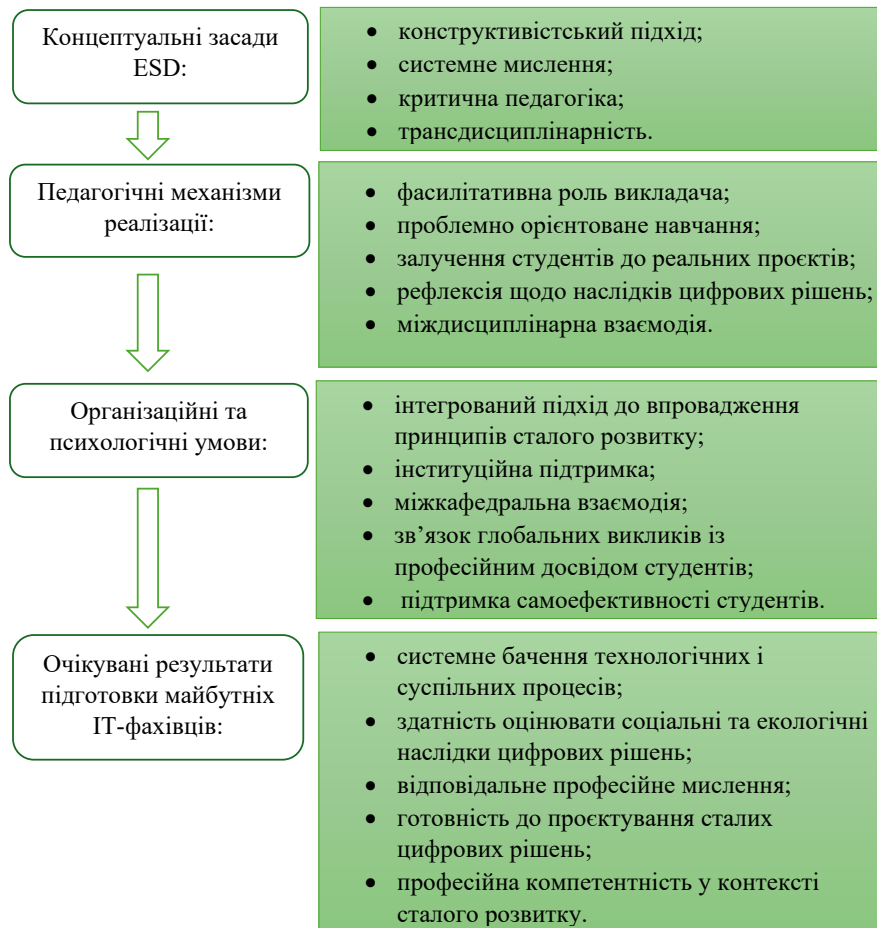


Рис. 1. Продуктивні концептуальні засади ESD в підготовці майбутніх ІТ-фахівців

ність і залучають до реальних проєктів соціально значущого спрямування [1].

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дало змогу представити взаємозв'язок продуктивних концептуальних засад ESD, механізмів їх педагогічної реалізації та очікуваних результатів підготовки майбутніх ІТ-фахівців у вигляді схеми (рис. 1).

Висновки. Теоретичне узагальнення наукових підходів до освіти для сталого розвитку дало підстави стверджувати, що її продуктивність у підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій визначається не окремим включенням відповідної тематики в зміст навчання, а цілісною переорієнтацією професійної підготовки на відповідальне проєктування цифрових рішень з урахуванням їх соціальних, екологічних та етичних наслідків. Установлено, що найбільше значення для підготовки майбутніх ІТ-фахівців мають конструктивістський підхід, системне мис-

лення, критична педагогіка та трансдисциплінарність, оскільки саме вони забезпечують перехід від вузькотехнічної моделі навчання до формування фахівця, здатного аналізувати складні взаємозв'язки, оцінювати довгострокові наслідки професійних рішень і діяти в логіці суспільної відповідальності.

З'ясовано, що педагогічний потенціал цих засад реалізується за умов зміни ролі викладача, посилення проблемно орієнтованого та проєктного навчання, міждисциплінарної взаємодії, розвитку рефлексії щодо наслідків цифрових рішень і залучення студентів до розв'язання реальних суспільно значущих завдань. Обґрунтовано, що підвищення обізнаності студентів щодо проблем сталого розвитку саме по собі не гарантує формування відповідальної професійної поведінки; найбільш результативними є освітні практики, у яких ціннісні орієнтири поєднуються з діяльнісним форматом навчання, підтримкою самоефек-

тивності та практичним досвідом розроблення цифрових рішень. Важливою умовою інтеграції принципів сталого розвитку в підготовку майбутніх ІТ-фахівців визначено інституційну підтримку та інтегрований підхід до їх упродовження в освітні компоненти.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в розробленні моделі інтеграції

концептуальних засад освіти для сталого розвитку в підготовку майбутніх фахівців з інформаційних технологій, уточненні структурних компонентів відповідної професійної компетентності, а також у визначенні критеріїв, показників і діагностичного інструментарію оцінювання результативності такої підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bandura A. *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, 1977. URL: https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf (дата звернення 20.02.2026)
2. Frederick S., Loewenstein G., O'Donoghue T. Time discounting and time preference: A critical review. *Journal of Economic Literature*. 2002. 40(2). P. 351–401. <https://doi.org/10.1257/jel.40.2.351>
3. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum International Publishing Group, 1970. URL: [https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20\(2000,%20Bloomsbury%20Academic\).pdf](https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20(2000,%20Bloomsbury%20Academic).pdf) (дата звернення 20.02.2026)
4. Geissdoerfer M., Savaget P., Bocken N. M., Hultink E. J. The circular economy – A new sustainability paradigm? *Journal of Cleaner Production*. 2017. 143. P. 757–768. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.12.048>
5. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE Publications, 1994. URL: https://ia801409.us.archive.org/30/items/mode1_2/mode1_2.pdf (дата звернення 20.02.2026)
6. Hilty L. M., Aebischer B. (Eds.). *ICT Innovations for Sustainability*. Springer, 2015. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-09228-7>
7. Lozano R. Incorporation and institutionalization of SD into universities: Breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*. 2006. 14(9–11). P. 787–796. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.010>
8. Naumann S., Dick M., Kern E., Johann T. The GREENSOFT model: A reference model for green and sustainable software and its engineering. *Sustainable Computing: Informatics and Systems*. 2011. 1(4). P. 294–304. <https://doi.org/10.1016/j.suscom.2011.06.004>
9. Scholz R. W., Steiner G. The real type and ideal type of transdisciplinary processes: Part I – Theoretical foundations. *Sustainability Science*. 2015. 10(4). P. 527–544. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0326-4>
10. Senge P. M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday, 1990. URL: <https://www.e-education.psu.edu/geog468/sites/www.e-education.psu.edu/geog468/files/TheFifthDiscipline.pdf> (дата звернення 20.02.2026)
11. Spence A., Poortinga W., Pidgeon N. The psychological distance of climate change. *Risk Analysis*. 2012. 32(6). P. 957–972. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2011.01695.x>
12. Sterling S. *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Green Books, 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/289505456_Sustainable_education (дата звернення 20.02.2026)
13. United Nations General Assembly. *Resolution A/RES/70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. 2015. URL: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf> (дата звернення 20.02.2026)
14. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4> (дата звернення 20.02.2026)
15. Wals A. E. J., Schwarzin L. Fostering organizational sustainability through dialogical interaction. *The Learning Organization*. 2012. 19(1). P. 11–27. <https://doi.org/10.1108/09696471211190338>
16. World Commission on Environment and Development. *Our Common Future (The Brundtland Report)*. Oxford University Press, 1987. URL: <https://www.brundtland.co.za/wp-content/uploads/2022/08/Brundtland-Report-1987-Our-Common-Future.pdf> (дата звернення 20.02.2026)

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF TRAINING IT PROFESSIONALS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

KOTENKO NATALIYA OLEKSIIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Software Engineering and Cybersecurity
State University of Trade and Economics

Abstract. Introduction. *The article provides a theoretical generalization of the conceptual foundations of education for sustainable development relevant to the training of future information technology specialists. The relevance of the study is determined by the need to reorient IT education from a narrowly technical model toward the preparation of specialists capable of considering the social, environmental, and ethical consequences of digital solutions.*

Purpose. *The purpose of the article is to substantiate the conceptual foundations of education for sustainable development that define productive guidelines for the professional training of future IT specialists.*

Methods. *The study employs methods of theoretical analysis, comparison, generalization, and interpretation of scholarly sources devoted to education for sustainable development and its integration into IT education.*

Results. *It has been found that the methodological basis of such training rests on the constructivist approach, systems thinking, and critical pedagogy, while transdisciplinarity appears to be one of its most productive foundations, as it ensures the integration of technical, social, economic, and environmental dimensions of professional education. It has been established that the pedagogical potential of these foundations is realized through a shift in the teacher's role toward facilitation, the strengthening of problem-based and project-based learning, the development of interdisciplinary interaction, reflection on the consequences of digital solutions, and the involvement of students in solving real socially significant problems. It is shown that increasing students' awareness of sustainable development issues does not guarantee the formation of responsible professional behaviour; the most effective educational practices are those in which the value orientations of sustainable development are combined with activity-based learning formats, support for self-efficacy, and practical experience in developing digital solutions. It is substantiated that an important condition for integrating the principles of sustainable development into the training of future IT specialists is institutional support, interdepartmental interaction, and an integrated approach to embedding the ideas of sustainable development into existing educational components.*

Originality. *The study systematizes the conceptual foundations of education for sustainable development specifically in relation to the professional training of future IT specialists. It also clarifies the pedagogical and institutional conditions that ensure the productive integration of these foundations into IT education.*

Conclusion. *The expected outcomes of such training are summarized as follows: a systemic vision of technological and social processes, the ability to assess the social and environmental consequences of digital solutions, responsible professional thinking, and readiness to design sustainable digital solutions. Prospects for further research are associated with the development of a model for integrating the conceptual foundations of education for sustainable development into the training of future IT specialists and with the identification of diagnostic tools for evaluating the effectiveness of such training.*

Key words: *education for sustainable development, IT specialist, professional training, professional competence, transdisciplinarity, responsible design.*

REFERENCES

1. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
2. Frederick, S., Loewenstein, G., & O'Donoghue, T. (2002). Time discounting and time preference: A critical review. *Journal of Economic Literature*, 40(2), 351-401. <https://doi.org/10.1257/jel.40.2.351>
3. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group. [https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20\(2000,%20Bloomsbury%20Academic\).pdf](https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20(2000,%20Bloomsbury%20Academic).pdf)
4. Geissdoerfer, M., Savaget, P., Bocken, N. M., & Hultink, E. J. (2017). The circular economy: A new sustainability paradigm? *Journal of Cleaner Production*, 143, 757-768. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.12.048>

5. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications. https://ia801409.us.archive.org/30/items/model_2/model_2.pdf
6. Hilty, L. M., & Aebischer, B. (Eds.). (2015). *ICT innovations for sustainability*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-09228-7>
7. Lozano, R. (2006). Incorporation and institutionalization of SD into universities: Breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14(9-11), 787–796. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.010>
8. Naumann, S., Dick, M., Kern, E., & Johann, T. (2011). The GREENSOFT model: A reference model for green and sustainable software and its engineering. *Sustainable Computing: Informatics and Systems*, 1(4), 294–304. <https://doi.org/10.1016/j.suscom.2011.06.004>
9. Scholz, R. W., & Steiner, G. (2015). The real type and ideal type of transdisciplinary processes: Part I - Theoretical foundations. *Sustainability Science*, 10(4), 527–544. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0326-4>
10. Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday. <https://www.e-education.psu.edu/geog468/sites/www.e-education.psu.edu/geog468/files/TheFifthDiscipline.pdf>
11. Spence, A., Poortinga, W., & Pidgeon, N. (2012). The psychological distance of climate change. *Risk Analysis*, 32(6), 957–972. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2011.01695.x>
12. Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books. https://www.researchgate.net/publication/289505456_Sustainable_education
13. United Nations General Assembly. (2015). *Resolution A/RES/70/1: Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>
14. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4>
15. Wals, A. E. J., & Schwarzin, L. (2012). Fostering organizational sustainability through dialogical interaction. *The Learning Organization*, 19(1), 11–27. <https://doi.org/10.1108/09696471211190338>
16. World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future (The Brundtland report)*. Oxford University Press. <https://www.brundtland.co.za/wp-content/uploads/2022/08/Brundtland-Report-1987-Our-Common-Future.pdf>



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.018.43:004:62

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.20>

STEM-ПРОЄКТ ЯК ЗАСІБ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІНФОРМАТИКИ

ОРШАНСЬКИЙ ЛЕОНІД ВОЛОДИМИРОВИЧ

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
orshanskilv@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9197-2953

ЦІСАРУК ІРИНА ВАСИЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
tsisarukiryna@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7285-9055

ЦІСАРУК ВІТАЛІЙ ЮРІЙОВИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних технологій та методики навчання інформатики
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
vitaliytsisaruk87@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7376-6523

Анотація. У статті досліджено педагогічний потенціал STEM-проектів як ефективного засобу міжпредметної інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій та інформатики. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації змісту педагогічної освіти відповідно до викликів цифрового суспільства та зростанням потреби у фахівцях, здатних інтегрувати знання з різних галузей. Проаналізовано теоретичні засади STEM-освіти, уточнено сутність понять «STEM-проект» і «STEM-підготовка», а також визначено їх роль у формуванні інтегрованих професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Обґрунтовано, що впровадження STEM-проектів сприяє розвитку інженерного мислення, дослідницьких умінь, цифрової грамотності, креативності та здатності до розв'язання комплексних практичних завдань. Розкрито етапи реалізації інтегрованих проектів, зокрема постановку проблеми, планування, проектування, реалізацію та оцінювання результатів. Акцентовано увагу на необхідності поєднання технологічної, інформаційної, математичної та природничої складових у процесі виконання проектів.

Наведено приклади STEM-проектів різного спрямування, що можуть бути реалізовані у процесі підготовки майбутніх учителів, зокрема техніко-технологічних, інформаційно-аналітичних, навчально-методичних і дослідницьких. Доведено, що проектна діяльність забезпечує практичну спрямованість навчання, сприяє інтеграції знань і формує готовність майбутніх педагогів до впровадження інноваційних освітніх технологій. Зроблено висновок про доцільність широкого використання STEM-проектів як інструменту підвищення якості професійної підготовки вчителів нового покоління.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-проект, міжпредметна інтеграція, професійна підготовка, майбутній учитель технологій та інформатики, проектна діяльність, цифрові технології, інженерне мислення.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі дедалі актуальнішою стає потреба в таких підходах до навчання, які дозволяють майбутньому вчителю стати не лише транслятором знань, а й модератором міждисциплінарного, дослідницько-практичного навчання. Одним із найефективніших інструментів у цьому контексті є

STEM-освіта – форма організації освітнього процесу, яка поєднує в собі компоненти науки (Science), технологій (Technology), інженерії (Engineering) та математики (Mathematics), інтегруючи також інформатику, цифрову грамотність, креативність та соціальні навички.

Аналіз сучасних освітніх програм підготовки педагогічних кадрів засвідчує наявність сталої тенденції до інтегрованої підготовки майбутніх учителів технологій та інформатики в межах єдиної освітньої програми. Такий підхід передбачає поєднання змістових компонентів двох предметних галузей та формування у здобувачів освіти комплексних професійних компетентностей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності в умовах сучасного інформаційно-технологічного середовища.

Інтеграція змісту підготовки майбутніх учителів технологій та інформатики зумовлена насамперед стрімким розвитком цифрових технологій, автоматизації виробничих процесів та поширенням інженерно-технологічних рішень у різних сферах суспільного життя. У зв'язку з цим сучасний учитель повинен володіти не лише знаннями з окремих дисциплін, а й здатністю інтегрувати їх у процесі розв'язання практичних і навчально-методичних завдань.

Крім того, така модель підготовки створює передумови для впровадження міжпредметних форм організації навчання, зокрема STEM-проектів, які дозволяють поєднувати знання з технологій, інформатики, математики та природничих наук у процесі практичної діяльності. Це сприяє формуванню у майбутніх учителів готовності до використання інноваційних освітніх підходів і методик, спрямованих на розвиток творчого та інженерного мислення учнів.

Водночас, варто зазначити, що значна частина освітніх компонентів у межах цих інтегрованих програм наразі реалізується як окремі, ізольовані за структурою та змістом дисципліни, орієнтовані на вузькопредметну підготовку. Це, на нашу думку, знижує потенціал міждисциплінарної синергії, яка є ключовою умовою ефективної реалізації принципів STEM-освіти.

Таким чином, виникає потреба у посиленні інтеграційного аспекту освітнього процесу, зокрема шляхом впровадження наскрізних модулів, спільних проєктів, бінарних занять і міжпредметних практик, що дозволяють майбутньому вчителю формувати цілісні професійні компетентності, а не окремі фрагменти знань.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема впровадження STEM-освіти та інтеграції природничо-математичних і технологічних дисциплін активно досліджується українськими науковцями. У наукових працях розглядаються теоретичні засади STEM-підходу, методика організації STEM-навчання, використання цифрових технологій і проєктної діяльності в освітньому процесі.

Зокрема, у дослідженнях Н. Морзе, Л. Гриневич, В. Вембер та М. Бойко розкрито роль цифрових технологій у формуванні системи STEM-освіти. Автори підкреслюють, що впровадження STEM-підходу пов'язане з розвитком дослідницького та проєктного навчання, яке дозволяє інтегрувати знання з різних галузей й формувати комплексні компетентності учнів і студентів. У роботі також визначено групи цифрових інструментів, необхідних для ефективної реалізації STEM-освіти в сучасному освітньому середовищі [3].

Дослідження О. Струтинської присвячене використанню робототехніки та 3D-технологій у STEM-освіті. Авторка доводить, що застосування робототехнічних систем, цифрового моделювання та 3D-друку сприяє розвитку інженерного мислення, формуванню технічної творчості та активізації проєктної діяльності учнів. Використання таких технологій створює умови для інтеграції інформатики, технологій, фізики та математики у процесі навчання [8].

Н. Валько здійснено ретельний аналіз освітніх програм підготовки майбутніх учителів крізь призму концептуальних засад STEM-освіти. Дослідниця фокусує увагу на проблемі релевантності сучасного змісту вищої педагогічної освіти викликам технологічного прогресу, підкреслюючи необхідність імплементації міждисциплінарних підходів в освітній процес [1]. Особливу наукову цін-

ність становить проведений автором аналіз компонентів освітньо-професійних програм, що дозволив виявити рівень інтеграції природничо-математичних та інженерно-технологічних знань у фахову підготовку педагогів. Висновки Н. Валько щодо потреби в модернізації методичного інструментарію та посиленні практико-орієнтованого складника навчання слугують вагомим аргументом для розробки стратегій STEM-підготовки майбутніх фахівців, що безпосередньо корелює із завданнями нашого дослідження [1].

У контексті системного аналізу окресленої проблематики особливої наукової ваги набувають результати розвідок Ю. Дем'янчука, присвячені верифікації ефективності впровадження інтегрованих завдань та інформаційно-комунікаційних технологій у практику закладів загальної середньої освіти. Автор обґрунтовує, що синергія міжпредметної інтеграції та інструментарію інформатики та технологій виступає потужним каталізатором інтенсифікації пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Експериментально підтверджена позитивна динаміка навчальних досягнень свідчить про якісну трансформацію освітнього процесу: від репродуктивного засвоєння знань до формування комплексних компетентностей [4].

Аналіз наукових публікацій свідчить, що значна увага приділяється питанням використання STEM-підходу у навчанні природничих дисциплін, робототехніки та цифрових технологій. Водночас проблема застосування STEM-проектів як засобу міжпредметної інтеграції у підготовці майбутніх учителів технологій та інформатики потребує подальших наукових досліджень.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні можливості STEM-проектів як інструменту міжпредметної інтеграції у професійній підготовці майбутніх учителів технологій та інформатики і визначити напрями їх використання в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із проблемних питань для дослідників є різне трактування STEM-освіти, STEM-проектів та STEM-підготовки. Як зазначено в численних наукових працях, STEM-освіта визначається

по-різному, починаючи від дисциплінарного до трансдисциплінарного підходів.

STEM-освіта – це низка чи послідовність курсів або програм навчання, яка готує учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять [2].

STEM-проект – це освітня діяльність, спрямована на вирішення конкретної проблеми або створення інноваційного продукту із залученням знань і методів з кількох галузей науки й техніки. Він базується на дослідницькому підході, включає етапи проектування, експериментування, аналізу результатів та презентації [2].

Поряд з цими поняттями ми виокремлюємо термін «STEM-підготовка» як цілеспрямований процес професійної освіти майбутнього вчителя, який забезпечує формування інтегрованих компетентностей у природничих, технологічних, інженерних та математичних дисциплінах через міждисциплінарні методи навчання, проектну діяльність та практичне застосування знань, що дозволяє майбутньому педагогу ефективно організувати освітній процес і готувати учнів до вирішення реальних проблем сучасного суспільства.

У процесі створення STEM-проекту майбутні вчителі технологій та інформатики поєднують: технологічні знання (матеріалознавство, графічне моделювання, інструментальне забезпечення); інформатичні вміння (програмування, цифрове моделювання, обробка даних); математичний апарат (розрахунки, логіка, аналітика); наукове мислення (експеримент, гіпотеза, аналіз результатів).

Алгоритмізація етапів реалізації інтегрованих STEM-проектів у межах міжпредметної взаємодії технологій та інформатики базується на фундаментальних засадах проектно-орієнтованого навчання та відповідає канонічній структурі науково-технічного пошуку. Зазначений процес розглядається як цілісна детермінована послідовність етапів, що забезпечує логічний перехід від концептуалізації ідеї до верифікації отриманих результатів, зокрема:

1. *Постановка проблеми (ідеї) проєкту* (формулювання теми, яка потребує знань з обох галузей (технологій і інформатики).

2. *Планування та проєктування* (аналіз вимог, підбір матеріалів, створення креслення, 3D-моделі або цифрового ескізу, розробка алгоритмів, електронних схем, програмного коду тощо).

3. *Реалізація (створення об'єкта)* – (виготовлення виробу (обробка матеріалів, збірка), застосування інформатичних засобів: 3D-друк, мікроконтролери, графіка, розробка інтерфейсу).

4. *Тестування, оцінювання, вдосконалення* (перевірка функціональності, презентація результату, рефлексія).

Інтегровані STEM-проєкти, як форма міждисциплінарного навчання, можуть бути класифіковані за різними критеріями: за змістом, рівнем складності, освітніми цілями, ступенем практичної реалізації, напрямом інтеграції тощо. Така класифікація дозволяє систематизувати підходи до їх впровадження в освітній процес та обрати найбільш ефективну модель проєктної діяльності відповідно до професійної підготовки здобувачів освіти.

На основі аналізу наукових досліджень у галузі STEM-освіти та проєктного навчання (Н. Морзе, О. Патрикєєва, І. Сліпухіна та ін.) у педагогічній практиці доцільно виокремити такі типи інтегрованих STEM-проєктів [3; 6; 7]:

1. *Техніко-технологічні проєкти* – орієнтовані на створення матеріальних об'єктів з елементами технічного або інженерного удосконалення (наприклад, автоматизовані пристрої, модульні меблі, освітлювальні прилади з ЧПУ-компонентами).

2. *Інформаційно-аналітичні проєкти* – зосереджені на зборі, обробці, візуалізації та інтерпретації даних з використанням цифрових засобів, програмного забезпечення, сенсорних систем, хмарних технологій (наприклад, проєкти моніторингу температури або якості повітря).

3. *Навчально-методичні проєкти* – мають за мету розробку освітніх продуктів: інтерактивних уроків, навчальних додатків, симуляцій або посібників, що інтегрують знання з інформатики, технологій, фізики та математики.

4. *Екологічно-орієнтовані та соціально значущі проєкти* – спрямовані на вирішення актуальних проблем сталого розвитку, екологічної освіти, енергозбереження, утилізації ресурсів, інклюзивного дизайну тощо.

5. *Дослідницько-експериментальні проєкти* – передбачають проведення експериментів, тестувань, моделювань технічних процесів, формування гіпотез і їх перевірку в освітньому або лабораторному середовищі.

У межах викладання предметів «Технології» та «Інформатика» у закладах загальної середньої освіти одним із найпростіших і водночас ефективних підходів до впровадження STEM-освіти є трансформація традиційних шкільних виробів у STEM-проєкти. Такий підхід передбачає інтеграцію знань і навичок з різних дисциплін (математики, фізики, інженерії, інформатики та технологій) у процесі створення практичних виробів. Зокрема, це може включати проєктування та виготовлення рамок із деревини з вбудованою LED-підсвіткою, скриньок із магнітним або електронним замком, органайзерів для канцелярського приладдя з рухомими механізмами, брелоків із вбудованими ліхтариками, настільних ігор із інтерактивними або рухомими елементами.

Крім традиційних матеріалів, у межах STEM-підходу активно використовуються цифрові інструменти та програмне забезпечення. Наприклад, проєктування вишивки чи текстильних виробів із використанням прикладного програмного забезпечення, а також моделювання малих архітектурних форм у CAD-середовищах із подальшим виготовленням прототипів у рамках уроків технологій. Також дуже активно розвивається такий напрям як робототехніка. Учні можуть створювати роботизовані моделі, наприклад, рухомі конструкції, автоматизовані транспортні засоби або роботизовані пристрої для експериментів із сенсорами та програмованими елементами. Такий вид діяльності розвиває навички алгоритмічного та логічного проєктування, знайомить із принципами механіки, електроніки та програмування, а також стимулює інноваційну активність і командну роботу.

Що стосується проєктів для студентів, особливо старших курсів педагогічних спеціальностей, актуальним є впровадження більш складних технологічних рішень та об'єктів проєктування, що поєднують знання з механіки, електроніки, інформатики, інженерії та дизайну. Серед таких проєктів можуть бути: модель розумного будинку, що включає автоматизацію освітлення, опалення та безпеки; автоматична система поливу рослин, керована сенсорами вологості; вітрогенератор для демонстрації перетворення енергії в електричну; розумна годівниця для тварин; сигналізаційні системи та системи автоматичного освітлення; розумні ліхтарі та 3D-моделі органайзерів із рухомими механізмами, конструювання роботизованих та механічних систем, що включає створення роботів, дронів, авіа- та мотомоделей, а також інших складних механізмів.

Реалізація таких проєктів дозволяє студентам опанувати проєктування складних технічних систем, інтеграцію апаратного та програмного забезпечення, моделювання технологічних процесів у CAD-середовищах, а також формує аналітичні, інженерні та творчі компетентності, що відповідають сучасним вимогам STEM/STEAM-освіти та підготовки висококваліфікованих педагогів технологічного профілю.

У контексті сучасних тенденцій розвитку технічної й технологічної освіти ми вважаємо за доцільне посилення міждисциплінарної інтеграції в межах освітніх програм шляхом поглиблення змістових і методичних зв'язків між окремими навчальними дисциплінами. Такий підхід передбачає перехід від формального поєднання навчального матеріалу до створення цілісних освітніх модулів, які об'єднують знання, уміння й способи дій навколо конкретних об'єктів, процесів або явищ, що мають практичне та міжгалузеве значення.

Зокрема, вивчення таких дисциплін, як технічне креслення, 3D-моделювання, технологічний практикум, технології обробки матеріалів, машинознавство, електротехніка, інженерне проєктування, основи програмування та робототехніки, доцільно здійсню-

вати на основі наскрізних технологічних тем або базових об'єктів-проєктів. Така організація освітнього процесу відповідає ключовим засадам STEM-підходу, де центральним виступає не окремий навчальний предмет, а інтегрована діяльність, орієнтована на вирішення прикладної проблеми чи створення конкретного продукту.

Реалізація такого підходу вимагає оновлення методологічної бази викладання та перегляду традиційних меж дисциплін, орієнтуючись на системний, проєктно-орієнтований і діяльнісний характер навчання, що повністю узгоджується з філософією STEM-освіти.

Висновки. Міжпредметна інтеграція у підготовці вчителів технологій та інформатики – це не просто дидактичний підхід, а стратегія формування педагога нової генерації. Вона дозволяє створювати нові освітні формати, впроваджувати інновації в шкільне навчання та готувати їх до реального життя в технократичному світі.

STEM-проєкт не лише сприяє ефективній міждисциплінарній інтеграції, а й формує в майбутніх учителів навички, потрібні у XXI ст.: аналітичне мислення, технічну грамотність, здатність до інновацій, творче вирішення проблем.

Крім того, STEM-проєктування сприяє формуванню особистої відповідальності за освітній продукт, розвитку самоорганізації, дослідницької ініціативи та презентаційних умінь. Таким чином, воно забезпечує синергію професійної, методичної та педагогічної підготовки фахівця нового типу.

Ураховуючи позитивну динаміку впровадження STEM-підходу в освітню практику закладів вищої педагогічної освіти, доцільно прогнозувати, що у найближчій перспективі випускові кваліфікаційні роботи для майбутніх учителів технологій та інформатики будуть реалізовуватись у формі комплексних STEM-проєктів. Такий формат дозволить поєднати науково-дослідну, проєктну, конструкторську й педагогічну діяльність здобувачів, а також забезпечить високий ступінь прикладної цінності й відповідність результатів кваліфікаційної роботи вимогам сучасного освітнього середовища та ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валько Н. Аналіз освітніх програм навчання майбутніх учителів у контексті STEM-освіти. *Молодь і ринок*. 2019. №10 (177). С. 101–106. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.187259>
2. Гончарова Н. О. Понятійно-категоріальний апарат з проблеми дослідження аспектів STEM-освіти. *Наукові записки Малої академії наук України. Серія: Педагогічні науки*. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. Вип. 10. С. 104–114.
3. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Вембер В. П., Бойко М. А. Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми STEM-освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. №83(3). С. 11–27. <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461>
4. Дем'янчук Ю. Педагогічні умови ефективної реалізації міжпредметних зв'язків на уроках технологій та інформатики. *Молодь і ринок*. 2025. №11 (243). С. 173–178. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340422>
5. Засекіна Т. М. Про результати досліджень проблем stem-освіти в гімназіях і ліцеях у відділенні загальної середньої освіти і цифровізації освітніх систем НАПН України: За результатами наукової доповіді на засіданні Президії Національної академії педагогічних наук України, 15 травня 2025 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. Вип. 7(1). С. 1–9. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7141>
6. Патрикєєва О. О. STEM-освіта як напрям модернізації освітнього процесу: теоретичні аспекти. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 168. С. 190–194.
7. Сліпучіна І. А., Чернецький І. С. STEAM-освіта в епоху євроінтеграції: світовий досвід, виклики та перспективи для України. *Актуальні аспекти розвитку STEAM-освіти в умовах євроінтеграції*: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Кропивницький, 24 квітня 2025 р. Кропивницький, 2025. С. 46–48. URL: <https://rep.dnuvs.ukr.education/server/api/core/bitstreams/24d35333-c8a8-491d-b535-6a8f083d7888/content> (дата звернення 28.03.2026)
8. Струтинська О. В. Використання робототехніки та 3D технологій в умовах розвитку STEM-освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. №7. С. 96–109. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.7.10>
9. Трегуб О., Скібчик Ю. STEM-освіта у підготовці майбутніх учителів професійного навчання. *Молодь і ринок*. 2024. №9(229). С. 85–89. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307510>

STEM PROJECT AS A MEANS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY AND COMPUTER SCIENCE

ORSHANSKY LEONID VOLODYMYROVYCH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Technological and Professional Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

TSISARUK IRYNA VASYLIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Labor Education and Technology
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

TSISARUK VITALIY YURIIOVYCH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Information Technologies and Methods of Teaching Informatics
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Abstract. Introduction. *The rapid development of digital technologies, automation, and interdisciplinary knowledge integration has significantly transformed the requirements for modern teacher training. In this context, there is an increasing need to prepare future teachers of technology and computer science who are capable of integrating knowledge from multiple domains and organizing practice-oriented, research-based learning. STEM education is considered one of the most effective approaches to achieving this goal, as it combines science, technology, engineering, and mathematics into a unified educational framework.*

Purpose. *The purpose of the study is to substantiate the pedagogical potential of STEM projects as a tool for interdisciplinary integration in the professional training of future teachers of technology and computer science, as well as to determine the directions and effectiveness of their implementation in the educational process.*

Methods. *The research is based on a complex of theoretical and empirical methods, including analysis and generalization of scientific literature, comparison of existing approaches to STEM education, systematization of pedagogical practices, and modeling of the process of implementing integrated STEM projects in teacher training.*

Results. The study reveals that STEM projects serve as an effective means of integrating technological, informational, mathematical, and scientific knowledge within a unified learning process. The key stages of STEM project implementation are identified, including problem formulation, planning and design, practical realization, testing, and evaluation of results. Examples of various types of STEM projects (technical-technological, informational-analytical, educational-methodological, and research-oriented) are presented. It is proved that participation in such projects enhances students' engineering thinking, digital literacy, creativity, research skills, and ability to solve complex practical problems. Moreover, project-based activities contribute to the development of collaboration, responsibility, and innovation in future teachers.

Originality. The scientific novelty of the research lies in the comprehensive justification of STEM projects as a systematic tool for strengthening interdisciplinary integration specifically in the training of future teachers of technology and computer science. The study further develops the methodological foundations of STEM-based teacher education by proposing a structured approach to integrating different subject areas through project activities.

Conclusion. It is concluded that the implementation of STEM projects significantly improves the quality of professional training of future teachers, ensuring the formation of integrated competencies and readiness to apply innovative teaching methods in real educational environments. The study suggests expanding the use of interdisciplinary modules, project-based learning formats, and integrated curricula in higher pedagogical education. Such approaches will contribute to the preparation of a new generation of teachers capable of effectively responding to the challenges of the modern technological society.

Key words: STEM education, STEM project, interdisciplinary integration, teacher training, technology and computer science teacher, project-based learning, digital technologies, engineering thinking.

REFERENCES

1. Valko, N. (2019). Analiz osvitnikh program navchannia maibutnikh uchyteliv u konteksti STEM-osvity [Analysis of educational programs for training future teachers in the context of STEM education]. *Molod i rynek*, 10(177), 101–106. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.187259>
2. Honcharova, N.O. (2017). Poniatiino-katehorialnyi aparat z problemy doslidzhennia aspektiv STEM-osvity [Conceptual and categorical apparatus for the study of STEM education aspects]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy. Seriya: Pedahohichni nauky*, 10, 104–114.
3. Hrynevych, L.M., Morse, N.V., Vember, V.P., & Boiko, M.A. (2021). Rol tsifrovoykh tekhnolohii u rozvytku ekosystemy STEM-osvity [The role of digital technologies in the development of the STEM education ecosystem]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 83(3), 11–27. <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461>
4. Dem'ianchuk, Y. (2025). Pedahohichni umovy efektyvnoi realizatsii mizhpredmetnykh zviazkiv na urokakh tekhnolohii ta informatyky [Pedagogical conditions for effective implementation of interdisciplinary links in technology and informatics lessons]. *Molod i rynek*, 11(243), 173–178. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340422>
5. Zasiieikina, T. (2025). Pro rezultaty doslidzen problem STEM-osvity v himnaziiah i litseiakh [On the results of research on STEM education problems in gymnasiums and lyceums]. *Visnyk NAPN Ukrainy*. 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7141>
6. Patrykieieva, O.O. (2018). STEM-osvita yak napriam modernizatsii osvitnoho protsesu: teoretychni aspekty [STEM education as a direction of educational process modernization: theoretical aspects]. *Naukovi zapysky Tsentralno-ukrainskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni V. Vynnychenka. Seriya: Pedahohichni nauky*, 168, 190–194.
7. Slipukhina, I.A. (2017). STEM-osvita yak suchasnyi napriam intehratsii pryrodnycho-matematichnykh dystsyplin [STEM education as a modern direction of integration of natural-science and mathematics disciplines]. *Aktualni aspekty rozvytku STEAM-osvity v umovakh yevrointehratsii* : zbirnyk materialiv III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Kropyvnytskyi, 24 kvitnia 2025 r. <https://rep.dnuvs.ukr.education/server/api/core/bitstreams/24d35333-c8a8-491d-b535-6a8f083d7888/content>
8. Strutynska, O.V. (2019). Vykorystannia robototekhniki ta 3D tekhnolohii v umovakh rozvytku STEM-osvity [Use of robotics and 3D technologies in the context of STEM education development]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshe suchasnoho universytetu*, 7, 96–109. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.7.10>
9. Trehub, O., & Skibchuk, Y. (2024). STEM-osvita u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv profesiinoho navchannia [STEM education in the training of future vocational education teachers]. *Molod i rynek*, 9(229), 85–89. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307510>



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 03.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 37.091.26:551.583.

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.21>

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ КЛІМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ПАНЧУК ОЛЬГА ІГОРІВНА

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри біології, екології та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
olja_dykh@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3650-9813

Анотація. У статті обґрунтовано критеріальний підхід до оцінювання рівня сформованості кліматичної компетентності вчителів природничих спеціальностей у контексті глобальних кліматичних змін та впровадження освіти для сталого розвитку. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю посилення професійної готовності педагога до реалізації кліматичної освіти, формування в здобувачів освіти наукового розуміння кліматичних процесів, ціннісних орієнтацій і відповідальної поведінки. Незважаючи на зростання уваги до проблематики кліматичної освіти, питання системного оцінювання кліматичної компетентності педагогів потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного забезпечення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування системи критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості кліматичної компетентності вчителів природничих спеціальностей. Методологічну основу становлять компетентнісний, аксіологічний і діяльнісний підходи. Кліматичну компетентність розглянуто як інтегративну професійну характеристику, що поєднує наукові знання про зміну клімату, уміння інтегрувати відповідну проблематику в освітній процес, ціннісне ставлення до ідей сталого розвитку та здатність до професійної рефлексії.

У структурі компетентності виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і професійно-рефлексивний компоненти. Відповідно визначено аксіологічний, знаннєвий, діяльнісно-процесуальний і рефлексивно-аналітичний критерії з конкретизованими показниками. Охарактеризовано чотири рівні сформованості кліматичної компетентності: початковий, середній, достатній і високий. Запропонована компонентно-критеріальна модель може слугувати теоретичною основою для педагогічної діагностики та розроблення валідного інструментарію оцінювання в системі професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогів.

Ключові слова: кліматична компетентність, кліматична освіта, вчитель природничих спеціальностей, критеріальний підхід, професійна підготовка педагога.

Постановка проблеми. Глобальні виклики, пов'язані зі зміною клімату, зумовлюють необхідність переосмислення ролі педагога в реалізації освіти для сталого розвитку. У документах ЮНЕСКО (2017) окреслено комплекс завдань освітнього процесу, спрямованих на досягнення Цілі сталого розвитку 13 «Боротьба зі зміною клімату», зокрема формування в здобувачів освіти навчально-пізнавальних, соціально-емоційних і поведінкових результатів навчання [12]. У працях зарубіжних дослідників представлено спроби концептуалізації кліматичної компетентності підлітків, що свідчить про зростання наукового інтересу до проблеми її формування та оцінювання [17].

Водночас попри зростання кількості досліджень у сфері кліматичної освіти, питання сформованості кліматичної компетентності педагогів залишається теоретично та методично недостатньо опрацьованим. Зокрема, не здійснено системного обґрунтування її структурних компонентів, критеріїв і показників оцінювання, що ускладнює педагогічну діагностику та аналіз динаміки її розвитку в процесі професійної підготовки й післядипломної освіти. У зв'язку з цим актуалізується потреба в обґрунтуванні критеріального підходу як методологічної основи оцінювання кліматичної компетентності вчителів природничих спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Кліматична освіта передбачає значно ширший спектр освітнього впливу, ніж екологічна освіта, оскільки орієнтована на осмислення й реалізацію альтернативних моделей діяльності на особистісному, громадському та суспільному рівнях. Це зумовлює потребу в розвитку критичного мислення, трансформації ціннісних установок і готовності до колективних форм дії [16; 22]. У науково-педагогічному дискурсі концептуалізовано поняття кліматичної компетентності вчителя природничих спеціальностей [2] та кліматично орієнтованих освітніх практик [7]. Проаналізовано виклики й досягнення організації кліматичної освіти в Україні [4] та сучасні європейські практики її розвитку [3]. Окрему увагу в дослідженнях приділено інструментам формування кліматичної освіти, зокрема використанню цифрових засобів [1; 6] та ігрових технологій [5]. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує недостатню розробленість питань оцінювання рівня сформованості кліматичної компетентності педагогів, зокрема відсутність систематизованого критеріального підходу до її педагогічного діагностування та аналізу динаміки змін у процесі освітнього впливу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати критеріальний підхід до оцінювання кліматичної компетентності вчителів природничих спеціальностей та визначити її структурні компоненти, критерії й показники в умовах сучасної кліматичної освіти.

Методологічною основою дослідження стали положення компетентнісного, аксіологічного та діяльнісного підходів, що дозволило обґрунтувати структуру кліматичної компетентності та визначити систему критеріїв її оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Кліматичну компетентність майбутнього педагога ми розглядаємо як *«здатність застосовувати знання про зміну клімату, стратегії адаптації та пом'якшення її наслідків з урахуванням етичних принципів і усвідомлення особистої відповідальності як на професійному, так і на особистісному рівні»* [2]. Формування цієї компетентності передбачає подолання хибних

стереотипів і переконань щодо природи кліматичних змін, розвиток навичок критичного аналізу інформації в медіапросторі, здатність до ефективної комунікації з кліматичної проблематики, а також стимулювання переходу до екологічно свідомих моделей поведінки у повсякденній та професійній діяльності. Водночас наукові дослідження засвідчують, що брак знань, недовіра та скептицизм на індивідуальному рівні суттєво впливають на готовність особистості до кліматично відповідальної поведінки. Зокрема, Дж. Семенза, Д. Голл, Д. Вілсон, Б. Бонтемпо, Д. Сейлор та Л. Джордж запропонували поетапну модель формування когнітивних і поведінкових установок у контексті зміни клімату, яка відображає поступовий перехід від заперечення проблеми до інтеграції сталих практик у спосіб життя [19]. Виділені авторами стадії – попереднє усвідомлення, обмірковування, дія, підтримка та завершення – демонструють, що зміна кліматично орієнтованої поведінки є складним і багатовимірним процесом, який поєднує усвідомлення проблеми, формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій та поступовий перехід до поведінкових проявів і ціннісної ідентифікації.

Подібний багатовимірний підхід простежується в сучасних дослідженнях кліматичної компетентності, у межах яких вона розглядається крізь призму трьох взаємопов'язаних вимірів: знань, умінь і ставлень. Наголошується, що ефективне реагування на виклики зміни клімату потребує поєднання наукового розуміння її причин, наслідків і стратегій пом'якшення, сформованості практичних умінь діяти на різних рівнях – від локального до глобального, а також відповідального ставлення, заснованого на усвідомленні індивідуальної та суспільної ролі у прийнятті кліматично значущих рішень [13; 15].

Окреслений підхід узгоджується з концептуальними засадами освіти в інтересах сталого розвитку, яка репрезентує комплексну модель навчання та передбачає поєднання *когнітивного компонента* (усвідомлення викликів сталого розвитку, їхньої системної складності та пошук альтернативних рішень), *соціально-емоційного компонента* (формування ціннісних

орієнтацій, розвиток емпатії та відповідального ставлення до соціального й природного середовища) та *поведінкового компонента* (застосування набутих знань і переконань у практичній діяльності на індивідуальному, громадському та політичному рівнях) [11].

Узагальнення компонентного складу досліджуваного феномену дає підстави стверджувати, що кліматична компетентність у більшості досліджень концептуалізується як інтегративне утворення, структуроване за трикомпонентною моделлю (когнітивний, соціально-емоційний і поведінковий виміри). Така модель є достатньою для характеристики загальної кліматичної компетентності особистості.

Водночас у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя природничих спеціальностей постає необхідність урахування специфіки його діяльності як суб'єкта освітнього процесу. Педагог не лише демонструє кліматично відповідальну поведінку, а й організовує, аналізує та коригує освітні практики, спрямовані на формування кліматичної компетентності здобувачів освіти. Це зумовлює потребу формування у майбутніх фахівців здатності до професійної рефлексії, самооцінювання та саморегуляції як важливої умови інтеграції знань, цінностей і практичних дій.

З огляду на засадничі підходи дослідження (компетентнісний, аксіологічний та діяльнісний) традиційну трикомпонентну модель розширено шляхом виокремлення професійно-рефлексивного компонента, що забезпечує метапрофесійний рівень узгодження когнітивних, ціннісних і діяльнісних характеристик у структурі кліматичної компетентності.

Соціально-емоційний компонент конкретизовано як мотиваційно-ціннісний, а поведінковий – як діяльнісний, що дозволяє точніше відобразити специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя.

Таким чином, формування кліматичної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей доцільно розглядати як структурований процес, що реалізується через систему взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та професійно-рефлексивного, кожен з яких репрезентує окремий вимір професійної готовності (рис. 1).

Запропонована структура відображає специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя природничих спеціальностей і конкретизує загальнотеоретичні підходи до формування кліматичної компетентності в контексті педагогічної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент розглядається як один із ключових складників кліматичної компетентності майбутнього вчителя природничих спеціальностей, оскільки саме він визначає внутрішні підстави готовності педагога реагувати на виклики зміни клімату та інтегрувати відповідну проблематику у професійну діяльність. Спираючись на узагальнення, подане Л. Стег, у контексті кліматичних дій виокремлюють чотири провідні типи цінностей особистості [21]. До першої групи належать гедоністичні цінності, що відображають прагнення до комфорту, задоволення та мінімізації зусиль, а також егоїстичні цінності, орієнтовані на особисті ресурси, матеріальні й соціальні здобутки, які зумовлюють фокусування на індивідуальних наслідках

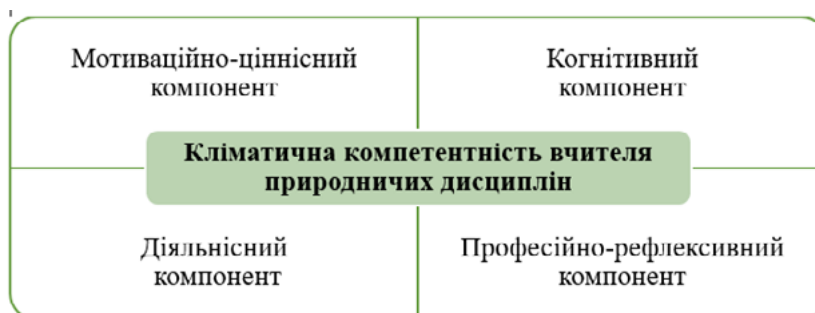


Рис. 1. Структура кліматичної компетентності вчителя природничих спеціальностей

вибору. Другу групу становлять альтруїстичні цінності, спрямовані на добробут інших і суспільну користь, та біосферні цінності, що відображають орієнтацію на збереження природи й захист довкілля; їхньою визначальною характеристикою є зосередженість на колективних витратах і вигодах. Саме альтруїстичні та біосферні цінності виступають ціннісною основою відповідальної кліматичної поведінки педагога та формують внутрішню мотивацію до реалізації кліматичної освіти.

Когнітивний компонент у структурі кліматичної компетентності вчителів природничих спеціальностей забезпечує наукове розуміння проблематики зміни клімату та ґрунтується на сформованості системи природничих і педагогічних знань. Важливою складовою когнітивного компонента є знання стратегій пом'якшення наслідків зміни клімату та шляхів адаптації до них, а також здатність аргументовано пояснювати доцільність і ефективність відповідних заходів у різних соціально-екологічних контекстах. У цьому вимірі когнітивний компонент корелює з підходом, згідно з яким кліматична компетентність розглядається як система знань і поведінкових стратегій, спрямованих на підвищення кліматичної стійкості, зокрема готовність до дій у разі кліматичних катаклізмів, мобілізацію внутрішніх ресурсів і залучення до колективних форм реагування [20].

Окрім предметно-наукових знань, когнітивний компонент передбачає усвідомлення можливих шляхів індивідуального, технологічного та політичного впливу на процеси пом'якшення кліматичних змін, що, за твердженням К. Шрайнер, Е. Генріксен та П. Гансен, є необхідною умовою здатності особистості ефективно реагувати на кліматичні виклики [18]. Для педагога це також означає обізнаність із методами й прийомами інтеграції кліматичної проблематики в освітній процес, зокрема у викладання природничих дисциплін, з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, вікових особливостей здобувачів освіти та актуальних освітніх контекстів.

Таким чином, когнітивний компонент кліматичної компетентності забезпечує концептуально-знаннєву основу для формування

ціннісних орієнтацій, усвідомленої мотивації та подальшої практичної діяльності педагога у сфері кліматичної освіти.

Діяльнісний компонент кліматичної компетентності виявляється у готовності педагога до реалізації кліматично орієнтованих освітніх практик та залучення до громадянських ініціатив відповідного спрямування. Дослідження засвідчують, що участь у кліматичних діях значною мірою зумовлюється соціальним контекстом, зокрема сприйняттям поведінки та цінностей інших членів професійної й освітньої спільноти. Члени освітньої спільноти схильні активніше впроваджувати кліматично орієнтовані практики тоді, коли такі дії сприймаються як соціально схвалювані та нормативні в межах групи. Важливу роль у цьому процесі відіграє комунікація, що акцентує на спільних біосферних цінностях і наявності реальних практик екологічно відповідальної поведінки серед колег. Такий підхід сприяє переходу від індивідуальних переконань до практичної діяльності, зокрема інтеграції кліматичної проблематики в освітній процес, організації та участі в кліматично орієнтованих заходах, зокрема серед осіб із нижчим рівнем внутрішньої мотивації [10; 21]. Водночас соціокультурні особливості можуть впливати на специфіку мотиваційних детермінант кліматично відповідальної поведінки, що підтверджено результатами міжкультурних досліджень [14]. З огляду на викладене, ефективна реалізація діяльнісного компонента кліматичної компетентності потребує створення в освітньому середовищі умов, які підтримують практичну активність, заохочують колективні форми дій і сприяють інтеграції кліматичної проблематики в повсякденну педагогічну практику.

Важливим складником кліматичної компетентності майбутнього вчителя природничих спеціальностей розглядаємо, також *професійно-рефлексивний компонент*, який забезпечує усвідомлення власних можливостей, обмежень і відповідальності у контексті реалізації кліматичної освіти. Дослідження свідчать, що вчителі з вищим рівнем самооцінки та впевненості у власних професійних можливостях демонструють більшу готовність

і наполегливість у впровадженні кліматично орієнтованої проблематики у навчальний процес. Зокрема, встановлено, що такі педагогічні сміливіше інтегрують питання, пов'язані зі зміною клімату, у зміст навчальних дисциплін і використовують ширший спектр педагогічних підходів [23]. У зв'язку з цим уже на етапі професійної підготовки майбутніх учителів важливо цілеспрямовано формувати їхню самооцінку та усвідомлення власних професійних здібностей як передумови розвитку педагогічної самоєфективності. Розвиток самоєфективності, у свою чергу, сприяє підвищенню здатності педагогів ініціювати, обґрунтовувати та реалізовувати кліматично орієнтовані освітні практики у професійній діяльності [23]. Таким чином, сформованість професійно-рефлексивного компонента визначає здатність майбутніх учителів не лише усвідомлювати значущість кліматичної проблематики, а й трансформувати це усвідомлення у конкретні педагогічні дії, спрямовані на впровадження кліматично орієнтованих освітніх практик.

Розширення структури кліматичної компетентності зумовлює необхідність конкретизації інструментарію її оцінювання, що потребує визначення відповідних критеріїв і показників.

У педагогічних дослідженнях, спрямованих на вивчення процесу формування компетентностей [8; 9], поняття «критерій» і «показник» перебувають у тісному взаємозв'язку. Показник розглядають як конкретизований прояв певної характеристики компетентності, який підлягає фіксації та вимірюванню, тоді як критерій відображає узагальнену якісну ознаку, що дає змогу оцінити наявність або відсутність відповідної властивості, а також ступінь її сформованості. Кожен критерій охоплює систему показників, які деталізують його зміст, забезпечують об'єктивність оцінювання та дають змогу здійснювати як якісний, так і кількісний аналіз рівнів сформованості компетентності в динаміці освітнього впливу.

На підставі авторського визначення кліматичної компетентності майбутнього вчителя природничих спеціальностей та її компонентної структури визначено: аксіологічний,

знаннєвий, діяльнісно-процесуальний і рефлексивно-аналітичний критерії та відповідні показники їх сформованості (табл. 1).

Так, мотиваційно-ціннісний компонент співвідноситься з аксіологічним критерієм, що відображає сформованість системи кліматично зумовлених педагогічних цінностей, рівень усвідомлення особистої та професійної відповідальності за реагування на виклики зміни клімату та внутрішню мотивацію до реалізації завдань кліматичної освіти.

Водночас когнітивний компонент корелює зі знаннєвим критерієм, який відображає рівень природничо-наукової та педагогічної обізнаності щодо проблеми зміни клімату, механізмів адаптації та пом'якшення її наслідків, а також знання концептуальних засад і підходів до кліматичної освіти.

Діяльнісний компонент пов'язаний із діяльнісно-процесуальним критерієм, який характеризує рівень сформованості практичних умінь щодо реалізації кліматично орієнтованих освітніх практик у професійній діяльності, здатність інтегрувати відповідні підходи у зміст природничих дисциплін, а також наявність досвіду участі в кліматоорієнтованій просвітницькій та громадянській діяльності (табл. 1).

У структурі досліджуваної компетентності професійно-рефлексивний компонент співвідноситься з рефлексивно-аналітичним критерієм, який відображає рівень усвідомлення власних знань у сфері кліматичної освіти, здійснення самоаналізу власних і колективних кліматично орієнтованих освітніх практик, а також орієнтацію на професійний саморозвиток у цій сфері.

На основі сукупності аксіологічного, знаннєвого, діяльнісно-процесуального та рефлексивно-аналітичного критеріїв і показників сформованості кліматичної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей нами розроблено рівні її сформованості, що відображають динаміку їхнього професійного становлення. Зокрема визначено такі рівні: початковий, середній, достатній і високий (табл. 2). Опис кожного рівня сформованості інтегрує прояви аксіологічного, знаннєвого, діяльнісно-процесуального та рефлексивно-аналітичного критеріїв.

Таблиця 1

Компонентно-критеріальна структура кліматичної компетентності педагога

Компонент	Критерій	Показник
Мотиваційно-ціннісний	Аксіологічний	- усвідомлення професійної відповідальності за реалізацію кліматичної освіти; - орієнтація на біосферні та альтруїстичні цінності у професійних судженнях; - наявність внутрішньої мотивації до впровадження кліматично орієнтованих освітніх практик; - готовність до участі в громадянських ініціативах у сфері кліматичної освіти.
Когнітивний	Знанневий	- розуміння причин, механізмів і міждисциплінарного характеру сучасних кліматичних змін; - знання наслідків зміни клімату для природних і соціальних систем; - обізнаність зі стратегіями адаптації та пом'якшення наслідків зміни клімату; - знання концептуальних засад кліматичної освіти.
Діяльнісний	Діяльнісно-процесуальний	- здатність інтегрувати кліматичну проблематику у зміст природничих дисциплін; - уміння добирати кліматично орієнтовані освітні практики та досвід їх реалізації в освітньому процесі; - участь у кліматично орієнтованій просвітницькій діяльності; - залученість до громадянських ініціатив у сфері кліматичної освіти.
Професійно-рефлексивний	Рефлексивно-аналітичний	- здатність до самооцінки власної готовності до реалізації кліматичної освіти; - уміння аналізувати результати кліматично орієнтованої педагогічної діяльності; - здатність здійснювати корекцію педагогічних дій на основі рефлексії; - орієнтацію на професійний саморозвиток і самоосвіту у сфері кліматичної освіти.

Таблиця 2

Рівні сформованості кліматичної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей

Рівень	Опис проявів кліматичної компетентності
<i>Початковий</i>	Характеризується фрагментарними, несистематизованими знаннями про причини, механізми та наслідки зміни клімату. Усвідомлення кліматичної проблематики має поверховий характер і не проєктується на майбутню професійну діяльність педагога. Ціннісне ставлення до кліматичних викликів є нестійким, мотивація до їх осмислення та врахування в освітньому процесі – слабо вираженою. Здатність до інтеграції кліматичної тематики в освітній процес не сформована або має епізодичний характер. Рефлексія щодо власної готовності до здійснення кліматичної освіти відсутня або не усвідомлена.
<i>Середній</i>	Визначається наявністю базових знань про кліматичні зміни, розумінням їх основних причин і наслідків без глибокого аналізу та міждисциплінарних узагальнень. Усвідомлюється значущість кліматичної проблематики для суспільства й освіти, проте ціннісні орієнтації та мотивація до її реалізації в педагогічній діяльності мають ситуативний характер. Здатність застосовувати окремі елементи кліматичної тематики в освітньому процесі за зразком або з опорою на готові навчально-методичні матеріали. Рефлексивно-аналітичні вміння проявляються частково та потребують зовнішньої підтримки.
<i>Достатній</i>	Характеризується системними природничо-науковими та педагогічними знаннями щодо проблематики зміни клімату, розумінням взаємозв'язку кліматичних процесів із природними та соціальними системами. Сформоване усвідомлене ціннісне ставлення до кліматичних викликів і стійка мотивація до їх врахування в професійній діяльності. Здатність цілеспрямовано інтегрувати кліматичну проблематику в навчання природничих дисциплін, добирати адекватні методи й форми роботи з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти. Виявляє здатність до самооцінки власної діяльності та аналізу її результативності.

<i>Високий</i>	Відзначається глибокими, цілісними та міждисциплінарно інтегрованими знаннями у сфері кліматичних змін, а також знаннями стратегій їх пом'якшення й адаптації. Кліматична проблематика усвідомлюється як особистісно та професійно значуща цінність, що зумовлює високу внутрішню мотивацію до здійснення кліматичної освіти. Готовність до інноваційної діяльності у сфері кліматичної освіти, здатність самостійно проєктувати та реалізовувати кліматично орієнтовані освітні ініціативи, ініціювати колективні форми професійної взаємодії. Характерною є розвинена рефлексивно-аналітична позиція, орієнтація на безперервну самоосвіту та професійний розвиток у контексті сучасних кліматичних викликів.
----------------	---

Таким чином, визначені нами компоненти, критерії та показники сформованості кліматичної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей є основою для діагностування її поточного стану та порівняльного аналізу рівнів сформованості в динаміці освітнього впливу.

Висновки. Обґрунтовано критеріальний підхід до оцінювання сформованості кліматичної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей. На основі аналізу наукових джерел та з урахуванням специфіки професійної підготовки педагога уточнено структуру зазначеної компетентності як систему взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та професійно-рефлексивного.

Відповідно до визначеної структури обґрунтовано систему критеріїв та конкретизовано показники їх прояву, що забезпечує можливість комплексного діагностування рівня сформованості кліматичної компетент-

ності. Запропоновано характеристику початкового, середнього, достатнього та високого рівнів, які відображають ступінь інтегрованості знань, ціннісних орієнтацій, практичних умінь і рефлексивних здатностей у структурі професійної готовності майбутнього вчителя.

Запропонована компонентно-критеріальна модель забезпечує теоретичну основу для подальшої розробки валідного діагностичного інструментарію оцінювання кліматичної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Таким чином, розроблена модель має системний характер і конкретизує загальнотеоретичні підходи до формування кліматичної компетентності в контексті професійної підготовки вчителів природничих спеціальностей. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричній перевірці запропонованої системи критеріїв і показників та розробленні діагностичного інструментарію її вимірювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дух О., Цицюра Н., Бенера В. Цифровий інструмент I-Tree Mутree як засіб реалізації кліматичної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Вип. 108 (4). С. 158–174. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v108i4.6193>
2. Дух О. І. Кліматична компетентність у науково-педагогічному дискурсі: понятійний аналіз і концептуальні орієнтири. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 15 (Лют 2025). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14942548>
3. Дух О. І. Сучасні європейські практики розвитку кліматичної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14847214>
4. Дух О. І., Бенера В. Є. Організація кліматичної освіти: виклики та досягнення. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки / за заг. ред. В.Є. Бенери*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 19. С. 77–86. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-19.10>
5. Дух О. І., Цицюра Н. І., Галаган О. К. Особливості формування у студентської молоді знань про зміни клімату. *Екологічні науки : науково-практичний журнал*. 2021. Вип. 6 (39). С. 214–217. DOI: <https://doi.org/10.32846/2306-9716/2021.eco.6-39.37>
6. Дух О. І., Цицюра Н. І., Кондратюк С. М. Використання цифрових інструментів для формування знань щодо зміни клімату. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки / за заг. ред. В.Є. Бенери*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 18. С. 77–84. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.10>

7. Панчук О. Кліматично орієнтовані освітні практики в педагогічному дискурсі: сутність та напрями реалізації. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 27. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18808039>
8. Сяська І. О. Теоретичні і методичні засади формування екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Рівне : Рівненський державний гуманітарний університет, 2021. 556 с.
9. Хроленко М. В. Теорія і практика формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Глухів : Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка, 2023. 570 с.
10. Bouman T., Steg L., Johnson Zawadzki S. The value of what others value: when perceived biospheric group values influence individuals' pro-environmental engagement. *Journal of Environmental Psychology*. 2020. Vol. 71. Art. 101470. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101470>
11. Education for Sustainable Development: A Roadmap. Paris : UNESCO, 2020. 66 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802> (дата звернення 24.01.2026)
12. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris : UNESCO, Division for Inclusion, Peace and Sustainable Development, Education Sector, 2017. 62 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (дата звернення 24.01.2026)
13. Ferrari E., Martínez-Abad F., Ruiz C. Examining the Relationship between the Dimensions of the Climate-Change Competence (C3): Testing for Mediation and Moderation. *Sustainability*. 2022. 14. 1895. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14031895>
14. Kang J., Tolppanen S., Kim H., Ha M. Exploring the role of biospheric/egoistic values, scientific engagement, and cross-cultural effects in high school students' willingness to take climate action. *Environmental Education Research*. 2024. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2437125>
15. Lagos E. R. F., Barratt Hacking E., Sandoval-Hernández A., Ruiz C. (2024). Validating the Q-C3PST questionnaire: a tool for evaluating climate change competence in preservice teachers. *European Conference on Educational Research (ECER 2024)*. Nicosia (Cyprus),
16. Mezirow J., Lehto L., Lindqvist E., Ahteenmäki-Pelkonen L. Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki : Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 1996.
17. Ortega Quevedo V., Lopez-Luengo A., Ferrari E., Ruiz C. Evaluating climate change competence in pre-teens: Instrument development and validation. *Journal of Environmental Psychology*. 2024. Vol. 96. Art. 102329. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2024.102329>
18. Schreiner C., Henrikse, E. K., Hansen P. J. K. Climate education: Empowering today's youth to meet tomorrow's challenges. *Journal of Education for Teaching*. 2008. 34(1). P. 3-49. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057260508560213>
19. Semenza J. C. et al. Public perception of climate change: voluntary mitigation and barriers to behavior change. *American Journal of Preventive Medicine*. 2008. Vol. 35, No. 5. P. 479–487. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.08.020>
20. Sochirca E., Jechiu E. Didactic Strategies for Development of the Competence of Climate Resilience for Adolescents. *Geoconcept Journal*, 2023. Vol. 4 No. 1 P. 62
21. Steg L. Psychology of Climate Change. *Annual Review of Psychology*. 2023. Vol. 74. P. 391–421. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032720-042905>
22. Tolppanen S., Aarnio-Linnanvuori E., Cantell H. & Lehtonen A. Pirullisen ongelman äärellä – Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli, Kasvatus, Vuosikerta. 2017. 48. N 5. P. 456–468.
23. Yli-Panula E., Jeronen E., Koskinen S., Mäki S. Finnish University Students' Views on Climate Change Education and Their Own Ability to Act as Climate Educators. *Educ. Sci*. 2022. 12. 169. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12030169>

CRITERIA-BASED APPROACH TO ASSESSING CLIMATE COMPETENCE DEVELOPMENT IN NATURAL SCIENCE TEACHERS

PANCHUK OLHA IHORIVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Biology, Ecology and their Teaching Methods
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Abstract. Introduction. *The article substantiates a criteria-based approach to assessing the level of formation of climate competence of teachers of natural sciences in the context of contemporary challenges caused by global climate change and the implementation of education for sustainable development. The relevance of the study*

is determined by the need to reconsider the role of the teacher as an active agent of climate education who is capable not only of transmitting scientific knowledge about climate change, but also of shaping value orientations, behavioral models, and responsible civic attitudes among students. Despite the growing body of research in climate education, the issue of systematic assessment of teachers' climate competence remains insufficiently developed, which complicates pedagogical diagnostics and the analysis of its development dynamics in professional and in-service training.

Purpose. The purpose of the article is to provide a theoretical justification for a criteria-based approach to assessing climate competence of natural science teachers and to define its structural components, criteria, and indicators of formation.

Methods. The methodological framework of the study is based on competence-based, axiological, and activity-oriented approaches. Theoretical analysis, generalization, systematization of scientific sources, and modeling were used to clarify the structure of climate competence and to develop a comprehensive assessment system.

Results. Climate competence of a teacher is interpreted as an integrative professional characteristic that combines scientific knowledge about climate change, the ability to implement mitigation and adaptation strategies in the educational process, adherence to ethical principles, and awareness of personal and professional responsibility. Its structure includes motivational-value, cognitive, activity-based, and professional-reflexive components. Accordingly, four assessment criteria are substantiated: axiological, cognitive, procedural, and reflexive-analytical, each specified through relevant indicators. Four levels of competence formation—initial, intermediate, sufficient, and high—are characterized according to the degree of integration of knowledge, values, practical skills, and reflective abilities within professional readiness.

Originality. The originality of the study lies in the development of a component-criteria model for assessing teachers' climate competence, which integrates value, knowledge, practical, and reflexive dimensions into a unified diagnostic framework.

Conclusion. The proposed model provides a theoretical basis for comprehensive diagnostics of climate competence of natural science teachers and enables analysis of its development in the dynamics of educational influence. It can serve as a foundation for designing valid assessment tools within systems of professional training and continuing education. Further research should focus on empirical validation of the proposed criteria and indicators and on developing reliable measurement instruments.

Key words. climate competence, climate education, natural science teacher, criteria-based approach, teacher professional training.

REFERENCES

1. Dukh, O., Tsytsiura, N., & Benera, V. (2025). Tsyfrovyyi instrument I-Tree MyTree yak zasib realizatsii klimatychnoi osvity [The digital tool I-Tree MyTree as a means of implementing climate education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 108(4), 158–174. <https://doi.org/10.33407/itlt.v108i4.6193>
2. Dukh, O. I. (2025). Klimatychna kompetentnist u naukovy-pedahohichnomu dyskursi: poniatiinyi analiz i kontseptualni oriientyry [Climate competence in scientific and pedagogical discourse: Conceptual analysis and conceptual guidelines]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi zapysky*, (15). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14942548>
3. Dukh, O. I. (2025). Suchasni yevropeyski praktyky rozvytku klimatychnoi osvity [Modern European practices of climate education development]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi zapysky*, (14). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14847214>
4. Dukh, O. I., & Benera, V. Ye. (2024). Orhanizatsiia klimatychnoi osvity: vyklyky ta dosiahnennia [Organization of climate education: Challenges and achievements]. In V. Ye. Benera (Ed.), *Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky* (Iss. 19, pp. 77–86). Odesa: Vydavnychiy dim «Helvetyka». <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-19.10>
5. Dukh, O. I., Tsytsiura, N. I., & Halahan, O. K. (2021). Osoblyvosti formuvannia u studentskoi molodi znan pro zminy klimatu [Features of forming students' knowledge about climate change]. *Ekolohichni nauky*, 6(39), 214–217. <https://doi.org/10.32846/2306-9716/2021.eco.6-39.37>
6. Dukh, O. I., Tsytsiura, N. I., & Kondratiuk, S. M. (2024). Vykorystannia tsyfrovyykh instrumentiv dlia formuvannia znan shchodo zminy klimatu [Use of digital tools for developing knowledge about climate change]. In V. Ye. Benera (Ed.), *Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky* (Iss. 18, pp. 77–84). Odesa: Vydavnychiy dim «Helvetyka». <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.10>
7. Panchuk, O. (2026). Klimatychno oriientovani osvitni praktyky v pedahohichnomu dyskursi: sutnist ta napriamy realizatsii [Climate-oriented educational practices in pedagogical discourse: essence and directions of implementation]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi zapysky*, (27). <https://doi.org/10.5281/zenodo.18808039>

8. Siaska, I. O. (2021). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychyykh dystsyplin u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Theoretical and methodological foundations of forming ecological competence of future teachers of natural sciences in the process of professional training]. *Doctor's thesis*. Rivne State University for the Humanities, Rivne, Ukraine.
9. Khrolenko, M. V. (2023). *Teoriia i praktyka formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biologii u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Theory and practice of forming ecological competence of future biology teachers in the process of professional training]. *Doctor's thesis*. Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko, Hlukhiv, Ukraine.
10. Bouman, T., Steg, L., & Johnson Zawadzki, S. (2020). The value of what others value: When perceived biospheric group values influence individuals' pro-environmental engagement. *Journal of Environmental Psychology*, 71, Article 101470. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101470>
11. UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
12. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Paris, France: UNESCO, Division for Inclusion, Peace and Sustainable Development, Education Sector. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
13. Ferrari, E., Martínez-Abad, F., & Ruiz, C. (2022). Examining the relationship between the dimensions of the climate-change competence (C3): Testing for mediation and moderation. *Sustainability*, 14(3), 1895. <https://doi.org/10.3390/su14031895>
14. Kang, J., Tolppanen, S., Kim, H., & Ha, M. (2024). Exploring the role of biospheric/egoistic values, scientific engagement, and cross-cultural effects in high school students' willingness to take climate action. *Environmental Education Research*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2437125>
15. Lagos, E. R. F., Barratt Hacking, E., Sandoval-Hernández, A., & Ruiz, C. (2024). *Validating the Q-C3PST questionnaire: A tool for evaluating climate change competence in preservice teachers*. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER 2024), Nicosia, Cyprus.
16. Mezirow, J., Lehto, L., Lindqvist, E., & Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1996). *Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* [Transformative learning: Critical reflection in adult education]. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
17. Ortega Quevedo, V., Lopez-Luengo, A., Ferrari, E., & Ruiz, C. (2024). Evaluating climate change competence in pre-teens: Instrument development and validation. *Journal of Environmental Psychology*, 96, 102329. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2024.102329>
18. Schreiner, C., Henriksen, E. K., & Hansen, P. J. K. (2008). Climate education: Empowering today's youth to meet tomorrow's challenges. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 3–49. <https://doi.org/10.1080/03057260508560213>
19. Semenza, J. C., Hall, D. E., Wilson, D. J., Bontempo, B., Sailor, D. J., & George, L. A. (2008). Public perception of climate change: Voluntary mitigation and barriers to behavior change. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(5), 479–487. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.08.020>
20. Sochirca, E., & Jechiu, E. (2023). Didactic strategies for development of the competence of climate resilience for adolescents. *Geoconcept Journal*, 4(1), 62.
21. Steg, L. (2023). Psychology of climate change. *Annual Review of Psychology*, 74, 391–421. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032720-042905>
22. Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H., & Lehtonen, A. (2017). Pirullisen ongelman äärellä – kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli [Facing a wicked problem: A holistic model of climate education]. *Kasvatus*, 48(5), 456–468. [in Finnish]
23. Yli-Panula, E., Jeronen, E., Koskinen, S., & Mäki, S. (2022). Finnish university students' views on climate change education and their own ability to act as climate educators. *Education Sciences*, 12(3), 169. <https://doi.org/10.3390/educsci12030169>



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 26.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА



УДК 159.98:364.62-058.57-058.55

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.22>

АРТТЕРАПІЯ ЯК ОДНА З ТЕХНОЛОГІЙ ВИПРАВЛЕННЯ КЛІЄНТІВ СЛУЖБИ ПРОБАЦІЇ

БЕНЕРА ВАЛЕНТИНА ЄФРЕМІВНА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри дошкільної та початкової освіти
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
val_benera@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2865-3217

КОЛЯДЕНКО СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
svetlaya.uk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8947-6122

ЛІТЯГА ІННА ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
innalet@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3263-9613

Анотація. У актуальності проблеми зазначається про продовження постійного упровадження в Україні правового механізму з метою підвищення ефективності функціонування усіх галузей, у тому числі за хисту прав засуджених. Проаналізовано дослідження та публікації з вказаної проблеми. Визначено мету як розгляд арттерапевтичного методу виправлення клієнтів служби пробації. У статті наголошено, що в Україні з 2018 року фактично почала діяти Державна установа «Центр пробації», до обов'язків якої належить реалізація завдань пробаційного нагляду, а також прийнято низку нормативно-правових актів і внесено зміни до вже чинних з метою запобігання втрати соціальної значущості особи і повноцінного її виправлення поза межами установи виконання покарань. Акцентовано увагу на тому, що пробаційний нагляд є основним кримінальним покаранням, яке полягає в законному обмеженні прав і свобод засудженого із застосуванням наглядових та соціально-виховних заходів без ізоляції від суспільства. Важливим є процес ресоціалізації, під час якого формується позитивне сприйняття праці, звичаїв суспільства, особиста культура засудженого. Особлива увага звертається на соціально-виховну роботу у період виконання покарання без позбавлення волі. Для цього було проведено дослідження у вигляді опитування працівників Державної установи «Центр пробації» Житомирської області та представників громадськості, а також представлено результати з ретельним їх аналізом. На підставі цього розглянуто технологію арттерапії як дієвий інструментарій соціально-психологічної реабілітації, ресоціалізації та виправлення засудженими, які відбувають покарання, що не пов'язано із позбавленням волі. Засобами реалізації авторської арттерапевтичної програми В. Бенери, С. Коляденко, І. Літяги здійснено впровадження та доведено її творчий потенціал для соціально-виховної роботи з клієнтами служби пробації, апробовано та розкрито переваги технології арттерапії у дослідженні із здобувачами вищої освіти (Д. Сорока) та ін.

Ключові слова: служба пробації, Державна установа «Центр пробації», соціально-виховна робота, реабілітація засуджених, ресоціалізація засуджених, виправлення засуджених, арттерапія.

Постановка проблеми. Суспільно-правові перетворення у сфері виконання кримінальних покарань, що не пов'язані з позбавленням волі, були започатковані ще до початку повномасштабної агресії росії проти України, нині цей процес продовжується упроваджуватися з метою підвищення ефективності функціонування правового механізму держави. Реалізація євроінтеграційного курсу передбачає неухильне дотримання принципу верховенства права, гуманізацію підходів до запобігання та протидії злочинності, а також забезпечення поваги до честі й гідності людини. У цьому контексті особливої актуальності для України набуває питання пробаційного нагляду як інструменту узгодження національної практики з міжнародними стандартами кримінального судочинства та виконання покарань. Відповідні реформи мають здійснюватися з урахуванням положень «Кіотської декларації щодо розширення можливостей попередження злочинів, кримінального правосуддя та верховенства права», яка визначає пріоритетним завданням держав активне сприяння відмові від практики призначення покарань переважно у вигляді позбавлення волі. Це сприятиме стримуванню зростання кількості засуджених осіб і скороченню мережі установ виконання покарань [1]. Реалізація такого підходу можлива шляхом ширшого застосування альтернативних санкцій, не пов'язаних з позбавленням волі, як на стадії запобіжних заходів, так і після набрання вироком суду законної сили, а також впровадження у системи виправлення клієнтів пробаційного нагляду альтернативних технологій, які б вписувалися у пробаційну програму Міністерства юстиції України [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пробаційна діяльність була предметом наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних учених-теоретиків – юристів, соціологів, соціальних працівників, психологів, педагогів. Їхні дослідницькі розвідки посприяли тому, що в межах наукового пізнання формується новітній підхід до розуміння інституту пробації як концептуального напрямку гуманізації кримінально-правової відповідальності. Дослідженням пенітенціарної системи

України загалом займаються провідні вчені-юристи, зокрема І. Богатирьов, О. Джужа, О. Колб, А. Степанюк, І. Яковець, які вивчають реформування кримінально-виконавчої системи, пробацію та забезпечення прав засуджених. Лише нещодавно це питання перейшло у соціально-педагогічну і психологічну площину. Серед вагомих теоретичних та практичних засад пенітенціарної педагогіки, яка з виправно-трудової педагогіки стала дійсно педагогікою каяття пенітенціарною, слід відмітити дослідження нині покійного – В. Синьова та його колег-однодумців: О. Беци, Г. Радова, О. Северова, В. Кривуши, В. Любченко та інших. Саме завдяки цій плеяді вчених було започатковано основи сучасної не тільки пенітенціарної педагогіки, а й всієї пенітенціарної теорії та практики [16]. Слід також відмітити, зокрема, Б. Телефанко, який розвиває теорію пробації як заходу кримінально-правового впливу на рецидивну злочинність [20], О. Таволжанський висвітлює особливості соціально-виховної роботи із засудженими [18]. Якщо ж звернути увагу на наукові дослідження про впровадження артерапії в пенітенціарну систему, ми зустрічаємося з роботами С. Коляденко, І. Літяги [2], М. Максимова [3], Н. Максимової [4], П. Тарнавського [19], Д. Ткачук [21] та ін. Крім того, комплексне осмислення цієї проблеми передбачає аналіз норм національного кримінально-виконавчого і кримінального процесуального законодавства у поєднанні з міжнародно-правовими положеннями. Так особливості здійснення пробації в Україні визначаються: Законом України «Про пробацію» [15] та Законом України «Про внесення змін до Кримінального, Кримінального процесуального кодексів України та інших законодавчих актів України щодо удосконалення видів кримінальних покарань» [7]. Пробаційні програми затверджені Наказами Кабінету Міністрів України, які призначаються особі, що була звільнена від відбування покарання із застосуванням випробувального терміну [9–14], Наказ Міністерства юстиції України «Про затвердження Порядку здійснення нагляду та проведення соціально-виховної роботи із засудженими до покарань,

не пов'язаних з позбавленням волі» [8]. Державна установа «Центр пробації» України на офіційному сайті публікує оперативну інформацію про перелік і види заходів соціального та виховного впливів, які застосовуються до засуджених, винятково на основі рішення суду та відповідно до нормативно-правових актів, що діють в державі¹.

Отже, зважаючи на актуальність проблеми, **метою статті** є актуалізація та розгляд арттерапевтичного методу як дієвого засобу виправлення клієнтів служби пробації.

Виклад основного матеріалу. Врахувавши позитивний досвід іноземних держав, Україна здійснила модернізацію національної правової системи, обравши демократичний і гуманістичний підхід до протидії злочинності, що зумовило запровадження діяльності служби пробації. Раніше аналогічні функції виконувала кримінально-виконавча інспекція, яка здійснювала контроль за виконанням окремих видів покарань, альтернативних позбавленню волі. Водночас у межах її діяльності не передбачалося здійснення соціально-виховної роботи, хоча аналіз причин вчинення правопорушень засвідчив, що значною мірою вони зумовлювалися соціальними та особистісними проблемами правопорушників.

Власне соціально-виховна робота із засудженими була запроваджена з моменту ухвалення Закону України «Про пробацію» у 2015 році. Соціально-виховний вплив охоплює сукупність заходів і методів діяльності, спрямованих на виправлення та ресоціалізацію осіб, засуджених за вчинення кримінальних правопорушень. Під поняттям «виправлення» розуміють процес позитивних змін у особистості засудженого, що формує та закріплює мотивацію до правослухняної поведінки. Виправлення виступає одним із провідних засобів виховання соціально корисних якостей і навичок, сприяє переосмисленню деструктивних моделей поведінки, усвідомленню причин і мотивів протиправних дій, а також зумовлює відмову від девіантного способу життя [8].

Закон України «Про пробацію» у статті 13 зазначає, що соціально-виховна робота розглядається як цілеспрямована діяльність працівників органів пробації, що спрямована на досягнення мети виправлення засуджених. Вона здійснюється на підставі індивідуального плану роботи, розробленого спільно із засудженим з урахуванням результатів оцінки ризику повторного вчинення кримінальних правопорушень, та передбачає застосування диференційованого підходу під час надання консультативної, психологічної й іншої допомоги. Зміст такої роботи включає: сприяння працевлаштуванню та залученню до навчання, участі в освітній і суспільно корисній діяльності, а також проведення індивідуально-профілактичних заходів. Відповідно, ми розглядаємо соціально-виховну роботу як синергетичну систему у єдності та взаємозв'язку її складових – виховної, соціальної та психологічної роботи (рис. 1).

Метою соціально-виховної роботи є виправлення засуджених, створення для них сприятливих умов інтеграції в суспільство та комплексний розвиток і самовдосконалення засудженого [14]. Окрім того, як вже зазначало вище, в рамках соціально-виховної роботи було затверджено низку корекційних програм (у 2018 році було реалізовано на практиці шість пробаційних програм: три для дорослих клієнтів пробації і ще три для неповнолітніх правопорушників за трьома напрямками: «Подолання агресивної поведінки», «Зміна прокримінального мислення», «Попередження вживання психоактивних речовин»), згідно яких здійснюється комплекс заходів, необхідних для соціальної корекції поведінки суб'єктів або окремі її прояви та розвиток соціально сприятливих змін особистості, які об'єктивно можливо перевірити (рис. 1).

Поширення практики соціально-виховної роботи з суб'єктами Центру пробації визначає необхідність розробки нових форм, методів та напрямів роботи з умовно ув'язненими.

У здійсненні соціального опитування брали участь здобувачі вищої освіти із Студентської соціальної служби ЖДУ ім. Івана Франка та КОГПА ім. Тараса Шевченка. Окремі результати проведеного дослідження оприлюднені у

¹ Пробація України. Офіційний вебсайт.
URL: <https://www.probation.gov.ua/>

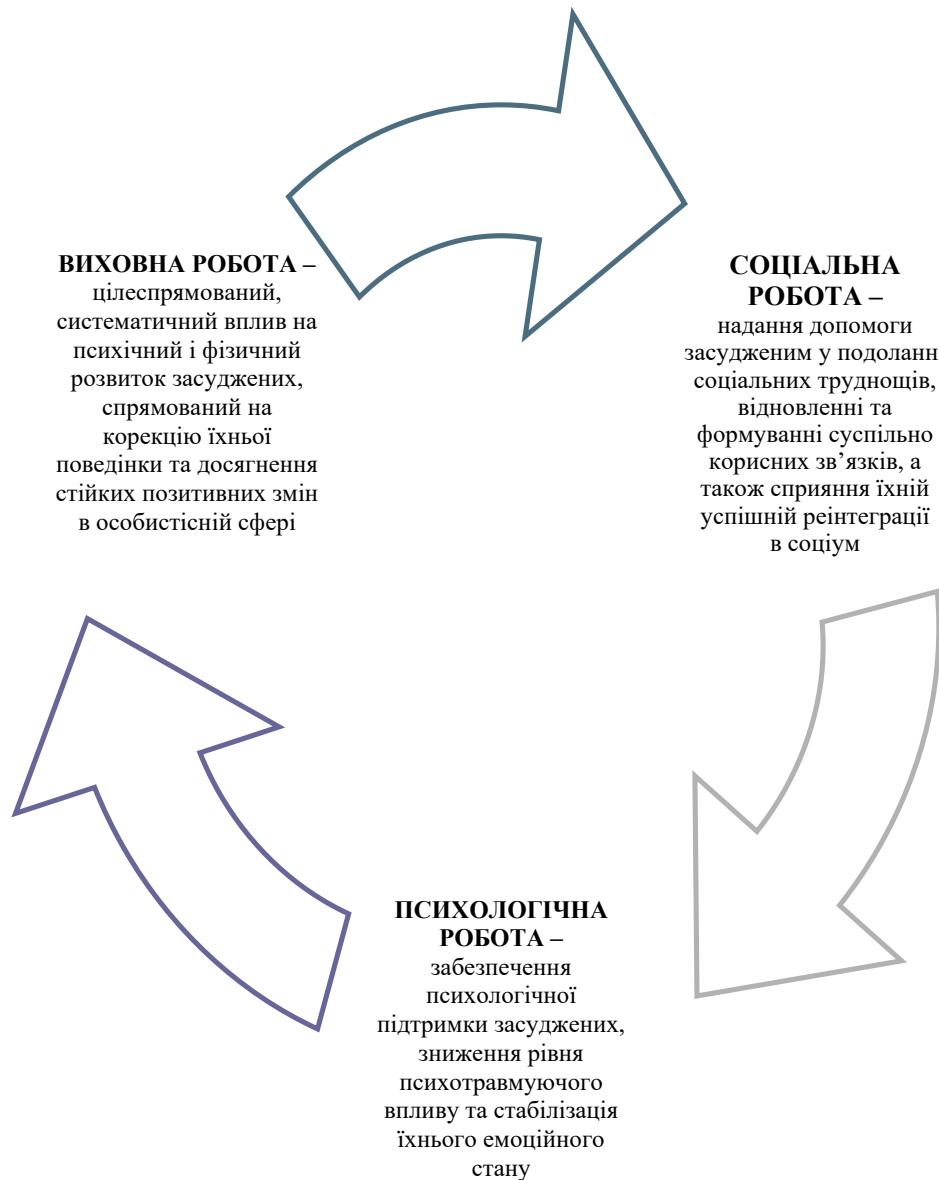


Рис. 1. Різновекторність соціально-виховної роботи
Джерело: [5]

кваліфікаційній роботі здобувачки Д. Сороки «Технологія соціальної роботи з клієнтами Служби пробації» [17].

Перед впровадженням арттерапевтичних технологій у пробаційний процес ми вирішили провести опитування для співробітників Філії Державної установи «Центр пробації» у Житомирській області (83 особи) та представників громадськості (43 особи) щодо ролі соціальної роботи у пенітенціарних установах та застосуванням. Серед інших питань фахівцям було запропоновано питання про запровадження особливих форм перевиховання умовно ув'язнених. Так, на

питання «Які методи соціальної терапії, на Вашу думку, можна було б використовувати у Центрі пробації?» респонденти дали наступні відповіді, а саме: 38% – бесіда, 31% – психотерапевтичні тренінги, 12% – арттерапія, 16% – психокорекція, 2% – всі методи соціальної терапії, 1% – всі перераховані (рис. 2).

Дискусійним стало питання щодо безпосереднього використання арттерапевтичних методів для виправлення клієнтів Центру пробації: думки розділилися майже навпіл, а саме 48% респондентів «за» використання арттерапії, 45% «проти» її використання, 2% – дотримується думки, що «це не для всіх»,

Які методи соціальної терапії, на Вашу думку, можна було б використовувати у Центрі пробації?

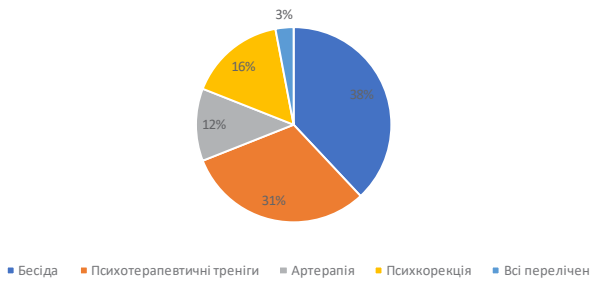


Рис. 2. Розподіл відповідей на питання «Які методи соціальної терапії, на Вашу думку, можна було б використовувати у Центрі пробації?»

Чи варто використовувати арттерапію для виправлення клієнтів Центру пробації?



Рис. 3. Розподіл відповідей на питання «Чи варто використовувати арттерапію для виправлення клієнтів Центру пробації?»

Який саме метод арттерапії Ви вважаєте найдоречнішим для роботи з клієнтами Центру пробації?



Рис. 4. Розподіл відповідей на питання «Який саме метод арттерапії Ви вважаєте найдоречнішим для роботи з клієнтами Центру пробації?»

2% відповіли «не знаю», 1% «не завжди», 1% обирає варіант «можливо, якби були спеціально навчені люди», 1% опитаних «не переконаний», 1% дали розгорнуту відповідь «хотіла б побачити на практиці як це вже використовували, наприклад, у роботі із дорослими чоловіками, які вже мали тюремне ув'язнення і повторний злочин їм приніс іспитовий термін перш, ніж відповісти на це питання» (цитата з відповідей респондентів) (рис. 3).

На запитання «Який саме метод арттерапії Ви вважаєте найдоречнішим для роботи з клієнтами Центру пробації?» фахівці дали наступні відповіді: 21% – фототерапія, 16% – кольоротерапія, 20% – ізотерапія, 24% – бібліотерапія, 9% – музикотерапія, 1% – усі перераховані методи, 1% – терапія творчістю; на відповідь «свій варіант» респонденти подали наступні відповіді: 2% – «не вважаю доречним запровадження», 1% – «навіть чи це допоможе клієнтам, особливо тим, хто потрапляє у пробацію не вперше», 1% – «для початку я б ознайомився з кожним з цих методів», 4% – не підтримують жоден із запропонованих варіантів (рис. 4).

Враховуючи попередні відповіді, респондентам було запропоновано обрати метод арттерапії, щоб пройти навчання. Професіонали в результаті обрали: 28% – фототерапію, 14% – танцювально-рухову терапію, 10% – бібліотерапію, 23% – музикотерапію, 15% – ізотерапію, 6% – казкотерапію, 4% – усі перераховані (рис. 5).

Якби Ви мали можливість пройти навчання по певному з методів арттерапії, який би ви обрали?

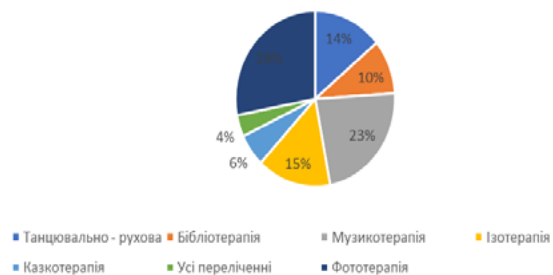


Рис. 5. Розподіл відповідей на питання «Якби Ви мали можливість пройти навчання по певному з методів арттерапії, який би ви обрали?»

Окрім того, подібне опитування було проведено серед 43 представників громадськості віком від 20 до 60 років, зайнятих у різних сферах професійної діяльності. 72% представників громадськості вказали на важливість проведення соціально-виховних заходів щодо умовно засуджених в Центрах пробації всіма можливими методами.

На другому етапі дослідження було здійснено діагностичне обстеження рівня життєвої задоволеності за методикою «Life Satisfaction Index» (LSIA/ SWLS), яке одноразово охопило 12 клієнтів Центру пробації. Отримані результати засвідчили, що у 8 осіб показник життєвої задоволеності перевищує середній рівень, що свідчить про достатній загальний психологічний комфорт, наявність інтересу до життя, усвідомлення послідовності власних дій у досягненні цілей та загалом продуктивний психоемоційний стан. Водночас у 4 осіб пробації зафіксовано рівень життєвої задоволеності нижчий за середній, що проявляється у станах апатії, невпевненості у власних діях, зниженій мотивації до змін та труднощах адекватного сприйняття навколишньої

дійсності. Для цієї групи характерними є відсутність психологічного комфорту, підвищене відчуття напруги та тривожності, у зв'язку з чим саме цим клієнтам було запропоновано участь в арттерапевтичній програмі (табл. 1).

Жінка В. Індекс життєвої задоволеності 6 з 40 можливих, що свідчить про апатію, незадоволеність собою, відсторонення від суспільства та відсутність прагнень до змін та кращого життя в цілому. **Чоловік П.** LSIA – 18 з 40, тобто рівень задоволеності життям теж є низьким, не всі сфери життя влаштовано так, як би хотілося через те, що не використав всі можливості в достатній мірі, при цьому надія на краще життя та віра у свої сили присутня. **Чоловік А.** LSIA 22 з 40 – рівень життєвої задоволеності трохи вищий середнього, тобто чоловік має інтерес до життя та позитивно оцінює свої можливості. **Чоловік Л.** LSIA 29 з 40, що свідчить про достатній загальний психологічний комфорт, упевненість у своїх силах та знає послідовність у досягненні своїх цілей, але забажав брати участь у програмі.

Нами було проведено десять арттерапевтичних занять. Однак, обсяг статті не дозволяє

Таблиця 1

Арттерапевтична програма для клієнтів Центру пробації²

№ з/п	Назва заняття	Методики
1.	Арттерапевтична робота з образом «Я» клієнта. Самопрезентація клієнта в арттерапії.	Методика «Намалюй своє ім'я»; Методика «Автопортрет»; Методика « Як мене бачить світ» та ін.
2.	Створення артбуку для самоаналізу клієнта.	Підбір тематики артбуку з учасниками.
3.	Ізотерапія спонтанного малюнку.	Тематика на вибір учасників.
4.	Кольоротерапія як корекція поведінки.	Методика «Чорно-біла-абстракція»; Методика «Чорно-білий пейзаж»; Методика «Театр тіней»; Методика «Море», «Сині льодяники» та ін.
5.	Мандалотерапія у процесі супроводу клієнта.	Методика створення малюнкової, насипної мандали; Методика руйнування мандали.
6.	Робота з емоціями в арттерапії.	Методика «Мій емоційний стан»
7.	Асоціативно-метафоричні карти в артсупроводі клієнта.	Методики «Горщики», «Кишені», «Абстрактні картинки» (В. Назаревич) тощо.
8.	Арттерапевтична робота з ресурсами клієнта.	Методика «Колодязь»; Методика «Шлагбаум» тощо .
9.	Казкотерапія. Створення терапевтичної казки.	Методика «Написання казки за початком»; Методика «Коллективне складання казки»; Методика «Казка за ключовими словами».
10.	Колажування як метод особистісної реконструкції.	Створення інсталяцій, колажу. Методика «Карта мрій».

² У програмі використані арттерапевтичні методики Вікторії Назаревич. URL: <https://nazarevich-art.com/>

нам подати і охарактеризувати всі продукти творчості учасників занять. Але хотілося б зупинитися на деяких роботах Дівчини В. Першою з діагностично-ознайомлювальних методик є методика «Намалюй своє ім'я» (рис. 6).



Рис. 6. Виконання методики «Намалюй своє ім'я» (Дівчина В.)

Протокол 1. Запропонована методика «Намалюй своє ім'я».

В. (жіноча стаття) – 25 років. Вибір матеріалів для малювання (роботи): Обрала для малювання масляну пастель фіолетового кольору. *Коментарі під час реалізації методики:* Під час виконання методики запитали про ставлення до відтінків фіолетового кольору. Відзначила, що ставиться спокійно. Одяг не носила б, але можливе бачення цього кольору в аксесуарах та взутті. *Опис продукту творчості:* у нижній частині листка написано не повне ім'я латиною (значення власного ім'я – Перемога). З одного погляду – це позитивне ставлення, але воно знаходиться в частині листка, що відповідає за минуле. Це означає, що сприйняття значення імені було таке в минулому, що не розповсюджується на теперішнє і майбутнє (тим більше!). Отже, значення фіолетового кольору (колір таємності, натхнення, свободи) теж у минулому. Латинський напис говорить про те, що жінка не сприймає себе частиною суспільства, якому зараз належить, наявні ознаки асоціалізації та дезадаптації. *Час реалізації малювання:* 20 хвилин. *Питання для обговорення:* Чому такий колір обрали? Чому ім'я зображено латиною? Як вона пов'яже значення свого ім'я з подіями, що відбуваються? (доречі, вказала на те, що бажає перемоги військовим). *Майбутні перспективи у роботі:* провести додатково методики на сприйняття себе у суспільстві. Провести методику «Комета». *Висновки:* Методика виявила ставлення до себе, зняла стресовий стан і змусила клієнтку

замислитися. Друга методика «Автопортрет» рекомендується в арттерапії для прояву особистісної ідентичності. Це провокативна методика, де ми очікуємо від клієнта не справжнього автопортрету, а метафоричного зображення клієнта (рис. 7).



Рис. 7. Виконання методики «Автопортрет» (Дівчина В.)

Протокол 2. Запропонована методика: «Автопортрет».

В. (жіноча стаття) – 25 років. Вибір матеріалів для малювання (роботи): Клієнтка обрала для малювання суху пастель. *Коментарі під час реалізації методики:* перед виконанням методики поговорили про стан людини, чи має бажання виконувати методику, чи хоче вона намалювати автопортрет. *Опис продукту творчості:* У центральній частині аркуша, ближче до його нижнього краю, дівчина зображує квітку волошки. Ця рослина є складником українського вінка та уособлює добросердечність і людяність. У народних уявленнях волошкам приписують сильні магічні властивості, розглядаючи їх як оберіг від злих сил, лихої долі та різноманітних нещасть, пов'язаних із впливом нечистої сили. З огляду на це волошки традиційно висаджують біля осель, освячують на свята Маковія та Великого Спаса. Вінки з цих квітів, сплетені на Зелені свята, зберігають у домівках протягом року як захисний символ. Особливе значення волошка має й у молодіжній обрядовості: нею обсіпають молодят під час весільних обрядів, її настоєм окроплюють місця святкування в Купальську ніч, а дівчата умиваються ним, тому що вірять у здатність посилювати вроду та захищати від злих чарів. Важливо зазначити, що окрім зображення волошки, на аркуші немає інших елементів,

квітка ніби зависає в просторі. Час реалізації малювання: 20 хвилин. Питання для обговорення: Чи подобається зображення? Яка це квітка? Чи знає вона з чим асоціюється ця квітка в українській культурній традиції? Чому Вона уявляє себе у вигляді волошки? Майбутні перспективи у роботі: Продовжити виконання методик на самоспостереження, самопізнання, самоаналіз. Висновки заняття: Методика дає можливість клієнту розібратися в собі. На завершення заняття клієнтка виконує методику «Як мене бачить світ?» (рис. 8).



Рис. 8. Виконання методики «Як мене бачить світ» (Дівчина В.)

Протокол 3. Запропонована методика: «Як мене бачить світ?»

Вибір матеріалів для малювання (роботи).

Клієнтка обрала для малювання суху пастель. Коментарі під час реалізації методики: перед виконанням методики поговорили про особистісний стан під час виконання, про її роздуми про те, що говорять про неї інші люди. Опис продукту творчості: У нижній частині аркуша також «підвішано» у просторі, щось безформне, сумне і незграбне. Нагадує Ждуна (Почекуна) – людину, яка довго чогось чекає. У даному випадку варто розповісти клієнтці справжню історію появи цього образу. Це скульптура нідерландської художниці Маргріт ван Бреефорт, створена 2016 року для Лейденського університету (Нідерланди). Встановлена перед дитячою лікарнею в Лейдені, а задумом автора «Почекун» — це моторшна і незвичайна суміш людини із північним морським слоном і величезною личинкою комахи, без ніг, зате з людськими руками й безліччю складок, яка, здається, відображає

сувору дійсність будь-якої події, що відбувається в нашому житті. Створіння присвячене пацієнтам, які довго очікують на прийом до лікаря. За словами скульптора, вона надихалася людьми, що сидять у черзі до лікаря і залами очікування. Час реалізації малювання: 20 хвилин. Питання для обговорення: Чи подобається зображення? Чому Ви думаєте, що люди бачать Вас такою? А з чим у Вас асоціюється образ Почекуну? Майбутні перспективи у роботі: Продовжити виконання методик на самоспостереження, самопізнання, самоаналіз. Висновки заняття: Методика дає можливість клієнту розібратися в собі.

Після упровадження авторської арттерапевтичної програми була проведена повторна діагностика «Виявлення індексу життєвої задоволеності» для простежування змін внутрішнього та емоційного стану (табл. 2).

Таблиця 2
Порівняння індексів життєвого задоволення учасників арттерапевтичної програми

Клієнт	До програми	Після програми
Дівчина В.	LSIA 6 із 40	LSIA 15 із 40
Чоловік П	LSIA 18 з 40	LSIA 22 з 40
Чоловік А.	LSIA 22 з 40	LSIA 26 із 40
Чоловік Л.	LSIA 29 з 40	LSIA 36 із 40

Висновки. Отже, аналіз методик першого заняття арттерапевтичної програми для одного клієнта Центру пробації дає підстави стверджувати, що арттерапія має значний виправний потенціал щодо засуджених. Художня діяльність і залучення до мистецтва сприяють відновленню та збереженню в людині її найкращих, по-справжньому гуманних якостей, формують віру й надію, допомагають долати життєві труднощі та страждання, відкривати сенс існування попри всі обставини, наповнюють життя відчуттям краси й гармонії.

Перспективи подальших досліджень полягають у подальшому розвитку та використанню технології арттерапії як дієвого інструментарію соціально-психологічної реабілітації, ресоціалізації та виправлення засуджених до альтернативного методу покарання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кіотська декларація щодо розширення можливостей попередження злочинів, кримінального правосуддя та верховенства права: на шляху до виконання Програми сталого розвитку до 2030 року. Нью-Йорк : Конгрес Організації Об'єднаних Націй з попередження злочинності та кримінального правосуддя, 2021. URL: <https://www.probation.gov.ua/mizhnarodni-standarti-v-probaciyi> (дата звернення: 16.02.2026).
2. Коляденко С. М., Літяга І. В. Арттерапія як технологія виправлення у процесі здійснення соціально-виховної роботи з засудженими до покарання, не пов'язаних з позбавленням волі. *Modern Movement of Science: Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Internet Conference*. Дніпро, 2024. С. 218–220.
3. Максимов М. В. Арттерапія як складова соціальної реабілітації засуджених. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2014. С. 143–151.
4. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічні аспекти реалізації пробаційних програм. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Т. XI, вип. 14. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v11/i14/8.pdf> (дата звернення: 16.02.2026).
5. Про затвердження Порядку розроблення, реалізації та оцінки результатів проходження програм диференційованого виховного впливу на засуджених : Наказ Міністерства Юстиції України від 08.11.2021 № 3992/5 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1453-21#Text> (дата звернення: 17.02.2026).
6. Основи пенітенціарної педагогіки і психології : навч. посіб. / С. Ю. Замула, В. А. Костенко, В. І. Мандра та ін. ; за заг. ред. В. М. Синьова. Біла Церква : Білоцерк. училище ППП КВС, 2003. 101 с.
7. Про внесення змін до Кримінального та Кримінального процесуального кодексів України та інших законодавчих актів України щодо удосконалення видів кримінальних покарань : Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2023. № 92. Ст. 356. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3342-20#Text> (дата звернення: 17.02.2026).
8. Про затвердження Порядку здійснення нагляду та проведення соціально-виховної роботи із засудженими до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі : наказ Міністерства юстиції України від 29.01.2019 № 272/5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-19#Text> (дата звернення: 17.02.2026).
9. Про затвердження пробаційних програм «Зміна прокримінального мислення» для неповнолітніх та повнолітніх суб'єктів пробації: наказ Кабінету Міністрів України від 23.05.2024 № 1537/5. URL: <https://drive.google.com/file/d/1D4767YxxyrYcnI7HvTk1HIZn96-wvD2I/view> (дата звернення: 17.02.2026).
10. Про затвердження пробаційних програм «Подолання агресивної поведінки» для неповнолітніх та повнолітніх суб'єктів пробації: наказ Кабінету Міністрів України від 23.05.2024 № 1538/5. URL: <https://drive.google.com/file/d/1g6xVILL0S49yI7TpBTGkudiQTW7JF8Hy/view> (дата звернення: 17.02.2026).
11. Про затвердження пробаційних програм «Подолання домашнього насильства» для неповнолітніх та повнолітніх суб'єктів пробації: наказ Кабінету Міністрів України від 23.05.2024 № 1534/5. URL: <https://drive.google.com/file/d/1Gfa3EkHMPrjbNCGFSEpCVurXqaV3Kqt2/view> (дата звернення: 17.02.2026).
12. Про затвердження пробаційних програм «Подолання домашнього насильства» для неповнолітніх та повнолітніх суб'єктів пробації : наказ Кабінету Міністрів України від 23.05.2024 № 1534/5. URL: <https://drive.google.com/file/d/1Gfa3EkHMPrjbNCGFSEpCVurXqaV3Kqt2/view> (дата звернення: 16.02.2026).
13. Про затвердження пробаційних програм «Попередження вживання психоактивних речовин» для неповнолітніх та повнолітніх суб'єктів пробації : наказ Кабінету Міністрів України від 05.02.2024 № 303/5. URL: <https://drive.google.com/file/d/1qkFajquqGd13VVKHFkSGTrfbeWUEimC/view> (дата звернення: 17.02.2026).
14. Про затвердження пробаційних програм «Формування життєвих навичок» для неповнолітніх та повнолітніх суб'єктів пробації : наказ Кабінету Міністрів України від 23.05.2024 № 1535/5. URL: <https://drive.google.com/file/d/1CtP4sartXqhdgXHt4en6RdUET4Te7dWT/view> (дата звернення: 17.02.2026).
15. Про пробацію : Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2015. № 13. Ст. 93. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-19#Text> (дата звернення: 16.02.2026).
16. Професор Віктор Миколайович Синьов : бібліогр. покажч. / упоряд. Н. І. Тарасова; наук. ред. Л. В. Савенкова ; бібліогр. ред. Г. І. Шаленко ; Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т

- імені М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 63 с. Серія «Вчені НПУ імені М. П. Драгоманова».
17. Сорока Д. Технології соціальної роботи як спосіб оптимізації соціально орієнтованого результату в діяльності служби пробачії. *Актуальні проблеми соціальної сфери: зб. статей студентів і викл. / за заг. ред. С. М. Коляденко. Житомир : Вид-во Житомир. держ. ун-ту імені І. Франка, 2023. Вип. 13. С. 73–75.*
 18. Таволжанський О. В. Соціально-виховна робота із засудженими до позбавлення волі: монографія. Харків : Право, 2015. 192 с.
 19. Тарнавський П. Арт-терапія як метод соціально-психологічної реабілітації ув'язнених. *Вісник Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія». 2016. Т. 1, № 5. С. 78–80. URL: <https://bpsy.knu.ua/index.php/psychology/article/view/98> (дата звернення: 16.02.2026).*
 20. Телефонко Б. М. Пробачія як захід кримінально-правового впливу на рецидивну злочинність. *Підприємництво, господарство і право. 2018. № 12. С. 295–298.*
 21. Ткачук Д. А. Ресоціалізація неповнолітніх засуджених засобами арт-терапії. *Студентський науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: зб. матеріалів Міжнарод. студент. наук.-практ. конф. (м. Ніжин, 26 квітня 2017 р.) / за заг. ред. О. В. Лісовця. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. С. 220–222.*

ART THERAPY AS ONE OF THE TECHNOLOGIES FOR CORRECTING PROBATION SERVICE CLIENTS

BENERA VALENTYNA YEFREMIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool and Primary Education,
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

KOLIADENKO SVITLANA MYKOLAIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Social Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University

LITJAGA INNA VOLODYMYRIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Social Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University

Abstract. Introduction. *The relevance of the problem emphasizes the ongoing implementation in Ukraine of a legal mechanism aimed at increasing the effectiveness of the functioning of all sectors, including the protection of the rights of convicted persons. For Ukraine, the issue of probation supervision is of great importance as a tool for aligning national practice with international standards of criminal justice and the execution of punishments.*

Purpose. *The aim of the article is to examine the art therapy method as an effective means of rehabilitating clients of the probation service.*

Methods. *The main research methods include: theoretical methods (analysis, synthesis, and generalization of scientific literature sources); empirical methods (document analysis and surveys); and analysis of the research results.*

Results. *The main results of the study are presented through an analysis of the scientific work of specialists on this issue. The article also examines the regulatory and legal framework concerning the protection of individuals under conditional sentence. It is emphasized that since 2018, the State Institution “Probation Center” has effectively begun operating in Ukraine, with responsibilities that include implementing probation supervision tasks. In addition, a number of regulatory acts have been adopted and amendments introduced to existing legislation in order to prevent the loss of an individual’s social significance and to ensure full rehabilitation outside correctional institutions. The article highlights that probation supervision is a primary form of criminal punishment, consisting of the lawful restriction of the rights and freedoms of a convicted person through supervisory and socio-educational measures without isolation from society. The process of resocialization is considered important, as it fosters a positive attitude toward work, social norms, and the personal culture of the convicted individual. Particular attention is paid to socio-educational work during the execution of sentences not involving deprivation of liberty. To this end, a study was conducted in the form of a survey among employees of the State Institution “Probation Center” of the Zhytomyr*

region and representatives of the public, and the results are presented with thorough analysis. Based on these findings, the technology of art therapy is considered as an effective tool for socio-psychological rehabilitation, resocialization, and correction of convicted persons serving sentences that are not related to imprisonment.

Originality. The scientific novelty of the research results lies in the analysis of studies on probation activities, which have been and remain the subject of scientific inquiry by lawyers, sociologists, social workers, psychologists, and educators, both domestic and foreign. This contributes to the formation of a modern approach to understanding the institution of probation as a conceptual direction in the humanization of criminal legal responsibility. The article also presents the results of the author's own study, which involved surveying employees of the "Probation Center" and their clients, and, on this basis, developing an art therapy program specifically for these clients.

Conclusions. Through the implementation of the author's art therapy program, the advantages of art therapy technology and its creative potential for socio-educational work with probation service clients are revealed. The proposals focus on the further development and application of art therapy as an effective tool for socio-psychological rehabilitation, resocialization, and the correction of individuals sentenced to alternative forms of punishment.

Key words: Probation service, State Institution "Probation Center," socio-educational work, rehabilitation of convicted persons, resocialization of convicted persons, correction of convicted persons, art therapy.

REFERENCES

1. Kiotska deklaratsiia shchodo rozshyrennia mozhyvostei poperedzhennia zlochyniv, kryminalnoho pravosuddia ta verkhovenstva prava: na shliakhu do vykonannia Prohramy staloho rozvytku do 2030 roku (2021). [Kyoto Declaration on Strengthening Crime Prevention, Criminal Justice and the Rule of Law: Towards the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development.] Niu-Iork : Konhres Orhanizatsii Ob'iednanykh Natsii z poperedzhennia zlochynnosti ta kryminalnoho pravosuddia. <https://www.probation.gov.ua/mizhnarodni-standarti-v-probacyi>
2. Koliadenko, S. M., & Litiaha, I. V. (2024). Arterapiia yak tekhnolohiia vypravlennia u protsesi zdiisnennia sotsialno-vykhovnoi roboty z zasudzhenykh do pokarannia, ne pov'iazanykh z pozbavleniam voli [Art therapy as a correctional technology in the process of implementing social and educational work with prisoners sentenced to punishments not related to deprivation of liberty]. *Modern Movement of Science: Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Internet Conference*. Dnipro. S. 218–220.
3. Maksymov, M. V. (2014). Arterapiia yak skladova sotsialnoi reabilitatsii zasudzhenykh [Art therapy as a component of social rehabilitation of prisoners]. *Aktualni problemy psykholohii* : zb. nauk. pr. Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv, S. 143–151.
4. Maksymova, N. Yu. (2016). Sotsialno-psykholohichni aspekty realizatsii probatsiinykh program [Socio-psychological aspects of the implementation of probation programs]. *Aktualni problemy psykholohii* : zb. nauk. pr. Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. T. KhI, vyp. 14. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v11/i14/8.pdf>
5. Ministerstvo yustytysii Ukrainy. (2021). *Pro zatverdzhennia Poriadku rozroblennia, realizatsii ta otsinky rezultativ prokhodzhennia prohrum dyferentsiiovanoho vykhovnoho vplyvu na zasudzhenykh: Nakaz Ministerstva yustytysii Ukrainy vid 08 lystopada 2021 roku № 3992/5* [On approval of the Procedure for the development, implementation and evaluation of the results of passing programs of differentiated educational influence on convicts: Order of the Ministry of Justice of Ukraine dated November 8, 2021, No. 3992/5]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1453-21#Text>
6. Synova, V. M. (Ed.) (2003). *Osnovy penitentsiarnoi pedahohiky i psykholohii* : navch. posib. [Fundamentals of penitentiary pedagogy and psychology: teaching. manual]. S. Yu. Zamula, V. A. Kostenko, V. I. Mandra ta in. Bilotserk. uchylyshche PPP KVS. 101 s.
7. Verkhovna Rada Ukrainy. (2023). *Pro vnesennia zmin do Kryminalnoho ta Kryminalnoho protsesualnoho kodeksiv Ukrainy ta inshykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo udoskonalennia vydiv kryminalnykh pokaran: Zakon Ukrainy* [On Amendments to the Criminal and Criminal Procedure Codes of Ukraine and Other Legislative Acts of Ukraine Regarding the Improvement of Types of Criminal Punishments: Law of Ukraine]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (92), Art. 356. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3342-20#Text>
8. Ministerstvo yustytysii Ukrainy. (2019). *Pro zatverdzhennia Poriadku zdiisnennia nahliadu ta provedennia sotsialno-vykhovnoi roboty iz zasudzhenykh do pokaran, ne poviazanykh z pozbavleniam voli: Nakaz Ministerstva yustytysii Ukrainy vid 29 sichnia 2019 roku № 272/5* [On approval of the Procedure for supervision and conducting social and educational work with persons sentenced to punishments not related to deprivation of liberty: Order of the Ministry of Justice of Ukraine dated January 29, 2019, No. 272/5]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-19#Text>

9. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). *Pro zatverdzhennia probatsiinykh prohran «Zmina prokryminalnoho myslennia» dlia nepovnolitnikh ta povnolitnikh subiektiv probatsii: Nakaz Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 travnia 2024 roku № 1537/5* [On approval of probation programs “Changing pro-criminal thinking” for minors and adult subjects of probation: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated May 23, 2024, No. 1537/5]. <https://drive.google.com/file/d/1D4767YxxyrYcnI7Hvtk1HIzn96-wvD2I/view>
10. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). *Pro zatverdzhennia probatsiinykh prohran «Podolannia ahresyvnoi povedinky» dlia nepovnolitnikh ta povnolitnikh subiektiv probatsii: Nakaz Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 travnia 2024 roku № 1538/5* [On approval of probation programs “Overcoming aggressive behavior” for minors and adult probation subjects: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated May 23, 2024, No. 1538/5]. <https://drive.google.com/file/d/1g6xVILL0S49y17TpBTGkudiQTW7JF8Hy/view>
11. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). *Pro zatverdzhennia probatsiinykh prohran «Podolannia domashnoho nasylstva» dlia nepovnolitnikh ta povnolitnikh subiektiv probatsii: Nakaz Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 travnia 2024 roku № 1534/5* [On approval of probation programs “Overcoming domestic violence” for minors and adult probation subjects: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated May 23, 2024, No. 1534/5]. <https://drive.google.com/file/d/1Gfa3EkHMPrbNCGFSEpCVurXqaV3Kqt2/view>
12. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). *Pro zatverdzhennia probatsiinykh prohran «Podolannia domashnoho nasylstva» dlia nepovnolitnikh ta povnolitnikh subiektiv probatsii: Nakaz Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 travnia 2024 roku № 1534/5* [On approval of probation programs “Overcoming domestic violence” for minors and adult probation subjects: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated May 23, 2024, No. 1534/5]. <https://drive.google.com/file/d/1Gfa3EkHMPrbNCGFSEpCVurXqaV3Kqt2/view>
13. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). *Pro zatverdzhennia probatsiinykh prohran «Poperedzhennia vzhvyvannia psykhoaktyvnykh rehovyn» dlia nepovnolitnikh ta povnolitnikh subiektiv probatsii: Nakaz Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 05 liutoho 2024 roku № 303/5* [On approval of probation programs “Prevention of psychoactive substance use” for minors and adult probation subjects: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 5, 2024, No. 303/5]. <https://drive.google.com/file/d/1qkFajquqGd13VVVKHFkSGTrfWUEimC/view>
14. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). *Pro zatverdzhennia probatsiinykh prohran «Formuvannia zhyttievnykh navychok» dlia nepovnolitnikh ta povnolitnikh subiektiv probatsii: Nakaz Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 travnia 2024 roku № 1535/5* [On approval of probation programs “Formation of life skills” for minors and adult subjects of probation: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated May 23, 2024, No. 1535/5]. <https://drive.google.com/file/d/1CtP4sartXqhdgXHt4en6RdUET4Te7dWT/view>
15. Verkhovna Rada Ukrainy. (2015). *Pro probatsiiu: Zakon Ukrainy No. 160-VIII* [On probation: Law of Ukraine No. 160-VIII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (13), Art. 93. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-19#Text>
16. Tarasova, N. I. (Comp.). (2010). *Profesor Viktor Mykolaiovych Synov [Professor Viktor Mykolayovych Synev: Bibliographic index]*. M. P. Drahomanov National Pedagogical University Publishing House. (Series “Scholars of M. P. Drahomanov National Pedagogical University”).
17. Soroka, D. (2023). *Tekhnologii sotsialnoi roboty yak sposib optymizatsii sotsialno oriientovanoho rezultatu v diialnosti sluzhby probatsii* [Technologies of social work as a way to optimize socially oriented results in the activity of the probation service]. In S. M. Koliadenko (Ed.), *Aktualni problemy sotsialnoi sfery* (Vol. 13, pp. 73–75). Vyd-vo Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka.
18. Tavolzhanskyi, O. V. (2015). *Sotsialno-vykhovna robota iz zasudzhenyh do pozbavleniia voli* [Social and educational work with persons sentenced to imprisonment]. *Pravo*.
19. Tarnavskyi, P. (2016). *Art-terapiia yak metod sotsialno-psykholohichnoi reabilitatsii uviaznenykh* [Art therapy as a method of social and psychological rehabilitation of prisoners]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia “Psykhohohiia”*, 1(5), 78–80. <https://bpsy.knu.ua/index.php/psychology/article/view/98>
20. Telefanko, B. M. (2018). *Probatsiia yak zakhid kryminalno-pravovoho vplyvu na retsydyvnu zlochynnist* [Probation as a measure of criminal legal influence on recidivism]. *Pidpriemnytstvo, hospodarstvo i pravo*, (12), 295–298.
21. Tkachuk, D.A. (2017). *Resotsializatsiia nepovnolitnikh zasudzhenykh zasobamy art-terapii* [Resocialization of juvenile convicts by means of art therapy]. In O. V. Lisovets (Ed.), *Studentskyi naukovyi vymir sotsialno-pedahohichnykh problem sohodennia: Proceedings of the International Student Scientific and Practical Conference* (pp. 220–222). Nizhyn Mykola Gogol State University.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 24.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 37.09

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.23>

СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ КОМПЛЕКСНОГО СУПРОВОДУ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ІНВАЛІДНІСТЮ В МЕДИЧНИХ АКАДЕМІЯХ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ДУБ НАТАЛІЯ ЄВСТАХІЇВНА

кандидат наук з державного управління, доцент,
декан факультету 2

Комунальний заклад вищої освіти Львівської обласної ради
«Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»

oak_an@ukr.net

orcid.org/0000-0001-6193-9407

Анотація. Актуальність дослідження визначається проблемою забезпечення ефективної освітньої підтримки здобувачів з особливими потребами. Практика адаптації освітніх програм до інклюзії залишається делікатним та маловивченим питанням, незважаючи на її масштабність. Забезпечення інклюзивності як гарантії права на освіту здобувачів з інвалідністю набуває особливої актуальності в контексті глобальних викликів. Відсутність механізмів практичної соціально-комунікаційної підтримки, низький рівень інтеграції цифрових рішень та мультимодальності зумовлює зниження рівня вмотивованості та залученості здобувачів освіти, їх академічної успішності. Метою дослідження є аналіз сучасних концепцій комплексного супроводу підготовки здобувачів освіти з інвалідністю в медичних академіях до майбутньої професійної діяльності. У статті розглядаються інноваційні підходи, засоби та інструменти в галузі інклюзивних освітніх технологій. Досліджено характер впливу активної цифровізації освіти на ефективність інклюзії в освіті. Висвітлено потенціал аудіовізуалізації, гейміфікації, проектних досліджень, імерсивних технологій та методу кейсів. Обґрунтовано ефективність поєднання мультимодальності, адаптивності, залучення цифрового інструментарію та активної проектно-дослідницької діяльності. При цьому успішне впровадження зазначеного підходу потребує оновлення педагогічної підготовки, модернізації освітнього середовища та розробки методичних рекомендацій із впровадження інклюзивного дизайну, що враховує варіативність як ресурс адаптивного розвитку. Розв'язання проблеми вбачається у розробленні інклюзивного підходу, концептуальна основа якого поєднує передові педагогічні, цифрові та психологічні стратегії забезпечення рівного доступу до якісної освіти для усіх здобувачів освіти, з урахуванням варіативності особистісних інклюзивних можливостей.

Ключові слова: комплексний супровід, здобувачі освіти з інвалідністю, безбар'єрний простір, матеріально-технічне забезпечення, медичні академії.

Постановка проблеми. Актуальні нині теоретико-методологічні підходи до підготовки здобувачів з інвалідністю демонструють ультимативне переважання концепції універсального освітнього дизайну, що передбачає забезпечення рівних можливостей у навчанні для всіх здобувачів освіти, попри відмінності та можливості. Власне контекст універсальності вбачається у варіативності форм подання навчального матеріалу для пояснення складних наукових понять за допомогою різних модальностей, з урахуванням диференціації індивідуальних сенсорних і когнітивних стилів здобувачів освіти. Такий підхід стимулює до глибшого усвідомлення навчального змісту через варіативність способів його сприйняття у власному темпі.

Комплексний супровід підготовки здобувачів освіти з інвалідністю в медичних академіях до майбутньої професійної діяльності має передбачати технічну, педагогічну, психологічну, соціальну, професійно-адаптаційну та реабілітаційну векторність. Кожна із них потребує належної уваги з дослідницької позиції для формування ефективних стратегій практичної підтримки студентів з інвалідністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання практичного використання засобів комплексного супроводу для формування професійної компетентності майбутніх медиків з інвалідністю оговорюються у публікаціях ряду сучасних дослідників. Так, С. Недельська та ін. [2], В. Кім (W. Kim), Дж. Лі (J. Lee) [9] досліджують варіативність освітнього інстру-

ментарію міжпредметної взаємодії для ефективного розвитку професійної етики та комунікативної компетентності. Інші дослідники, такі як Н. Скотна, Г. Лялюк [1], Д. Мітчел (D. Mitchell), Д. Шузерленд (D. Sutherland) [11], присвячують увагу аналізу новітньої векторності методології комплексного психолого-педагогічного супроводу, що є передумовами формування професійних навичок та комунікативної компетентності. Водночас В. Гуту (V. Gutu) та І. Богхейн (I. Boghian) [7] аналізують потенціал залучення інноваційних рішень інформаційно-комунікаційних технологій та штучного інтелекту для досягнення вищої якості освіти.

Комплексний супровід підготовки здобувачів освіти з різними можливостями в рамках особистісно-орієнтованої концепції навчання, як стверджують М. Ов'єдо-Карарес (M. Oviedo-Cáceres), А. Хернандес-К'юрама (A. Hernández-Quirama) [12], може здійснювати активний вплив на формування професійно-ціннісної основи особистості. Структурно-функціональний підхід до процесу формування фахової компетентності медиків на основі концепції інклюзивної освіти аналізується у роботах низки зарубіжних учених – А. Алголялт (A. Algolayalt) та ін. [3], М. Едвардс (M. Edwards) та ін. [5], Е. Сінамдела (E. Sinambela) та ін. [13], А. Щимков'як (A. Szymkowiak) та ін. [14]. Разом із тим практична векторність комплексного супроводу підготовки здобувачів освіти з інвалідністю досліджена фрагментарно.

Метою статті є аналіз сучасних концепцій комплексного супроводу підготовки здобувачів освіти з інвалідністю в медичних академіях до майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Тенденція зростання кількості здобувачів освіти з інвалідністю потребує пошуку найефективніших стратегій навчання цієї категорії студентів, надаючи їм можливість формування та удосконалення як твердих, так і м'яких навичок, необхідних для конкурентоспроможності на сучасному ринку праці та у суспільній життєдіяльності. Сучасні підходи до навчання студентів з обмеженими можливостями здоров'я передбачають скоординовану діяль-

ність учнів та педагогів в єдиному освітньому просторі з метою забезпечення доступного та якісного освіти всім без винятку студентів. На сьогоднішній день у більшості вищих навчальних закладів активно застосовується система заходів, спрямованих на формування як у студентів з інвалідністю, так і у їх умовно здорових однолітків позитивного ухвалення інклюзивної освіти. Зокрема, студенти маломобільних груп в інклюзивному освітньому просторі спілкуються зі своїми одногрупниками, обмінюються навичками взаємодії у природному середовищі та беруть участь у груповій навчальній діяльності [4].

Такий підхід згідно з даними різних досліджень дозволяє досягти більш високих результатів як безпосередньо у сфері освітньої діяльності та засвоєння навчального матеріалу, так і в подальшій соціальній інтеграції студентів з інклюзією. Основними завданнями системи освіти наразі позиціонуються комплексний супровід освітнього процесу студентів з інклюзією на всіх етапах, організація взаємодії з іншими установами та підрозділами університетів з метою надання допомоги студентам у соціальній адаптації та інтеграції. Частина дослідників для підвищення ефективності інтеграції рекомендують проведення спільних заходів, що стимулюють прагнення студентів до різної соціально-оздоровчої активності, а також розвиток в середовищі освіти емпатії, толерантності, відповідальності [8; 15].

Комплексний супровід освітньої підготовки здобувачів з інвалідністю має включати: розробку індивідуальних освітніх та корекційних процесів та соціально-психологічної адаптації; забезпечення предметно-орієнтованого та просторово-стимулюючого середовища відповідно до індивідуальних особливостей; аналіз динаміки психосоціального розвитку. Такий підхід до модернізації інклюзивного педагогічного процесу дозволить створити новий тип навчального середовища, покращуючи загальну якість інклюзивної освіти.

Першочергово, комплексна підтримка має включати технічну, педагогічну, психологічну, соціальну, професійно-адаптаційну та реабілітаційну векторність [7; 10]. Найпер-

шою запорукою ефективного інклюзивного навчання в медичних академіях вбачається спеціалізований *технічний супровід*, що має на меті забезпечення здобувачів адаптивними навчальними засобами для максимальної компенсації функціональних обмежень студентів і гарантії доступності до якісної вищої освіти всім здобувачам, незалежно від ступеня важкості захворювання і виду нозології. На всіх етапах технічного супроводу необхідним є індивідуальний (тьюторський) супровід.

Педагогічний супровід підготовки здобувачів освіти з інвалідністю в медичних академіях передбачає оптимізацію процесу викладання навчального матеріалу, мультимодальність та інтеграцію інноваційних педагогічних технологій навчання. Водночас *психологічний супровід* направлений на врахування психологічної специфіки кожного студента, укріплення його психологічного здоров'я, стимулювання особистісного самовдосконалення, створення сприятливого психологічного мікроклімату. *Соціальний супровід* передбачає заходи, спрямовані на подолання стагнації та соціальної ізоляції інвалідів, сприяє підвищенню їх соціального статусу, а *реабілітаційний* – на збереження та відновлення фізичного здоров'я студентів за посередництвом цільових програм. Водночас *професійна адаптація* здобувачів із особливими потребами здійснюється шляхом формування умов для практико-орієнтованого навчання.

Інноваційні освітні методи мають різноманітний спектр функцій в інклюзивній освіті та дозволяють ефективно вирішувати більшість основних педагогічних завдань. Очевидно, що особливу увагу слід приділяти вербальній формі подання навчального матеріалу та аудіовізуалізації за допомогою інтерактивних та імерсивних освітніх технологій. Комунікативні та соціальні навички слід розвивати за допомогою проектно-методології або тематичних досліджень. Водночас усі інновації повинні супроводжуватися ефективною комплексною психолого-педагогічною підтримкою як передумовою успішної корекції розвивальних процесів.

Застосування та активне використання цифрових технологій в інклюзивній освіті реально сприяє створенню рівних можливостей для всіх, хто навчається. Основні практичні навички здобувачів освіти в цифровому середовищі формуються за допомогою алгоритмів штучного інтелекту, аналізу даних та імерсивних технологій, що формують середовище часткового чи повного занурення майбутніх фахівців у конкретні ситуації. Такий підхід стимулює формування та укріплення навичок розв'язання практичних завдань з фахової діяльності, підвищує обізнаність студентів про актуальні підходи до забезпечення підтримки власної компетентності, зважаючи на диференціацію зовнішніх умов, а також про потенційні можливості кіберзахисту. Цифровий підхід до комплексного супроводу підготовки здобувачів освіти з інвалідністю в медичних академіях до професійної діяльності передбачає:

1) *спостереження та аналіз*: зокрема, ефективність демонструють бібліотеки машинного навчання, що дозволяють отримувати відомості автоматичної ідентифікації об'єктів на отриманих зображеннях та суттєво підвищують оперативність та коректність отримання необхідної інформації;

2) *автономні системи*: ознайомлення здобувачів освіти з особливостями функціонування роботизованих автономних систем, успішно апробованих у полі їх майбутньої професійної діяльності, дозволить опанувати навички критичного аналізу, оптимізації ресурсовикористання, підвищення безпеки, адаптації до динаміки умов – такі навички дозволять отримати додаткові конкурентні переваги на ринку праці після завершення освітньої програми;

3) *симуляції на основі віртуальної та змішаної реальності*: дозволяють створити реалістичне середовище для навчальних тренувань майбутніх медиків, сприяючи формуванню необхідних компетенцій, при цьому сучасні симулятори фокусуються на розвитку як безпосередньо фахових, «жорстких» навичок, так і «м'яких» універсальних компетенцій.

При цьому однозначною альтернативою практичним заняттям у традиційній системі навчання має бути аналогічний віртуальний/інтерактивний досвід для студента з інвалідністю, що дозволить йому вповні відчувати різні аспекти досліджуваних процесів чи явищ. Цифрові технології, які дозволяють адаптувати навчальний процес до потреб таких студентів, можуть більш ефективно забезпечити їм рівні можливості в отриманні необхідного рівня освіти та професійної кваліфікації.

У той же час необхідно відзначити потенційні бар'єри, які можуть з'являтися при впровадженні цифрових технологій в інклюзивну освіту, зокрема, когнітивні проблеми та контент-бар'єри, а також наявність у процесі цифровізації освіти дидактичних проблем [6]. Незважаючи на виклики, поширення та застосування цифрових технологій у інклюзивному навчанні містить більшість позитивних моментів у контексті професійної підготовки.

Однак у центрі уваги всього навчального процесу, незалежно від ступеня використання цифрових технологій, завжди має залишатися особистість. Першочергово, студенти з інклюзією мають отримувати безперешкодний доступ до відвідування занять та підлягати оцінюванню результатів їх діяльності на тих же умовах, що і основна група студентів.

Варто зауважити, що практичне впровадження запропонованої моделі передбачає наявність системи цільового педагогічного, методологічного та психологічного забезпечення. Зокрема, педагогічний базис інтеграції моделі включає адаптивність оцінювання та гнучкість дизайну навчання, варіативність курсів та програм, забезпечення доступності навчального матеріалу за рахунок мультимодального подання. Наприклад, процес оцінювання вбачається за доцільне трансформувати у альтернативні форми – проєкту діяльність, портфоліо, тьюторство і диференційовану індивідуальну підтримку. Методологічна підтримка передбачає міждисциплінарний та інтегрований підхід.

Забезпечення психологічних передумов практичного впровадження запропонованої вище моделі передбачає надання педагогами

практичної соціально-комунікаційної підтримки, психологічний супровід та консультування, стимулювання рефлексії та удосконалення саморегуляції. Зусилля мають бути спрямовані на створення сприятливого психологічного клімату освітнього середовища, попередження стагнації та розвиток інклюзивної культури, що сприяє більшій індивідуалізації освітньої взаємодії усіх учасників навчального процесу з урахуванням когнітивних та нейроповедінкових відмінностей, підтримці стійкої вмотивованості до навчання.

Необхідно узагальнити, що комплексний підхід до супроводу підготовки здобувачів освіти з інвалідністю передбачає створення адаптивного, структурованого, візуально підтриманого навчального середовища, що потребує відповідного підвищення цифрової та інклюзивної компетентності педагогів, створення універсального дизайну освіти, забезпечення мультимодального подання інформації, використання EdTech-засобів і адаптивних платформ для більшої персоналізації процесу навчання. При цьому необхідно забезпечити можливість індивідуального темпу навчання та гнучких форм оцінювання для підтримки нейроваріативності, а також доступ до технологічних засобів підтримки (наприклад, екранних рідерів, систем голосового введення, програм для перетворення тексту на мовлення тощо).

Соціально-комунікаційний супровід і психолого-педагогічна підтримка передбачають стимулювання емпатії та попередження стагнації нейровідмінних здобувачів освіти, інтеграцію системи тьюторства та психологічного консультування, формування стійкої культури прийняття та взаємопідтримки. Такий підхід спрямований на формування стійкого освітнього середовища, де різноманітність позиціюється ресурсом, а не обмеженням розвитку.

Висновки. Запропоноване у дослідженні авторське бачення дизайну комплексного супроводу підготовки здобувачів освіти з інвалідністю в медичних академіях до професійної діяльності передбачає структуроване подання навчального матеріалу, сенсорний і психологічний комфорт, мультимодальність і постійний супровід компетентного фахівця.

Інклюзивна стратегія супроводу передбачає використання різноманітних цифрових ресурсів та віртуального навчального середовища, яке залучає емоційну сферу та сенсорну систему, дозволяє візуалізувати абстрактні та складні поняття, стимулює розвиток креативності та проблемно-орієнтованого мислення, комунікації та соціальних навичок. Це підвищує мотивацію та зацікавленість студентів

у результатах, а також передбачає індивідуальний підхід до кожного студента, гнучкість та адаптивність.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці практичної стратегії фрагментарної цифровізації вищої освіти, яка б найкраще відповідала специфічним особливостям розвитку студентів з інвалідністю та демонструвала високу адаптивність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Скотна Н. В., Лялюк Г. М. Особистісно-орієнтований підхід до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. №28. С. 393–403.
2. Недельська С., Самохін І., Кряжев О., Бессікало Т., Кляцька Л. Особистісно-орієнтований підхід до навчання і виховання студентів медичного факультету. *Соціально-етичні та деонтологічні проблеми сучасної медицини (немедичні проблеми в медицині) : зб. матеріалів V міжнар. наук.-практ. конференції, (28–29 лютого 2024 р)*. Запоріжжя : ЗДМФУ, 2024. С. 151–152.
3. Algolayalt A. S., Alodat A. M., Muhaidat M. A., Almakani H. Perspectives of Students with Disabilities on Inclusive Education Challenges in Higher Education: A Case Study of a Jordanian University. *TEM Journal*. 2023. №12(1). pp. 406–413. <https://doi.org/10.18421/TEM121-50>
4. Dudley J., Yin L., Garaj V., Kristensson P. O. Inclusive Immersion: A Review of Efforts to Improve Accessibility in Virtual Reality, Augmented Reality and the Metaverse. *Virtual Reality*. 2023. №27. pp. 2989–3020. <https://doi.org/10.1007/s10055-023-00850-8>
5. Edwards M., Poed S., Al-Nawab H., Penna O. Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*. 2022. №84(4). pp. 779–799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>
6. Goodall G., Mjøen O. M., Witsø A. E., Horghagen S., Kvam L. Barriers and facilitators in the transition from higher education to employment for students with disabilities: A rapid systematic review. *Frontiers in Education*. 2022. №7. 882066. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.882066>
7. Gutu V., Boghian I. A Bidimensional Psycho-pedagogical Model for Tolerance Education. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. №11(4). <https://doi.org/10.18662/rrem/153>
8. Huang F., Cornell D. Teacher Support for Zero Tolerance Is Associated With Higher Suspension Rates and Lower Feelings of Safety. *School Psychology Review*. 2021. №50(2). pp. 388–405. <https://doi.org/10.1080/02372966X.2020.1832865>
9. Kim W. H., Lee J. The effect of accommodation on academic performance of college students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*. 2016. №60(1). pp. 40–50. <https://doi.org/10.1177/0034355215605259>
10. Magee M., Kuijpers M., Runhaar P. How vocational education teachers and managers make sense of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2022. №50(2). pp. 273–289. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1948970>
11. Mitchell D., Sutherland D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Routledge, 2020. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
12. Oviedo-Cáceres M. D. P., Hernández-Quirama A. University and disability: The basic strategy is perseverance. *Revista Colombiana de Educación*. 2020. №79. pp. 395–422. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9618>
13. Sinambela E. A., Mardikaningsih R., Arifin S., Ayu H. D. Development of Self Competence and Supervision to Achieve Professionalism. *Journal of Islamic Economics Perspectives*. 2020. №1(2). <https://doi.org/10.35719/jiep.v1i2.13>
14. Szymkowiak A., Melović B., Dabić M., Jeganathan K., Kundi G. S. Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*. 2021. №65. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565>
15. Tangirov E. S. Mechanisms of educational study of students on the basis of modern pedagogical technologies. *Spectrum Journal of Innovation, Reforms and Development*. 2022. №4. pp. 247–250. URL: <https://sjird.journalspark.org/index.php/sjird/article/view/108> (дата звернення 18.02.2026)

FEATURES OF COMPREHENSIVE SUPPORT FOR THE PREPARATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN MEDICAL ACADEMIES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

DUB NATALIYA YEVS TAKHIVNA

Candidate of Sciences in Public Administration, Associate Professor,
Dean of Faculty No. 2

Communal Institution of Higher Education of Lviv Regional Council
“Andrei Krupynskyi Lviv Medical Academy”

Abstract. Introduction. *The relevance of the study is determined by the problem of ensuring effective educational support for students with special needs. The practice of adapting educational programs to inclusion remains a delicate and little-studied issue, despite its scale. Ensuring inclusion as a guarantee of the right to education for students with disabilities is becoming particularly relevant in the context of global challenges. The lack of mechanisms for practical social and communication support, the low level of integration of digital solutions and multimodality leads to a decrease in the level of motivation and involvement of students, their academic success.*

Purpose. *The purpose of the study is to analyze modern concepts of comprehensive support for the preparation of students with disabilities in medical academies for future professional activity.*

Methods. *The research methodology provided for analytical-synthetic methods, comparison, generalization, systematization.*

Results. *The article considers innovative approaches, means and tools in the field of inclusive educational technologies. The nature of the impact of active digitalization of education on the effectiveness of inclusion in education is investigated. The potential of audio-visualization, gamification, project research, immersive technologies and the case method is highlighted.*

Originality. *The study proves that modern inclusive educational technologies allow creating an effective learning environment for students with special needs, and the challenges associated with this can be overcome with the help of professional and appropriate psychological and pedagogical support.*

Conclusion. *The effectiveness of combining multimodality, adaptability, the involvement of digital tools and active project and research activities is substantiated. At the same time, the successful implementation of the specified approach requires updating pedagogical training, modernization of the educational environment and the development of methodological recommendations for the implementation of inclusive design, which takes into account variability as a resource for adaptive development. The solution to the problem is seen in the development of an inclusive approach, the conceptual basis of which combines advanced pedagogical, digital and psychological strategies for ensuring equal access to quality education. At the same time, it is necessary to ensure the possibility of individual learning pace and flexible forms of assessment to support neurovariability, as well as access to technological support tools.*

Key words: *comprehensive support, students with disabilities, barrier-free space, material and technical support, medical academies.*

REFERENCES

1. Skotna, N. V., & Lialiuk, H. M. (2020). Osobystisno-orientovanyi pidkhid do realizatsii indyvidualnoi osvithoi traiektorii zdobuvacha vyshchoi osvity [A personality-oriented approach to the implementation of the individual educational trajectory of a higher education student]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 28, 393–403.
2. Nedelska, S., Samokhin, I., Kriazhev, O., Bessikalo, T., & Kliatska, L. (2024). Osobystisno-orientovanyi pidkhid do navchannia i vykhovannia studentiv medychnoho fakultetu [Personality-oriented approach to teaching and education of medical students]. In *Sotsialno-etychni ta deontolohichni problemy suchasnoi medytsyny (nemedychni problemy v medytsyni): Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference* (pp. 151–152). Zaporizhzhia: ZDMFU.
3. Algolayalt, A. S., Alodat, A. M., Muhaidat, M. A., & Almakani, H. (2023). Perspectives of students with disabilities on inclusive education challenges in higher education: A case study of a Jordanian university. *TEM Journal*, 12(1), 406–413. <https://doi.org/10.18421/TEM121-50>
4. Dudley, J., Yin, L., Garaj, V., & Kristensson, P. O. (2023). Inclusive immersion: A review of efforts to improve accessibility in virtual reality, augmented reality and the metaverse. *Virtual Reality*, 27, 2989–3020. <https://doi.org/10.1007/s10055-023-00850-8>

5. Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, 84(4), 779–799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>
6. Goodall, G., Mjøen, O. M., Witsø, A. E., Horghagen, S., & Kvam, L. (2022). Barriers and facilitators in the transition from higher education to employment for students with disabilities: A rapid systematic review. *Frontiers in Education*, 7, 882066. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.882066>
7. Gutu, V., & Boghian, I. (2019). A bidimensional psycho-pedagogical model for tolerance education. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 11(4). <https://doi.org/10.18662/rrem/153>
8. Huang, F., & Cornell, D. (2021). Teacher support for zero tolerance is associated with higher suspension rates and lower feelings of safety. *School Psychology Review*, 50(2), 388–405. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1832865>
9. Kim, W. H., & Lee, J. (2016). The effect of accommodation on academic performance of college students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 60(1), 40–50. <https://doi.org/10.1177/0034355215605259>
10. Magee, M., Kuijpers, M., & Runhaar, P. (2022). How vocational education teachers and managers make sense of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1948970>
11. Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
12. Oviedo-Cáceres, M. D. P., & Hernández-Quirama, A. (2020). University and disability: The basic strategy is perseverance. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 395–422. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9618>
13. Sinambela, E. A., Mardikaningsih, R., Arifin, S., & Ayu, H. D. (2020). Development of self competence and supervision to achieve professionalism. *Journal of Islamic Economics Perspectives*, 1(2). <https://doi.org/10.35719/jiep.v1i2.13>
14. Szymkowiak, A., Melović, B., Dabić, M., Jeganathan, K., & Kundi, G. S. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*, 65, 101565. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565>
15. Tangirov, E. S. (2022). Mechanisms of educational study of students on the basis of modern pedagogical technologies. *Spectrum Journal of Innovation, Reforms and Development*, 4, 247–250.



Стаття поширюється на умовах ліцензії
відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 376.3+37.013

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.24>

АЛЬТЕРНАТИВНА ДОДАТКОВА КОМУНІКАЦІЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

МАТВЕЄВА НАТАЛІЯ ОЛЕКСІЇВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
nataliia.matveieva@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8495-7074

Анотація. У статті акцентовано на актуальних проблемах організації інклюзивного навчання в сучасних умовах. Зауважено, що реалізація потенціалу здобувачів з особливими освітніми потребами потребує особистісно-орієнтованого характеру освітнього процесу, його адаптації і модифікації, використання останніх досягнень науки й техніки, упровадження інновацій. Акцентовано на необхідності створення психологічно сприятливого освітнього середовища, за якого здобувач освіти має змогу успішно навчатись, розвиватись, спілкуватись та взаємодіяти, інтегрувати у соціум. Проаналізовано значення альтернативної додаткової комунікації як засобу створення широких можливостей щодо спілкування, взаємодії та соціалізації. Встановлено, що альтернативна додаткова комунікація – це сукупність інструментів, технологій і технік, спрямованих на стимулювання та розвиток комунікативної компетентності осіб з різними нозологіями. Проаналізовано феномен та історичні джерела розвитку альтернативної додаткової комунікації, визначено значення у здійсненні впливу на ефективність інклюзивного освітнього процесу. Охарактеризовано групи засобів альтернативної додаткової комунікації, виокремлено основні її форми та види. Акцентовано на спрямованості та перевагах вербального та невербального мовлення, текстових повідомлень, піктограм, малюнків, додатків з символами, пристроїв для генерації мовлення тощо; розкрито особливості щодо їх упровадження у роботі з дітьми з різними нозологіями. Проаналізовано та виокремлено стрижневі принципи, що лежать в основі використання альтернативної додаткової комунікації та вимоги щодо її реалізації на практиці у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Доведено, що використання засобів альтернативної додаткової комунікації створює нові можливості ефективної корекції порушень мовлення, стимулює появу власних вербалізацій, що закладає підґрунтя словесного спілкування.

Ключові слова: альтернативна додаткова комунікація, порушення мовлення, вербальне мовлення, невербальне мовлення, розвиток.

Постановка проблеми. Розвиток інклюзивної освіти на сучасному етапі в Україні є свідченням певного прогресу щодо реалізації гуманістичних принципів, з одного боку, та показником наявних недоліків й упущень в роботі учителя-практика, з іншого. Реалізація поставлених завдань у галузі інклюзивного навчання передбачає готовності педагогів до роботи в умовах гетерогенного освітнього середовища, високого рівня їх професіоналізму та розвинутих особистісних й професійних якостей, що дозволяють ефективно взаємодіяти з різними категоріями здобувачів освіти. На цьому наголошують основні нормативно-правові документи про освіту в Україні, як-от: «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї», «Про основи соціальної захи-

щеності осіб з інвалідністю в Україні», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», «Про забезпечення функціонування української мови як державної», «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» та ін., що вказують на пріоритетні напрями роботи у системі освіти.

Зміст освітньої діяльності у закладах загальної середньої освіти України в 2025–2026 н. р. спрямовано на реалізацію Державного стандарту та упровадження досягнень Нової української школи як результату освітніх реформ. Організація освітнього процесу здобувачів з особливими освітніми потребами здійснюється за програмою закладу освіти, за якої

стрижневого значення набуває корекційно-розвиткова складова, урахування індивідуальних їх потреб: «В умовах сьогодення особливого значення набуває формування у закладах освіти психологічно сприятливого середовища, забезпечення своєчасної підтримки усіх учасників освітнього процесу, зокрема учнів з особливими освітніми потребами, які мають особливості когнітивних функцій, психоемоційних процесів, сенсорного і моторного розвитку...» [4, с. 1]. У цілому гармонійний розвиток особистості, незалежно від її віку, рівня розвитку, наявного порушення та стану здоров'я виступають головним завданням, на вирішення якого спрямована освітня політика нашої держави. Виявлення й реалізація потенціалу здобувачів з особливими освітніми потребами накладають на освітній процес особистісно-орієнтоване спрямування, що своєю чергою передбачає адаптацію і модифікацію, яка слугує створенню сприятливих умов навчально-пізнавальної діяльності. З іншого боку, ефективне інклюзивне навчання, виховання, розвиток здобувачів з особливими освітніми потребами залежать від низки складових, чільне місце з-поміж яких посідають додаткові допоміжні засоби й, зокрема, альтернативна додаткова комунікація. Нормативно-правове підґрунтя інклюзивної освіти доводить потребу реалізації концептуальних положень Конвенції про права осіб з інвалідністю й зокрема «використання технологій, які враховують різні форми інвалідності, прийняття і сприяння використанню жестових мов, абетки Брайля, додаткових і альтернативних способів спілкування і всіх інших доступних способів, методів і форматів спілкування за вибором осіб з інвалідністю» (Ст. 2, Ст. 9) [2, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з означеної проблеми свідчить про особливий інтерес до цієї теми, на що вказують праці сучасних вітчизняних науковців М. Ажажі, В. Білан, А. Бойчук, М. Волощук, Н. Гончарук, І. Демченко, Н. Лещук, Ю. Косенко, А. Миколайчук, Т. Мотуз, О. Омельчук, Л. Пасічник, Ю. Сіденко, Н. Стельмах, В. Сухенко, І. Цуркан, М. Чайки. Ці та інші науковці досліджували специфіку комунікативного

інклюзивного освітнього середовища, розкривали психолого-педагогічні, організаційні, соціальні й інші аспекти проблеми. На наш погляд, варто виокремити засоби альтернативної додаткової комунікації як ефективні у роботі сучасного учителя закладу освіти з інклюзивним навчанням та акцентувати на їхньому значенні.

Мета статті – проаналізувати історію виникнення та розвитку альтернативної додаткової комунікації, визначити переваги, особливості її використання в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами задля підвищення ефективності їх навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна практика доводить, що правильний підхід до реалізації завдань інклюзивного навчання – це значний відсоток успіху у професійній діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, що своєю чергою дозволяє своєчасно виявити успіхи та труднощі у навчанні, спілкуванні, загальному розвитку здобувачів з особливими освітніми потребами, вказує на шляхи їх вирішення. Альтернативна і додаткова комунікація («*alternative and augmentative communication*») в інклюзивному освітньому середовищі – це сукупність інструментів, технологій і технік, спрямованих на стимулювання та розвиток комунікативної компетентності осіб з різними нозологіями й, особливо, з порушеннями мовлення (розлади спектру аутизму, порушення розумового розвитку, порушення розвитку мовлення) задля полегшення можливості їх спілкування, взаємодії та інтеграції в соціум. Вперше про альтернативну додаткову комунікацію (АДК) було згадано в результатах досліджень щодо використання комунікативних дошок у роботі з особами з афазією в середині ХХ ст. Ці ранні дослідження АДК передбачали, що така технологія може мати позитивний вплив на реабілітацію осіб з афазією. Починаючи з кінця 50-тих – початку 60-тих років ХХ ст. у США науковці почали описувати досвід їх застосування й у роботі з особами з порушеннями опорно-рухового апарату. Водночас у цей період було створено своєрідний механізм POSM (*Patient Operated Selector Mechanism*),

який дозволяв управляти друком тощо. На початку 70-тих років ХХ ст. (1973) з'явився перший переносний пристрій з АДК – апарат *Talking Brooch* – дисплей, що відображав літери та кріпився для зручності використання на одязі особи з порушенням розвитку. Зокрема 80-ті роки ХХ ст. заклали підвалини нової ери у розвитку альтернативної додаткової комунікації, чому слугувало упровадження новітніх технологій, а зокрема *Eye Typer by Sentient Systems* – технології управління поглядом. На сьогодні ці засоби широко використовуються як у корекційно-розвитковій роботі, так і навчанні, вихованні, задля формування соціальних умінь і навичок осіб з різними нозологіями. До прикладу, широкого використання нині набули системи АДК:

- *PCS* (автор – Р. Майер Джонсон, 1980-ті рр.) [10, с. 24], створена в рамках проекту *Boardmaker* й представлена своєрідною графічною символікою. Сфери використання: корекційна робота з дітьми з порушеннями мовлення, побутова комунікація (комунікативні таблиці та зошити, електронні пристрої (*Dynavox, Tobii*), мобільні застосунки (*Boardmaker*);

- *Blissymbolics* (автор – Ч. Бліс) [7, с. 8], укладена задля заміни вербального мовлення та подолання будь-яких перешкод у спілкуванні. З початку 1970-х р. система використовується як інструмент АДК у практичній логопедії задля формування навичок усного й писемного мовлення, опанування абстрактних понять, розвитку емпатії та вираження емоцій [12, с. 200];

- *PECS (Picture Exchange Communication System)*. Автори – Л. Фрост та А. Бонді (1985 р., США) [9]. Розроблено задля підтримки дітей з розладами спектра аутизму й мовленнєвими порушеннями. PECS – своєрідна система АДК, що передбачає вираження потреб, бажань або думок особи шляхом обміну її з іншими учасниками комунікації різними зображеннями на картках.

Так, зарубіжні вчені Дж. Бонора [8], Дж. Ганс [11], Р. Уільямс [13] зауважують, що використання засобів альтернативної додаткової комунікації (АДК) створює нові можливості щодо ефективної корекції порушень розвитку (зокрема, мовлення), стимулює появу вербалізації й, як результат, закладає підґрунтя словесного спілкування. Розмежовують різні форми та види альтернативної додаткової комунікації, як-от: вербальне мовлення, невербальне мовлення (погляд, жести, вираз обличчя, дотик, жестова мова), текстові повідомлення, піктограми, малюнки, додатки з символами, пристрої для генерації мовлення тощо. Відповідно до середовища реалізації виокремлюють різні види, як-от (табл. 1).

На основі попередньої діагностики рівня розвитку, проведеної відповідними фахівцями у галузі освіти, медицини, соціальної сфери, як-от: логопеди (освітніх закладів, медичних установ, інклюзивно-ресурсних центрів, логопедичних пунктів), психологи (практичні, клінічні, спеціальні, психологи інклюзивно-ресурсних центрів); корекційні педагоги, ерготерапевти та лікарі-неврологи здійснюється оцінка потреб дитини в засо-

Таблиця 1

Види АДК та їх застосування

№ з/п	Вид порушення	Вид АДК
1	Затримка розумового розвитку Порушення мовлення (алалія) Розлади аутистичного спектру	Піктограми
2	Порушення мовлення (дислалія) Порушення слуху	Жестова мова
3	Порушення опорно-рухового апарату (ДЦП) Вроджена патологія органів артикуляційного апарату (ринолалія)	Пристрої генерації мовлення Мобільні додатки
4	Порушення зору	Шрифт Брайля
5	Втрата мовлення (травми, інсульт)	Рисунки, світлини Піктограми

Джерело: [6, с. 23]

бах альтернативної додаткової комунікації (АДК). Зокрема в освітніх закладах ці засоби можуть включати педагоги й фахівці команди психолого-педагогічного супроводу. Стрижневим принципом використання альтернативної додаткової комунікації (АДК) виступає залучення складових освітнього середовища, спрямованість на підвищення ініціативи й соціальної участі дитини [4; 5, с. 90–93]. Окрім того, застосування АДК передбачає дотримання таких принципів, а саме:

- принцип систематичності та послідовності, тобто використання способів застосування засобів АДК у різних ситуаціях з урахуванням рівня сформованості комунікативних навичок дитини;

- принцип природовідповідності, що створює передумови невимушеної комунікації дітей з різними можливостями й рівнем розвитку;

- принцип підтримки й надання допомоги з боку вчителя (асистента) з урахуванням зони найближчого розвитку дитини;

- ігровий принцип, як застосування різних способів комунікації у формі гри;

- принцип мотивації комунікативної діяльності особистості, її заохочення до взаємодії [6, с. 31].

На сучасному етапі виокремлюють декілька груп засобів альтернативної додаткової комунікації, а саме (рис. 1):

Зокрема до електронних засобів альтернативної додаткової комунікації належать електронні записники, альбоми світлин, комунікатори та сенсорні екрани, синтезатори мови, різноманітні звукові іграшки, комп'ютери та планшети з функцією зорового управління. Організація комунікації з використанням візуальних образів – це застосування письма, символів, піктограм, різних зображень та світлин, що полегшує сприймання, усвідомлення та запам'ятовування певної інформації через образи та картинки. Сьогодні на практиці активно упроваджуються й засоби альтернативної комунікації (АДК), що передбачають опору на тіло та тактильні відчуття. Це, зокрема, жести, міміка, різні рухи тіла, як-от: торкання, легке постукування тощо. У такий спосіб діти вивчають себе, власні властивості, навчаються розрізняти емоційні стани, предмети, образи, висловлюють свої думки. Загальними правилами використання засобів альтернативної додаткової комунікації (АДК) виступає доступність, складність, можливість застосування й модальність. Зазвичай, включення засобів альтернативної додаткової комунікації відбувається за своєрідним алгоритмом з урахуванням особливостей когнітивного, мовленнєвого, фізичного, психічного, емоційного, соціального, моторного розвитку особистості, тобто є індивідуалізованим, адаптованим під конкретну дитину



Рис. 1. Групи засобів АДК

з особливими освітніми потребами. Поряд із тим, цей процес передбачає дотримання низки вимог, а саме:

- урахування виду порушення, рівня підтримки дитини з особливими освітніми потребами в освітньому процесі, а також її труднощів у спілкуванні;

- відповідність засобів АДК особливостям розумової діяльності, психічного й фізичного розвитку відповідно до виду порушення (здатність чути і бачити, розвиток моторних функцій, спроможність фокусувати увагу, особливості співвіднесення інформації, отриманої через різні сенсорні канали);

- урахування комунікативних потреб особистості (готовність до комунікації, комунікативні навички, стратегії і способи комунікації, словниковий запас), її рівня розвитку, можливостей, загального стану (невербальні навички, способи взаємодії з іншими, розуміння причинно-наслідкових зв'язків та інше);

- урахування часових норм та обмежень;

- урахування та використання тих засобів АДК, які застосовуються дитиною у повсякденному житті;

- урахування розмаїття ймовірних емоційних реакцій дитини;

- здійснення аналізу освітнього середовища, можливих фізичних, психологічних чи моральних бар'єрів;

- дотримання принципу «головна мета – підтримка спілкування, а не повна заміна комунікації», мотивація до спілкування;

- моніторинг функціональності, доступності засобів у роботі з особами з різними нозологіями тощо.

У цілому засоби альтернативної додаткової комунікації (АДК) повинні ураховувати фізіологічні особливості учасників комунікації, створюючи сприятливі передумови щодо активної комунікативної діяльності. В освітньому процесі використання цих засобів сприяє підвищенню рівня засвоєння навчального матеріалу, пізнавальної активності, мотивації до навчання, спілкування й взаємодії, практичного використання набутих знань у повсякденному житті. З іншого боку, за допомогою засобів альтернативної додаткової комунікації швидко й легко можна виявити

прогалини у знаннях, труднощі у спілкуванні, взаємодії й соціалізації [3, с. 367]. Перевагою засобів альтернативної додаткової комунікації вважаємо мотивацію осіб з порушеннями мовлення до активного спілкування, сприяння адаптації та інтеграції у соціум, попередження появи бар'єрів на шляху отримання інформації та її передачі, навчання, розвитку, самореалізації особистості [1, с. 28–32].

Наше дослідження показало, що, АДК містить у собі низку інструментів, технологій і технік втручання, спрямованих на стимулювання мовленнєвого розвитку особистості, які може використовувати як фахівець у галузі спеціальної освіти, так і сама людина. Причому, широкого вжитку набули різні форми АДК, як-от: погляд, дотик, жестова мова, піктограми, малюнки, додатки з символами. З іншого боку, більшість із засобів АДК значно ширше застосовується у корекційно-розвитковій роботі фахівців та побутовій комунікації осіб з різними видами порушень розвитку. Зокрема це:

1) технічні засоби:

- мовленнєві апарати (*AAC devices*), електронні дошки та комунікатори з голосовим виведенням, які дозволяють відтворювати певні слова, фрази або повідомлення, полегшують комунікацію осіб з порушеннями мовлення;

- мобільні додатки, що дозволяють виражати власні думки за допомогою тексту, зображень, або символів;

- системи Blissymbols, PECS;

- абетка Брайля як спеціальний об'ємний, рельєфно-точковий шрифт для читання і письма незрячих;

2) нетехнічні засоби:

- використання системи жестів та міміки задля вираження думок та почуттів;

- візуальні розкладки часу (зображення графіку, розкладу) задля полегшення життєдіяльності осіб з порушеннями розвитку тощо.

Окрім того, на практиці засоби АДК широко використовуються у різних сферах та напрямках, як-от: а) навчання, виховання та розвиток осіб з особливими освітніми потребами; б) здійснення корекційного впливу на порушення; в) на кшталт допоміжного засобу

задля висловлювання думок, потреб, вираження власних емоцій як тимчасова допомога під час наявних труднощів спілкування; г) щоденна комунікація, побут, організація дозвілля. У цілому використання засобів АДК в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами розширює можливості щодо їх навчання, виховання, розвитку та соціалізації й є ефективною у наданні корекційних послуг особам з особливими освітніми потребами.

Висновки. Отже, в умовах інклюзивного навчання використання засобів альтернативної додаткової комунікації є незамінним чинником створення сприятливого освітнього середовища. Засоби АДК в освітньому процесі сприяють підвищенню ефективності

комунікації й взаємодії, залученню до активного навчання та гри, позитивно впливають на соціалізацію. З іншого боку, альтернативна додаткова комунікація мотивує й підвищує рівень самооцінки, вселяє віру у власні можливості, що сприяє унормуванню розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні способів, умов та особливостей використання АДК у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; визначенні шляхів підвищення ефективності її практичного застосування в освітній практиці; виокремленні видів АДК та вимог щодо їх застосування батьками дітей з особливими освітніми потребами в домашніх умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошук М. Б. Комунікативно-функціональні парадигми у подоланні комунікативних бар'єрів в інклюзивному освітньому просторі. *Інклюзивна освіта та навчання в сучасних умовах трансформацій: психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації*, 23 січня – 5 березня 2023. Одеса: Вид. дім «Гельветика», 2023. С. 28–32. URL: https://kpd.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/Zbirnyk-tez-advanced_training_ped_23-sichnya-5-bereznya-2023.pdf#page=28 (дата звернення 15.09.2025)
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 13.12.2006. Офіційний переклад Конвенції надісланий листом Мінсоцполітики № 8006/0/2-23/61 від 19.06.2023. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення 16.10.2025)
3. Лещук Н. Інклюзивна комунікація як інструмент формування інклюзивної культури: термінологічний аналіз. *Соціальна робота та освіта*. 2021. № 8 (3). С. 364–372. DOI: 10.25128/2520-6230.21.3.5.
4. Рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. Міністерство освіти і науки України. № 1/17666-25 від 26.08.2025. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekomendaciyi.pdf> (дата звернення: 20.11.2025)
5. Стельмах Н. В., Бойчук А. П., Омельчук О. В. Віртуальна комунікація в інклюзивному освітньому просторі: огляд літератури. *Академічні візії*. 2024. № 35. С. 90–105. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13757262>
6. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посібн. Київ : ФОП Усатенко Г. В. 2021. 80 с. ISBN 978-966-97885-0-4 URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inklyuzivne-navchannya/2022/02/22/Navch-metod.posibnyk.Teoriya.ta.praktyka.vykoryst.altern.komunik.dlya.osib.z.OOP.22.02.22.pdf> (дата звернення: 14.10.2025)
7. Bliss C. K. *Semantography (Blissymbolics): A Logical Writing for an Illogical World*. Sydney: Semantography (Blissymbolics) Publications, 1965. 882 p.
8. Bonora G., Dalai G., De Rosa D., Zisk H. A., Panunzi M., Perondi L., Rönnerberg J., Sundqvist A. Communication Disorders in Childhood: Prevalence, Diagnosis and Treatment. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2021. Vol. 23(4). P. 312–321. URL: <https://doi.org/10.1080/17549507.2021.1878619>
9. Frost L. A., Bondy A. S. *The Picture Exchange Communication System Training Manual*. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants, 2002. 396 p. ISBN 978 1 928598 05 3. URL: https://www.researchgate.net/publication/13431182_PECES_The_Picture_Exchange_Communication_System_training_manual (дата звернення: 16.10.2025)
10. Johnson R. The development of Picture Communication Symbols for use in augmentative communication. University of North Carolina. 1981. 100 p. URL: https://specialneedsinmusic.com/text/may_jon.pdf (дата звернення: 17.10.2025)

11. Ganz J. B., Earles Vollrath T. L., Heath A. K., Parker R. I., Rispoli M. J., Duran J. B. A meta analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2012. Vol. 42, No 1. P. 60–74. DOI 10.1007/s10803-011-1212-2
12. Sheehy K. Blissymbolics as a means of developing language and literacy. *British Journal of Special Education*. 2004. Vol. 31, No 4. P. 199–204.
13. William R., Casey A., Sims J. The Routines Based Interview: A method for gathering information and assessing needs. *Infants & Young Children*. 2009. Vol. 22. P. 224–233. DOI: 10.1097/IYC.0b013e3181abel1dd.

ALTERNATIVE AUGMENTATIVE COMMUNICATION (AAC) IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

MATVEIEVA NATALIYA OLEKSIIVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Pedagogy of Primary Education and Educational Innovations Department
Vasyl Stefanyk Carpathian National University

Abstract. Introduction. *The organization of an inclusive educational process involves the creation of all necessary conditions to ensure effective learning, upbringing and development of students. Innovations, modern tools, technologies and techniques that contribute to the implementation of tasks of various content play an important role. Awareness and assimilation of educational material, exchange of ideas, expansion of experience are impossible without active communication and interaction in the educational process, which indicates the importance of alternative additional communication. Thanks to its use, the communication opportunities of people with speech disorders, their interaction with other participants in the educational process, and integration into society are expanded.*

Purpose. *Our goal is to emphasize the special importance of alternative and augmentative communication tools in the teaching, upbringing, and development of children with special educational needs.*

Methods. *Empirical methods (comparison), empirical-theoretical (analysis, synthesis, modeling) and theoretical (generalizing, partial), special (grouping method) methods were used.*

Results. *Our research has shown that alternative and additional communication tools contribute to increasing cognitive and communicative activity, motivation for learning, involvement in joint activities; serve to identify gaps and difficulties in learning, communication, interaction, learning, and socialization of children with special educational needs. The advantages of alternative and additional communication tools in establishing communicative activity of people with speech disorders, their adaptation to learning, and at the same time integration into society have been proven.*

Originality. *The scientific novelty lies in highlighting the theoretical aspects relevant to the present day of implementing alternative augmentative communication tools in practice in working with children with special educational needs, establishing the basic principles and requirements for their use.*

Conclusion. *Our research allows us to assert that alternative augmentative communication is an indispensable means of communication in the inclusive educational process, which indicates the need for practicing teachers to familiarize themselves with it and its further use in working with students with special educational needs and, in particular, speech disorders.*

Key words: *alternative augmentative communication, speech impairment, verbal speech, nonverbal speech, development.*

REFERENCES

1. Voloshchuk, M. B. (2023). Komunikatyvno-funktsionalni paradyhmy u podolanni komunikatyvnykh barieriv v inkliuzyvnomu osvithnomu prostori [Communicative-functional paradigms in overcoming communicative barriers in an inclusive educational space]. *Inklyuzyvna osvita ta navchannia v suchasnykh umovakh transformatsii: psykholoho-pedahohichni osnovy inkliuzyvnoi osvity : materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii, 23 sichnia – 5 bereznia 2023*. Odesa: Vyd. dim «Helvetyka», 180. 28–32. https://kpdi.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/Zbirnyk-tez-advanced_training_ped_23-sichnya-5-bereznia-2023.pdf#page=28

2. Konventsiia pro prava osib z invalidnistiu (2006). [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. Ofitsiyni pereklad Konventsii nadislanyi lystom Minsotspolityky № 8006/0/2-23/61 vid 19.06.2023. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
3. Leshchuk, H. (2021). Inkluzyvna komunikatsiia yak instrument formuvannia inkluzyvnoi kultury: terminolohichniy analiz [Inclusive communication as a tool for forming an inclusive culture: terminological analysis]. *Sotsialna robota ta osvita*, 8(3), 364–372. DOI: 10.25128/2520-6230.21.3.5
4. Rekomendatsii shchodo osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2025/2026 navchalnomu rotsi (2025). [Recommendations on the features of organizing the educational process of persons with special educational needs in general secondary education institutions in the 2025/2026 academic year]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy № 1/17666-25 vid 26.08.2025. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekomendaciyi.pdf>
5. Stelmakh, N. V., Boichuk, A. P., & Omelchuk, O. V. (2024). Virtualna komunikatsiia v inkluzyvnomu osvitnomu prostori: ohliad literatury [Virtual communication in inclusive educational space: a literature review]. *Akademichni vizii*, 35, 90–105. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13757262>
6. Chaika, M. S., Usatenko, H. V., & Kryvonohova, O. V. (2021). Teoriia ta praktyka vykorystannia alternatyvnoi komunikatsii dlia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Theory and Practice of Using Alternative Communication for Individuals with Special Educational Needs]: navchalno-metodychni posibnyk. FOP Usatenko H. V. 80. ISBN 978-966-97885-0-4 <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inklyuzivne-navchannya/2022/02/22/Navch-metod.posibnyk.Teoriya.ta.praktyka.vykoryst.altern.komunik.dlya.osib.z.OOP.22.02.22.pdf>
7. Bliss, C. K. (1965). *Semantography (Blissymbolics): A Logical Writing for an Illogical World*. Sydney: Semantography (Blissymbolics) Publications, 882 p.
8. Bonora, G., Dalai, G., De Rosa, D., Zisk, H. A., Panunzi, M., Perondi, L., Rönnerberg, J., & Sundqvist, A. (2021). Communication Disorders in Childhood: Prevalence, Diagnosis and Treatment. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 23(4), 312–321. URL: <https://doi.org/10.1080/17549507.2021.1878619>
9. Frost, L. A., Bondy, A. S. (2002). *The Picture Exchange Communication System Training Manual*. Cherry Hill, NJ : Pyramid Educational Consultants, 396 p. ISBN 978-1-928598-05-3. https://www.researchgate.net/publication/13431182_PECS_The_Picture_Exchange_Communication_System_training_manual
10. Johnson, R. (1981). The development of Picture Communication Symbols for use in augmentative communication. *University of North Carolina*, 100 p. https://specialneedsinmusic.com/text/may_jon.pdf
11. Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J., & Duran, J. B. (2012). A meta-analysis of single-case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1, 60–74. DOI 10.1007/s10803-011-1212-2
12. Sheehy, K. (2004). Blissymbolics as a means of developing language and literacy. *British Journal of Special Education*, 31 (4), 199–204.
13. William, R., Casey, A., & Sims, J. (2009). The Routines-Based Interview: A method for gathering information and assessing needs. *Infants & Young Children*, 22, 224–233. DOI: 10.1097/IYC.0b013e3181abe1dd.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 19.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ



УДК 796.012.2:796.853.23

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2026-22.25>

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ЗАСОБІВ ЗМАГАЛЬНО-ІГРОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ СКЕЛЕЛАЗІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

ЄВАРНИЦЬКИЙ ІГОР АНДРІЙОВИЧ

старший викладач кафедри фізичного виховання, спорту та реабілітації
Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут»
i.yevarnitskyu@khai.edu
orcid.org/0009-0005-9395-7016

***Анотація.** У статті розглядається актуальна проблема вдосконалення тренувального процесу скелелазів підліткового віку шляхом впровадження засобів змагально-ігрової спрямованості. Результати дослідження підтверджують, що сучасний етап розвитку скелелазіння як олімпійського виду спорту потребує пошуку інноваційних методичних підходів до гармонійної інтеграції інтенсивних фізичних навантажень та емоційної привабливості занять для підлітків 12–15 років. У роботі представлено теоретичне обґрунтування використання ігрового методу не лише як засобу рекреації, а як інструменту підвищення ефективності техніко-тактичної підготовки. Аналіз наукової літератури дозволив виявити відсутність чіткої класифікації спеціалізованих ігор та змагальних вправ у сучасній системі підготовки резерву в скелелазінні.*

Основним результатом наукової роботи є розроблена класифікація ігрових засобів, що структурована за чотирма ключовими функціональними блоками. До першої групи віднесено засоби сенсомоторної інтеграції, спрямовані на розвиток точності рухів та формування специфічного «чуття рельєфу». Другий блок охоплює вправи постурального контролю, які забезпечують стабілізацію центру мас та вдосконалення динамічної рівноваги на складних площинах. Третій напрям включає засоби метаболічної адаптації, що фокусуються на формуванні спеціальної витривалості. Четвертий блок присвячений нейродинамічній регуляції, що передбачає моделювання ситуацій змагального стресу, дефіциту часу та розвиток оперативного тактичного мислення. Визначено, що такий розподіл дозволяє трансформувати ігровий метод із засобу емоційної стимуляції на інструмент цілеспрямованої реалізації завдань спортивного тренування, що сприяє якісному вдосконаленню фізичних якостей та поетапному формуванню психологічної стійкості підлітків. Представлено практичні рекомендації щодо регламентації навантажень та послідовності застосування ігрових засобів у загальній структурі тренувального процесу. Наукова новизна роботи полягає у комплексній систематизації специфічних для скелелазіння рухових завдань, що дозволяє суттєво оптимізувати перехід від навчальної до змагальної діяльності на етапі попередньої базової підготовки.

***Ключові слова:** ігровий метод, підлітки, координаційні здібності, скелелазіння, спортивне тренування, технічна підготовка.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку спортивної науки характеризується трансформацією методичних підходів у підготовці резерву для складнокоординаційних видів спорту. Спортивне скелелазіння, отримавши статус олімпійського виду спорту, висуває нові вимоги до інтенсивності та якості тренувального процесу вже на етапах базової підготовки. Особливої актуальності це питання набуває у роботі зі скелелазами підліткового віку, де необхідно збалансувати високі фізичні навантаження із психофізіо-

логічними особливостями розвитку дитини. Науковий пошук у цьому напрямі зумовлений необхідністю розв'язання суперечності між зростаючими вимогами до техніко-тактичної майстерності юних атлетів та потребою у розширенні арсеналу методичних засобів, які б забезпечували високу емоційну залученість та стійку мотивацію до занять. Використання змагально-ігрових методів вбачається перспективним шляхом розв'язання цієї проблеми, проте воно потребує належного теоретичного обґрунтування та педагогічної систематизації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження факторів, що визначають успішність у скелелазінні, тривалий час зосереджувалося переважно на фізіологічних та біомеханічних аспектах. Зокрема, у наукових працях Д. Сол, Г. Штайнмец та ін. [22] детально вивчено вплив сили хвата, локальної м'язової витривалості та антропометричних показників на спортивний результат. Сучасні систематичні огляди підтверджують, що фізичне тестування є ключовим для моніторингу стану спортсменів, проте автори все частіше наголошують на важливості інтегрованого підходу до контролю тренувального процесу, де фізичні кондиції оцінюються в нерозривному зв'язку з техніко-тактичними діями спортсмена [18].

Останнім часом науковий інтерес змістився у бік вивчення когнітивних компонентів та варіативності рухових навичок. Такі дослідники, як І. Реншоу, К. Девідс та ін. [21], підкреслюють, що скелелазіння вимагає специфічної адаптації до середовища, яка найкраще реалізується через методику «навчання через обмеження». Питання періодизації навчання технічним навичкам, які розглядають Ф. Отте, С. Клатт та ін. [20, с. 1041–1052], вказують на необхідність впровадження нестереотипних завдань для стимулювання творчого пошуку рухових рішень. Разом з тим, попри значну кількість фундаментальних досліджень С. Кюнцеля, К. Аугсте [17], педагогічний аспект класифікації ігрових засобів саме для підліткового віку залишається висвітленим фрагментарно [16, с. 199–220], що ускладнює роботу тренерів-практиків у побудові довгострокових програм підготовки.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування доцільності впровадження змагально-ігрових засобів у тренувальний процес скелелазів підліткового віку та розробка їх цілісної класифікації на основі функціонального спрямування для вдосконалення змісту та структури методики підготовки скелелазів на етапі попередньої базової спеціалізації.

Виклад основного матеріалу. Підготовка скелелазів підліткового віку розглядається у сучасних дослідженнях як багатокомпо-

нентний процес, що поєднує розвиток фізичних якостей, координаційних здібностей та когнітивних функцій. За даними низки авторів, результативність у скелелазінні значною мірою визначається рівнем розвитку сили хвата, локальної м'язової витривалості та здатності до ефективного сенсомоторного контролю [20, с. 1041–1052]. Водночас інші дослідження акцентують увагу на важливості техніко-тактичної підготовленості та здатності до прийняття рішень у варіативних умовах рухової діяльності [12, с. 244–249].

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про відсутність єдиного підходу до визначення провідних факторів спортивної результативності у скелелазінні. Зокрема, Л. Сейферт та ін. [23, с. 167–178] у систематичному огляді підкреслюють домінуючу роль силових та функціональних характеристик, тоді як Т. Габбет [14, с. 273–283] наголошує на комплексному характері підготовки, що включає також координаційні та когнітивні компоненти. Така різноспрямованість результатів може бути зумовлена відмінностями у методах оцінювання та специфікою досліджуваних груп спортсменів.

У контексті підготовки спортсменів підліткового віку особливого значення набуває пошук ефективних засобів, що поєднують розвиток фізичних якостей із підвищенням мотивації до занять. У цьому аспекті низка досліджень вказує на доцільність використання ігрових методів, які забезпечують варіативність рухових дій та сприяють активізації пізнавальних процесів [15, с. 278–300]. Разом з тим, у сучасній літературі питання їх системного застосування у скелелазінні висвітлено недостатньо, що обумовлює необхідність подальшого теоретичного узагальнення та аналізу.

Ігровий метод у спортивній підготовці розглядається як ефективний засіб поєднання навчальних і тренувальних завдань із підвищенням емоційної залученості спортсменів. За даними С. Харвей та ін. [15, с. 278–300], використання ігрових вправ сприяє покращенню координаційних здібностей та швидкості реакції, тоді як С. Сога та ін. [8, с. 116–119] відзначають їх позитивний вплив на розвиток прийняття рішень у змінних умовах.

М. Кадієва [5, с. 43-48] розглядає його як допоміжний засіб, що використовується переважно для підвищення мотивації, тоді як інші І. Гінзбург та О. Куліш [4, с. 340-356] підкреслюють його потенціал як ефективного засобу формування спеціальних рухових якостей. Така неоднозначність свідчить про недостатній рівень наукового обґрунтування системного використання ігрових форм у спортивній підготовці, зокрема у скелелазінні.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що впровадження ігрових форм занять сприяє розвитку координаційних здібностей, швидкості реакції, точності рухів та просторового орієнтування. Крім того, ігрова діяльність створює умови для розвитку адаптаційних можливостей організму, оскільки передбачає виконання рухових дій у змінних і часто непередбачуваних ситуаціях.

У межах системи спортивної підготовки у скелелазінні ігровий метод набуває стратегічного значення, оскільки виступає ефективним засобом моделювання ситуаційних завдань, максимально наближених до реальної змагальної діяльності. Використання ігрових вправ на скеледромі сприяє формуванню технічних навичок, удосконаленню техніки лазіння, розвитку сили хвата та координації рухів, а також формуванню здатності до тактичного мислення під час проходження трас [12, с. 244-249; 13, с. 154-161].

Важливим аспектом є також те, що ігрові форми занять дозволяють індивідуалізувати тренувальний процес, враховуючи рівень підготовленості спортсменів, їх психологічні особливості та рівень мотивації. Це особливо актуально для підліткового віку, коли спостерігаються значні індивідуальні відмінності у темпах розвитку фізичних і психічних якостей.

Разом з тим, узагальнення передового тренерського досвіду та результати власних педагогічних спостережень свідчать, що використання ігрових засобів у тренувальному процесі часто має несистемний характер і залежить переважно від інтуїтивного підходу конкретного тренера. Відсутність чіткої класифікації ігор та методичних рекомендацій щодо їх застосування ускладнює ефективне

використання ігрового методу у підготовці спортсменів.

Таким чином, ігровий метод є важливим компонентом підготовки скелелазів підліткового віку, що забезпечує комплексний вплив на фізичний, технічний та психічний розвиток спортсменів.

Узагальнення сучасних наукових підходів до підготовки спортсменів та аналіз досліджень варіативності рухової діяльності стали підґрунтям для авторської систематизації засобів змагально-ігрової спрямованості у скелелазінні, яка до цього часу не була представлена у науковій літературі. Встановлено, що використання вправ із варіативними умовами виконання сприяє підвищенню ефективності формування рухових навичок та адаптаційних можливостей організму [1, с. 271-273; 6, с. 200-206].

При цьому О. Власюк [3, с. 32-37] підкреслює, що включення елементів змагальної діяльності у тренувальний процес забезпечує більш високий рівень мотивації та залученості спортсменів, тоді як інші дослідження вказують на необхідність дозованого використання таких засобів з урахуванням вікових особливостей та рівня підготовленості [9, с. 30-35].

З урахуванням наведених підходів доцільним є представлення узагальненої системи ігрових засобів, що можуть бути використані у підготовці скелелазів підліткового віку з метою розвитку координаційних здібностей, технічної підготовленості та спеціальних фізичних якостей.

На основі аналізу літератури встановлено, що систематичне впровадження таких вправ у навчально-тренувальний процес може сприяти формуванню цілісного функціонального фундаменту, розвитку координаційних, швидкісно-силових і сенсомоторних здібностей, а також підвищенню варіативності рухових рішень у нестандартних умовах. Окрему увагу приділено зростанню мотивації та емоційної залученості спортсменів у тренувальний процес.

Аналіз наукової літератури свідчить, що ефективність підготовки у складнокоординаційних видах спорту значною мірою залежить від варіативності тренувальних засобів та

здатності спортсмена адаптуватися до змінних умов рухової діяльності [22, с. 91–100; 2, с. 94–104]. У цьому контексті ігрові форми занять розглядаються як один із засобів моделювання змагальних ситуацій та розвитку здатності до прийняття рішень.

Аналіз та систематизація науково-методичних підходів до підготовки юних спортсменів дозволили видокремити засоби змагально-ігрової спрямованості, що мають високий адаптаційний потенціал для тренувального процесу в скелелазінні. На відміну від традиційного переліку загальнорозвиваючих ігор, запропонована нами класифікація ґрунтується на врахуванні психофізіологічного статусу атлетів.

Це зумовлено тим, що підлітковий період (12–15 років) характеризується інтенсивними морфо-функціональними змінами: нерівномірністю росту трубчастих кісток та м'язової маси, що часто призводить до тимчасового порушення координації та «рухової дискомфортності» [10]. Використання змагально-ігрових засобів у цей період дозволяє нівелювати негативні наслідки пубертатного стрибка росту шляхом стимуляції нейропластичності та вдосконалення сенсомоторного контролю (Сенсомоторний контроль не дозволяє вирішити проблеми пубертатного періоду) [21].

Запропонована класифікація структурує 16 ігрових засобів за вектором їхнього впливу на фізіологічні системи організму:

1. Блок сенсомоторної інтеграції (Інформаційно-координаційний)

Вправи спрямовані на оптимізацію взаємодії між зоровим, тактильним аналізаторами та опорно-руховим апаратом.

Фізіологічний механізм: стимуляція афферентного синтезу в ЦНС. Обмеження візуального каналу (гра «Сліпий маршрут») або вибірковість дотиків («Перехоплення за кольором») активізує пропріоцептивну систему, змушуючи організм підлітка швидше створювати нові нейронні зв'язки для компенсації дефіциту інформації.

Результат: підвищення точності м'язових зусиль та вдосконалення «чуття рельєфу».

2. Блок постурального контролю та пропріоцепції (Біомеханічний)

Засоби, що моделюють умови штучної дестабілізації загального центру мас.

Фізіологічний механізм: активізація вестибулярного апарату та глибоких м'язів-стабілізаторів корпусу (core muscles). Вправи на одній точці опори («Одна нога») або обмеження площі опори («Контроль траверсу») вимагають миттєвої корекції пози, що вдосконалює механізми антиципації (випереджаючого напруження м'язів) для підтримки динамічної рівноваги.

Результат: формування раціональної біомеханічної моделі лазіння та економізація енерговитрат.

3. Блок метаболічної адаптації та спеціальної витривалості (Кондиційний)

Ігрові форми з високою щільністю рухових дій, що стимулюють серцево-судинну та дихальну системи.

Фізіологічний механізм: інтенсифікація гліколітичного та аеробного механізмів енергозабезпечення. Використання пауз-фіксацій («Стоп-кадр») або повторних прискорень («Швидкісна естафета») у підлітковому віці сприяє адаптації міокарда до навантажень без ризику перенапруження, завдяки емоційній регуляції інтенсивності. Це стимулює капіляризацію скелетних м'язів та здатність організму працювати в умовах помірного лактат-ацидозу.

Результат: зростання спеціальної витривалості та швидкості відновлення.

4. Блок нейродинамічної регуляції та стресостійкості (Когнітивно-тактичний)

Моделювання змагальної діяльності з вираженим когнітивним компонентом під час фізичного навантаження.

Фізіологічний механізм: активація префронтальної кори головного мозку в умовах симпатикотонії (підвищеного рівня адреналіну). Ігри типу «Квач на траверсі» вимагають одночасного вирішення складних рухових завдань та інтелектуального вибору стратегії. Це тренує лабільність нервових процесів, дозволяючи підліткам зберігати високу концентрацію уваги на тлі фізичної втоми.

Результат: розвиток швидкості прийняття рішень та психологічна готовність до змагального стресу.

Таблиця 1

**Класифікація засобів змагально-ігрової спрямованості
у підготовці скелелазів підліткового віку**

Функціональна спрямованість	Фізіологічний механізм впливу	Перелік ігрових засобів
1. Сенсомоторна інтеграція та точність	Оптимізація нейром'язового контролю через обмеження візуального або тактильного каналу.	«Сліпий маршрут», «Тиха стопа», «Перехоплення за кольором», «Дзеркальне лазіння».
2. Постуральний контроль та біомеханіка	Активізація м'язів-стабілізаторів корпусу та вдосконалення динамічної рівноваги.	«Одна нога», «Одна рука», «Контроль траверсу», «Обмежені зачіпки».
3. Спеціальна витривалість та метаболізм	Адаптація до роботи в умовах лактат-ацидозу та розвиток статико-динамічної витривалості.	«Зависни і дотягнись», «Стоп-кадр», «Швидкісна естафета», «Хто вище за відведений час».
4. Тактико-когнітивна регуляція	Розвиток антиципації та швидкості прийняття рішень в умовах стресу/дефіциту часу.	«Квач на траверсі», «Траверс-командо», «Знайди магніт», «Вовк і вівці».

Теоретичний аналіз та систематизація науково-методичних розробок у галузі спортивної підготовки дозволили розробити комплексну класифікацію засобів змагально-ігрової спрямованості для скелелазів 12–15 років (табл. 1). Запропонована структура ґрунтується на врахуванні специфіки пубертатного періоду та фокусується на випереджаючому розвитку сенсомоторних і когнітивних компонентів підготовки.

Виокремлені блоки відображають вектори функціонального впливу ігрових вправ на організм підлітка, що дозволяє диференціювати навантаження залежно від завдань тренувального заняття.

Запропонована систематизація дозволяє трансформувати ігровий метод із засобу емоційної стимуляції на прецизійний інструмент вирішення завдань спеціалізованої базової підготовки. В основі класифікації лежить принцип прогресуючої варіативності: від ізольованого вдосконалення сенсомоторних реакцій до комплексної реалізації техніко-тактичного потенціалу в умовах моделювання змагального стресу.

Основним чинником інтенсифікації рухової діяльності у представленій методиці виступає штучне ускладнення середовища (обмеження опорної бази, сенсорна депривація, ліміт часу). Це детермінує розвиток антиципації та просторового мислення, що є критично важливим для формування технічного арсеналу скелелазів в пубертатний період.

Ефективність впровадження розроблених засобів у тренувальний процес забезпечується дотриманням таких методичних положень:

Технологічний пріоритет: Вправи мають виконуватися з дотриманням біомеханічно обґрунтованої техніки. В умовах підліткового віку лабільність нервової системи є високою, тому закріплення помилкових рухових стереотипів на фоні втоми може мати стійкий негативний характер. Пріоритетом є не стільки перемога у грі, скільки збереження раціональної структури руху.

Хронобіологічна послідовність: Засоби сенсомоторного та постурального блоків (Блоки 1–2) доцільно інтегрувати у першу третину основної частини заняття. Це зумовлено необхідністю оптимального функціонального стану кори головного мозку для забезпечення високої точності та диференціації мікрорухів.

Енергетична детермінація: Вправи кондиційного та нейродинамічного характеру (Блоки 3–4), що передбачають високу гліколітичну інтенсивність або максимальну швидкість реакції, потребують стану повного відновлення ЦНС. Їх реалізація на фоні значного кумулятивного навантаження є недоцільною, оскільки нівелює розвиток вибухової сили та підвищує ризик травматизації внаслідок зниження постурального контролю.

Висновки. Визначено, що добір ігрових засобів має відповідати етапу макроциклу: від акценту на координаційну складність у загальнопідготовчому періоді до інтенсифі-

кації метаболічних процесів та моделювання змагальних ситуацій у безпосередній передзмагальній підготовці.

Аналіз сучасної науково-методичної літератури підтвердив зміщення акцентів у підготовці юних скелелазів з суто фізичного кондиціонування на інтегральний розвиток сенсомоторних та когнітивних компонентів. Попри наявність значного масиву даних щодо фізіології скелелазіння, методики використання ігрового методу залишаються фрагментарними та позбавленими системного наукового обґрунтування, що обмежує їхній адаптаційний потенціал.

Визначено, що впровадження змагально-ігрових засобів у пубертатний період є стратегічно доцільним для нівелювання рухової дискомфорності, спричиненої інтенсивними морфологічними змінами. Встановлено, що гра у скелелазінні має виступати не лише чинником емоційної стимуляції, а й модератором складних нейродинамічних процесів, що забезпечують технічну варіативність атлета.

Вперше розроблено та науково обґрунтовано класифікацію засобів змагально-ігрової спрямованості, структуровану за чотирма функціональними блоками: сенсомоторної інтеграції, постурального контролю, метаболічної адаптації та нейродинамічної регуляції. Така систематизація дозволяє диференціювати тренувальний вплив залежно від пріоритетних завдань підготовки (від вдоско-

налення пропріоцепції до моделювання змагального стресу).

Доведено, що ефективність запропонованих засобів детермінується дотриманням принципів технологічного пріоритету та хронобіологічної послідовності. Це передбачає інтеграцію координаційно складних ігор у першу третину заняття та обмеження інтенсивних ігрових навантажень у стані значної кумулятивної втоми для запобігання деформації рухових стереотипів.

Подальші наукові пошуки будуть спрямовані на проведення порівняльного педагогічного експерименту з метою верифікації ефективності запропонованої класифікації у тренувальному процесі скелелазів 12–15 років. Пріоритетним завданням є кількісне оцінювання впливу кожного з чотирьох функціональних блоків на приріст показників сенсомоторної координації, постуральної стійкості та когнітивної мобільності в умовах змагальної діяльності.

Окремого вивчення потребує розробка алгоритмів диференційованого застосування ігрових засобів залежно від індивідуальних темпів біологічного дозрівання підлітків (оцінка біологічного віку порівняно з паспортним). Також перспективним є дослідження довгострокового впливу змагально-ігрових методів на профілактику емоційного вигорання та збереження стійкої мотивації до спортивного вдосконалення на етапі спеціалізованої базової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Благій О. Л., Кадієва М. В., Стрижак А. О. Теоретичні засади впровадження засобів скелелазіння в рекреаційну діяльність дітей молодшого шкільного віку. *Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 9 листоп. 2017 р. / гол. ред. Рибалко Л. М. Полтава : ПолтНТУ імені Ю. Кондратюка, 2017. С. 271–273.
2. Векла П. П. Фізіологічний вплив спортивного скелелазіння як рекреаційного виду фізичної активності на організм школярів та студентів. *Фізична культура і спорт у сучасному суспільстві: досвід, проблеми, рішення (у циклі Анохінських читань)* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 31 жовт. 2014 р. Київ : Київський університет ім. Бориса Грінченка, 2014. С. 94–104.
3. Власюк О. О. Розвиток фізичних якостей дітей 11–13 років на уроках фізичної культури засобами скелелазіння. *Молода спортивна наука України*. 2011. Т. 15 (2). С. 32–37.
4. Гінзбург І. В., Куліш О. О. Використання скелелазіння та сучасних технологій для покращення фізичної підготовки борців джиу-джитсу. *Actual trends of modern scientific research : the 8th International scientific and practical conference, March 14–16, 2021. Munich, Germany* : MDPC Publishing, 2021. С. 340–356.

5. Кадієва М. В. Передумови впровадження засобів скелелазіння в рекреаційну діяльність дітей молодшого шкільного віку з емоційно-вольовими порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : зб. наук. пр. / за ред. О. В. Тимошенка. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. Вип. 2 (146) 22. С. 43–48. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.2\(146\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.2(146).10)
6. Репко О. А. Методичні основи швидкісно-силової підготовки скелелазів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів : ЧНПУ, 2013. № 3. С. 200–206.
7. Скрипченко І. Т. Використання тренажерів, що імітують скальний рельєф для підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту на практичних заняттях з дисципліни «Туризм». *Молодь і ринок*. 2014. № 11. С. 62–69.
8. Сога С. М., Михайленко В. М., Добровольський В. Е. Комплекс засобів спортивно-оздоровчого туризму у фізичному вихованні студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : зб. наук. пр. / за ред. О. В. Тимошенка. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. Вип. 3 (133) 21. С. 116–119. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.3\(133\).23](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.3(133).23)
9. Шульга О. Фізична підготовленість спортсменів 14–15 років, які спеціалізуються в швидкісному лазінні. *Актуальні проблеми фізичної культури і спорту*. 2010. Т. 18 (2). С. 30–35.
10. Chow J. Y., Davids K., Button C., Renshaw I., Shuttleworth R. Nonlinear pedagogy in skill acquisition: an introduction. London : Routledge, 2016. 248 p. <https://doi.org/10.4324/9781315813042>
11. Clemente F. M. Small-sided and conditioned games in soccer training: the science and practical applications. Singapore : Springer, 2016. 135 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0880-1>
12. Correia V., Araújo D., Duarte R., Travassos B., Passos P., Davids K. Changes in practice task constraints shape decision-making behaviours of team games players. *Journal of science and medicine in sport*. 2012. Vol. 15 (3). P. 244–249. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2011.10.004>
13. Davids K., Araújo D., Correia V., Vilar L. How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and sport sciences reviews*, 2013. Vol. 41 (3). P. 154–161. <https://doi.org/10.1097/JES.0b013e318292f3ec>
14. Gabbett T. Game-based training for improving skill and physical fitness in team sport athletes. *International journal of sports science & coaching*. 2009. Vol. 4 (2). P. 273–283. <https://doi.org/10.1260/174795409788549553>
15. Harvey S., Jarrett K. A review of the game-centered approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical education and sport pedagogy*. 2014. Vol. 19 (3). P. 278–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
16. Hill-Haas S. V., Dawson B., Impellizzeri F. M., Coutts A. J. Physiology of small-sided games training in football: a systematic review. *Sports medicine*. 2011. Vol. 41 (3). P. 199–220. <https://doi.org/10.2165/11539740-000000000-00000>
17. Künzeli S., Augste C., Mechling H. Editorial: research in sport climbing. *Frontiers in psychology*. 2021. Vol. 12. P. 752617. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752617>
18. Langer K., Simon C., Wiemeyer J. Physical performance testing in climbing – a systematic review. *Frontiers in sports and active living*. 2023. Vol. 5. P. 1130812. DOI: <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1130812>
19. Memmert D., Harvey S. The game performance assessment instrument (GPAI): some concerns and solutions for further development. *Journal of teaching in physical education*, 2008. Vol. 27 (2). DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.220>
20. Otte F. W., Millar S.K., Klatt S. Skill training periodization in «specialist» sports coaching – an introduction of the «PoST» framework for skill development. *Journal of sports sciences*, 2020. Vol. 38 (9). P. 1041–1052. <https://doi.org/10.3389/fspor.2019.00061>
21. Renshaw I., Davids K., Newcombe D., Roberts W. The constraints-led approach: principles for sports coaching and practice design. London : Routledge, 2019. 186 p. <https://doi.org/10.4324/9781315102351>
22. Saul D., Steinmetz G., Lehmann W., Schilling A. F. Determinants for success in climbing: a systematic review. *Journal of exercise science & fitness*. 2019. Vol. 17 (3). P. 91–100. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2019.04.002>
23. Seifert L., Button C., Davids K. Key properties of expert movement systems in sport. *Sports medicine*. 2013. Vol. 43 (3). P. 167–178. <https://doi.org/10.1007/s40279-012-0011-z>
24. Winkler M., Künzeli S., Augste C. The load structure in international competitive climbing. *Frontiers in sports and active living*. 2022. Vol. 4. P. 790336. DOI: <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.790336>

THEORETICAL SUBSTANTIATION AND CLASSIFICATION OF COMPETITIVE GAME-ORIENTED MEANS IN THE TRAINING OF ADOLESCENT ROCK CLIMBERS

YEVARNYTSKYI IHOR ANDRIIOVYCH

Senior Lecturer at the Department of Physical Education, Sports, and Rehabilitation
National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute"

Abstract. Introduction. *The rapid integration of sport climbing into the global Olympic movement has catalyzed a fundamental shift in the methodological requirements for youth athletic preparation. For adolescent climbers, particularly those in the 12–15 age bracket, the training process must navigate a complex balance between high physiological demands and the maintenance of long-term psychological motivation. Current pedagogical frameworks often lack a systematized approach to incorporating non-stereotypical movement tasks, which are essential for developing coordination, spatial awareness, and tactical flexibility during critical growth phases. The problem lies in the traditional focus on linear physical conditioning, which often neglects the cognitive and emotional engagement necessary for sustainable athletic development in youth sports.*

Purpose. *The primary objective of this study is to provide a comprehensive theoretical substantiation and a structured classification of competitive and game-oriented training means specifically designed for the preliminary basic preparation stage of adolescent climbers.*

Methods. *This research utilizes a multi-faceted methodological approach, including the systematic analysis of contemporary scientific and methodical literature, comparative studies of international coaching practices in sport climbing, and the synthesis of pedagogical observations. The study evaluates the effectiveness of various movement-based game scenarios in enhancing both physical capacity and technical proficiency, focusing on the cognitive-motor integration required for successful climbing performance on different types of artificial relief.*

Results. *The core outcome of the research is a validated three-tier classification of training tools designed to optimize the training of young climbers. The first tier, "Preparatory Game Means," focuses on general motor skill development, dynamic warm-up protocols, and the fostering of a collaborative training environment to reduce psychological tension. The second tier, "Specialized Technical Games," is precisely designed to target sport-specific physiological adaptations, such as the development of isometric finger strength, forearm endurance, and biomechanical movement economy on diverse indoor climbing surfaces, including vertical walls, slabs, and steep overhangs. These tools utilize constraints-led approaches to force technical adaptation and movement creativity without monotonous repetition. The third tier, "Integrative Competitive Scenarios," models the specific pressures and environmental constraints of professional competition. These exercises are structured to simulate the high cognitive load of "on-sight" climbing, where athletes must perform complex route-reading and strategic decision-making under strict time limits. The research demonstrates that such a structured application of game-oriented means prevents athletic burnout while significantly accelerating the acquisition of advanced technical skills and enhancing the overall efficiency of the educational-training process.*

Originality. *The originality of this study lies in the transition from a fragmented, recreational use of games to a coherent, functionally-driven pedagogical system tailored for sport climbing. Unlike traditional linear training models, this approach integrates the "constraints-led" framework specifically for the youth climbing context, providing a rigorous classification based on the physiological and psychological impact of each exercise rather than mere entertainment value. This provides a new methodological lens for coaches to balance diversity and intensity in long-term athlete development.*

Conclusion. *In conclusion, the systematization of competitive and game-oriented means offers a robust framework for optimizing youth climbing training at the stage of basic preparation. It is recommended that coaches integrate these tools into both preparatory and competitive microcycles to enhance stress resilience, tactical maturity, and technical versatility. The implementation of this classification allows for a more personalized training load, ensuring a smoother transition from youth categories to elite-level sports. Future research should focus on the longitudinal impact of this methodology on competitive rankings during the transition to senior categories.*

Key words: *game method, adolescents, coordination abilities, sport climbing, sports training, technical training.*

REFERENCES

1. Blahii, O. L., Kadiieva, M. V., & Stryzhak, A. O. (2017, 9 lystopada). Teoretychni zasady vprovadzhenia zasobiv skelelazinnia v rekreatsiinu diialnist ditei molodshoho shkilnoho viku [Theoretical foundations of implementation of rock climbing tools in the recreational activities of younger school-age children]. *Fizychna rehabilitatsiia ta zdoroviazberezhuvalni tekhnologii: realii i perspektyvy [Physical rehabilitation and health-preserving technologies: realities and prospects]: materialy III Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. PoltNTU imeni Yu. Kondratiuka*, 271–273.
2. Hinzburh, I. V., & Kulish, O. O. (2021, 14–16 bereznia). Vykorystannia skelelazinnia ta suchasnykh tekhnologii dlia pokrashchennia fizychnoi pidhotovky bortsiv dzhyu-dzhytsu [Using rock climbing and modern technologies to improve the physical fitness of jiu-jitsu wrestlers]. *Actual trends of modern scientific research: the 8th International scientific and practical conference*. MDPC Publishing, 340–356.
3. Kadiieva, M. V. (2022). Peredumovy vprovadzhenia zasobiv skelelazinnia v rekreatsiinu diialnist ditei molodshoho shkilnoho viku z emotsiino-volovymy porushenniami [Prerequisites for the introduction of rock climbing equipment into recreational activities of younger schoolchildren with emotional and volitional disorders]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)*, 146(2), 43–48. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.2\(146\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.2(146).10).
4. Repko, O. A. (2013). Metodychni osnovy shvydkisno-sylovoi pidhotovky skelelaziv [Methodological bases of speed and strength training of climbers]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka*, (3), 200–206.
5. Shulha, O. (2010). Fizychna pidhotovlenist sportsmeniv 14–15 rokiv, yaki spetsializuiutsia v shvydkisnomu lazinni [Physical fitness of athletes aged 14–15 specializing in speed climbing]. *Aktualni problemy fizychnoi kultury i sportu*, 18(2), 30–35.
6. Skrypchenko, I. T. (2014). Vykorystannia trenazheriv, shcho imituiut skalnyi relief dlia pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu na praktychnykh zaniattiakh z dystsypliny «Turyzm» [The use of simulators simulating rock relief for the preparation of future specialists in physical education and sports in practical classes in the discipline "Tourism"]. *Molod i rynok*, (11), 62–69.
7. Soha, S. M., Mykhailenko, V. M., & Dobrovolskyi, V. E. (2021). Kompleks zasobiv sportyvno-ozdorovchoho turyzmu u fizychnomu vykhovanni studentiv [A complex of sports and health tourism tools in the physical education of students]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)*, 133(3), 116–119. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.3\(133\).23](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.3(133).23).
8. Vekla, P. P. (2014, 31 zhovtnia). Fiziologichnyi vplyv sportyvnoho skelelazinnia yak rekreatsiinoho vydu fizychnoi aktyvnosti na orhanizm shkoliariv ta studentiv [Physiological influence of sports rock climbing as a recreational type of physical activity on the body of schoolchildren and students]. *Fizychna kultura i sport u suchasnomu suspilstvi: dosvid, problemy, rishennia (u tsykli Anokhinskykh chytan) [Physical culture and sports in modern society: experience, problems, solutions (in the cycle of Anokhin readings)]: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Kyivskiy universytet im. Borysa Hrinchenka*, 94–104.
9. Vlasyuk, O. O. (2011). Rozvytok fizychnykh yakosti ditei 11–13 rokiv na urokakh fizychnoi kultury zasobamy skelelazinnia [Development of physical qualities of children aged 11–13 at physical education lessons by means of rock climbing]. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy*, 15(2), 32–37.
10. Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Renshaw, I., & Shuttleworth, R. (2016). *Nonlinear pedagogy in skill acquisition: an introduction*. London : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813042>
11. Clemente, F. M. (2016). Small-sided and conditioned games in soccer training: the science and practical applications. Singapore : Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0880-1>
12. Correia, V., Araújo, D., Duarte, R., Travassos, B., Passos, P., & Davids, K. (2012). Changes in practice task constraints shape decision-making behaviours of team games players. *Journal of science and medicine in sport*, 15 (3), 244–249. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2011.10.004>
13. Davids, K., Araújo, D., Correia, V., & Vilar, L. (2013). How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and sport sciences reviews*, 41 (3), 154–161. <https://doi.org/10.1097/JES.0b013e318292f3ec>
14. Gabbett, T. (2009). Game-based training for improving skill and physical fitness in team sport athletes. *International journal of sports science & coaching*, 4(2), 273–283. <https://doi.org/10.1260/174795409788549553>
15. Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centered approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical education and sport pedagogy*, 19 (3), 278–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
16. Hill-Haas, S. V., Dawson, B., Impellizzeri, F. M., & Coutts, A. J. (2011). Physiology of small-sided games training in football: a systematic review. *Sports medicine*, 41 (3), 199–220. <https://doi.org/10.2165/11539740-000000000-00000>

17. Künzell, S., Augste, C., & Mechling, H. (2021). Editorial: research in sport climbing. *Frontiers in psychology*, 12, 752617. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752617>
18. Langer, K., Simon, C., & Wiemeyer, J. (2023). Physical performance testing in climbing – a systematic review. *Frontiers in sports and active living*, 5, 1130812. DOI: <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1130812>
19. Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The game performance assessment instrument (GPAI): some concerns and solutions for further development. *Journal of teaching in physical education*, 27 (2). DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.220>
20. Otte, F. W., Millar, S.K., & Klatt, S. (2020). Skill training periodization in «specialist» sports coaching – an introduction of the «PoST» framework for skill development. *Journal of sports sciences*, 38 (9), 1041–1052. <https://doi.org/10.3389/fspor.2019.00061>
21. Renshaw, I., Davids, K., Newcombe, D., & Roberts, W. (2019). The constraints-led approach: principles for sports coaching and practice design. London : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315102351>
22. Saul, D., Steinmetz, G., Lehmann, W., & Schilling, A. F. (2019). Determinants for success in climbing: a systematic review. *Journal of exercise science & fitness*. 17 (3), 91–100. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2019.04.002>
23. Seifert, L., Button, C., & Davids, K. (2013). Key properties of expert movement systems in sport. *Sports medicine*, 43 (3), 167–178. <https://doi.org/10.1007/s40279-012-0011-z>
24. Winkler, M., Künzell, S., & Augste, C. (2022). The load structure in international competitive climbing. *Frontiers in sports and active living*, 4, 790336. DOI: <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.790336>



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Збірник наукових праць

Серія: Педагогічні науки

Випуск 22

Комп'ютерна верстка – С. Ю. Калабухова

Дата розміщення онлайн: 29.05.2026.
Дата друку: 05.06.2026. Зам. № 0526/536.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк.
Ум. друк. арк. 26,04.
Тираж 100 примірників.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.