ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 83

Том 2

Видавничий дім
«Гельветика»
2025

Головний редактор:
Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Члени редакційної колегії:
Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету
Благун Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
Боровик Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної кадрової академії, доцент кафедри теорії і методики журналістської творчості Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука
Бочелюк Віталій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету
Галацин Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування
Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, радник Міністра освіти і науки України
Кузьменко Ольга Степанівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Льотної академії Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник Національного центру «Мала академія наук України»
Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Пагута Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету
Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, академік НАПН України
Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету
Шкабаріна Маргарита Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука
Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)
Гражієне Віталія – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)
Конрад Яновський – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 5 від 26.05.2025 року)

Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (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)) відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1552 від 09.05.2024 року
(Ідентифікатор медіа R30-04409)

Мови видання: українська, англійська, польська, німецька, французька.

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: https://doi.org/10.32782/2663-6085

ISSN 2663-6085 © ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2025

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Березівська Л.Д., Золотаренко Т.О., Середа Х.В.
ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА УКРАЇНИ: ВИКОРИСТАННЯ
ОНЛАЙН-ПРОЄКТІВ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ..... **9**

Вейтас М.В.
СУПЕРВІЗІЯ ЯК ФОРМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДТРИМКИ:
КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ТА ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ..... **13**

Висоцька О.Є., Швидун Л.Т.
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ
ФІЛОСОФСЬКИХ ВПРАВ ТА ФІЛОСОФСЬКОГО ДІАЛОГУ..... **18**

Іванченко А.В., Попович І.І., Шотова-Ніколенко Г.В.
САМОСТІЙНА РОБОТА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ТА ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЕЙ **23**

Medvedovska T.P.
ENGINEERING AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT
OF CONTEMPORARY EDUCATION REFORM..... **27**

Ніколаєв Д.О.
СИСТЕМА ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... **31**

Петрощук Н.Р., Матвійчук О.Є., Павленко Т.С.
ВИКОРИСТАННЯ ДЖЕРЕЛ ЕТНОПЕДАГОГІКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ..... **35**

Товканець Г.В., Лужанська Т.Ю., Ільтьо Г.Ф.
ГЕЙМІФІКОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... **39**

Шабала Ю.А.
РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ «ОСОБИСТИЙ БРЕНД ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: РОЗКРИТТЯ ПОТЕНЦІАЛУ ТА ЕКСПЕРТНОСТІ»..... **44**

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Іжко О.О.
АНАЛІЗ ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ РОБОТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ **49**

Ласточкіна О.В., Курач Т.А.
КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ
У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ..... **54**

Орленко І.М.
ER-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ:
СТРАТЕГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИКИ..... **59**

Сидорук І.І.
УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН В ОСВІТІ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ
ДО НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ..... **64**

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Короткевич К.Є.
ПОНЯТТЯ «ФАХОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЧНИХ
ДИСЦИПЛІН» У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ..... **68**

Костючик А.Л.
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФЕРМЕРІВ..... **72**

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Кошева Л.В.
КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ТА АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗКУЛЬТУРИ **78**

Кравець О.Є., Свириденко І.М.
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ **84**

Красюк І.О., Карпова В.К., Удріс І.М.
НАОЧНІСТЬ З ОБРАЗОТВОРЧОСТІ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНО-КОНСТРУЮВАЛЬНИЙ ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА **90**

Крохмаль А.М.
ФОРМУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АУДІО-ВІЗУАЛЬНОГО ПЕРЕКЛАДУ **95**

Круглик О.С.
ВПРОВАДЖЕННЯ ВИВЧЕННЯ OLAP-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ЕФЕКТИВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ АНАЛІТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ **99**

Курок Р.О., Бурчак Л.В.
ЦІЛІ Й ЗМІСТ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ **106**

Магілевський В.В.
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ СТАНДАРТІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ РАДІОТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ **111**

Makukhina S.V.
ENGLISH IN INTERNATIONAL RELATIONS: CHALLENGES AND PROSPECTS **118**

Машкіна О.М., Шестак Н.В., Глабець С.П.
МОВНІ ПОТРЕБИ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО РІВНЯ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНІ **122**

Науменко Н.В., Бойчук Ю.Д., Козлов А.В., Дрожик Л.В.
ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНОГО СВІТОГЛЯДУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ **127**

Овчаренко В.В., Клішин В.М., Махобей А.В., Белашов Ю.О., Ніконенко А.М.
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КРЕАТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІЗ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ **133**

Пахальчук Н.О., Береженна Л.Ю., Ярмошкіна М.В.
МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В РОБОТУ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ **141**

Самусь Т.В.
КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ **145**

Сігова А.Г., Копочинська Ю.В.
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ-ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ **150**

Токовило Т.С., Спичак Т.С.
МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ: ІНТЕГРАЦІЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ТА ПРОФЕСІЙНИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТ У ХЕРСОНСЬКІЙ ДЕРЖАВНІЙ МОРСЬКІЙ АКАДЕМІЇ **154**

Трофімук К.В.
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ **161**

Щекотиліна Н.Ф., Кинєва П.П.
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В НУШ **165**

Щур В.А., Маліношевська А.С., Кривко Ю.О.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... **169**

Ягодзінський С.М., Сопова Д.О., Козинець А.О., Кошіль О.П.
ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У СТУДЕНТІВ..... **173**

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Гавриленко В.В., Меняйло В.І.
НАУКОВО-ДОСЛІДНА ПРАКТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ АКАДЕМІЧНО-ІНДУСТРІАЛЬНОЇ СПІВПРАЦІ: ЕСТОНСЬКИЙ ДОСВІД У ПІДГОТОВЦІ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ ІТ-ПРОФІЛЮ..... **180**

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Абрамов К.В., Сокол О.В., Кулин І.М.
ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ДИХАННЯ ПРИ ПЛАВАННІ КРОЛЕМ НА ГРУДЯХ У ДІТЕЙ 7–8 РОКІВ..... **185**

Толочко С.В., Маценко Л.М.
ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЄДНОСТІ ФІЗИЧНОГО І ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ..... **190**

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Кузнецова О.В., Ніженковська І.В.
ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ МЕТАКОГНІТИВНОЇ ОБІЗНАНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД..... **196**

РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Гриньова М.В., Орлов О.П.
ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ РЕСУРС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ..... **202**

Кузьменко О.Ю., Герасимович В.А.
РОЛЬ ШІ У ТРАНСФОРМАЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ ТА РИЗИКИ..... **206**

Петік Т.В., Давидов В.О., Максимов М.В.
ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДУ АНАЛІЗУ ІЄРАРХІЙ У ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІТ-СИСТЕМ..... **211**

Петрін Ю.І.
ОСОБЛИВОСТІ КОРИСТУВАННЯ МЕСЕНДЖЕРАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКОРДОННИХ КРАЇН: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ..... **215**

Шикун А.В.
ГЕЙМІФІКАЦІЯ В ОНЛАЙН-НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ..... **221**

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Berezivska L.D., Zolotarenko T.O., Sereda Kh.V.
PEDAGOGICAL HERITAGE OF UKRAINE: USING ONLINE PROJECTS TO PRESERVE HISTORICAL MEMORY..... **9**

Veitas M.V.
SUPERVISION AS A FORM OF PROFESSIONAL SUPPORT: KEY ASPECTS AND APPROACHES TO UNDERSTANDING..... **13**

Vysotska O.Ye., Shvydun L.T.
POSSIBILITIES OF USING PHILOSOPHICAL EXERCISES AND PHILOSOPHICAL DIALOGUE IN PRIMARY EDUCATION..... **18**

Ivanchenko A.V., Popovych I.I., Shotova-Nikolenko H.V.
INDEPENDENT WORK ON A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF NATURAL AND TECHNICAL PROFILES **23**

Medvedovska T.P.
ENGINEERING AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATION REFORM..... **27**

Nikolaiev D.O.
THE SYSTEM OF RESEARCH SKILLS OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF INFORMATION TECHNOLOGIES **31**

Petroshchuk N.R., Matviichuk O.Ye., Pavlenko T.S.
USE OF ETHNOPEDAGOGY SOURCES FOR FORMING NATIONAL-CULTURAL IDENTITY OF THE YOUNG GENERATION..... **35**

Tovkanets H.V., Luzhanska T.Yu., Ilto H.F.
GAMIFIED TECHNOLOGIES AS AN INNOVATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... **39**

Shabala Yu.A.
DEVELOPMENT AND APPROVAL OF THE TRAINING PROGRAM “PERSONAL BRAND OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER: UNLEASHING POTENTIAL AND EXPERTISE”..... **44**

SECTION 2. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Izhko O.O.
ANALYSIS OF PRACTICAL EXPERIENCE OF THE WORK OF THE PRIMARY SCHOOL ON THE ADAPTATION OF FIRST-GRADERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO THE EDUCATIONAL INSTITUTION..... **49**

Lastochkina O.V., Kurach T.A.
CORRECTION OF PHONETIC-PHONEMIC PROCESSES IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS **54**

Orlenko I.M.
ER-TECHNOLOGIES AS AN INNOVATIVE RESOURCE FOR INCLUSIVE RESOURCE CENTERS: STRATEGIC APPROACHES AND PRACTICES..... **59**

Sydoruk I.I.
UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AS A CONCEPTUAL BASIS OF THE INCLUSIVE APPROACH TO TEACHING VISUAL ARTS TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS..... **64**

SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Korotkevych K.Ye.
THE CONCEPT OF “PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE FUTURE TEACHER OF CHOREOGRAPHIC DISCIPLINES” IN MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE..... **68**

Kostiuchyk A.L.
MODELING THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE FARMERS..**72**

Kosheva L.V.
QUALITY CRITERIA AND ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.....**78**

Kravets O.Ye., Svyrydenko I.M.
FORMATION OF INSOCIOLINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL FOR ADDITIONAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY.....**84**

Krasiuk I.O., Karpova V.K., Udris I.M.
VISUALIZATION OF ART AS A CONCEPTUAL AND CONSTRUCTIVE FACTOR IN THE TRAINING OF FUTURE ART TEACHERS.....**90**

Krokhmal A.M.
ALTERNATIVE POSITION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PHILOLOGY STUDENTS FORMED AT AUDIO-VISUAL TRANSLATION CLASSES.....**95**

Kruhlyk O.S.
IMPLEMENTATION OF OLAP TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS: EFFECTIVE APPROACHES TO DEVELOPING ANALYTICAL COMPETENCIES OF FUTURE ECONOMISTS.....**99**

Kurok R.O., Burchak L.V.
GOALS AND CONTENT OF THE SYSTEM FOR FORMING INNOVATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.....**106**

Mahilevskyi V.V.
USE OF MODERN INFORMATION SECURITY STANDARDS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF RADIOTELECOMMUNICATIONS SPECIALISTS.....**111**

Makukhina S.V.
ENGLISH IN INTERNATIONAL RELATIONS: CHALLENGES AND PROSPECTS.....**118**

Mashkina O.M., Shestak N.V., Hlabets S.P.
LANGUAGE NEEDS OF THIRD-LEVEL EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC TRAINING IN UKRAINE.....**122**

Naumenko N.V., Boichuk Yu.D., Kozlov A.V., Drozhyk L.V.
FORMS AND METHODS OF FORMING A HEALTH-ORIENTED WORLDVIEW OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....**127**

Ovcharenko V.V., Klishyn V.M., Makhobei A.V., Belashov Yu.O., Nikonenko A.M.
THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CREATIVITY OF A TEACHER OF A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION AND THE QUALITY OF TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN TODAY'S REALITIES.....**133**

Pakhalchuk N.O., Berezhenna L.Yu., Yarmoshkina M.V.
METHODICAL PREPARATION OF STUDENTS FOR IMPLEMENTING ELEMENTS OF PHYSICAL THERAPY IN WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....**141**

Samus T.V.
THE CONCEPT OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....**145**

Cihova A.H., Kopochynska Yu.V.
DEVELOPING CRITICAL THINKING IN PHYSICAL THERAPY STUDENTS THROUGH INTERACTIVE LEARNING.....**150**

Tokovylo T.S., Spychak T.S.
INTERCURRICULAR CONNECTIONS IN THE TRAINING OF MARITIME SPECIALISTS: INTEGRATION OF HIGHER MATHEMATICS AND PROFESSIONAL EDUCATIONAL COMPONENTS IN THE KHERSON STATE MARITIME ACADEMY.....**154**

Trofimuk K.V.
THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION AND FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE IN FUTURE HOTEL AND RESTAURANT SPECIALISTS.....**161**

Shchekotylina N.F., Kynieva P.P.
WAYS OF FORMING PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE NATIONAL UKRAINIAN SCHOOL..... **165**

Shchur V.A., Malinoshevska A.S., Kryvko Yu.O.
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADAPTATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO TEACHING IN MARTIAL LAW CONDITIONS..... **169**

Yahodzinskyi S.M., Sopova D.O., Kozynets A.O., Koshil O.P.
APPLICATION OF A PEDAGOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC INTEGRITY AMONG STUDENTS..... **173**

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Havrylenko V.V., Meniailo V.I.
RESEARCH AND DEVELOPMENT INTERNSHIP AS AN INSTRUMENT OF ACADEMIC-INDUSTRY COOPERATION: THE ESTONIAN EXPERIENCE IN THE TRAINING OF HIGHLY SKILLED IT SPECIALISTS..... **180**

SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Abramov K.V., Sokol O.V., Kulyn I.M.
THE EFFECTIVENESS OF TEACHING BREATHING TECHNIQUES WHEN SWIMMING BREASTSTROKE IN CHILDREN AGED 7–8 YEARS..... **185**

Tolochko S.V., Matsenko L.M.
PROJECT TECHNOLOGIES IN ENSURING THE UNITY OF PHYSICAL AND MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS..... **190**

SECTION 6. LEARNING THEORY

Kuznetsova O.V., Nizhenkovska I.V.
STRUCTURAL FEATURES OF METACOGNITIVE AWARENESS OF PHARMACY STUDENTS RECEIVING HIGHER EDUCATION IN WARTIME..... **196**

SECTION 7. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Hrynova M.V., Orlov O.P.
DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS AS AN EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL RESOURCE FOR TRAINING FUTURE PHILOSOPHER TEACHERS..... **202**

Kuzmenko O.Yu., Herasymovych V.A.
THE ROLE OF AI IN TRANSFORMING ENGLISH TEACHING METHODS: PEDAGOGICAL PERSPECTIVES AND RISKS..... **206**

Petik T.V., Davydov V.O., Maksymov M.V.
INTEGRATION OF THE ANALYTIC HIERARCHY PROCESS INTO RESEARCH ON EDUCATIONAL IT SYSTEMS..... **211**

Petrin Yu.I.
FEATURES OF USING MESSENGERS IN EDUCATION PROCESS IN FOREIGN COUNTRIES: COMPARATIVE ANALYSIS..... **215**

Shykun A.V.
THE ARTICLE EXPLORES THE POTENTIAL OF GAMIFICATION AS A MEANS TO ENHANCE STUDENT MOTIVATION AND, PARTICULARLY, COMMUNICATIVE ACTIVITY IN ONLINE FOREIGN LANGUAGE LEARNING..... **221**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА УКРАЇНИ: ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПРОЄКТІВ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ

PEDAGOGICAL HERITAGE OF UKRAINE: USING ONLINE PROJECTS TO PRESERVE HISTORICAL MEMORY

УДК 004.774:37(091)(477)-051]:37.035:930.1
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.1

Березівська Л.Д.,
докт. пед. наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, директор, головний науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського

Золотаренко Т.О.,
молодший науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського

Середа Х.В.,
науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського

У статті представлено педагогічні біографічні онлайн-проєкти («Ми стоїмо на плечах наших попередників: педагоги-ювіляри», «Педагоги України: пам'ятаємо, шануємо», «Педагоги України про національно-патріотичне виховання» та «Педагоги про українську мову») Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. Схарактеризовано технологію їх створення (тематика, змістове наповнення, принципи подання інформації, англомовна версія, дизайн, хештеги тощо) та особливості впровадження біографічного знання (життєві віхи, творча спадщина) про відомих і маловідомих педагогів в освітньо-науковий простір через соціальні мережі, що в умовах відкритої науки забезпечує доступність до історії освіти для широкої аудиторії України та світу. Виявлено консолідовну роль біографічних онлайн-проєктів у збереженні історичної пам'яті українського народу, особливо в умовах війни та інформаційного протистояння російському агресору. Аргументовано функції віртуальних продуктів (науково-освітню, інформаційно-комунікаційну) для збереження духовної спадщини та поширення правдивої інформації про українську історію у світі у річищі євроінтеграції. Обґрунтовано їхнє значення для здобувачів освіти, педагогічних, наукових і науково-педагогічних і бібліотечних працівників у контексті всеохопної цифровізації суспільства. Виявлено вплив онлайн-проєктів на національно-патріотичне виховання молоді та збагачення їхньої громадянської компетентності в умовах глобальних викликів і загроз, утвердження української національної і громадянської ідентичності в умовах війни та повоєнного відновлення України. Запропоновано подальші перспективи щодо вивчення впливу педагогічних біографічних онлайн-проєктів на формування цифрової історичної пам'яті в міжнародному контексті тощо.

Ключові слова: *педагогічна спадщина, онлайн-проєкти, історична пам'ять, національна ідентичність, українські педагоги, українська мова, освітні ресурси.*

The article presents pedagogical biographical online projects developed by V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, including: "We Stand on the Shoulders of Our Predecessors: Anniversary Educators," "Educators of Ukraine: We Remember, We Honor!," "Educators of Ukraine on National and Patriotic Education," and "Educators on the Ukrainian Language." The article describes the technology behind their creation (themes, content structure, principles of information presentation, English versions, design, hashtags, etc.) and outlines the specifics of implementing biographical knowledge (life milestones, creative heritage) about well-known and less known educators into the educational and scientific space through social media. In the context of open science, this ensures broad access to the history of education for audiences in Ukraine and worldwide. The article reveals the consolidating role of biographical online projects in preserving the historical memory of the Ukrainian people, especially during wartime and the informational confrontation with the russian aggressor. It substantiates the functions of these virtual products (scientific-educational and informational-communicative) in preserving spiritual heritage and disseminating truthful information about Ukrainian history globally within the framework of European integration. Their significance is justified for students, educators, researchers, academic and library professionals in the context of society's comprehensive digitalization. The article highlights the impact of these online projects on national and patriotic education of youth and the enhancement of their civic competence amid global challenges and threats, reinforcing Ukrainian national and civic identity during the war and the post-war recovery of Ukraine. Finally, the article suggests future directions for studying the influence of pedagogical biographical online projects on the formation of digital historical memory in the international context.

Key words: *pedagogical heritage, online projects, historical memory, national identity, Ukrainian Educators, Ukrainian language, educational resources.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Історична пам'ять є одним із основних складників національної самосвідомості, визначальним чинником формування української національної і громадянської ідентичності, стійкості суспільства в умовах зовнішніх і внутрішніх викликів. Особливої актуальності проблема збереження історичної пам'яті набула під час повномасштабної війни рф проти України, коли агресор намагається не лише фізично знищити українську націю, а й перекреслити її історичний досвід, викривити факти, стерти культурну спадщину. У цьому контексті важливою є думка академіка Василя Кременя: «Сучасна Україна насправді опирається на всю товщу української історії, і лише при такому розумінні цього питання можна досягти єдності в трактуванні історичного минулого» [4, с. 10]. З огляду на це важливим завданням є збереження й актуалізація пам'яті про відомих і маловідомих постатей, зокрема педагогів різних історичних епох, які зробили внесок у розвиток освіти, науки, культури, сприяли формуванню української національної

ідентичності. Вони боролися за право навчати рідною мовою, плекали ідеї національно-патріотичного виховання, зміцнювали духовні основи народу. Тому збереження історичної пам'яті про них має стати невід'ємним складником сучасної державної політики у сфері освіти, культури й інформаційної безпеки.

Традиційні методи збереження історичної пам'яті (архіви, друковані праці, музейні експозиції) залишаються важливими, проте в умовах цифровізації суспільства значно зросла роль електронних ресурсів, зокрема онлайн-проєктів. Саме цифрові платформи сьогодні забезпечують оперативне поширення інформації, інтерактивність і залучення молоді до процесу пізнання історичної спадщини.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі збереження історичної пам'яті засобами цифрових технологій є на чільному місці. Вчені (Л. Березівська, О. Міхно. О. Пінчук) підкреслюють, що в умовах інформаційної доби ефективними засобами поширення знань про історичне минуле є біографічні онлайн-проєкти, які забезпечують доступність, інтерактивність і постійне оновлення інформації [5].

Академік Л. Березівська наголошує на тому, що педагогічні онлайн-проєкти не лише поширюють знання, а й відновлюють національну педагогічну пам'ять, що є критично важливим в умовах війни та інформаційної агресії. Вона зазначає, що такі проєкти є ефективним інструментом популяризації педагогічної думки та консолідації суспільства навколо спільних національних цінностей [1]. Т. Золотаренко акцентує увагу на ролі біографічних онлайн-проєктів для формування національно-патріотичних орієнтацій у молодого покоління, бо саме через призму біографій педагогів можна ефективно формувати у здобувачів освіти почуття гордості за свою країну, розуміння історичних процесів та усвідомлення ролі освіти в національному становленні [3].

Особливу увагу науковці (Л. Березівська, О. Пінчук, С. Хопта та ін) приділяють і питанням інтеграції біографічних ресурсів у глобальний науковий простір, їхньому впливу на розвиток цифрової гуманітаристики та значенні відкритого доступу до культурної спадщини [6].

Окреслення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте аналіз джерел свідчить про недостатню кількість досліджень, присвячених саме використанню педагогічних онлайн-проєктів як інструменту збереження історичної пам'яті у сучасних умовах війни. З огляду на це подальшого теоретичного осмислення потребує означена проблема.

Мета статті – виявити особливості створення і реалізації педагогічних онлайн-проєктів в освітньо-науковому просторі для збереження історичної пам'яті українського народу. Задля цього ми сформували **завдання**: охарактеризувати зміст і технологію впровадження основних онлайн-проєктів, здійснити порівняльний аналіз їхньої ефективності задля збереження історичної пам'яті, визначити їхній вплив на формування української національної та громадянської ідентичності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з ключових ініціатив Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (далі – ДНПБ) зі збереження педагогічної спадщини та історичної пам'яті українського народу у контексті цифровізації суспільства та в умовах війни є створення і реалізація біографічних онлайн-проєктів. Детальний аналіз основних онлайн-проєктів дає змогу оцінити їхнє значення для суспільства, освіти і національної безпеки України. Ці проєкти, започатковані під час пандемії COVID-19, і нині здійснює авторський колектив відділу педагогічного джерелознавства ДНПБ в межах досліджень «Педагогічна наука та освіта в особах, документах, бібліографії» (2020–2022), «Педагогічна біографіка в інформаційному освітньо-науковому просторі України» (2023–2025) під керівництвом академіка Лариси Березівської.

Рис. 1. Перший допис проєкту «Ми стоїмо на плечах наших попередників: педагоги-ювіляри»

Мета онлайн-проєкту «Ми стоїмо на плечах наших попередників: педагоги-ювіляри» полягає у висвітленні життєвого і творчого шляху українських педагогів-ювілярів. У цифровому продукті кожного педагога представлено через окрему онлайн-публікацію, яка містить біографічні відомості, бібліографію праць, фрагменти текстів, фотографії та цитати. За чотири роки реалізації проєкту представлено понад 50 дописів. Технологія подання інформації поєднує можливості вебпорталу ДНПБ та соціальної мережі Facebook. Статистичні дані демонструють, що за період 2020–2023 рр. було понад 9500 переглядів проєкту у Facebook. Серед користувачів переважно громадяни України, США, Польщі, Німеччини та Великої Британії (Березівська, Деревянко, 2020).

Другий важливий проєкт – «Педагоги України: пам'ятаємо, шануємо!», започаткований у червні

2022 р., зорієнтований на вшанування пам'яті українських освітян, які зробили вагомий внесок у розвиток національної освіти та науки.

Рис. 2. Перший допис проєкту «Педагоги України: пам'ятаємо, шануємо!»

Особливість проєкту – короткі довідкові публікації із переходами на повні біографічні матеріали в електронному ресурсі бібліотеки. У 2024 р. проєкт було доповнено англомовною версією, що дало нагоду залучити широку міжнародну аудиторію. У проєкті було представлено 209 дописів, а кількість переглядів зросла до понад 13600 на Facebook.

Проєкт «Педагоги України про національно-патріотичне виховання», розпочатий у січні 2024 р., має на меті популяризацію ідей про значення національно-патріотичного виховання у формуванні української національної та громадянської ідентичності. Кожен допис (загалом 24) містить цитату з праць українських педагогів із зазначенням першоджерела. Проєкт зібрав понад 5600 переглядів у Facebook. Особливий інтерес до матеріалів проявили молоді педагоги та здобувачі освіти.

Рис. 3. Допис проєкту «Педагоги України про національно-патріотичне виховання»

На особливу увагу заслуговує онлайн-проєкт «Педагоги про українську мову», започаткований у 2025 р. Його мета – донести до суспільства ідеї українських освітян про значення рідної мови для згуртування нації. Дописи містять цитати з праць педагогів, серед яких: Яків Чепіга (Зеленкевич), Софія Русова, Іван Огієнко, Петро Стебницький, Іван Стешенко, Степан Смаль-Стоцький та ін. Цитата з праці Я. Чепіги «До національної школи» (1909) стала символічною для проєкту: «Мова нероздільно пов'язана з духовним розвитком народу, як дух із тілом. Знищуючи одне, знищуємо й друге – підводимо до розпаду цілу націю». Проєкт активно підтримує освітянська спільнота.

Рис. 4. Перший допис проєкту «Педагоги про українську мову»

Порівняльний аналіз результатів усіх проєктів свідчить про їхню ефективність. Проєкт «Педагоги України: пам'ятаємо, шануємо!» охопив найбільшу кількість дописів – понад 200, і зібрав понад 13600 переглядів загалом. Цей проєкт активно розширює межі впливу завдяки перекладу матеріалів англійською мовою. Проєкт «Ми стоїмо на плечах наших попередників: педагоги-ювіляри» знайомить зацікавлених користувачів з повнотекстовими творами педагогів. «Педагоги України про національно-патріотичне виховання» і «Педагоги про українську мову» актуалізують важливі питання української національної і громадянської та мовної ідентичності (рис. 1).

Рис. 1. Порівняльний аналіз ефективності онлайн-проєктів у мережі «Facebook»

Онлайн-проєкти ДНПБ мають непересічне значення для здобувачів освіти, педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників у контексті всеохопної цифровізації суспільства. Вони створюють умови для вивчення педагогічної спадщини

в інтерактивному форматі, формують критичне мислення й усвідомлення ролі історії для сучасності і майбутнього. Для бібліотечних працівників ці проєкти є цінним ресурсом з унікальною інформацією, вкрай необхідною для їхньої практичної роботи.

У ширшому суспільному контексті онлайн-проєкти відіграють роль інструментів інформаційного опору: поширюючи правдиву інформацію про українських освітян, вони протидіють фальсифікаціям історії та культурному тиску, впливають на збереження історичної пам'яті у часи воєнних викликів і об'єднують українців навколо спільних цінностей.

Висновки. Отож, педагогічні біографічні онлайн-проєкти, які розробили науковці ДНПБ, відіграють надзвичайно важливу роль у збереженні історичної пам'яті українського народу, особливо під час війни та інформаційного протистояння російському агресору. В умовах відкритої науки технологія їх створення (тематика, змістове наповнення, принципи подання інформації, англомовна версія, дизайн, хештеги у дописах, покликання на праці педагогів з фонду бібліотеки тощо) та впровадження в освітньо-науковий простір через соціальні мережі біографічного знання (життєві віхи, творча спадщина) про відомих і маловідомих освітян різних історичних епох забезпечує доступність до історії освіти для широкої аудиторії України та світу. Статистичні дані демонструють підвищений інтерес до постатей українських педагогів, що підтверджує ефективність обраної стратегії. Дедалі більша кількість переглядів користувачів з різних країн світу засвідчує значний потенціал українських онлайн-проєктів у справі культурної дипломатії та зміцнення міжнародної підтримки України.

Нині педагогічні онлайн-проєкти виконують не лише науково-освітню, але й стратегічну інформаційно-комунікаційну функцію, консолідують українське суспільство, зберігають духовну спадщину та поширюють правдиву інформацію про українську історію у світі у річищі євроінтеграції. Вони, як важливий чинник захисту історичної пам'яті, впливають на національно-патріотичне виховання молоді та збагачення їхньої громадянської компетентності в умовах глобальних викликів і загроз, та утверджують українську національну і громадянську ідентичність в умовах війни та повоєнного відновлення України.

Перспективи подальших досліджень. Перспективними є подальші дослідження впливу педагогічних онлайн-проєктів на формування цифрової історичної пам'яті в міжнародному контексті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березівська Л. Д. Онлайн-проєкти як форма поширення педагогічного біографічного знання в освітньо-науковому просторі. *Бібліотека. Наука. Комунікація. Інноваційні трансформації ресурсів і послуг* : матеріали Міжнар. наук. конф. (Київ, 4–6 жовт. 2022 р.) / НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, Асоц. б-к України. Київ, 2022. С. 424–426. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/everlib/item/er-0004349 (дата звернення: 27.05.2025).

2. Березівська Л. Д., Деревянко Т. М. Електронний ресурс «Видатні педагоги України та світу» й онлайн-проєкт «Ми стоїмо на плечах наших попередників: Видатні педагоги-ювіляри». *Вісн. НАПН України*. 2020. Т. 2, № 1. С. 1–3 (розд. паг.). DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-4.

3. Золотаренко Т. О. Біографічні онлайн-проєкти: вплив на національно-патріотичне виховання. *Педагогічна біографіка про національно-патріотичне виховання дітей і молоді: ідеї, концепції, практики* : зб. матеріалів IX Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти з міжнар. участю, 13 трав. 2024 р., Київ / НАПН України, Від-ня філософії освіти, заг. та дошк. педагогіки, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця, 2024. С. 159–162. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741545/ (дата звернення: 27.05.2025).

4. Кремень В. Г. Консолідаційна парадигма модернізації України. *Сучасне філософське антропологічне знання в контексті викликів доби: дев'яті Шинкаруківські читання* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 18 квіт. 2014 р. / НАН України, НАПН України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка та ін. Хмельницький, 2014. С. 8–16.

5. Berezivska L. D., Mikhno O. P., Pinchuk O. P. Online projects as a form of spreading pedagogical biographical knowledge in the context of open science. *Inform. Technologies and Learning Tools*. 2023. Vol. 97, nr 5. P. 227–243. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5240.

6. Berezivska L. D., Pinchuk O. P., Hopta S. M., Demyda Y. F., Sereda K. V. Creation of information and bibliographic resource "Outstanding educators of Ukraine and the world" and its influence on the development of digital humanities. *Inform. Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 87, nr 1. P. 1–17. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4825.

СУПЕРВІЗІЯ ЯК ФОРМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДТРИМКИ: КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ТА ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ

SUPERVISION AS A FORM OF PROFESSIONAL SUPPORT: KEY ASPECTS AND APPROACHES TO UNDERSTANDING

УДК 37.091.12:005.963.2-051
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.2

Вейтас М.В.,
аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Стаття присвячена дослідженню поняття супервізії, її ключових аспектів та підходів до розуміння. Супервізія є важливим елементом у різних професійних сферах, слугуючи важливим мостом між теоретичними знаннями та практичною компетентністю. Її важливість зумовлена роллю у захисті професійних стандартів, забезпеченні якості послуг, просуванні етичних практик та сприянні безперервному розвитку фахівців-практиків. Метою цієї статті є аналіз існуючих наукових праць для чіткого визначення та контекстуалізації поняття супервізії, висвітлення його ключових аспектів, складових, цілей та відмінностей від споріднених понять, таких як наставництво, освіта та терапія. Завдяки використанню методу порівняльного аналізу установлено спільні та відмінні ознаки з поняттями терапія, наставництво, коучинг.

У дослідженні розглянуто підходи до трактування та інтерпретації поняття «супервізія» в науковій літературі. Проаналізовано семантичну еволюцію та трансформацію поняття «супервізія» в залежності від історичного та наукового контексту. Попри широке визнання значущості супервізії в численних сферах професійної діяльності, обговорюване поняття набуває різного змісту залежно від підходу науковця до трактування терміну, що призводить до дещо заплутаного та непослідовного його використання. Тому метою було здійснити аналіз підходів до визначення суті супервізії в різних галузях наукових знань. Окремо проаналізовано чинне українське законодавство для встановлення нормативного визначення поняття «супервізія» для порівняння його змісту з академічним підходом до його тлумачення. З метою формування цілісного уявлення та забезпечення ефективного застосування супервізії окреслено три її основні функції: адміністративна, освітня та підтримуюча. Визначено потенційні вектори для майбутніх досліджень питання супервізії, зокрема в сфері юридичної освіти.

Ключові слова: *супервізія, супервізор, наставництво, допомога, професійний розвиток, професійна компетентність.*

This article is devoted to the study of the concept of supervision, its key aspects, and approaches to understanding it. Supervision is an important element in various professional fields, serving as an important bridge between theoretical knowledge and practical competence. Its importance is due to its role in protecting professional standards, ensuring quality of services, promoting ethical practices, and facilitating the continuous development of practitioners. The purpose of this article is to analyze existing scientific works to clearly define and contextualize the concept of supervision, highlight its key aspects, components, goals, and differences from related concepts such as mentoring, education, and therapy. Using comparative analysis, common and distinctive features with the concepts of therapy, mentoring, and coaching were identified.

The article examines approaches to the interpretation of the concept of "supervision" in scientific literature. The semantic evolution and transformation of the concept of "supervision" depending on the historical and scientific context are analyzed. Despite the widespread recognition of the importance of supervision in many areas of professional activity, the concept under discussion takes on different meanings depending on the researcher's approach to interpreting the term, which leads to somewhat confusing and inconsistent use. Therefore, the aim was to analyze approaches to defining the essence of supervision in various fields of scientific knowledge. The current Ukrainian legislation was analyzed separately to establish a normative definition of the concept of "supervision" in order to compare its content with the academic approach to its interpretation. In order to form a comprehensive understanding and ensure the effective application of supervision, three main functions were outlined: administrative, educational, and supportive. Potential vectors for future research on the issue of supervision were identified, particularly in the field of legal education.

Key words: *supervision, supervisor, mentoring, assistance, professional development, professional competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Супервізія є важливим компонентом професійного розвитку та підтримки фахівців у різних галузях діяльності, зокрема у сфері психології, освіти, соціальної роботи та охорони здоров'я. У сучасному світі, що постійно змінюється, вимоги до професіоналізму зростають, і супервізія стає необхідним інструментом, що забезпечує підвищення якості роботи, профілактику професійного вигорання та сприяє розвитку особистих і професійних компетенцій спеціаліста. Зростання кількості досліджень, присвячених питанням супервізії, свідчить про визнання її ролі і значення для забезпечення ефективної практики у різних сферах науки, освіти і виробництва, дотримання етичних стандартів і створення умов для професійного зростання фахівців.

Проте, незважаючи на активний інтерес з боку науковців та практиків до супервізії, саме визначення поняття супервізії і досі є дискусійним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення стану наукової розробки проблеми свідчить про підвищений інтерес дослідників до проблеми організації супервізії в професійній діяльності. Аналіз оприлюднених робіт дозволяє констатувати той факт,

що більша їх частка сконцентрована на дослідженні супервізії в галузі психології (О.Петяк, О. Алєксєєв, М. Мушкевич, A. Lizzio, K. Wilson, J. Barrett, C. Gonsalvez, A. Shires та ін.), психотерапії (M. Gilbert, K. Evans, N. Schlessinger та ін.), соціальної роботи (О.Байдарова, О. Карагодіна, Л. Колісник, Н. Кривоконь, М. Коваленко, L. Beddoe, P. Olivia, J. Pawlas, D. Tanner та ін.), медицини (M. Mourad, J. Kohlwes, J. Maselli, T. Kennedy, L. Lingard, G.Baker та ін.), освіти (Л. Зеленська, Л. Балацинова, С. Івашньова, С. Толочко D. Tanner, L. Tanner, I. Nasution, N. Ajrina, A. Hananiyah та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Невирішеними залишаються питання чіткого й однозначного розуміння поняття «супервізія» у різних галузях професійної діяльності. Зокрема, відсутність єдиного концептуального підходу призводить до термінологічної плутанини та ототожнення супервізії з іншими формами професійного супроводу і підтримки, такими як наставництво, консультування, професійне навчання або терапевтична діяльність.

Метою статті є визначити основні цілі, функції, складники супервізії з огляду на різні галузі наукових знань, а також відмінності від суміжних понять з якими часто ототожнюють супервізію.

Виклад основного матеріалу. В Україні сферами, де супервізія використовується найбільше є психологія та соціальні робота, а також освіта. У найбільш загальному розумінні супервізія означає допомогу, підтримку більш досвідченого професіонала менш досвідченому колезі.

Поняття супервізії закріплено в деяких нормативно-правових актах українського законодавства.

Зокрема Наказом Міністерства освіти і науки України № 855 Від 14.06.2024 затверджено Порядок надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії). Відповідно до Порядку «супервізія – комплекс заходів з надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам на добровільних засадах, що сприятиме вдосконаленню їх професійної діяльності та професійному розвитку» [1].

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» «супервізія – професійна підтримка працівників, які надають соціальні послуги, спрямована на подолання професійних труднощів, аналіз та усунення недоліків, вдосконалення організації роботи, стимулювання мотивації до роботи, дотримання етичних норм та стандартів надання соціальних послуг, запобігання виникненню професійного вигорання, забезпечення емоційної підтримки» [2].

Термін «супервізія» походить від англійського «supervision», що перекладається як нагляд, контроль та означає «акт спостереження, контролю за людиною або діяльністю з метою переконатися, що все робиться правильно, безпечно тощо», на це вказує відомий онлайн словник Cambridge Dictionary [3].

Зазначимо, що в польській мові існують два окремі поняття: «nadzór pedagogiczny» та “superwizja pedagogiczna”. Обидва поняття фактично означають одне й те саме і можуть використовуватися як взаємозамінні, але в повсякденній практиці, коли хтось використовує поняття «nadzór pedagogiczny», воно, як правило позначає офіційної наглядової діяльності зі сторони державних органів [4, с. 38].

На переконання дослідниці І. Ушакової, «буквальний переклад терміна «супервізія» з англійської мови – «нагляд» – не відповідає повному його змісту. В українській мові найближчим йому у змістовному плані є поняття «наставництво», у значенні «давати поради, навчати чогось, направляти, націлювати, скеровувати, спрямовувати». У професійній лексиці має місце також вживання терміна «куратор» (особа, якій доручено наглядати за якою-небудь роботою)» [5, с. 57].

Дослідниця Г. Слозанська зазначає, що «поняття супервізії можна трактувати по-різному, зокрема: як стосунки між однією людиною – супервізором, та іншою – супервізованим; як процес забезпечення реалізації політики організації та надання допомоги людині працювати якнайкраще; як процес розвитку команди та формування правил групи, єднання індивідуального та колективного у роботі супервізора; як процес забезпечення якомога кращих послуг для клієнтів соціальних служб; як процес взаємодії, активним учасником якого є супервізований, який має розвивати та отримувати допомогу для розвитку своїх навичок та впевненості, бути активним та ініціативним у своєму підході до супервізії; як процес, у якому безперестанно виникає встановлення зв’язку між супервізором і супервізованим(и) у їх щоденній роботі» [7, с. 156].

На наше переконання, така кількість можливих трактувань створює проблему та нерозуміння чим же все таки є супервізія, для кого вона буде корисною, а також, у чому полягає її відмінність від наставництва.

Супервізія гарантує, що супервізанти отримують передові знання, щоб їхні навички та вміння могли застосовуватися до клієнтських груп етично та компетентно. Деякі сфери знань і застосування цих знань до клієнтів можна передати лише в процесі супервізії. Супервізія забезпечує керівництво і підвищує якість роботи як для супервізора, так і для супервізанта, і в кінцевому підсумку, для клієнта.

Діяльність супервізії охоплює три основні сфери, які можуть перетинатися: адміністративну, освітню та підтримуючу.

Адміністративна супервізія є синонімом управління та орієнтована на політику установи або

організаційні вимоги і фокусується на рівні функціонування супервізанта на робочому місці та якісному виконанні робочих завдань, що по суті є контролем.

Освітня супервізія фокусується на розв'язанні професійних проблем і може стосуватися конкретних випадків, які особливо турбують супервізантів. Вона допомагає супервізант им краще зрозуміти філософію роботи, стати більш самосвідомими та вдосконалити свої знання і навички. Освітня супервізія фокусується на розвитку персоналу та потребах у підготовці працівника до роботи в конкретних ситуаціях.

Підтримуюча супервізія зменшує стрес завданий роботою, що заважає якісному виконанню професійних обов'язків, забезпечує супервізант ому сприятливі умови для розвитку, а також надає підтримку. Супервізант і часто стикаються зновими викликами: складність роботи, несприятливе робоче середовище, велике робоче навантаження, емоційне виснаження. Підтримуюча супервізія характеризується атмосферою безпеки і довіри, завдяки якій супервізант і можуть розвивати своє почуття професійної ідентичності.

В науковій літературі присвяченій супервізії, як правило, виділяється три її ключові функції: а) сприяння професійному розвитку та допомога супервізанту; б) стимулювання розвитку спеціалізованих вмінь і компетентностей для поліпшення якості роботи; в) проведення оцінки професійної діяльності фахівця, зокрема атестації, сертифікації, підтвердження та поновлення ліцензії, що підвищує рівень відповідальності перед стандартами професійної діяльності та допомоги, яка надається клієнтам.

До прикладу, у Великобританії супервізія для вчителів спрямована на розвиток найкращої практики шляхом рефлексії; емоційний і психологічний вплив роботи на педагога; на розроблення компетентних і конфіденційних окремих практик; на формування переконання в тому, що учні мають отримувати якісну освіту [7, с. 11].

У канадській провінції Альберта супервізія для вчителів у школі зафіксована в документі з освітньої політики «Права вчителів, обов'язки та юридичні зобов'язання» в окремій главі «Професійне зростання вчителя, супервізія та оцінювання». Канадські педагоги розглядають супервізію як форму оцінювання якості роботи педагога [7, с. 11].

М. Мушкевич, досліджуючи підходи до супервізії в США вказує, що «у штаті Пенсильванія, закінчивши університет за спеціальністю «Психологія», випускник повинен реалізувати під керівництвом супервізора 1500 годин практичної психологічної діяльності й лише після цього має право працювати як психолог. Потім у процесі професійної діяльності він повинен продовжувати супервізію обсягом 2 години на тиждень» [8, с. 36].

Виходячи з того, як це поняття розглядається з позиції його походження та використання з плином часу, ми дійшли висновку, що буквальний переклад «нагляд» виглядає застарілим, і для цього є дві основні причини. Перша полягає в тому, що це поняття часто асоціюється з управлінськими практиками XX століття. На наше переконання це не є прийнятним для парадигми XXI століття, яка б відповідала потребам ринку праці та вимогам до кваліфікації працівників. Другу причину вбачаємо в тому, що поняття «супервізія» з плином часу, – набуло явно амбівалентного набору значень. Аналіз довідкової літератури свідчить про багатозначність поняття, що можна пояснити тим, що найбільш вживаними синонімами поняття «супервізія» є «турбота», «контроль», «керівництво», «спостереження», «нагляд». Пошук образів показує, що сприйняття супервізії в цьому парадоксальному випадку схиляється в бік турботи і настанов, тоді як сприйняття супервізорів більше схиляється в бік контролю і спостереження.

Варто відзначити той факт, що процес супервізії не є загально поширеним у освіті. Це породжує певні викревлення: з одного боку, вона може сприйматися як процес для оцінювання, спостереження та управління діяльністю за принципом «зверху-вниз». З іншого боку, науковці здебільшого відділяють супервізію від адміністративних, контролюючих функцій. Так, П. Гордон (P. Gordon) у своїй статті «Educational Supervision: Reflections on Its Past, Present, and Future» [9, с. 39] вказує, що критично важливим для ефективної супервізії, здатної допомогти фахівцю, є остаточне сепарування практики супервізії як засобу допомоги фахівцеві від механізмів контролю, нагляду та оцінювання фахівця.

Через неоднозначність тлумачення «супервізію» часто розглядають як синонім освіти, консультування або терапії. Дослідники Дж. Бернард і Р. Гуд'їр (J. Bernard, R. Goodyear) визначили такі порівняльні характеристики трьох процесів, що найчастіше ототожнюють із супервізією [10. с. 10].

Супервізія і **навчання**, передбачають передачу нових знань і формування навичок, спрямованих на оцінку компетентності, містять контрольні або оціночні функції. Ключова відмінність полягає в тому, що навчання, як правило, відбувається за чітко встановленим навчальним планом або протоколом, тоді як супервізія керується індивідуальними потребами супервізанта і конкретними обставинами, що характеризують його роботу з клієнтами.

Супервізія і **терапія** мають спільну спрямованість на вирішення проблемних аспектів поведінки або емоцій, які можуть впливати на ефективність роботи. Однак у супервізії ці втручання завжди здійснюються з метою підвищення професійної ефективності супервізанта в роботі, а не для

вирішення особистих проблему у цілому. Крім того, супервізія за своєю суттю є оцінною, що контрастує з характером консультування, де формальна оцінка клієнта, як правило, не є центральним компонентом. Ще одна відмінність полягає в тому, що клієнти в терапії зазвичай обирають свого терапевта, тоді як супервізанти часто мають обмежений вибір щодо того, хто буде їхнім супервізором.

Щодо **наставництва** і супервізії то обидва мають на меті покращити професійну діяльність супервізанта і можуть здаватися особливо схожими. Проте наставництво зазвичай є неформальним процесом, тоді як супервізія має ієрархічний характер, коли супервізор має право оцінювання, а процедура супервізії є чітко визначеною. Наставництво зазвичай не має чітких часових меж, тоді як супервізія є структурованою відповідно до робочих планів, зазвичай чітко передбачені конкретні дати проведення супервізійного процесу.

Отже супервізія має певні освітні та допоміжні характеристики, притаманні навчанню, наставництву та терапії. Однак, вона вирізняється своєю оцінною та ієрархічною природою і залишається чітко сфокусованою на покращенні роботи супервізанта з клієнтами, а не на ширшому особистісному розвитку супервізанта чи його функціонуванні за межами професійної сфери.

Загалом же, на основі аналізу ключових підходів до розуміння суті поняття супервізії можна констатувати, що супервізія є процесом, що спрямований на допомогу супервізанту краще та ефективніше виконувати свої посадові обов'язки.

Висновки. Незважаючи на широке визнання та активну дослідницьку увагу, поняття супервізії залишається неоднозначно потрактованим з огляду на різні галузі науковго знання та сфери практичного. Дослідження виявило значну варіативність у розумінні та впровадженні супервізії, вказує на відсутність єдиної теоретичної та методологічної бази в національному контексті, зокрема професійному. Ця неоднозначність перешкоджає ефективній інтеграції супервізії в професійну підготовку та практику, ускладнюючи її відмежування від споріднених понять, таких, як наставництво, освіта та терапія.

Проведений аналіз засвідчив, що супервізія виконує адміністративні, освітні та підтримуючі функції, кожна з яких є життєво важливою для всебічного професійного зростання фахівця. Однак для ефективного впровадження в Україні супервізія повинна вийти за межі традиційних інтерпретацій «нагляду» та «контролю» і перетворитися на збалансований, підтримуючий та розвивальний процес. Це вимагає ретельної адаптації з урахуванням специфічних культурних, нормативних та професійних реалій українських професійних секторів.

Майбутні зусилля повинні бути спрямовані на встановлення чітких нормативних стандартів, узгоджених теоретичних засад та чітких критеріїв оцінки супервізії, забезпечення її ефективного застосування та інтеграції у професійну підготовку та поточну професійну практику. Також слід зосередити увагу на розмежуванні супервізії та суміжних професійних практик, тим самим покращуючи розуміння та сприйняття супервізії як самостійного, структурованого та невід'ємного компонента професійного розвитку.

Зрештою, успішне впровадження супервізії в Україні вимагає систематичних теоретичних і практичних зусиль, спрямованих на вдосконалення її концептуалізації, визначення чітких ролей супервізорів і супервізантів, а також створення середовища, сприятливого для безперервного професійного навчання та етичної професійної практики.

Щодо можливих перспектив подальших наукових досліджень зазначими, що особливий інтерес становить детальний аналіз та системне вивчення особливостей застосування супервізії в юридичній сфері, зокрема, в практичній діяльності адвокатів, юристів державних установ та приватних компаній. Важливим напрямом також є дослідження потенціалу та ефективності супервізійних технологій в галузі юридичної освіти, що може сприяти підвищенню якості підготовки майбутніх правників та формуванню в них професійних компетентностей, етичних стандартів і здатності до постійного професійного самовдосконалення. Крім того, актуальним та перспективним напрямом є розроблення і теоретичне обґрунтування моделей супервізії, адаптованих до специфіки правової діяльності, з урахуванням українських реалій та сучасних міжнародних стандартів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

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

2. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII : станом на 15 листоп. 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text

3. Supervision. *Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus*. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/supervision (date of access: 04.04.2025)

4. Bernard W. P. Pedagogical supervision in Poland and Portugal: a qualitative study of discourses and practices in teacher development. Вроцлав, 2022. 215 p. URL: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/54899/1/scnd_td_Wiktor_Bernard.pdf

5. Ушакова І. В. Супервізія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. 228 с. URL: https://surl.li/jcvpfa

6. Слозанська Г. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи. *Науковий вісник Ужго-*

родського національного університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 30. С. 155–159. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_30_58.

7. Борисенко Ю. Ціннісні аспекти супервізії в освіті. Київ : УІРО, 2024. 13 с. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2024/10/12_czinnisni-aspekty-superviziyi-v-osviti.pdf

8. Мушкевич М. І. Супервізія : навч. посіб. до курсу «Супервізія». Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 188 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21001/1/Supervizііa.pdf

9. Gordon S. P. Educational Supervision: Reflections on Its Past, Present, and Future. *Journal of Educational Supervision*. 2019. Vol. 2, is. 2. Pp. 27–52. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1250310.pdf

10. Bernard J., Goodyear R. Fundamentals of clinical supervision. 5th ed. Boston : Pearson Education, 2004. 416 p. URL: https://surl.li/jehstj

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ ФІЛОСОФСЬКИХ ВПРАВ ТА ФІЛОСОФСЬКОГО ДІАЛОГУ

POSSIBILITIES OF USING PHILOSOPHICAL EXERCISES AND PHILOSOPHICAL DIALOGUE IN PRIMARY EDUCATION

УДК 37.02
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.3

Висоцька О.Є.,
докт. філос. наук, професор,
завідувач кафедри філософії
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної
освіти» Дніпропетровської обласної
ради»

Швидун Л.Т.,
докт. філос.,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної
освіти» Дніпропетровської обласної
ради»,
студентка І курсу магістратури
факультету початкової, технологічної
та професійної освіти
Донбаського вищого навчального
закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»

У статті констатовано, що сучасне українське суспільство проживає певну трансформацію, тому гостро постає питання формування громадянської компетентності. Акцент робиться на тому, що громадянська компетентність впливає на формування в особистості поваги до закону, дотримання прав і свобод людини, а також на підтримку на належному рівні соціокультурного різноманіття в суспільстві. Окреслено, що робота з формування громадянської компетентності має носити системний, комплексний, послідовний характер, розпочинатися в сім'ї, в родинному вихованні та продовжуватися у закладах освіти різного рівня. Зазначено, що в цьому процесі не остання роль належить початковій освіті, яка в умовах перезавантаження Нової української школи має стати стартовою площадкою у цьому питанні. Акцентовано, що незважаючи на численні дослідження, сучасна національна освіта потребує додаткових наукових розвідок у межах формування та розвитку громадянської компетентності у здобувачів початкової освіти. Звернено увагу, що формування громадянської компетентності, складовими якої є громадянська освіта, громадянське виховання, реалізується через практичні підходи. В арсеналі сучасного вчителя початкових класів є низка як традиційних, так і новітніх методів, педагогічних прийомів та засобів, які він може використовувати з цією метою. Підкреслено, що одним із засобів формування громадянської компетентності можуть бути філософські вправи та філософський діалог, в основі яких лежить методика навчання філософуванню. З'ясовано, що філософські вправи, філософський діалог привчають учнів до самостійності в мисленні, розвивають фантазію, віру в себе, у свої сили, прагнення не втрачати інтерес до пізнання різних явищ, процесів, дають можливість здобувачам початкової освіти взаємодіяти між собою, вчать комунікувати, намагатися творчо та критично мислити, «розмірковувати про світ» та життя в ньому, висловлювати свої думки та обмінюватися ними, аргументувати та відстоювати свою точку зору, розуміти різні погляди тощо. Наголошено, що вчитель Нової української початкової школи має пам'ятати, що: філософія – не зубріння, а розвиток та активність думки; не варто нав'язувати здобувачам освіти філософські ідеї та погляди; про філософські знання необхідно розповідати доступною та зрозумілою дітям мовою.

Ключові слова: *філософія для дітей, філософські вправи, філософський діалог, початкова освіта, Нова українська школа, перезавантаження початкової освіти, можливості здобувачів початкової освіти.*

The article states that modern Ukrainian society is undergoing a certain transformation, and therefore the issue of forming civic competence is becoming acute. The emphasis is placed on the fact that civic competence influences the formation of respect for the law, observance of human rights and freedoms, as well as the maintenance of socio-cultural diversity in society at an appropriate level. It is outlined that the work on the formation of civic competence should be systematic, comprehensive, consistent, begin in the family, in family upbringing and continue in educational institutions of different levels. It is emphasised that primary education plays an important role in this process, which, in the context of the New Ukrainian School reboot, should become a launching pad in this regard. It is noted that despite numerous studies, modern national education requires additional research in the formation and development of civic competence in primary education students. It is noted that the formation of civic competence, which includes civic education and civic upbringing, is implemented through practical approaches. The arsenal of a modern primary school teacher includes a number of both traditional and modern methods, pedagogical techniques and tools that he or she can use for this purpose. It is emphasised that one of the means of forming civic competence can be philosophical exercises and philosophical dialogue, which are based on the methodology of teaching philosophy. It is found that philosophical exercises and philosophical dialogue teach students to be independent in thinking, develop imagination, faith in themselves, in their own strengths, the desire not to lose interest in learning about various phenomena and processes, and enable students to interact with each other, teach them to communicate, try to think creatively and critically, 'reflect on the world' and life in it, express and exchange their thoughts, argue and defend their point of view, understand different views, etc. It is emphasised that the teacher of the New Ukrainian Primary School should remember that: philosophy is not rote learning, but the development and activity of thought; philosophical ideas and views should not be imposed on students; philosophical knowledge should be taught in a language accessible and understandable to children.

Key words: *philosophy for children, philosophical exercises, philosophical dialogue, primary education, New Ukrainian School, reboot of primary education, opportunities for primary education students.*

Постановка проблеми. Українське суспільство на сучасному етапі розвитку «переживає соціально-політичну і духовну трансформацію, що схожа з тією, коли в античній Греції виникала нова правова реальність (VI–V ст. до н. е.)» [10]. У таких умовах гостро постає питання щодо формування національних та загальнолюдських цінностей, удосконалення «навичок демократичного спілкування, … критичного мислення, виховання свідомого громадянина, патріота, світогляд і спосіб мислення якого спрямований на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства

в Україні» [14, с. 249] в ім'я свободи і справедливості. Крім того, суспільству потрібні свідомі громадяни, здатні ефективно та якісно працювати, аналізувати великі масиви інформації, що постійно змінюється, вирішувати складні та неоднозначні завдання, брати на себе відповідальність, адекватно реагувати на виклики та загрози сьогодення тощо. Важливо, що громадянська компетентність впливає на формування в особистості поваги до закону, дотримання прав і свобод людини, а також на підтримку на належному рівні соціокультурного різноманіття в суспільстві. Зі свого боку, громадянська компетентність характеризує здатність здобувачів освіти відповідально, активно та водночас ефективно реалізовувати свої громадянські права й обов'язки задля розвитку демократичного громадянського суспільства. А «… завданням освіти … має бути побудова та втілення моделі відповідального громадянства як особистісної та суспільно-правової категорії, що потребує спільних зусиль кожного учасника освітнього процесу, а також суспільства і держави» [3, с. 131], адже там, де програє соціогуманітарна складова, приходить окупант. Тому, виходячи з вимог часу, Нова українська школа приділяє велику увагу формуванню у здобувачів освіти громадянської компетентності, яка трактується як одна з ключових. Однак «… громадянська компетентність не є вродженою здатністю. Вона формується і розвивається з часом внаслідок здобуття громадянської освіти, в процесі громадянського виховання, самовиховання, певними передумовами, в яких перебуває людина» [8]. Відтак робота з формування громадянської компетентності має носити системний, комплексний, послідовний характер, розпочинатися в сім'ї, в родинному вихованні та продовжуватися у закладах освіти різного рівня. Ми розуміємо, що в цьому процесі не остання роль належить початковій освіті, адже «громадянська компетентність повинна забезпечуватися з першого по останній клас школи наскрізно через весь процес навчання» [8], а її початкова ланка в умовах перезавантаження Нової української школи має стати стартовою площадкою у цьому питанні.

Аналіз досліджень. Джерельна база з питань формування, розвитку та вдосконалення громадянської компетентності у здобувачів початкової освіти закріплена в низці нормативних документів, зокрема: в Національній доктрині розвитку освіти, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (далі – Концепція Нової української школи), Концепції розвитку громадянської освіти в Україні, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та інших.

У Концепції Нової української школи чітко окреслено одинадцять ключових компетентностей здобувача освіти, серед яких – громадянська, а її формування має відбуватися шляхом набуття різногалузевих знань, вироблення вміння критично й системно мислити, розвитку емоційного інтелекту, командній роботі з метою досягнення успішного колективного результату, конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, оволодіння учнями нормами поведінки в колективі.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що феномен громадянської компетентності, в цілому, широко представлений у працях як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Серед українських дослідників це питання вивчали Н. Адаменко, О. Бойко, І. Жадан, Л. Кравчук, Т. Ладиченко, Т. Магдич, Ю. Наріжний, О. Овчарук, О. Пометун, Т. Ремех, О. Сухомлинська, О. Третяк та інші. Особливе значення мають праці В. Сухомлинського, зокрема, його казки для дітей та оповідання про красу природи й людини, добро й милосердя, мудрість і чуйність, уміння перемагати труднощі, відстоювати свої погляди тощо.

Проблемам становлення критичного мислення, комунікативної компетентності, мислення, пізнання присвячені наукові розвідки К. Попера, К. Апеля, Ю. Хабермаса, М. Ліпмана, А. Фрезе, М. Роулендса, Хельског Хансен Ґюро.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, незважаючи на численні дослідження, сучасна національна початкова освіта, на відміну від зарубіжної, потребує додаткових наукових розвідок у площині формування та розвитку громадянської компетентності у здобувачів початкової освіти. Можемо констатувати, що це питання потребує уваги не лише науковців, але й педагогів-практиків. Адже «… виховати в учня громадянську компетентність означає сформувати в нього комплекс особистісних якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки» [2].

При цьому варто пам'ятати, що формування будь-яких навичок, умінь у здобувачів освіти відбувається протягом певного часу, потребує системної та продуманої роботи педагога, використання ним як традиційних, так і інтерактивних методів. Це можуть бути методи стимулювання діяльності й поведінки, евристичні бесіди, аналіз результатів спільної діяльності, ігрові ситуації та ситуації «успіху», інтерв'ю тощо.

У такому ракурсі нам видається актуальним та важливим звернення до філософії для дітей як педагогічної стратегії, що навчає «мистецтву» мислення, формує світогляд, ціннісні орієнтири, погляди, навички демократичної комунікації тощо. Тому одним із засобів формування громадянської компетентності, на наш погляд, можуть бути філософські вправи та філософський діалог, в основі яких лежить методика навчання філософуванню.

Метою статті є спроба розкрити можливості використання в початковій освіті філософських вправ та філософського діалогу як засобу формування й розвитку у здобувачів цієї ланки освіти громадянської компетентності.

Виклад основного матеріалу. Логіка нашого дослідження потребує звернення до понять «громадянська компетентність», «філософія для дітей» та теоретичного розкриття можливостей використання в початковій освіті філософських вправ та філософського діалогу.

Насамперед звернемося до нормативно-правових документів, які визначають основні засади громадянської компетентності.

У Законі України «Про освіту» зазначено, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [11]. У Державному стандарті початкової освіти підкреслено, що сформованість громадянської зрілості або компетентності є результатом громадянського виховання – процесу формування громадянськості як риси особистості [5]. У Концепції Нової української школи громадянська компетентність охоплює практично всі форми поведінки, які потрібні для ефективної участі у громадському житті, в сім'ї, а також виробляє повагу до закону, корелює дотримання прав людини [7].

У науковій літературі існує низка визначень феномену «громадянська компетентність». Наведемо приклади деяких трактувань. Зокрема, І. Жадан визначає громадянську компетентність «як інтегративну характеристику особистості, що свідчить про ступінь її готовності до ефективного виконання ролі громадянина, і зумовлюється рівнем сформованості компетентностей (якостей, здатностей та готовностей)» [6, с. 11]. На думку Т. Ремех, «… громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, що уналежнює певний рівень її готовності до активного здійснення життя [12, с. 39]. Т. Магдич розглядає громадянську компетентність як здатність і володіння громадянською культурою, культурою демократії, що передбачає наявність в особистості певних якостей і громадянських цінностей [9, с. 80].

Погоджуючись із даними визначення, ми вважаємо, що громадянська компетентність – це один із головних інструментів:

– виховання свідомого громадянина, патріота, професіонала, особистості, світогляд, цінності та спосіб мислення якої спрямований на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства;

– розширення людиною своїх можливостей та «горизонтів» буття в соціумі, оскільки «… громадянська компетентність тісно пов'язана з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей …» [5].

Формування громадянської компетентності, складовими якої є громадянська освіта, громадянське виховання, реалізується через практичні підходи. В арсеналі сучасного вчителя початкових класів є чимало як традиційних, так і новітніх методів, педагогічних прийомів та засобів, які він може використовувати з цією метою. Наприклад, проєктна та ігрова діяльність, яка може виходити за межі конкретного навчального предмета, взаємодія з громадськими організаціями, ознайомлення з творами мистецтва, традиціями та звичаями українського народу, історичною та культурною спадщиною українців тощо.

Однак пошук відповідей на сучасні проблеми формування, розвитку громадянської компетентності, привів нас до розуміння доречності використання вчителем початкових класів філософських знань, які є «… потужним ресурсом для побудови міркувань, аналізу й синтезу, аргументації суджень, які зумовлюють розвиток рефлексивної й самокоректувальної поведінки особистості, уміння розвивати індивідуальну й колективну діяльність…» [4, с. 5].

На думку дослідниці Хельског Хансен Ґюро, яку ми поділяємо, в основі більшості питань виховання й навчання лежить певна філософія, яка потребує як аргументації, так і обґрунтування [15]. Крім того, в природі дитини закладено любов до філософії, тому вчитель має розвивати таку природну цікавість, вчити думати, дискутувати, формувати питання тощо. З нашої точки зору, одним із ефективних засобів формування громадянської компетентності можуть бути філософські вправи, в основі яких лежить методика навчання філософуванню, які допоможуть «покращити … розуміння інформації, разом з тим впливаючи на розуміння благополуччя та сенсу життя, а також сприятимуть формуванню культури діалогу в демократії» [15], «спрямовані на посилення гуманного виховання і зменшення диспропорції між вихованням і освітою …» [13]. Філософський діалог привчає учнів до самостійності в мисленні, розвиває фантазію, віру в себе, у свої сили, прагнення не втрачати інтерес до пізнання різних явищ, процесів та життя в цілому. Педагог має розуміти та враховувати ці особливості.

Говорячи про філософію для дітей, ми не пропонуємо запровадити новий навчальний предмет

філософського спрямування. На наш погляд, «… ефективними будуть міждисциплінарні та трансдисциплінарні підходи у створені освітніх програм та організації навчального простору із залученням евристичного потенціалу філософії як науки про здатність міркування, оскільки вони презентують можливості запропонувати нові конфігурації знань для розгляду певної проблеми, продукувати абсолютно новий інтелектуальний продукт, розглянувши проблему з декількох позицій, і запропонувати множинність їх вирішення» [4, с. 4].

«Філософію в навчальному процесі слід розглядати як один із засобів, що допомагає освіті виконувати свою місію – бути місцем формування розумної, відповідальної, соціально-активної особистості» [1, с. 275]. Учитель Нової української школи має пам'ятати, що, по-перше, філософія – це не зубріння, а розвиток та активність думки; по-друге, не потрібно нав'язувати здобувачам освіти філософські ідеї та погляди; по-третє, про філософські знання необхідно розповідати доступною та зрозумілою дітям мовою.

У ході виконання філософської вправи вчитель може організувати різні види роботи із здобувачами початкової освіти, зокрема, індивідуальну роботу, роботу в малих групах, фронтальну тощо. Важливо створювати можливості для рефлексії та обговорення питань, потрібно використовувати різні методи та засоби, наприклад, «Прес», «Карусель», «Дискусійна сітка», «Займи позицію», мікрофон тощо. Головне, що такі види робіт дають можливість школярам взаємодіяти між собою, навчають комунікувати, намагатися творчо та критично мислити, «розмірковувати про світ» та життя в ньому, висловлювати свої думки та обмінюватися ними, аргументувати та відстоювати свою точку зору, розуміти різні погляди тощо. «Філософія є тією сферою, яка допомагає людині віднайти відповіді на низку смисложиттєвих питань, зберігши свою унікальність та індивідуальність, розвинути внутрішній потенціал у гармонії зі світом зовнішнім» [4, с. 4].

Висновки. Таким чином, можемо підсумувати, що в Новій українській школі приділяється велика увага формуванню у здобувачів освіти громадянської компетентності, яка трактується як одна з ключових.

Робота з формування громадянської компетентності має носити системний, комплексний, послідовний характер, розпочинатися в сім'ї, в родинному вихованні та продовжуватися у закладах освіти. Не останню роль у цьому процесі відіграє початкова школа. Актуальним та важливим є звернення початкової освіти до філософії для дітей як педагогічної стратегії, що навчає «мистецтву» мислення, формує світогляд, ціннісні орієнтири, погляди, навички демократичної комунікації тощо. Тому одним із засобів формування громадянської компетентності можуть бути філософські вправи та філософський діалог, в основі яких лежить методика навчання філософуванню. Такі види робіт дають можливість здобувачам початкової освіти взаємодіяти між собою, вчать комунікувати, намагатися творчо та критично мислити, «розмірковувати про світ» та життя в ньому, висловлювати свої думки та обмінюватися ними, аргументувати та відстоювати свою точку зору, розуміти різні погляди тощо.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення шляхів формування громадянської компетентності у здобувачів початкової освіти засобами філософських вправ та філософського діалогу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адаменко Н. «Спільнота дослідників» М. Ліпмана: філософські запитування, обговорення, аргументації та контраргументації вустами дітей. *Філософія освіти.* 2011. № 1–2 (10). С. 274–287.

2. Бойко О. І. Формування громадянських компетентностей здобувачів освіти в умовах Нової української школи. Бібрський опорний ліцей імені Уляни Кравченко Львівського району Львівської області, 2022. 74 с.

3. Висоцька О. Є. Відповідальне громадянство як важлива категорія у теорії громадянської освіти. *Розвиток громадянської компетентності педагогів в умовах реформування системи освіти:* матеріали Першої Всеукраїнської наук.-практ. конфер. (Дніпро, 10 квіт. 2024 р.). Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2024. С. 128–132.

4. Ганаба С. О. Ще раз про критичне мислення, або як не вбити у дитині філософа. Мистецтво та освіта. 2022. № 4 (106). С. 2–6.

5. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text (дата звернення: 25.05.2025).

6. Жадан І. В. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії: монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної соціальної та політичної психології. Кропивницький, 2022. 110 с.

7. Концепція НУШ. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-com-pressed.pdf (дата звернення: 26.05.2025).

8. Кравчук Л. В. НУШ: розвиваємо громадянську компетентність з першого класу. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/43166/1/L_Kravchuk_RvDtPOPDZOD_IPO.pdf (дата звернення: 25.05.2025).

9. Магдич Т. П. Аналіз сутності «громадянська компетентність» у системі психолого-педагогічних і лінгводидактичних категорій. *Інноваційна педагогіка.* 2020. № 28. С. 77–81.

10. Наріжний Ю. О. Чи будуть діти в Україні навчатись філософії в школі? Постметодика, 2013. № 6 (115). С. 9–14.

11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.

gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 25.05.2025).

12. Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–41.

13. Третяк О. П. Досвід впровадження філософії для дітей у Новій українській школі. *Філософія для дітей: сучасний стан і перспективи розвитку:* матеріали Всеукраїнської науково-практ. онлайн-конф. (Київ, 21–22 трав. 2021 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 214–219.

14. Швидун Л. Т. Про використання філософських питань в освітньому процесі початкової школи. *Інноваційні тенденції сьогодення в сфері природничих, гуманітарних та точних наук*: збірник наукових праць за матеріалами VI Міжнародної наук. конфер. (Львів, 07 берез. 2025 р.). Львів: Міжнародний центр наукових досліджень. ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2025. С. 248–250.

15. Helskog, Guro Hansen. Philosophising the Dialogos Way toward Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation. London: Routledge Publishing Ltd. 2019. 272 p.

САМОСТІЙНА РОБОТА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ТА ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЕЙ

INDEPENDENT WORK ON A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF NATURAL AND TECHNICAL PROFILES

УДК 378.14
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.4

Іванченко А.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Одеського національного університету
імені І.І. Мечникова

Попович І.І.,
викладач кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Одеського національного університету
імені І.І. Мечникова

Шотова-Ніколенко Г.В.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Одеського національного університету
імені І.І. Мечникова

У статті розглядається проблема впровадження самостійної роботи майбутніх фахівців технічного та природничого профілей. Було визначено, що ця робота є навчально-творчою працею, котра дозволяє оволодіти, актуалізувати та широко використовувати знання, отримані в індивідуально відповідному режимі. Самостійна робота сприяє інтенсифікації навчання у обраній студентом траєкторії, формуючи у нього здатність до критичної оцінки інформації, творчого мислення, професійної ерудиції, вияву інтелектуальної ініціативності, наполегливості, відповідальності, дисциплінованості. Серед особливостей професійної мовної підготовки майбутніх фахівців природничого та технічного профілей, які мають бути передбачені у змісті та системі самостійних завдань, варто назвати здатність обирати, аналізувати та доцільно використовувати природничо-наукову, технічну інформацію, володіти науковою термінологію, спілкуватися з фахівцями з метою розробки кращих варіантів розв'язання актуальних проблем. Було запропоновано систему, яка містила аналітико-орієнтаційні, комунікативно-узагальнюючі та продуктивно-творчі самостійні завдання. Аналітико-орієнтаційні завдання мали на меті опрацювання студентами лексико-граматичного матеріалу за професійно важливими проблемами, розширення лексичного базису, систематизацію граматичних структур у їх вживанні в різних ситуаціях. Комунікативно-узагальнюючі завдання передбачали організацію дискусій, бесід за професійно важливими темами задля оптимальної класифікації та узагальнення студентами раніше засвоєних знань, підвищення швидкості їх відтворення. Продуктивно-творчі завдання орієнтували на проведення досліджень іноземною мовою з висвітлення наукових підходів до вирішення важливих проблем у технічній та природничій сферах (наприклад, труднощі у створенні карти, землеустрої, специфіка діяльності геодезистів, проблеми, які виникають в геокодуванні; підходи до збереження водних ресурсів, розробка презентацій з надання інформації про діяльність картографів, геодезистів, гідрометеорологів).
Ключові слова: *самостійна робота, геодезія, землеустрій, гідрологія, фахівець, технічний, природничий, профіль, студент, вища освіта.*

The article considers the problem of introducing independent work of future specialists of natural and technical profiles. It was determined that this work is educational and creative work, which allows mastering, updating and widely using the knowledge obtained in an individually appropriate mode. Independent work contributes to the intensification of learning in the trajectory chosen by the student, forming the ability to critically evaluate information, creative thinking, the manifestation of intellectual initiative, perseverance, responsibility, and discipline. Among the features of professional language training of future specialists, which should be provided for in the system of independent tasks, it is worth mentioning the ability to select, analyze and appropriately use natural science, technical information, to possess scientific terminology, to communicate with specialists in order to develop the best options for solving current problems. A system was proposed that included analytical-orientational, communicative-generalizing and productive-creative independent tasks. Analytical-orientational tasks were aimed at students' processing of lexical and grammatical material on professionally important problems, expanding the lexical base, systematizing grammatical structures in their use in various situations. Communicative-generalizing tasks provided for the organization of discussions, conversations on professionally important topics for the optimal classification and generalization of previously acquired knowledge, increasing the speed of their reproduction. Productive-creative tasks were oriented towards conducting research in a foreign language to highlight scientific approaches to solving important problems in the technical and natural sciences (for example, difficulties in creating a map, the specifics of the activities of surveyors, problems that arise in geocoding; approaches to preserving water resources, developing presentations to provide information on the activities of cartographers, surveyors, hydrometeorologists).
Key words: *independent work, geodesy, land management, hydrology, specialist, technical, natural science, profile, student, higher education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Вільне володіння майбутніми фахівцями природничих та технічних наук іноземними мовами набуває неабиякого значення в умовах інтеграції вищої освіти України до світового освітнього простору. До того ж ця проблема пов'язана з такими важливими практичними завданнями сьогодення, як-от формування у студентів соціолінгвістичної, комунікативної, науково-пізнавальної компетентностей, здатності співпрацювати з іншими в інтернаціональних проєктах, виявляючи здатність до налагодження партнерства, обмінюючись творчими ідеями та цінним практичним досвідом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел дозволяє констатувати

те, що існує декілька напрямів дослідження вказаної проблеми: формування спектру компетентностей фахівців технічного та природничого профілей у закладах вищої освіти (О. Драгомирецька) [1], підходи до організації самостійної роботи (О. Зеленська) [2], теоретичний базис упровадження самостійної роботи у ході вивчення іноземних мов (Т. Весна, М. Князян, І. Панченко) [3], методи викладання англійської мови на заняттях у вищій школі (О. Набока) [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте особливості впровадження самостійної роботи на заняттях з іноземних мов, насамперед, з англійської, у ході професійної підготовки майбутніх фахівців природничого та технічного профілей вимагають ґрунтовнішого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розробити систему самостійної роботи на заняттях з англійської мови в ході професійної підготовки майбутніх фахівців технічних та природничих спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження наукових джерел про сутність самостійної роботи свідчить про різноманітність підходів вчених з цієї проблеми. Так, Т. Весна, М. Князян, І. Панченко доречно вважають, що самостійна робота здобувачів вищої освіти є таким видом пізнавальної праці майбутніх фахівців, що спрямована на розвиток абстрактного мислення, здатності динамічно оволодівати широкою системою сучасних знань, виявляючи проблеми, пропонуючи шляхи їх оптимального вирішення, ефективно опрацьовуючи значні масиви інформації та використовуючи отримані результати в професійно-практичній діяльності [3, с. 167].

Натомість О. Набока слушно наголошує на тому, що самостійна робота здобувачів вищої освіти, наприклад, з міжнародних відносин та суспільних комунікацій, є «пізнавально-творчою працею, яка виконується особисто студентом без керівництва викладача, але за умови контролю основних результатів» [4, с. 1295-1296]. Саме ця робота, на думку науковця, забезпечує виховання важливих професійно-особистісних якостей (наприклад, самостійності, організованості, цілеспрямованості, відповідальності дисциплінованості тощо), оволодіння всією системою спеціальних та загальних компетентностей майбутнього фахівця, формування його здатності детально опрацьовувати матеріал, аналізуючи його, класифікуючи та узагальнюючи задля застосування набутої інформації в практичній площині [4, с. 1296].

На правомірну думку О. Зеленської, самостійна робота саме в ході вивчення іноземних мов має багатоаспектний вплив на результативність підготовки майбутніх фахівців, зокрема вона сприяє такому:

− забезпечення використання іноземної мови на високому рівні задля самоосвіти з метою підвищення свого професіоналізму;

− швидка асиміляція вмінь в письмовому та усному мовленні;

− збагачення лінгвокраїнознавчої ерудиції;

− краще осмислення феноменів іноземної мови у певному контекстуальному полі;

− підвищення пізнавальної мотивації;

− активізація особистісного розвитку студента;

− розвиток самостійності пізнання, мислення;

− актуалізація прагнення до творчості;

− формування дослідницьких умінь (визначення проблеми, її аналізу, знаходження оптимального варіанту до її вирішення задля отримання найвищого результату);

− виховання наполегливості у навчальній праці;

− розвиток здатності адекватно реагувати на зміни в сучасному освітньому та соціальному середовищі тощо [1, с. 178].

Важливим у контексті проблеми, яка розглядається, є визначення функцій самостійної роботи в процесі професійної підготовки, наприклад, майбутніх бакалаврів гуманітарного профілю. Так, Т. Весна, М. Князян, І. Панченко небезпідставно наполягають на тому, що такими функціями самостійної роботи на базі використання зокрема пісенного матеріалу на заняттях з іноземних мов, є такі:

− подолання остраху та психологічних бар'єрів у ході оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності;

− активізація позитивних емоцій студентів;

− формування внутрішньої мотивації майбутніх фахівців;

− інтерактивне опрацювання лексичних, граматичних, фонетичних знань та вмінь;

− регулярне, динамічне тренування умінь здобувачів вищої освіти в аудіюванні, читанні, говорінні, письмі;

− поглиблення країнознавчої ерудиції студентства;

− забезпечення широкого усвідомлення культурного розмаїття народів – носіїв іноземної мови, яка вивчається;

− оволодіння знаннями про стиль життя, проблеми, переживання представників інших народів, що й дозволяє краще виховувати взаємну повагу, толерантність, чуйність, альтруїзм [3, с. 167-168].

Отож самостійна робота володіє надзвичайно важливим потенціалом мотивування студентів до вивчення іноземних мов, створення емоційно комфортного середовища в закладі вищої освіти, активізації всіх видів мовних знань та комунікативних навичок, формування широкої соціолінгвістичної ерудиції та наукового світогляду.

Утім втілення зазначених вище функцій буде відбуватися більш ефективно за умов систематизації самостійних завдань на заняттях з іноземних мов, наприклад, професійного спрямування.

У згаданому смисловому полі варто наголосити на науковій позиції О. Набоки, яка пропонує класифікувати самостійні завдання за певними, логічно послідовними рівнями «базово-підготовчий, аналітично-активізаційний, продуктивно-рефлексивний, дослідницько-проєктивний» [4, с. 1295]. Науковець слушно підкреслює важливість вказаних завдань, наголошуючи на таких їх перевагах:

− базово-підготовчі самостійні завдання дозволяють актуалізувати знання артикуляції та інтонування в англійській мові, як і лексико-граматичний базис;

− аналітично-активізаційні самостійні завдання орієнтують здобувачів вищої освіти на здійснення аналітичних оглядів як певних випадків і обставин в їхньому історичному ракурсі, так і сучасних подій;

− продуктивно-рефлексивні самостійні завдання спрямовують студентство на вивчення особливостей професійної діяльності, вимог до неї у різних країнах світу;

− дослідницько-проєктивні самостійні завдання передбачають проведення певної пошукової роботи з вивчення досвіду функціонування тих інституцій, які впроваджують окремі види практичної діяльності [4, с. 1295].

З огляду на особливості професійної мовної підготовки фахівців природничого та технічного профілей, серед яких

– обирати, аналізувати та використовувати природничо-наукову, технічну інформацію;

– використовувати термінологію, що прийнята в цих наукових галузях;

– спілкуватися з експертами та не фахівцями задля оптимального вирішення проблем, що виникають у професійній діяльності;

– встановлення партнерської міжособистісної взаємодії [1, с. 34],

є надзвичайно важливою розробка системи самостійної роботи, що б якнайкраще сприяла формуванню саме мовної, багатокультурної особистості фахівця зазначених профілей.

Отже, нами було розроблено таку систему самостійних завдань, яка містила:

– аналітико-орієнтаційні, котрі мали на меті опрацювання здобувачами вищої освіти лексико-граматичного матеріалу за професійно спрямованими темами; при цьому відбувається розширення лексичного базису студентів, систематизація граматичних структур у їх вживанні в різних ситуаціях, що відображають особливості професійної діяльності;

– комунікативно-узагальнюючі, що передбачали організацію невеликих бесід, обговорень, дискусій, дебатів за професійно важливими темами; це дозволило краще класифікувати та узагальнити раніше засвоєні студентами моделі мовлення, підвищити швидкість їх відтворення й використання, перевести студентів на рівень вільного висловлювання своїх думок;

– продуктивно-творчі, які націлювали на проведення мікро досліджень іноземною (англійською) мовою з розкриття наукових підходів до вирішення важливих проблем у технічній та природничій сферах (як-от труднощі у створенні карти, землеустрої, специфіка діяльності геодезистів, проблеми, які виникають в геокодуванні, у використанні геодезичного обладнання, творчі підходи майбутніх фахівців до покращення використання вказаного обладнання; підходи до збереження водних ресурсів, розробка презентацій з надання не фахівцям інформації про діяльність картографів, геодезистів, гідрометеорологів, про такі природні явища, яка випаровування, транспірація, інфільтрація тощо).

Зазначені вище самостійні завдання сприяли не лише оволодінню термінологією іноземною (англійською) мовою, а й розширяли комплекс професійно важливих знань майбутніх фахівців, формували у них екологічну культуру, здатність до продуктивного обміну новими ідеями та співпраці, виховували соціальні якості.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Самостійна робота майбутніх фахівців технічного та природничого профілей є навчально-пізнавальною працею творчого характеру, котра дозволяє оволодіти, актуалізувати, використати знання, отримані в індивідуально відповідному режимі. Ця робота сприяє інтенсифікації навчання у певній обраній студентом траєкторії, формуючи у нього здатність до критичної оцінки інформації, творчого мислення, професійної ерудиції, виявлення інтелектуальної ініціативності, наполегливості, відповідальності, дисциплінованості. Серед особливостей професійної мовної підготовки майбутніх фахівців природничого та технічного профілей, які мають бути передбачені у змісті та системі самостійних завдань, варто назвати здатність обирати, аналізувати та доцільно використовувати природничо-наукову, технічну інформацію, володіти науковою термінологію, спілкуватися з фахівцями та не фахівцями з метою розробки кращих варіантів розв’язання актуальних проблем, готовність до встановлення партнерської взаємодії. Було запропоновано систему самостійних завдань, яка містила аналітико-орієнтаційні (оволодіння лексико-граматичним матеріалом за професійно важливою тематикою, вживання цих знань у різноманітних ситуаціях професійної діяльності); комунікативно-узагальнюючі (організація вільного обміну думками у бесідах, дискусіях, обговореннях, дебатах; класифікація та узагальнення засвоєних моделей мовлення); продуктивно-творчі (організація досліджень навчального характеру іноземною мовою з висвітлення наукових позицій щодо розв’язання

пріоритетних проблем у технічній та природничій сферах). Перспективи вивчення зазначеної проблеми полягають у висвітленні потенціалу дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти в оволодінні професійно значущими знаннями у сфері технічних та природничих наук.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Драгомирецька О. О. Формування комунікативної компетентності студентів-іноземців у технічних університетах. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Ізмаїл, 2023. 322 с.

2. Зеленська О. П. Самостійна робота здобувачів вищої освіти як важлива складова організації навчального процесу у закладах вищої освіти.Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. №13(18). С. 173-186. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-13(18)-173-186

3. Князян М. О., Панченко І. В., Весна Т. В. Самостійна робота з використання франкомовного пісенного матеріалу в процесі підготовки майбутніх бакалаврів філології. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. № 10(15). С. 164-175. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-10(15)-164-175

4. Набока О. М. Самостійна робота з використання іншомовних медіа ресурсів у професійній підготовці майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Наукові інновації та передові технології. Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка». 2024. №8(36). С. 1289-1298. https://doi.org/10.52058/2786%20-5274-2024-8(36)-1289-1298

ENGINEERING AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATION REFORM

ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ РЕФОРМИ ОСВІТИ

UDC 378
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.5

Medvedovska T.P.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Deputy Director
Interbranch Institute of Continuing Education, Full-time Distance Education,
Associate Professor at the Department of Philosophy and Pedagogy
Dnipro University of Technology

This article highlights the critical need to reform engineering and pedagogical education in Ukraine, driven by the need to align it with European standards and global trends. The current legislative framework, including the laws "On Education" and "On Higher Education", requires a fundamental shift from the simple accumulation of theoretical knowledge to a practically oriented, competency-based approach. This transformation is particularly important for vocational education, which aims to train highly qualified, adaptable professionals who are ready to meet modern challenges and respond to the dynamic needs of the global labor market. The rapid pace of technological progress requires educators who are not only knowledgeable, but also flexible and innovative in their teaching methods. The study carefully outlines key strategies for modernizing vocational training, with an emphasis on creating a truly innovative educational environment. This environment is carefully designed to develop not only basic knowledge, but also essential 21st century skills such as critical thinking, problem-solving, adaptability, and professional mobility among future engineering teachers. Considerable and focused attention is paid to the integration of advanced pedagogical technologies, in particular the development of critical thinking and problem-based learning, as these methods are extremely important for promoting deeper intellectual understanding, active student participation, and preparing graduates to overcome multifaceted real-world scenarios.

In addition, the article delves into practical, effective methods for creating new technical solutions, effectively solving complex creative tasks, and carefully organizing students' independent work. These elements are clearly considered necessary for the upbringing of a well-rounded, creative, and professionally competent personality. The paramount importance of achieving a harmonious and effective balance between strong theoretical knowledge and its practical application is emphasized; for the widespread implementation of innovative tools and digital technologies in both social and humanitarian and professionally oriented disciplines, providing a holistic and promising educational experience. The synergy that arises because of the effective combination of innovative and traditional teaching methods is presented as a fundamental cornerstone for the preparation of highly qualified specialists who are not only capable of sustainable professional growth but also know how to initiate and manage innovative activities. The conclusion states that a systematic, creatively directed and deeply student-oriented approach, which is regularly used in the professional training of teachers of engineering specialties, carefully aligns all educational efforts with modern, changing labor market requirements, pressing modern educational challenges and general priorities of national development, thereby ensuring Ukraine's competitive advantage in the global arena.

Key words: *the engineering-pedagogical education, the innovation environment, the technologies, the teaching methods, the educational process.*

У цій статті підкреслюється критична потреба реформування інженерно-педагогічної освіти в Україні, що зумовлена необхідністю її узгодження з європейськими стандартами та світовими тенденціями. Чинна законодавча база, включаючи закони «Про освіту» та «Про вищу освіту», вимагає фундаментального переходу від простого накопичення теоретичних знань до практично орієнтованого, компетентнісного підходу. Ця трансформація особливо важлива для професійної освіти, метою якої є підготовка висококваліфікованих, адаптивних фахівців, готових до сучасних викликів та реагування на динамічні потреби світового ринку праці. Швидкі темпи технологічного прогресу вимагають від педагогів не лише знань, але й гнучких та інноваційних у своїх методах викладання. У дослідженні ретельно окреслено ключові стратегії модернізації професійної підготовки з акцентом на створенні справді інноваційного освітнього середовища. Це середовище ретельно розроблене для розвитку не лише базових знань, але й необхідних навичок 21-го століття, таких як критичне мислення, вирішення проблем, адаптивність та професійна мобільність серед майбутніх викладачів інженерних спеціальностей. Значна та цілеспрямована увага приділяється інтеграції передових педагогічних технологій, зокрема розвитку критичного мислення та проблемного навчання, оскільки ці методи надзвичайно важливі для сприяння глибшому інтелектуальному розумінню, активній участі студентів та підготовки випускників до подолання багатогранних реальних сценаріїв.

Крім того, у статті розглядаються практичні, ефективні методи створення нових технічних рішень, ефективного вирішення складних творчих завдань та ретельної організації самостійної роботи студентів. Ці елементи однозначно вважаються необхідними для виховання всебічної, творчої та професійно компетентної особистості. Підкреслюється першочергове значення досягнення гармонійного та ефективного балансу між міцними теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням; для широкого впровадження інноваційних інструментів та цифрових технологій як у соціально-гуманітарних, так і в професійно орієнтованих дисциплінах, що забезпечує цілісний та перспективний освітній досвід. Синергія, що виникає в результаті ефективного поєднання інноваційних та традиційних методів навчання, представлена як фундаментальний наріжний камінь для підготовки висококваліфікованих фахівців, які не лише здатні до сталого професійного зростання, але й знають, як ініціювати та керувати інноваційною діяльністю. У висновку зазначається, що системний, творчо спрямований та глибоко студентоорієнтований підхід, який регулярно використовується у професійній підготовці викладачів інженерних спеціальностей, ретельно узгоджує всі освітні зусилля із сучасними, мінливими вимогами ринку праці, нагальними освітніми викликами та загальними пріоритетами національного розвитку, тим самим забезпечуючи конкурентну перевагу України на світовій арені.

Ключові слова: *інженерно-педагогічна освіта, інноваційне середовище, технології, методи навчання, освітній процес.*

Statement and justification of the relevance of the problem. Integration into the European and world community actualizes the need to reform various sectors of public life in Ukraine, in particular, approaches to the reorganization of higher education, the transition from relay pedagogical technologies to the design of pedagogical processes, the acquisition of vital competencies by students by abandoning the simple accumulation of theoretical knowledge and moving to practice-oriented education, require development.

The main directions and ways to improve the educational process in higher education institutions are defined in the laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», «On Vocational and Technical Education», etc. The above legislative and regulatory legal acts record the need to solve tactical and strategic tasks of professional activity, one of the ways of which is the reorganization of the system of secondary, higher and vocational education.

Vocational and technical education is of particular importance at the present stage, since the need to train highly qualified workers capable of personal and professional self-development, ready to respond to the challenges of today, is becoming more urgent.

To improve the quality and competitiveness of vocational education, in accordance with the needs of European society and the domestic economy, the above-mentioned documents define the legal, organizational and financial principles for the functioning and development of vocational education institutions; indicate how to create conditions for professional self-realization of the individual and ensuring the needs of society and the state in qualified workers.

However, it is necessary to formulate practical recommendations aimed at implementing the provisions of regulatory documents.

Analysis of research and publications. The problem of training professionally competent and creatively active personnel is relevant today, but not new. An analysis of modern scientific publications made it possible to state several shortcomings of the dominant educational vocational and technical sector (especially the higher education sector), in addition, these and many other publications proposed numerous new approaches to its modernization.

L. Tarkhan characterized modern educational technologies of engineering and pedagogical training [5].

I. Dychkivska outlined innovative pedagogical technologies in the context of national trends in reforming the educational sector [2].

S. Strilets investigated theoretical and practical aspects of introducing innovative technologies into higher pedagogical education [4].

At the same time, we encounter concerns among theoretical scientists and practitioners about how diverse innovative technologies, methods, and tools are natural in the context of the country's development history, the mentality of Ukrainians, and their readiness for change, because it is easy to lose the existing accumulated experience, which has been defined as positive for many years. That is why there is a need to analyze the proposed approaches and predict their impact on the development of the education system in Ukraine.

The purpose of the work is to characterize possible ways to improve the professional training of future engineering teachers in the context of educational reform.

Presentation of the main material. At the current stage of development of higher education, there is a rethinking of the value of knowledge that students acquire in the process of professional training. This is due to the needs of society in creative specialists who can independently navigate the rapid flow of scientific and technical information, ready to think critically, produce and defend their point of view.

To implement the tasks set forth in state documents, it is necessary to reorganize the system of professional training of future engineer-teachers who will be able to reform the educational process in vocational education institutions, as well as train competitive skilled workers.

In our opinion, the improvement of professional training of future engineering teachers is directly related to the creation of an innovative environment in educational institutions, the main features of which, according to V. I. Khymynets [6], are as follows: democracy – the ability to take into account different approaches, collegiality in decision-making; a situation of choice (creation of several options for programs, activity models, technologies that provide the prerequisites for a conscious choice); self-realization (disclosure of the personal potential of each participant in the pedagogical process); co-creation (joint activity of subjects who strive to achieve new quantitative and qualitative results); synergy (non-linearity, instability as procedural characteristics and self-organization of the system of scientific and methodological support).

Thus, the design of an innovative educational environment involves the introduction of new managerial relationships and structures, the creation of optimal conditions for the interaction of an educational institution with society, the formation of a new worldview of teachers, and the development of new educational technologies.

It should be noted that educational technologies, original educational ideas, forms and methods of education, non-standard approaches in management are the result of a creative search by theorists-pedagogues and teachers-practitioners for original, non-standard solutions to various pedagogical problems.

In this context, the teaching staff of higher education institutions must find a balance between

theoretical and practical training, traditional and innovative forms, methods and means of teaching.

That is why, in the context of modern processes of reforming the higher education system, traditional teaching methods are being updated based on considering the processes of informatization and computerization, as well as testing and implementing innovative technologies, methods and means.

In pedagogical science at the present stage, the following pedagogical technologies are becoming widespread: problem-based learning technology, game-based learning technology, personally oriented learning technology, developmental learning technology, collective learning technology, critical thinking development technology, program learning technology, interactive learning technology, project technology, modular learning technology, collective, creative education technology.

There is a need to analyze individual technologies, the use of which in the professional training of future engineer-teachers will make it possible to reorganize the educational process in higher education institutions and increase the level of vocational education.

It should be noted that learning technology is a set of methods, means and implementation by people of a specific complex process by dividing it into a system of sequential interconnected procedures and operations that are performed unambiguously and are aimed at achieving high efficiency of a certain type of activity [1].

One of the most popular at the present stage is the technology of developing critical thinking [1; 2], the purpose of which is to teach future engineering teachers to perceive educational material in a special way: the information that the student acquires must be correlated with his own experience, and on this basis form a certain analytical judgment.

As a result of the application of critical thinking development technology, future engineering teachers should have the skills to work with information, find it in various sources, analyze, use the necessary information, and not just memorize it; the ability to think critically, solve problems. They should be ready to become mediators in resolving interpersonal and other conflicts and learn to think positively and actively.

The application of the technology of developing critical thinking in the professional training of future engineering teachers involves the sequential implementation of three stages. First, cognitive processes are updated based on the acquired knowledge and experience.

At the same stage, it is important to encourage students to actively do cognitive activity, to stimulate interest in the problem raised. At the second stage, awareness and assimilation of new information occurs by listening to lectures, studying the text, watching a film, etc.

The teacher must maintain students' interest, stimulate them and monitor the assimilation of new knowledge [1; 2]. The third stage involves students' comprehension (reflection) of new material, adaptation of new concepts to their own system of knowledge, that is, changing already formed ideas and restructuring the formed connections, which will provide a place for new information.

It is at this stage that students should be encouraged to explain the educational material in their own words, because knowledge is better absorbed if it is formed in its own context. In addition, it is necessary to promote the exchange of ideas between students. This will also stimulate mental activity and increase interest in the topic.

The technology of critical thinking in the process of training future engineer-teachers can be applied in the context of various disciplines, both the social and humanitarian cycle and professional and practical training. Students should be encouraged to express different opinions and views on any educational problem.

And at the same time, they should be taught the ability to make their own choices. The material for such a situation can be educational tasks and pedagogical situations, excerpts from scientific articles, videos, etc. To find the answer to the question, students should use different sources of information, analyze different points of view, and draw their own conclusions.

In addition, in the educational process of higher education institutions, the technology of problem-based learning is increasingly being used, which can be characterized as a holistic didactic system based on logical and psychological laws of creative knowledge acquisition in educational activities [2].

The technology of problem-based learning involves the widespread use of problem-based learning methods. In pedagogy, many classifications of problem-based learning methods have been developed.

Depending on the method of presenting educational material (problem situations) and the level of activity of students, six methods have been identified: the method of monological presentation, the method of reasoning, the dialogical method of presentation, the heuristic method of learning, the research method and the method of programmed tasks [2].

The first three groups of methods are based on the presentation of educational material by the teacher; the second three groups are based on the organization of independent educational activities of pupils (students). Each of these groups of methods provides for an increase in the level of activity of pupils (students) and, therefore, the problematic nature of learning.

This is due to the rapid growth of the volume of information in the scientific world: future specialists

must learn the main approaches to solving the tasks set before them. At the same time, knowledge must be of a purely scientific, clearly systematized, creative nature. Future engineer-teachers must be able not only to apply this knowledge in various fields, but also to independently improve their professional level.

The purpose of problem-based learning technology is to teach future engineer-teachers to independently search for independent original solutions, obtain and apply the necessary information, critically evaluate it, and draw their own conclusions and generalizations.

In addition, in the process of creating an innovative environment in higher education institutions that provide professional training for future engineering teachers, it is advisable to use other methods and techniques of training within the framework of the described technologies.

Let us dwell in more detail on those methods that, in our opinion, are most appropriate for use in the context of creating an innovative environment in higher education institutions. First, it is worth analyzing the methods of searching for new technical solutions.

They are an effective means of developing a creative personality and professional skills [2]. The above methods involve the selection of ways to solve a problem, covering a set of techniques of mental activity, as well as operations for collecting, analyzing, processing and storing the necessary information.

At the current stage, methods for searching for new technical solutions are used to implement useful, neutralize or weaken unnecessary external functions of an object, and, if necessary, to synthesize new or improve existing systems.

In addition, at the present stage there are quite effective methods for solving creative problems, which can be conditionally combined into two main groups. The methods of the first group are based on associative thinking and the random nature of scientific research.

These include: the trial-and-error method, brainstorming, Synectic, the method of control questions, the method of focal objects, and morphological analysis.

The methods of the second group are more difficult to use, but they are directly related to the essence of the object under study. They provide a scientifically based algorithm of the creative process. The methods of this group primarily include the algorithm for solving inventive problems and functional-value analysis.

In the research process, the project method acquires special importance, aimed at developing students' cognitive and creative skills, the ability to independently construct their knowledge, navigate the information space, and think critically [1]. The purpose of using this method is to form skills for the effective use of information and communication technologies in the process of independent (individual or group) research and search activities of students.

Today, the most important and most effective method of learning is the organization of independent creative activity of the student.

The main goal of independent cognitive activity of the future engineer-teacher is the formation and self-development of a creative personality through independent processing of scientific and methodological literature, innovative creative solutions to inventive tasks, improvement of old and creation of new technological processes through improvement and modernization [3].

Independence is the activity that the student carries out without external direct assistance, relying on his knowledge, thinking, skills, life experience, beliefs, and which, due to the enrichment of the future specialist with knowledge, contributes to the formation of readiness for independent activity.

Therefore, in the process of professional training of future engineering teachers, it is worth applying different methods, because none of them is universal, that is, it is practically impossible to solve various creative pedagogical and technical tasks by limiting oneself to one method.

The use of these methods in the educational process also involves reviewing educational tasks, which are one of the effective didactic means of developing the creative abilities of future engineering teachers.

Conclusions and suggestions. Thus, summarizing the above, we emphasize that the creation of an innovative environment in higher education institutions that train future engineer-teachers is a complex, complex problem that involves the development of new concepts, ideas and approaches, as well as the improvement of technologies, forms and methods of transferring knowledge and skills.

Modification of traditional and development of new methodological tools should be carried out based on considering the specifics of the future professional activities of specialists, trends in the development of the educational industry at the current stage, and the peculiarities of the organization of the educational process in each higher education institution.

REFERENCES

1. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. Київ, 2012. 240 с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ, 2015. 304 с.

3. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : монографія. Київ, 2006. 198 с.

4. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Чернігів, 2013. 508 с.

5. Тархан Л. З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 42 с.

6. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль, 2009. 360 с.

СИСТЕМА ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

THE SYSTEM OF RESEARCH SKILLS OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF INFORMATION TECHNOLOGIES

УДК 378.14
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.6

Ніколаєв Д.О.,
аспірант кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

У статті розкривається система дослідницьких умінь майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій. Проведено аналіз стандартів вищої освіти галузі інформаційних технологій, а саме «Комп'ютерні науки», «Комп'ютерна інженерія», «Системний аналіз», «Кібербезпека та захист інформації», «Інформаційні системи та технології» для першого (бакалаврського) рівня, що дозволило виявити ті загальні та спеціальні компетентності, у яких відображаються елементи дослідницьких умінь (наприклад, здатність до визначення цілей і завдань, вибору раціональних методів наукового пошуку, організації теоретичного та емпіричного дослідження, проведення спостережень, розробки й впровадження технологій, втілення проєктів, репрезентації аудиторії аргументів, висновків, формулювання рекомендацій, здійснення послідовної рефлексії результативності своєї наукової роботи). Розроблена система дослідницьких умінь майбутніх фахівців у зазначеній галузі містить такі основні блоки вмінь: цілепокладальний (визначення апарату дослідження, його мети й завдань), планувальний (програмування наукового пошуку відповідно до вимог ієрархічності, послідовності та узгодженості впровадження його етапів), теоретико-аналітичний (підбір наукових праць, їх аналіз на предмет висвітлення сутності, характеристик, функцій досліджуваних явищ; виокремлення суперечностей в теоріях та підходах до вирішення проблем, визначення власного підходу, аргументація індивідуального напряму досягнення цілі), проєктно-реалізаційний (розробка й утілення унікальної моделі), діагностичний (реалізація емпіричного дослідження, опрацювання даних, формулювання висновків), результативний (оформлення отриманих результатів у вигляді наукової доповіді, статті, проєкту, системи рекомендацій), рефлексивний (аналіз ефективності своєї дослідницької діяльності, внесення коректив). Перспективи вивчення вказаної проблеми полягають у визначенні методів формування дослідницьких умінь фахівців галузі інформаційних технологій як складової дослідницької культури особистості.

Ключові слова: *дослідницький, вміння, культура, система, фахівець, інформаційний, технологія, бакалавр.*

The article reveals the system of research skills of future specialists in the field of information technologies. An analysis of the standards of higher education, namely «Computer Science», «Computer Engineering», «Systems Analysis», «Cybersecurity and information protection»», «Information Systems and Technologies» for the first (bachelor's) level was conducted, which allowed us to identify those general and special competencies that reflect elements of research skills (the ability to define goals and objectives, choose rational methods of scientific research, organize theoretical and empirical research, develop and implement technologies, implement projects, represent arguments and conclusions to the audience, formulate recommendations, and consistently reflect on the effectiveness of one's scientific work). The developed system of research skills of future specialists contains the following main blocks of skills: goal-setting (definition of the research apparatus, its goals and objectives), planning (programming of scientific research in accordance with the requirements of hierarchy, sequence and consistency of implementation of its stages), theoretical and analytical (selection of scientific works, their analysis to highlight the essence, characteristics, functions of the phenomena under study; identification of contradictions in theories and approaches to solving problems, determination of one's own approach, argumentation of an individual direction for achieving the goal), projective and implementative (development and implementation of a unique model), diagnostical (implementation of empirical research, data processing, formulation of conclusions), resultative (formulation of the results obtained in the form of a scientific report, article, project, recommendations), reflective (analysis of the effectiveness of one's research activities). The prospects for studying this problem lie in determining methods for forming research skills of information technology specialists as a component of the research culture of the individual.

Key words: *research, skills, culture, system, specialist, information, technology, bachelor.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальною проблемою розвитку вищої освіти є формування у майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій дослідницьких умінь, що значно підвищує рівень їхньої конкурентоспроможності на ринку праці, сприяє розвитку наукового світогляду, абстрактного мислення, здатності впроваджувати інноваційні підходи вирішення різноманітних за складністю проблем у професійній діяльності з метою підвищення її якості.

Зазначена проблема пов'язана з такими важливим практичними завданнями, як формування у здобувачів вищої освіти дослідницької компетентності, здатності до спілкування та взаємодії з професіоналами, що є експертами в досліджуваній галузі, спроможності вивчати проблеми в освітній, соціальній, економічній сферах та вносити доречні пропозиції щодо їх вирішення. Крім того, саме формування умінь як компонента дослідницької культури майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій забезпечує високий рівень володіння здатністю до навчання й самонавчання

впродовж життя, результативного професійного самостановлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукового фонду переконує в тому, що існують такі напрями вивчення зазначеної проблеми, як-от висвітлення сутності та структури дослідницької компетентності студентів (Н. Процишин, Н. Салига, В. Стинська) [8], зокрема фахівців-гуманітаріїв (І. Данильченко, М. Князян, А. Соколова) [2], дослідницьких умінь (M. Knyazyan, N. Mushynska) [10], методів їх формування та розвитку у здобувачів вищої освіти (О. Заїка, О. Мялюк, І.Хмеляр) [1; 9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Утім система дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти у галузі інформаційних технологій, як і характеристика кожного з її блоків потребують детальнішого висвітлення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначити компоненти системи дослідницьких умінь майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення стандартів вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня галузі інформаційних технологій дозволяє переконливо стверджувати про те, що в усіх стандартах вказаної галузі окреслено вимогу до володіння дослідницькими вміння.

Так, стандарт спеціальності «Комп'ютерні науки» передбачає оволодіння студентами спеціальними компетентностями (СК), у змісті багатьох з яких передбачено здатність до проведення досліджень, наприклад, СК1 містить вміння дослідження математичних моделей, аргументації доцільності використаних методів для розв'язання різних задач теоретичного й прикладного характеру; СК6 орієнтує на осмислення й застосування системного аналізу задля дослідження проблем різної складності та природи, вирішення задач, котрі відзначаються невизначеністю й суперечливістю цілей; СК7 передбачає готовність втілювати технології моделювання з метою дослідження «складних об'єктів і систем, проводити обчислювальні експерименти з обробкою й аналізом результатів» [3, с. 8].

Натомість у стандарті вищої освіти спеціальності «Комп'ютерна інженерія» цілком слушно наголошується на володінні вміннями пояснювати «вибір методів розв'язування спеціалізованих задач, критично оцінювати отримані результати, обґрунтовувати та захищати прийняті рішення» [4, с. 8], що зокрема репрезентоване в предметній компетентності 15.

Варто наголосити, що за спеціальністю «Системний аналіз» вміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати репрезентувати результати дослідницької діяльності пронизують всі спеціальні компетентності (К); це охоплює, наприклад, готовність до використання системного аналізу як міждисциплінарної методології, зорієнтованої на розв'язання таких систем, як-от соціальні, економічні, технічні, екологічні тощо (К17); здатність до формалізації проблем з використанням математичних методів, до математичного моделювання певних процесів (К18), побудові коректних моделей динамічних і статичних процесів (К19); вміння виокремлювати фактори, що визначають характер розвитку процесів (економічних, соціальних, фізичних), розкривати стохастичні та невизначені показники, досліджувати весь спектр залежностей між ними (К20) [5, с. 6-7].

Так само майбутні фахівці мають володіти на високому рівні вміннями формулювання задач, проєктування систем прийняття рішень, підбору раціональних методів вирішення завдань з оптимізації керування (К21), розробки й впровадження програмних засобів моделювання, обробки інформації та інтелектуального аналізу отриманих даних (К22) [5, с. 7].

Важливого значення в забезпеченні високої продуктивності професійної діяльності майбутніх фахівців за вказаною спеціальністю мають вміння репрезентувати (в усній та письмовій формах) логічно, ясно, точно як аудиторії експертів, так і широкому загалу математичні аргументи та висновки (К25). Підкреслимо й важливість володіння дослідницькими вміннями проводити спостереження й аналізувати отриману інформацію (К26), здійснювати послідовну рефлексію власної соціальної та професійної діяльності й критично оцінювати набутий досвід (К27) [5, с. 8].

А в стандарті вищої освіти за спеціальністю «Кібербезпека та захист інформації» особливого значення, на нашу думку, набуває спеціальна компетентність 10, яка передбачає володіння дослідницькими вміннями, насамперед, у ракурсі моніторингу інформаційних процесів і проведення діагностики можливих загроз та потенційної вразливості інформаційного простору [6, с. 6-7].

Аналізуючи стандарт вищої освіти за спеціальністю «Інформаційні системи та технології», має сенс акцентувати на зазначених нижче компетентностях, що також відображають дослідницькі вміння: проведення обчислювальних експериментів з наступним порівнянням їхніх результатів, а також і висновків щодо рішень, котрі були прийняті (КС13); генерування конкурентоздатних ідей та їх втілення в проєктах (КС 14) [7, с. 8].

Крім того, розглядаючи блок загальних компетентностей, маємо змогу стверджувати про те, що у всіх стандартах вищої освіти спеціальностей галузі інформаційних технологій («Комп'ютерні науки», «Комп'ютерна інженерія», «Системний аналіз», «Кібербезпека та захист інформації», «Інформаційні системи та технології») значна кількість цих компетентностей віддзеркалює елементи дослідницьких умінь. На прикладі стандарту

спеціальності «Комп'ютерні науки» маємо змогу стверджувати, що серед них визначено, зокрема, вияв абстрактного мислення (ЗК1), готовність вчитися й розвивати систему власних знань (ЗК6), здійснення пошуку інформації в різних наукових джерелах, її відбір, опрацювання й аналіз (ЗК7), спроможність до продукування нових ідей (ЗК8), здатність оцінювати результативність проведеної роботи й підвищувати її якість (ЗК12) [3, с. 7].

Отже, аналіз стандартів вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня такої галузі, як інформаційні технології, свідчить про необхідність виокремлення системи дослідницьких умінь, котрі актуалізуються в професійній діяльності відповідних фахівців; до структури ж цієї системи є доцільним віднести блоки таких умінь: цілепокладальний, планувальний, теоретико-аналітичний, проєктно-реалізаційний, діагностичний, результативний, рефлексивний.

З метою визначення елементів кожного із запропонованих блоків має сенс розкрити позиції науковців, у центрі уваги яких знаходиться проблема систематизації дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти та різними спеціальностями.

Насамперед слід підкреслити, що в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю науковці (І. Данильченко, М. Князян, А. Соколова) визначають такі важливі сегменти дослідницьких умінь, як-от «методологічний, аналітичний, діагностувальний, формувальний, аргументаційний, узагальнюючий, прогностичний, оформлюючий» [2, с. 11]; крім цього виокремлюється й результативно-рефлексивний компонент, до якого правомірно відносять «вміння самоаналізу, самоконтролю, самокоригування» [2, с. 11].

Неабиякий інтерес привертає вимога науковців M. Knyazyan, N. Mushynska систематизувати дослідницькі вміння майбутніх філологів, відповідно до якої, наприклад, перекладачі, мають володіти здатністю до розробки наукового апарату, аналізу теоретичного базису проблеми, організації пошуку даних у практичній площині, здійснення обробки експериментальних даних та формулювання узагальнень, генерування нових моделей функціонування певних явищ, аргументації власної наукової позиції, визначення перспектив розвитку досліджуваних феноменів, репрезентації отриманих матеріалів у вигляді наукового тексту, проведення самоаналізу досягнень [10, с. 88].

Натомість Н. Процишин, Н. Салига, В. Стинська у професійній підготовці саме майбутніх педагогів правомірно вбачають необхідність формування здатності доцільно застосовувати методи дослідження на основі визначення його цілей, планувати науковий пошук, приймати оригінальні рішення, аналізувати й оцінювати отримані результати [8, с. 152].

До того ж О. Заїка, висвітлюючи проблему розвитку дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти – майбутніх математиків, цілком слушно наполягає на тому, що варто акцентувати увагу на таких дослідницьких уміннях, як-от самостійне визначення цілей та етапів, знаходження відсутніх даних, формулювання під-задач (що може бути використане й у процесі розв'язання інших завдань), знаходження кількох способів вирішення проблеми, вибір раціонального з них, узагальнення, конкретизація [1, с. 48].

А на думку О. Мялюк, І.Хмеляр є педагогічно доцільним формувати у майбутніх фахівців природничого профілю дослідницькі вміння планування й організації наукового пошуку, визначення найбільш ефективних способів досягнення мети, вивчення наукових джерел, здійснення самоконтролю [9, с. 154].

Виходячи з вимог стандартів вищої освіти, аналізу позицій науковців та практичного досвіду, маємо змогу розкрити систему дослідницьких умінь майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, де:

− цілепокладальний блок відображає вміння визначати об'єкт, предмет, загальну мету дослідження, конкретизувати завдання, обирати методи наукового пошуку за обраним напрямом, що узгоджуються із завданнями та дозволяють максимально повно досягнути окресленої цілі;

− планувальний блок орієнтує на розробку програми дослідження, узгодження його етапів, визначення їхньої ієрархічності згідно із авторським задумом та логікою пошукової роботи;

− теоретико-аналітичний блок передбачає підбір наукових праць, їх ґрунтовний аналіз з позицій висвітлення сутності, характеристик, функцій досліджуваних явищ; виокремлення суперечностей в теоріях та підходах до вирішення проблем, визначення власного підходу до їх розв'язання, аргументація індивідуального напряму досягнення цілі;

− проєктно-реалізаційний блок віддзеркалює вміння розробки й утілення інноваційної, унікальної моделі / системи / методу, що й дозволяє вирішити виявлені протиріччя в науці;

− діагностичний блок відбиває вміння проводити емпіричні дослідження на початку та наприкінці експериментальної роботи, порівнювати їх, систематизувати й формулювати узагальнення;

− результативний блок містить вміння оформлювати отримані результати та висновки у вигляді наукового тексту (доповіді на науково-практичній конференції, тез, статті, курсової роботи), проєкту, системи рекомендацій або іншого матеріального продукту;

− рефлексивний блок відображає вміння проводити постійний аналіз ефективності своєї дослідницької діяльності, вносити необхідні та достатні

корективи, екстраполювати отримані зауваження щодо організації теоретичного й експериментального дослідження на різні наукові сфери.

Системне та систематичне формування схарактеризованих блоків дослідницьких умінь майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій дозволяє забезпечити високий рівень наукової культури студентів, зацікавленість до проведення пошукової роботи у вказаній галузі, вияв творчості та прагнення розвивати соціально-економічну сферу через реалізацію власної унікальності.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Отож аналіз вимог стандартів вищої освіти галузі інформаційних технологій переконує в тому, що дослідницькі вміння відображені в багатьох загальних та спеціальних компетентностях, насамперед, здатності до формулювання задач, проведення спостережень, проєктування, вибору раціональних методів вирішення завдань, розробки й впровадження технологій, презентації аудиторії аргументів, висновків, рекомендацій, здійснення послідовного самоаналізу результатів своєї наукової роботи. Вивчення стандартів вищої освіти, наукового фонду та практичного досвіду уможливило розробку системи дослідницьких умінь майбутніх фахівців у зазначеній галузі. До цієї системи відносимо такі основні блоки вмінь: цілепокладальний блок (визначення апарату дослідження, його мети й завдань), планувальний (програмування наукового пошуку відповідно до вимог ієрархічності, послідовності та узгодженості впровадження його етапів), теоретико-аналітичний (підбір наукових праць, їх аналіз, визначення власного підходу до вирішення проблем), проєктно-реалізаційний (розробка й утілення унікальної моделі / системи / методу), діагностичний (реалізація емпіричного дослідження, опрацювання даних, формулювання висновків), результативний (оформлення отриманих результатів у вигляді наукового тексту, проєкту, системи рекомендацій), рефлексивний (аналіз ефективності своєї дослідницької діяльності, внесення коректив). Перспективи вивчення вказаної проблеми полягають у визначенні методів формування дослідницьких умінь фахівців галузі інформаційних технологій як складової дослідницької культури особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Заїка О. Розвиток дослідницьких вмінь студентів під час вивчення курсу «Лінійна алгебра». Інноваційна педагогіка. 2022. Випуск 49. Том 1. С. 47-50. https://doi.org/10.32843/26636085/2022/49.1.9

2. Князян М. , Данильченко І., Соколова А. Дослідницька компетентність майбутніх фахівців-гуманітаріїв: сутність, структура, функції. Інноваційна педагогіка. 2025. Випуск 81. Том 1. С. 9-12. https://doi.org/10.32782/26636085/2025/81.1.1

3. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Галузь знань – 12 «Інформаційні технології», спеціальність – 122 «Комп'ютерні науки» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.07.2019 р. № 962. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/04/28/122-Kompyuterni.nauky-mahistr.393-28.04.22.pdf

4. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Галузь знань – 12 «Інформаційні технології», спеціальність − 123 «Комп'ютерна інженерія» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.11.2018 № 1262. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/123-kompyuterna-inzheneriya.pdf

5. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Галузь знань – 12 «Інформаційні технології», спеціальність − 124 «Системний аналіз» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.11.2018 № 1245. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/124-sistemn.analiz-bakalavr-1.pdf

6. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Галузь знань – 12 «Інформаційні технології», спеціальність − 125 «Кібербезпека та захист інформації» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.10.2024 № 1547. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2024/30-10-2024/125-kiberbezpeka-bakalavr-1547-vid-29-10-2024.pdf

7. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Галузь знань – 12 «Інформаційні технології», спеціальність − 126 «Інформаційні системи та технології» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.12.2018 р. № 1380. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/126-inform.sist.tekhnol.bakalavr-1.pdf

8. Стинська В., Салига Н., Процишин Н. Формування дослідницької компетентності студентів у закладі вищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2024. Випуск 69. Том 2. С. 149-152. https://doi.org/10.32782/26636085/2024/69.2.31

9. Хмеляр І., Мялюк О. Формування дослідницької компетентності студентів-лаборантів. Нова педагогічна думка. 2019. № 3 (99). С. 152-156. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-99-3-152-157

10. Knyazyan M., Mushynska N. The Formation of Translators' Research Competence at the Universities of Ukraine. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. Niš : University of Niš, 2019. Vol. 7, № 1. P. 85-94. https://doi.org/10.22190/JTESAP1901085K

ВИКОРИСТАННЯ ДЖЕРЕЛ ЕТНОПЕДАГОГІКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

USE OF ETHNOPEDAGOGY SOURCES FOR FORMING NATIONAL-CULTURAL IDENTITY OF THE YOUNG GENERATION

УДК 37.013.43:39(=161.2)]:37.035:172.15(477)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.7

Петрощук Н.Р.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри історичної
та громадянської освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Матвійчук О.Є.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри освітнього лідерства
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Павленко Т.С.,
наук. співробітник відділу науково-
освітніх інформаційних ресурсів
і методичного супроводу освітянських
бібліотек
Державна науково-педагогічна
бібліотека України
імені В.О. Сухомлинського

У статті досліджуються основні аспекти формування національно-культурної ідентичності підростаючого покоління через призму етнопедагогіки. Розглядається поняття «національно-культурна ідентичність» із посиланням на досвід вітчизняних вчених, що дозволяє комплексно оцінити існуючі підходи в цій сфері. Обґрунтовано актуальність і доцільність використання етнопедагогічних джерел для формування національно-культурної ідентичності, при цьому підкреслено, що українська етнопедагогіка має багатий арсенал інструментів для виховання відчуття власної належності у молодого покоління. Дослідження ґрунтовно аналізує сучасні публікації провідних вітчизняних вчених, присвячені поняттям «національно-культурна ідентичність» та «етнопедагогіка», що дозволяє оцінити як історичні, так і сучасні концепції виховання національної самосвідомості. Значна увага приділяється необхідності інтеграції етнопедагогічних джерел у виховний процес як ефективного інструменту імплементації культурних, історичних та патріотичних цінностей у свідомість молоді. Наголошується, що використання методів і прийомів української етнопедагогіки сприяє зміцненню національної належності та збереженню культурних традицій. Сучасні дослідження не лише уточнюють дефініції понять «національно-культурна ідентичність» та «етнопедагогіка», але й аргументовано демонструють їхню ефективність у виховному процесі. Виховання, засноване на історичній пам'яті, правді, національних ідеалах та високій самосвідомості, сприяє формуванню стійкої національно-культурної ідентичності. Таким чином, впровадження етнопедагогічних підходів у шкільні програми є актуальним завданням сучасної освіти. Це не лише збагачує освітній процес, але й виступає дієвим інструментом у формуванні міцної національно-культурної ідентичності серед підростаючого покоління, сприяючи збереженню та розвитку важливих традицій і цінностей.

Ключові слова: *національно-культурна ідентичність, етнопедагогіка, джерела етнопедагогіки.*

The article examines the main aspects of the formation of the national and cultural identity of the younger generation through the prism of ethnopedagogy. The concept of "national and cultural identity" is considered with reference to the experience of domestic scientists, which allows a comprehensive assessment of existing approaches in this area. The relevance and expediency of using ethnopedagogical sources for the formation of national and cultural identity are substantiated, and it is emphasized that Ukrainian ethnopedagogy has a rich arsenal of tools for fostering a sense of belonging in the younger generation. The study thoroughly analyzes contemporary publications by leading Ukrainian scholars on the concepts of "national and cultural identity" and "ethnopedagogy," which allows us to evaluate both historical and modern concepts of education of national identity. Considerable attention is paid to the need to integrate ethno-pedagogical sources into the educational process as an effective tool for implementing cultural, historical and patriotic values in the minds of young people. It is emphasized that the use of methods and techniques of Ukrainian ethnopedagogy contributes to the strengthening of national identity and the preservation of cultural traditions. Modern research not only clarifies the definitions of the concepts of "national and cultural identity" and "ethnopedagogy" but also demonstrates their effectiveness in the educational process. Education based on historical memory, truth, national ideals, and high self-awareness contributes to the formation of a stable national and cultural identity. Thus, the introduction of ethno-pedagogical approaches into school curricula is an urgent task for modern education. It not only enriches the educational process, but also acts as an effective tool in the formation of a strong national and cultural identity among the younger generation, contributing to the preservation and development of important traditions and values.

Key words: *national and cultural identity, ethnopedagogy, sources of ethnopedagogy.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Національно-культурна ідентичність молодого покоління, джерела її формування, мають велике значення для згуртування народу, його формування як нації, особливо у період викликів та потрясінь. Необхідність збереження цілісності нашої держави, становлення зрілого громадянського суспільства ставить завдання розгляду пріоритетних напрямів виховання сучасного молодого покоління.

Нормативно-правові акти: Закон України «Про освіту» (2017 р.) «Про культуру» (2010 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013 р.), Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року (2025), Указ Президента «Про пріоритетні заходи щодо сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадськості у цій сфері» (2016 р.), постанова Верховної Ради «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015 р.), Концепція національно-патріотичного виховання (2022 р.), акцентують увагу на необхідності формування у молодого покоління готовності брати на себе відповідальність за долю держави. Тому надзвичайно важливо правильно акцентувати пріоритетні напрями

виховання підростаючого покоління, проводити його з використанням невичерпних джерел української етнопедагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням різних аспектів проблеми формування національно-культурної ідентичності займались сучасні українські вчені-педагоги (І. Бех, І. Газіна, О. Докукіна, К. Журба, Л. Канішевська, І. Шкільна, М. Шульга та інші). Дослідниця Л. Канішевська у статті «Феномен «національно-культурна ідентичність» як проблема сучасного вітчизняного педагогічного дискурсу» уточнила сутність феномену «національно-культурна ідентичність» як усвідомлення людиною себе представником певної нації, носієм її культури, важливості національних цінностей [4, 205]. Науковці І. Бех, Л. Канішевська, К. Журба у дослідженні «Формування національної ідентичності школярів у сучасному науковому осмисленні» (2024) розробили критерії і показники сформованості національної ідентичності школярів різних вікових груп та діагностичний інструментарій щодо виявлення рівнів сформованості національної ідентичності школярів [1]. Дослідники виокремлюють етапи формування національно-культурної ідентичності підлітків та обґрунтували педагогічні умови формування національно-культурної ідентичності підлітків у закладах загальної середньої освіти. Вони вважають, що формування національно-культурної ідентичності має будуватись на: історичній пам'яті, історичній правді, на національних ідеалах, національній самосвідомості, патріотизмі. К. Чорна виокремлює такі складові національно-культурної ідентичності як: любов до Батьківщини, до історичного самобутнього образу свого народу; віра в його духовну силу й покликання, уміння осмислити історію, культуру, мистецтво, звичаї, обряди, символіку свого народу, нації, рідного краю й оволодіння рідною мовою [14]. Науковець І. Шкільна виокремлює ефективні шляхи формування національно-культурної ідентичності старших підлітків в умовах пограниччя. Серед них вона акцентує увагу на поширенні ареалу спілкування українською мовою; на доступі до правдивої інформації, розвитку критичного мислення підлітків, на формуванні національної свідомості та самосвідомості; на культивуванні національної гідності та протистояння проявам національної меншовартості; упровадженні ефективних реформ; та вихованні дітей на основі національних цінностей [13]. У дисертаційному дослідженні Т. Потапчук «Теоретико-методологічні основи формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів» (2015) уточнено феномен «національно-культурна ідентичність» як сукупність національних та культурних цінностей, почуттів, уявлень, поглядів, ідей, завдяки яким певна нація усвідомлює свій історично зумовлений соціально-культурний локалітет у системі етнодиференційованого людства, а індивіди – свою національно-культурну ідентичність [9]. Науковці С. Березюк та О. Масан розглядають основні джерела етнопедагогіки як складові полікультурної компетентності, розкривають їх суть.

Мета статті. Визначення можливостей використання джерел етнопедагогіки для формування національно-культурної ідентичності підростаючого покоління. Дослідити та проаналізувати з учнями старших класів, представити результати аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Концепції національно-патріотичного виховання, затвердженій у 2022 р. вказано, що національно-культурна ідентичність – це відчуття належності до певної держави чи нації [5]. Формувати національно-культурну ідентичність неможливо, не звертаючись до джерел етнопедагогіки. Етнопедагогіка – галузь педагогіки, що включає в себе емпіричні педагогічні знання, навички, досвід певного етносу у вихованні підростаючого покоління. В етнопедагогіці загальнолюдські надбання трудового, етичного, естетичного виховання втілюються в системі виховання даного народу [8, с. 34].

До перших педагогічних праць з етнопедагогіки можна віднести «Поученіє» Володимира Мономаха своїм синам 1096 р., призначеного для осмислення потомками суті й сенсу народних чеснот, норм християнської моралі. Ось деякі з них: «Додержуйте клятви, щоб переступивши її, не погубили душі своєї». «Старших шануй, як отця, а молодших, як братів. У домі своїм не лінуйся, а за всім дивися» [6, с.13]. Серед них багато звернень до мудрості народу, народної моралі, культури народу. Одним з важливих джерел української етнопедагогіки є міфологія як один з найдавніших видів народної творчості. В українській міфології витоки українського національного характеру, способу мислення, світогляду, філософського осмислення дійсності. У міфології часто-густо мають місце і матеріалістичні, і ідеалістичні елементи. Обидва ці чинники є невід'ємними компонентами нашої прадавньої культури [2, с.168]. Український міф одночасно зображує і пояснює, що дає нам підстави віднести його до однієї з форм дистресової компенсації соціальної раціональності. Одним з таких міфів є міф про вічне добро, втілений майже в усіх елементах матеріальної та духовної культури: поезії, прозі, філософії Т. Шевченко, П. Мирний, Г Сковорода, орнаменті вишиванок та солом'яних стріхах хат. Цей міф виражає надію на те, що світ може бути добрішим, менш жорстким, і більш чутливим до краси. Українець вірить у міф, сподівається, що міф є і реальністю водночас і любить себе у цьому міфі. Міф для українця сон у реальності і реальність уві сні.

Українець етизує свій міф, навіть крадіжка для нього має бути виправдана в очах інших. У росії етичний бік міфу анігілюється, запановує знаменита сліпа російська воля. Тому вбивають, обкрадають, і грабують брутально, відкрито, публічно, смакуючи злочин на широку ногу, «без почуття краси» [14, с. 191]. Звернення до міфологічних джерел стимулює розвиток сучасної думки, надає життєвої снаги, допомагає зберігати і зміцнювати національну самобутність, національно-культурну ідентичність. Ознайомлення учнів з праукраїнськими легендами і міфами розкриває можливості для вивчення фольклорної української спадщини. У фольклорі першовитоки оригінального світосприйняття, самобутнього тлумачення явищ природи і людського життя. У думах, піснях, прислів'ях і приказках, скоромовках, лічилках, у високопоетичній і глибоко ліричній формі відображено весь культурно-історичний та мистецький шлях українського народу [7, с. 107].

Важливим джерелом етнопедагогіки є національне мистецтво. Історична енергія народу, стійкість, багатство і краса його національного духу трансформувалися і акумулювалися в різноманітних видах і жанрах мистецтва-пісенному, музичному, танцювальному, декоративно-прикладному тощо. Діти навчаються мистецьких умінь, смаків у практичній діяльності шляхом продовження творчих традицій батьків, дідів і прадідів [7, с. 170]. Народне мистецтво тісно пов'язане з національною символікою, яка виникала та встановилась упродовж століть. Українська національна символіка виконує історично важливі функції консолідації нації в єдину етнографічну, культурно-історичну спільноту, об'єднання споконвічних українських земель в єдину суверенну державу. Національні символи України: герб, гімн і прапор виховують в учнів патріотизм, розуміння своєї приналежності до нації. Символи, пов'язані з козацтвом, гетьманщиною: Запорізька Січ, Хортиця, булава, бунчук, козацький прапор символізують незламність, стійкість у відстоюванні свободи народу. Завдяки етнічним символам : берегині, оберегам, калині, вербі, у свідомості кожного українця виникають дорогі серцю образи дитинства, рідного краю, батьківської хати, родинного вогнища. Народна символіка має важливе значення в формуванні у дітей історичної пам'яті, свідомості [11, с. 240]. Родинно-побутова культура –це збереження рідної мови, продовження заповітів батьків і дідів, вивчення свого родоводу, історії народу. Національні традиції, звичаї і обряди. Провідне місце серед численних звичаїв і традицій належить культуротворчим і духотворчим, політичним і державотворчим. Традиції і звичаї – це своєрідні віковічні духовні устрої розвитку народу, нації, які втілюють у собі кращі досягнення в ідейному, моральному, трудовому і естетичному житті. Практично прилучаючись до традицій , звичаїв і обрядів народу, здобувачі освіти вбирають в себе їх філософський, ідейно-моральний, психологічний і естетичний зміст, поступово стаючи невід'ємною частиною рідного народу, нації. Тому система компонентів народної духовності, шляхи і засоби їх формування мають визначати сутність і зміст національної системи виховання задля формування їх національно-культурної ідентичності [7, с. 105]. Здобутки рідного народу, його видатних синів і дочок у різноманітних галузях життя і діяльності мають займати найвищий статус у змісті освіти і виховання. Всі компоненти духовності українського народу, як і його матеріальної культури, становлять національні цінності, які є серцевиною освіти і виховання. Рідна народна і професійна культура, наука, духовність становлять основний національний зміст освіти і виховання підростаючих поколінь. Протягом віків діти виховувались в національному середовищі, зміст та форми функціонування, якого відображають культурно-історичний досвід рідного народу. З молоком матері діти вбирають у себе той національний дух, який формує з них представників свого, а не іншого народу. Національне виховання, яке гармонійно вписується в життєдіяльність рідного народу, поступово формує в підростаючих поколінь всі компоненти духовності, яка передається дітям від батьків, дідів і прадідів і поглиблюється. Збагачується в умовах сучасного буття нації [2, с. 174]. Ще одним джерелом етнопедагогіки є – народні вірування (магічні, космологічні, цілительські, релігійні та ін.) вони виявляються у формі заклинань, замовлянь, навіювань, чарувань і відображаються в обрядах, ритуалах, символах і образах, усній творчості. Вони мають чимале пізнавальне значення для сучасної молоді. Не можна оминути увагою свята, пов'язані з явищами календарного циклу, тобто, із циклічною темою вмирання й відновлення природи. В етнопедагогіці обряди, свята, традиції служать засобом збереження і передачі від покоління до покоління народного досвіду, зміцнення порядку і форм життя, контролю поведінки індивідів, посилення їх зв'язку з тією соціальною групою-нацією, до якою вони належать.

Відомий український педагог Г. Ващенко говорячи про формування ідеалів молоді наголошував, що «Розв'язуючи питання про цілі виховання сучасної української молоді, ми мусимо рахуватись не лише з нашими традиціями, а з тими завданнями, що ставить перед нами сучасне й майбутнє [3, с. 96]. Він зазначав, що у формуванні національно-культурної ідентичності відіграють велику роль традиції. Завдяки їм зберігається й розвивається національна мова, без якої неможливе існування нації, зберігається релігія, звичаї, світогляд, народні ідеали – все те, що створює обличчя народу, що відрізняє його від

інших народів. Вчений робить висновок, що «відмовлення від національних традицій рівнозначне відмовленню від своєї національності» [10, с. 15].

Г. Ващенко сформував національний виховний ідеал, виплеканий впродовж тисячоліть і репрезентований українською народною педагогікою. Він знайшов своє відображення і втілення в рідній мові, фольклорі., національних традиціях, родинному побуті, святах, обрядах, настановах і правилах громадської поведінки, символах, народних чеснотах, нормах християнської моралі, різних видах мистецтв, у ремеслах і промислах нашого народу, що передається від старших поколінь до молодших, які його доповнюють та удосконалюють. Отже, коли ми хочемо виховати в українській молоді міцну волю, цілісність характеру, треба, перш за все, прищепити їй прагнення до високої мети, що об'єднувала б увесь український нарід. Козацька педагогіка яка є одним з джерел, складовою української народної педагогіки виховувала у підростаючих поколінь перш за все, незламну силу духу, стійку волю і високу лицарську мораль. Головна мета козацької педагогіки – виховання в родині, освітніх закладах й громадському житті козака-лицаря, мужнього і відважного охоронця рідної землі, справжнього патріота з яскраво вираженою національною свідомістю і самосвідомістю, високою духовністю і моральністю, волелюбністю і шляхетністю. Провідним ідеалом козацької педагогіки є вільна, незалежна людина, лицар правди і честі, для якого «Бог і Батьківщина – найвищі блага» [3, с. 108].

Висновки. Дослідження показало, що вітчизняні педагоги у своїх розвідках щодо шляхів формуванні національно-культурної ідентичності часто звертаються до скарбів народної педагогіки, її джерел. Саме їх використання допоможе згуртувати націю та підготувати молоде покоління до розбудови та захисту країни. Адже без відродження і переосмислення нашого минулого ми не маємо змоги передбачити і планувати наше майбутнє.

Вважаємо актуальним продовження досліджень, спрямованих на висвітлення використання джерел етнопедагогіки на уроках історії, громадянського виховання, на курсах підвищення кваліфікації педагогів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І., Канішевська Л., Журба К. Формування національної ідентичності школярів у сучасному науковому осмисленні. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. 12 (40). С. 982–995. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/issue/view/303/402

2. Кононенко В. І. Етнопедагогічна складова процесу формування компетентності молодших школярів : навч.-метод. посіб. Київ ; Івано-Франківськ, 2009. 448 с.

3. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для вихователів, учителів і українських родин. Т. 1. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 191 с.

4. Канішевська Л. Феномен «національно-культурна ідентичність» як проблема сучасного вітчизняного педагогічного дискурсу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. 34 (3). С. 204–210. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/34_2020/part_3/34.pdf

5. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України : затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 06 черв. 2022 р. № 527. URL: https://lpnu.ua/viddil-molodizhnoi-polityky-ta-sotsialnoho-rozvytku/kontseptsiia-natsionalno-patriotychnoho

6. Косенко Ю. М. Українська етнопедагогіка : курс лекцій для студентів пед. спец. вищих навч. закладів. Маріуполь : Новий світ, 2005. 184 с.

7. Лисенко Н. В. Етнопедагогіка дитинства : навч.-метод. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Київ : Слово, 2011. 718 с.

8. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. для студентів вищих навч. закл. Суми : Університетська книга, 2005. 176 с.

9. Потапчук Т. В. Теоретико-методичні основи формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.07 ; Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2015. 39 с.

10. Ржепецький Л. А. Нариси з етнопедагогіки українського народу : ідеї, цінності, перспективи : посіб. для пед. факультетів, учнів ст. кл, студентів, учителів, класних керівників, педагогів-організаторів, лекторів, батьків. Миколаїв : МФ НаУКМА, 2000. 116 с.

11. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка : навч. посіб. Київ : [б. в.], 1996. 288 с.

12. Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 роках : затв. Постановою Каб. Міністрів України від 15 груд. 2023 р. № 1322. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text

13. Шкільна І. Формування національно-культурної ідентичності старших підлітків в умовах пограниччя. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2018. 22. С. 295–306. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2018_22_28

14. Чорна К. І. Основні пріоритети у вихованні національної самосвідомості і громадянської культури старшокласників. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 1. С. 125–131.

15. Юрій М. Ф. Етногенез українського народу : навч. посіб. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ : Кондор, 2007. 262 с.

ГЕЙМІФІКОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

GAMIFIED TECHNOLOGIES AS AN INNOVATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

УДК 337/378:37.015
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.8

Товканець Г.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету

Лужанська Т.Ю.,
канд. геогр. наук, доцент,
доцент кафедри географії та суспільних дисциплін
Мукачівського державного університету

Ільтьо Г.Ф.,
канд. політ. наук, доцент,
доцент кафедри географії та суспільних дисциплін
Мукачівського державного університету

У статті обґрунтовано актуальну проблему використання гейміфікованих технологій як новітніх інноваційних підходів в освітньому середовищі. Закономірне підвищення вимог до рівня і якості освіти спонукає до пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу, орієнтуючись на всесвітні освітні тренди. Наголошено, що використання моделей гейміфікації може покращити мотивацію користувачів, залучити їх до активної участі в навчанні, надати їм контекст та структуру вивчення, а також надихнути до пошуку нових знань та вдосконалення своїх навичок. Успішна організація навчального процесу з використанням технологій гейміфікації вимагає попереднього вивчення особливостей студентської аудиторії, визначення основних цінностей цільової аудиторії, чітко сформульованої мети та основних завдань. Важливість гейміфікації полягає в тому, що вона залучає здобувачів до процесу навчання, враховуючи людську потребу в конкуренції, грі та статусі, мотивуючи їх вчитися, перетворюючи процес навчання на бажаний досвід. Виявлено, що гейміфікація передбачає використання цифрових інструментів, таких як інтернет-платформи, мобільні додатки, ігри тощо. Для їх використання необхідна цифрова грамотність та знання принципів їхньої роботи. Доведено, що перевагою використання гейміфікації у освітньому процесі є можливість забезпечення доступного зворотного зв'язку, що допомагає здобувачам вищої освіти досягти успіху в навчанні й підтримати позитивне ставлення до освіти, а успішному впровадженню гейміфікації у навчальний дизайн сприяє створення ефективної системи. Виокремлено функції використання гейміфікованих технологій: комунікативну, діагностичну, корекційну, ігротерапевтичну, соціокультурну, міжнаціональної комунікації, самореалізації особистості тощо. Зроблено висновок, що гейміфікація освітнього середовища – це спосіб підвищення активності здобувачів вищої освіти. Результатом застосування гейміфікації в освітньому просторі є активізація здобувачів, покращення результатів навчання та поліпшення засвоєння програмового матеріалу.

Ключові слова: *інноваційна освіта, гейміфікація, функції гейміфікації, компоненти гейміфікації, аспекти гейміфікації, цифрові технології, моделі гейміфікації.*

The article substantiates the current problem of using gamified technologies as the latest innovative approaches in the educational environment. The natural increase in the requirements for the level and quality of education encourages the search for ways to improve the educational process, focusing on global educational trends. It is emphasized that the use of gamification models can improve user motivation, involve them in active participation in learning, provide them with a context and structure for learning, and inspire them to seek new knowledge and improve their skills. Successful organization of the educational process using gamification technologies requires a preliminary study of the characteristics of the student audience, determination of the main values of the target audience, a clearly formulated goal and main tasks. The importance of gamification lies in the fact that it involves applicants in the learning process, taking into account the human need for competition, play and status, motivating them to learn, turning the learning process into a desired experience. It was found that gamification involves the use of digital tools, such as Internet platforms, mobile applications, games, etc. Their use requires digital literacy and knowledge of the principles of their work. It is proven that the advantage of using gamification in the educational process is the ability to provide accessible feedback, which helps higher education students achieve success in their studies and maintain a positive attitude towards education, and the successful implementation of gamification in educational design is facilitated by the creation of an effective system. The functions of using gamified technologies are highlighted: communicative, diagnostic, correctional, game-therapeutic, socio-cultural, international communication, self-realization of the individual, etc. It is concluded that gamification of the educational environment is a way to increase the activity of higher education students. The result of using gamification in the educational space is the activation of students, improvement of learning outcomes and improvement of the assimilation of program material.

Key words: *innovative education, gamification, gamification functions, gamification components, gamification aspects, digital technologies, gamification models.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В сучасних умовах інноваційна освіта найбільш повно забезпечує комфортні умови навчання здобувачів вищої освіти, всебічно реалізує їх потенціал, спонукає до самовдосконалення, саморозвитку, критичного мислення, до формування ключових та предметних компетенцій. Застосування інноваційних методів та технологій у освітньому процесі стає все більш актуальним і перспективним. Одним із інноваційних методів підвищення ефективності навчання є гейміфікація, використання у навчанні комп'ютерних ігор – Digital Game Based Learning (DGBL).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суспільно-орієнтовані підходи до оцінки ігрової діяльності розглядали В. Сухомлинський, В. Терський, І. Іванов, Л. Коваль. Педагогічні умови використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО досліджували Л. Бандура, О. Вознюк, О. Дубасенюк,

Захарова О. В., Грузд А. В. та інші. Гейміфікацію як одну із інноваційних форм освітнього процесу досліджували Г. Коберник, Н. Кравець, Т. Лященко, М. Гришуніна, В. Пічкур, Л. Михайлова, С. Переяславська, О. Смагіна, Л. Сергеєва, Г. Скасків та інші. Окремі аспекти використання ігрових технологій в освітньому процесі з географії висвітлені в працях В. Ангелової, О. Варакути, А. Зінзюк, Н. Побидайло, Л. Покась, С.Крохмалюка, С.Коберніка, В. Корнєєва та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Нині необхідно розширити сферу застосування гейміфікаційних технологій, вивчити її вплив на різні типи навчання та цільові аудиторії. Крім того, важливо розглянути можливості інтеграції штучного інтелекту, віртуальної реальності та інших новітніх освітніх технологій у практику гейміфікації. Розвиток технологій та новітні підходи до навчання вимагають постійного оновлення та вдосконалення їх методів. Науковці оцінюють значний потенціал гейміфікації як інноваційного підходу до покращення освітнього процесу.

Мета статті: обгрунтувати особливості застосування гейміфікованих технологій як напряму розвитку сучасного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Гейміфікація – це підхід, за яким використовуються елементи гри та гейміфікаційні механізми в освітньому процесі з метою стимулювання мотивації та залучення здобувачів до активного навчання; це процес використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення кінцевих користувачів до вирішення проблем. Під гейміфікацією освіти науковці вважають використання ігор, ігрових технік та ігрових практик з освітньою метою. Цей підхід базується на ідеї, що елементи гри, такі як бали, досягнення, рівні, лідерські дошки, можуть зробити процес навчання більш цікавим, захоплюючим та мотивуючим [15].

Науковці [3; 4; 9] виділили найбільш важливі функції використання гейміфікованих технологій: комунікативну, діагностичну, корекційну, ігротерапевтичну, соціокультурну, міжнаціональної комунікації, самореалізації особистості тощо. На основі вивчення наукової літератури [1; 3; 4 4 10] ми виокремили завдання застосування гейміфікованих технологій у вищій школі (рис.):

В умовах диджиталізації до компонентів гейміфікації відносять зовнішні атрибути: аватар користувача, рівні гри, віртуальні предмети, квести, віртуальні винагороди.

До основних аспектів гейміфікації належать:

1) *динаміка* – використання сценаріїв, які привертають увагу користувача і вимагають реакції у реальному часі;

2) *механіка* – використання елементів сценарію, характерних для геймплея, наприклад, віртуальні винагороди, статуси, бали, віртуальні товари тощо;

3) *естетика* – створення загального ігрового враження, яке сприяє емоційному включенню;

4) *соціальна взаємодія* – широкий спектр технік, що забезпечує взаємодію між користувачами, характерну для ігрових технологій [6; 7].

Успішна організація навчального процесу з використанням технологій гейміфікації вимагає також попереднього вивчення особливостей студентської аудиторії, визначення основних

Рис. 1. Завдання гейміфікації вищої школи

цінностей цільової аудиторії, чітко сформульованої мети та основних завдань ще до етапу створення гейм-груп, визначення очікуваних цілей та результатів серед студентів і підбору оптимальних способів та видів ігрової активності, що відповідають усім особливостям [1]. Цінність гейміфікації полягає в тому, що вона залучає здобувачів до процесу навчання, враховуючи людську потребу в конкуренції, грі та статусі, мотивуючи їх вчитися, перетворюючи процес навчання на бажаний досвід. З появою цифрових технологій інструменти гейміфікації стали більш витонченими та різноманітними, пропонуючи учасникам різноманітні способи для ефективного використання елементів гри. Приклади включають інтерактивні вікторини, ігри-симулятори, освітні додатки з системою набору балів, а також програми на основі віртуальної реальності.

У «Моделі поведінки Фогга» виділяються три ключові елементи гейміфікованих технологій: мотивація (motivation), можливість (ability), імпульс (trigger) [11].

1. Мотивація – це спонукання до участі в ігровій системі. Мотиватори поділяють на внутрішні (зацікавленість, комфорт, задоволення та ін.) і зовнішні (винагорода, статус тощо). Внутрішні мотиватори потребують усвідомлення, особистісних змін, їх важко змінити. Зовнішні ж можна створити, але термін їхньої дії менший, ніж внутрішніх. Потреби у винагороді, статусі, досягненнях, самовираженні та конкуренції створюють велику мотиваційну силу. Як тільки мотиватори дізнаються, яку користь вони можуть отримати від свого навчання, вони будуть мотивовані приступити до виконання завдань.

2. Можливість – в учасників має бути можливість брати участь у грі, для чого важливим є максимальне спрощення цільової поведінки і входу до гри. Для того щоб покращити вміння, потрібна відповідна навчальна діяльність (традиційна, онлайн, самоосвіта, тренінги, навчальні відео та ін.

3) *Спонукання або імпульс* **–** це конкретна подія, яка змушує учасника змінити свою поведінку (призив до дії, нагадування, підказка або будь-яка інша пропозиція вчинити дію) [11].

Навчальна гра виховує культуру спілкування і формує вміння працювати в колективі і з колективом. Все це визначає функції навчальної гри як засобу психологічного, соціально-психологічного й педагогічного впливу на особистість. Застосування гри сприяє комунікативно-діяльному характеру навчання і сприяє мотивації та підвищенню якості навчання. Проте для успішної імплементації гейміфікаційних технологій в освітній процес необхідно враховувати контекст, потреби та особливості цільової аудиторії. Переваги гейміфікації включають розвиток навичок рішення проблем, заохочення командної роботи, сприяння навчанню та підвищення креативності [13].

Гейміфікація – потужний інструмент в дизайні навчального досвіду, який використовує привабливість ігор та застосовує її в негейміфікованих контекстах, таких як освітнє середовище, для підвищення залученості та мотивації здобувачів через використання елементів ігрового дизайну, може значно збільшити залученість і повноцінніше запам'ятовуваність інформації здобувачами, зокрема, нової географічної номенклатури. Наприклад, на навчальних заняттях з географії застосовують такі ігрові технології, як «Minecraft», «Seterra», «Географія світу», «Geography Quiz Game 3D», «Generic Mapping Tools», «Geosense», «TravelPod», «Ansel & clair's adventures in Africa», «Geoguessr» та «Smartypins» та інші [6; 8].

Успішному впровадженню гейміфікації у навчальний дизайн сприяє створення ефективної системи на основі:

1. Визначення чітких навчальних цілей. Чітко визначені й вимірювані навчальні цілі становлять основу для дизайну гейміфікованого контенту. Вони дозволяють викладачу розташувати елементи гри відповідно до бажаного результату, гарантуючи, що активності мають конкретну мету та сприяють навчанню. Цілі мають бути конкретними (specific), вимірюваними (measurable), досяжними (achievable), актуальними (relevant) і обмеженими у часі, тобто мати термін досягнення (time-bound). При розробці ігрового механізму, потрібно керуватися даними цілями і ставити у відповідність з ними кожен елемент системи.

2. Визначення цільової поведінки учасників гри. Необхідно продумати поведінку учасників системи гейміфікації та визначити всі ланцюжки їх дій, що стане основою проектування системи.

3. Характеристики дій гравців. Необхідно описати різні типи гравців, їх потреби і мотивацію до виконання дій, визначених на другому етапі. В освітній системі з елементами гейміфікації доцільно класифікувати гравців за психологічними типами та рівнем початкових знань.

4. Розроблення структури системи гейміфікації. Чітка структура виконує одразу кілька функцій. Вона допомагає визначити, що саме має опанувати здобувач та в якому порядку. До того ж, коли навчальний процес чітко та зрозуміло організований, навчатися набагато легше.

5. Запровадження інтерактивних елементів. Елементи інтерактивності бувають двох типів: зосереджені на гравці та зосереджені на соціальному аспекті. Перші допомагають здобувачу сконцентруватися та помітити власний прогрес. До таких елементів належать бали, бейджі, рівні та часові обмеження. Гейміфікація допомагає здобувачам набути потенціалу для розвитку критичного мислення та когнітивних здібностей.

6. Сприяння конкуренції або співпраці. Включення елементів конкуренції (наприклад, таблиць

лідерів або рейтингів) або співпраці (наприклад, командні виклики або групові квести) здатні значно підвищити інтерес та рівень включеності.

7. Створення історій. Включення наративних елементів сприятиме наданню контексту процесу навчання більшої привабливості, роблячи його більш захоплюючим (тематичне поєднання завдань або створення сюжетної лінії прогресу).

8. Балансування складності. Важливо знайти баланс між викликом та досяжністю. Завдання повинні бути достатньо складними, щоб зацікавити, але не надто важкими, щоб зневірити здобувача. Гарною ідеєю є поступове збільшення складності, починаючи з простого, а потім ускладнюючи зміст як вже здобувач опановує попередні завдання.

9*. Обрання інструментів.* Важливо продумати використання технологій для роботи ігрової системи, зокрема, як гейміфікація буде реалізована на сайті, в мобільних додатках або навіть за допомогою фізичних пристроїв для досягнення ефективних результатів [8].

До основних атрибутів гейміфікації, які використовуються для проектування та реалізації гейміфікованого досвіду, відносять [12; 14; 16]:

1) *бейджі* – це нагороди, які надаються користувачеві за виконання певних завдань або досягнення певних результатів. Ці нагороди можуть відображатися на профілі користувача та давати йому статус або престиж в середині спільноти;

2) *рейтинги* – це системи, які оцінюють успішність користувачів в різних аспектах, таких як результати рішення завдань або рівень активності в середині спільноти. Вони можуть надихати користувачів до змагання та поліпшення своїх результатів;

3) *лідерборди* – це списки користувачів, які досягли найкращих результатів в певних завданнях або метриках. Вони можуть надихати користувачів до змагання за першість та допомагати створювати здорову конкуренцію в середині спільноти;

4) виклики – це завдання або ігрові елементи, які вимагають від користувача певних зусиль або рішення певних проблем. Вони можуть надихати користувачів до активної участі в діяльності та розвивати їх навички та знання;

5) прогрес-бари – це інтерактивні елементи, які відображають прогрес користувача виконання завдань або досягнення метрик. Вони можуть мотивувати користувачів до досягнення цілей та створювати відчуття задоволення від успіху;

6) сюжет – це ігровий елемент, який надає користувачеві контексту та історії навколо завдання або діяльності. Він може надихати користувачів до більш глибокої уваги до діяльності та досягнення цілей;

7) *соціальна гейміфікація* – це використання ігрових елементів та механізмів в соціальних мережах, щоб спонукати користувачів до взаємодії та співпраці. Вона може надати користувачам відчуття спільноти та допомогти створити позитивне середовище для взаємодії.

Важливим етапом є оцінка успіху впроваджених технік та стратегій гейміфікації у освітньому процесі. Це допомагає визначити, наскільки ефективні стратегії, чи вони досягають поставлених навчальних цілей, та які можливі зміни можуть бути необхідні для покращення результатів навчання, залучення здобувачів до самостійної пошукової роботи та мотивація.

Висновки. Гейміфікація освітнього середовища – це спосіб підвищення активності здобувачів вищої освіти. Результатом застосування гейміфікації в освітньому просторі є активізація здобувачів, покращення результатів навчання та поліпшення засвоєння програмового матеріалу.

Перспективи розробки проблеми вбачаємо у визначенні дидактичних особливостей гейміфікації як технології у професійній підготовці у закладі вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бандура Л. Педагогічні умови використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО. Молодь і ринок. 2020. № 1(180). С. 180-184. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.196220

2. Вознюк О., Дубасенюк О. Перспективні напрямки підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. Нові технології навчання. 2020. № 93. С. 50–57. URL: http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/31082

3. Горєлов В. Гейміфікація навчання. Інформаційні технології та комп'ютерне моделювання: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Івано-Франківськ: Супрун В.П., 2017. С.136-139.

4. Захарова О.В., Грузд А.В. Підвищення якості послуг вищої освіти за допомогою гейміфікації. Наукові праці національного технічного університету. Економічні науки. 2017. Вип. 32. С. 113-122.

5. Зубцова Ю. Особливості застосування підходу «навчання через гру» в освітньому процесі Нової української школи. Herald of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences. Вип. 1 (34). 2020. С. 55-61.

6. Ієвлєва Ю. В. Гейміфікаційні технології навчання географії у новій українській школі. URL: http://almanah.ltd.ua/save/2021/5%20(50)/4.pdf

7. Коберник Г. Технологія гейміфікації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Перспективи та інновації науки. 2021. № 5(5). С. 397–405. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-397-405

8. Кравець Н. С. Етапи створення гейміфікованої системи для використання в навчальному процесі ВНЗ. Вісник ХДАК». 2017. Вип. 50. С. 198-206.

9. Методичні рекомендації щодо впровадження технологій гейміфікації в дистанційній освіті / Цуранова О. та ін. Acta Paedagogica Volynienses. 2022. № 4. С. 159–164.

10. Михайлова Л.М., Семенишина І. В., Красно-щок І.П., Ступеньков С. О. Гейміфікація як інноваційний ключ професійної підготовки педагогічних працівників ЗВО в умовах дистанційного навчання. Академічні Візії, 2023. 18. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.7795391

11. Модель поведінки Фогга. URL: https:// behaviormodel.org

12. Сергеєва Л. Гейміфікація: ігрові механіки для мотивації персоналу. Електронне наукове фахове видання «Теорія та методика управління освітою». 2014. № 2 (14). 14 с. URL: https://goo.gl/yANJjm.

13. Скасків Г. М. Впровадження технологій гейміфікації в освітній процес ЗВО. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. № 83. С. 156–161. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36669

14. Техніки та стратегії для гейміфікації навчального досвіду. URL: https://cluelabs.com/ blog/%D1%82%D0%B5%D1%

15. Ходунова В. Л. Гейміфікація як інновація в освіті. Наукові інновації та передові технології. 2023. № 2 (16). С. 407–417.

16. Clark D. Games and e-learning / D. Clark. St. Peters Gate: Caspian Learning Ltd., 2006. 31 p.

17. Haliuk K. Cognitive and play space of educational institutions of the future: trends, models, cases. Futurity Education. 2022. Vol. 2, No. 4. P. 4–18. DOI: https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.12.01

РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ «ОСОБИСТИЙ БРЕНД ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: РОЗКРИТТЯ ПОТЕНЦІАЛУ ТА ЕКСПЕРТНОСТІ»

DEVELOPMENT AND APPROVAL OF THE TRAINING PROGRAM “PERSONAL BRAND OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER: UNLEASHING POTENTIAL AND EXPERTISE”

УДК 371.13:37.037.2
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.9

Шабала Ю.А.,
докт. філос., доцент,
консультант
Центру професійного розвитку
педагогічних працівників м. Києва

У статті представлено результати дослідження, присвячені розробці та апробації тренінгової програми «Особистий бренд вчителя початкових класів: розкриття потенціалу та експертності». Актуальність дослідження зумовлена зростаючою потребою в підвищенні професійної впізнаваності та конкурентоздатності вчителів початкової школи в освітньому середовищі. Метою статті є теоретичне обґрунтування, розробка та апробація ефективності тренінгової програми «Особистий бренд вчителя початкових класів: розкриття потенціалу та експертності». Для досягнення поставленої мети були визначені наступні завдання: здійснити теоретичний аналіз науково-методичної літератури з питань особистого бренду та особливостей професійної діяльності вчителів початкової школи; визначити ключові компоненти особистого бренду вчителя початкової школи; обґрунтувати мету, завдання, загальну структуру та обсяг тренінгової програми; визначити зміст тренінгової програми; провести апробацію розробленої тренінгової програми та оцінити її ефективність. У процесі дослідження було визначено ключові компоненти особистого бренду вчителя початкової школи, розроблено комплекс навчально-методичних матеріалів: чек-лист розвитку особистого бренду вчителя початкової школи, роздатковий матеріал: «Swot-аналіз професійної діяльності вчителя початкової школи», «Топ-5 типів контенту», «Топ-5 прийомів, які перетворюють особистий бренд на цікаву та яскраву особистість» та запропоновано для самостійного опрацювання методичний порадник «Особистий бренд-бук педагога». Апробація тренінгової програми проводилася для професійної спільноти вчителів початкової школи м. Києва на базі середньої загальноосвітньої школи № 166 м. Києва Солом'янського району, ліцею № 34 імені Віктора Максименка Подільського району м. Києва та Vcentri HUB: Шевченківський. Результати дослідження свідчать про позитивний вплив розробленої тренінгової програми на рівень усвідомлення вчителями важливості створення та розвитку особистого бренду, їхню готовність до самопросування та вдосконалення професійних компетентностей в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Ключові слова: *особистий бренд, особистий бренд вчителя початкової школи, розвиток особистого бренду, тренінгова програма, апробація, професійний розвиток, професійна спільнота вчителів початкової школи м. Києва.*

The article presents the results of a study devoted to the development and testing of the training program «Personal Brand of a Primary School Teacher: unleashing potential and expertise». The relevance of the study is due to the growing need to increase the professional recognition and competitiveness of primary school teachers in the educational environment. The purpose of the article is to theoretically substantiate, develop and test the effectiveness of the training program «Personal Brand of a Primary School Teacher: unleashing potential and expertise». To achieve the goal, the following tasks were defined: to conduct a theoretical analysis of scientific and methodological literature on the issues of personal brand and the features of the professional activities of primary school teachers; to identify the key components of the personal brand of a primary school teacher; justify the goal, objectives, general structure and scope of the training program; determine the content of the training program; conduct testing of the developed training program and assess its effectiveness. During the research, the key components of the personal brand of a primary school teacher were identified, and a set of teaching and methodological materials was developed: a checklist for developing a primary school teacher's personal brand, handouts: «Swot analysis of the professional activities of a primary school teacher», «Top 5 types of content», «Top 5 techniques that transform a personal brand into an interesting and bright personality» and a methodological guide «Personal brand book of a teacher» is offered for independent study. The training program was tested for the professional community of primary school teachers in Kyiv on the basis of secondary school No. 166 of Kyiv, Solomyansky district, Lyceum No. 34 named after Viktor Maksymenko, Podilsky district, Kyiv, and Vcentri HUB: Shevchenkivskyi. The results of the study indicate a positive impact of the developed training program on the level of teachers' awareness of the importance of creating and developing a personal brand, their readiness for self-promotion and improvement of professional competencies in the conditions of a modern information society.

Key words: *personal brand, personal brand of a primary school teacher, personal brand development, training program, testing, professional development, professional community of primary school teachers in Kyiv.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна освітня система перебуває у стані постійних трансформацій, зумовлених технологічним прогресом, глобалізацією, воєнним станом та зміною суспільних запитів. У цьому динамічному середовищі роль вчителя, особливо вчителя початкової школи, значно розширюється, виходячи за межі суто навчальної функції. Сучасний педагог – це не лише носій знань, а й фасилітатор, коуч, ментор, мотиватор, який формує особистість

дитини на початковому етапі її освітнього шляху. Головною перевагою у конкурентному середовищі для сучасного педагога є його особистий бренд, а саме: здатність позиціонувати себе, свої цінності, свій досвід та унікальність у професійному та соціальному середовищі.

Незважаючи на зростаюче усвідомлення важливості особистого бренду у багатьох сферах діяльності, у педагогічній практиці, зокрема серед вчителів початкової школи, це питання часто залишається недостатньо вивченим та імплементованим. Існує проблема недостатньої розробленості та впровадження ефективних інструментів і технологій для розвитку особистого бренду вчителів початкової школи, що обмежує їхню професійну самореалізацію та потенціал впливу на якість початкової освіти. Вирішення цієї проблеми є актуальним і має важливе значення для удосконалення професійних компетентностей, підвищення престижу педагогічної професії та покращення освітнього процесу в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню особистого бренду присвятили ряд робіт як зарубіжні вчені, так і вітчизняні. У роботах зарубіжних вчених розкрито поняття «персональний бренд» [10]; проаналізовано використання соціальних мереж та онлайн-платформ для формування та просування особистого бренду [8, 9, 11] та ін. Українськими вченими здійснено дослідження сутності та основних аспектів формування персонального брендингу у контексті професійного розвитку педагога [2]; теорії сучасного брендингу [3]; бренду науково-педагогічного працівника [4, 7]; професійного брендингу сучасного педагога [5] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Ґрунтовний теоретичний аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що незважаючи на значну кількість досліджень з проблеми особистого бренду, важливості створення та розвитку особистого бренду педагога, окремі аспекти проблеми розвитку особистого бренду педагогів залишаються недостатньо розкритими та потребують подальшого наукового переосмислення. Зокрема, невирішеними залишаються наступні аспекти: нестача комплексних науково обґрунтованих тренінгових програм, спеціально розроблених для розвитку особистого бренду саме вчителів початкової школи; недостатнє вивчення специфіки формування особистого бренду в контексті початкової освіти, враховуючи особливості взаємодії з молодшими школярами, їхніми батьками та специфіку освітнього процесу на цьому етапі; обмежена кількість досліджень, присвячених емпіричній перевірці ефективності спеціально розроблених тренінгових програм з розвитку особистого бренду в педагогічній практиці початкової школи; недостатньо даних про вплив таких програм на професійну самореалізацію, комунікативну компетентність та якість педагогічної діяльності вчителів початкової школи.

Виділені невирішені аспекти підкреслюють актуальність розробки та апробації тренінгової програми «Особистий бренд вчителя початкових класів: розкриття потенціалу та експертності», що сприятиме удосконаленню професійних компетентностей професійної спільноти вчителів початкової школи м. Києва у межах діяльності Центру професійного розвитку педагогічних працівників м. Києва.

Мета статті є теоретичне обґрунтування, розробка та апробація ефективності тренінгової програми «Особистий бренд вчителя початкових класів: розкриття потенціалу та експертності». Для досягнення поставленої мети були визначені наступні завдання: здійснити теоретичний аналіз науково-методичної літератури з питань особистого бренду та особливостей професійної діяльності вчителів початкової школи; визначити ключові компоненти особистого бренду вчителя початкової школи; обґрунтувати мету, завдання, загальну структуру та обсяг тренінгової програми; визначити зміст тренінгової програми; провести апробацію розробленої тренінгової програми та оцінити її ефективність.

Виклад основного матеріалу. У сучасному цифровому світі, де прозорість та автентичність стають ключовими, інвестиції в розвиток особистого бренду є однією з найефективніших стратегій для досягнення успіху у будь-якій сфері, і освітня сфера не є винятком.

Особистий бренд визначається як унікальна комбінація навичок, досвіду, особистих якостей та цінностей, яка формує сприйняття індивіда іншими людьми [10].

Поняття персонального бренду розуміють як бренд особи та її прояв у конкретних напрямах діяльності – навчанні, бізнесі, захопленнях, стосунках із близькими, громадськими організаціями та ін [5].

У сфері маркетингу, наприклад, персональний бренд – це не про те, як вести соцмережі та збирати вподобайки. Це про те, як вести справи та заробляти гроші [1].

В освітній сфері, на думку О. Кудирко, персональний бренд – це сукупність професійних умінь на навичок, досвіду, цінностей, особистих поглядів, які транслюються до всіх суб'єктів освітньої діяльності з метою формування та закріплення позитивного сприйняття, створення авторитету педагога [2].

В епоху цифрових технологій, де вчителі початкової школи прагнуть побудувати успішну кар'єру та бути впізнаваними, розвиток особистого бренду набуває особливого значення. По-перше, це про Swot-аналіз професійної діяльності вчителя та визначення його унікальності (індивідуальності);

по-друге, це про демонстрацію експертності та цінностей; по-третє, це про побудову довіри та автентичності через комунікацію; по-четверте, це про онлайн-присутність, наставництво та навчання впродовж життя.

Отже, розвиток особистого бренду педагога – це довготривалий динамічний процес, який потребує безперервного самовдосконалення, стійкої мотивації та є важливим для тих педагогічних працівників, які прагнуть утвердитися як експерти чи авторитети у сфері освіти.

За нашим баченням, ключовими компонентами особистого бренду вчителя початкової школи є:

1. Експертність: професійні компетентності (глибокі спеціальні знання та уміння згідно диплому та посадовим інструкціям, володіння сучасними методиками та технологіями навчання, готовність до інноваційної педагогічної діяльності; досвід (накопичений досвід роботи, успішні кейси); безперервний професійний розвиток.

2. Унікальність (індивідуальність): що відрізняє від інших (особливості викладання, унікальні підходи до мотивації учнів, авторські розробки, нестандартні методики); особисті якості (харизма, емпатія, креативність, відповідальність, любов до дітей);

3. Імідж (візуальний та вербальний образ): відповідність зовнішнього вигляду професійному статусу, мова, стиль спілкування, цифровий слід.

4. Онлайн-присутність: активність у професійних спільнотах для вчителів початкової школи, спікерство, ведення блогу або сторінки у соціальних мережах, що демонструють педагогічний досвід та досягнення;

5. Репутація: професійна етика, позитивні відгуки учнів, батьків та колег, участь у професійних конкурсах та проєктах.

Ці компоненти взаємопов'язані та створюють унікальний та сильний особистий бренд вчителя початкової школи.

Методи та організація дослідження. Дослідження проводилось у три етапи.

На першому етапі (лютий 2025 р.) було розроблено зміст тренінгової програми «Особистий бренд вчителя початкових класів: розкриття потенціалу та експертності». Для її розробки використовувався метод вивчення науково-методичної літератури і теоретичного аналізу проблеми.

На другому етапі (березень 2025 р.) було проведено апробацію тренінгової програми для професійної спільноти вчителів початкової школи на базі середньої загальноосвітньої школи №166 м. Києва Солом'янського району, ліцею № 34 імені Віктора Максименка Подільського району м. Києва та Vcentri HUB: Шевченківський. У проведених тренінгах взяли участь 49 вчителів початкової школи м. Києва. Серед учасників тренінгу були представники різних вікових груп.

На третьому етапі (квітень 2025 р.) було проаналізовано та описано результати впровадження тренінгової програми «Особистий бренд вчителя початкових класів: розкриття потенціалу та експертності». Використовувалися методи аналізу, синтезу, узагальнення.

Мета, завдання, загальна структура та обсяг тренінгової програми.

Мета тренінгової програми: надати учасникам теоретичні знання про особистий бренд та його значення для вчителя початкової школи; ознайомити з інструментами та стратегіями створення та просування особистого бренду вчителя початкової школи; сприяти розвитку навичок самоаналізу та самопрезентації; надати учасникам практичні поради та рекомендації щодо розвитку особистого бренду; підвищити мотивацію вчителів до професійного розвитку та самореалізації.

Обсяг тренінгової програми складається із 9 академічних годин.

Завдання тренінгової програми: ознайомити учасників із ключовими поняттями теми та значенням особистого бренду для вчителя початкової школи; розглянути офлайн- та онлайн-інструменти, стратегії створення та просування особистого бренду вчителя початкової школи; сприяти розвитку навичок самоаналізу та самопрезентації; розвивати вміння ідентифікувати свої сильні сторони, унікальність та експертність; розвивати навички ефективної комунікації та побудови професійних зв'язків; навчити учасників створювати та просувати свій особистий бренд за допомогою різних інструментів та платформ; надати учасникам практичні поради та рекомендації щодо розвитку особистого бренду; мотивувати до постійного саморозвитку та адаптації до змін в освітній сфері.

Загальна структура та зміст тренінгової програми:

1. Вступ. Знайомство зі спікером. Завдання тренінгу.

Мета: представити себе як тренера та ознайомити учасників із завданнями тренінгу.

2. Вправа для знайомства «Я – вчитель: метафоричний портрет».

Мета: познайомити учасників тренінгу між собою для створення комфортної емоційної атмосфери; допомогти педагогам глибше усвідомити свій особистий бренд та представити себе через метафоричний образ.

3. Вправа «Встановлення правил».

Мета: спільно виробити правила для успішної співпраці.

4. Вправа «Очікування».

Мета: сприяти формуванню побажань учасників щодо їх участі у тренінгу (очікування від себе, від тренінгу, очікування від тренера) та активізувати пізнавальний інтерес.

5. Формування груп (представлення учасників та обрання лідера команди; створення «педагогічного портрету» групи; презентація груп).

Мета: активізувати учасників, підготувати їх до виконання вправ.

6. Вправа «Асоціації».

Мета: сприяти глибшому розумінню понять «бренд», «особистий бренд», «брендинг». Розвивати асоціативне мислення та креативність.

7. Обговорення «Для чого вчителю початкових класів особистий бренд?»

Мета: з'ясувати значення та необхідність особистого бренду для вчителів початкових класів; обговорити як особистий бренд може допомогти вчителю у професійній діяльності, розвитку кар'єри та успіху.

8. Міні-лекція «З чого складається особистий бренд?»

Мета: ознайомити учасників із структурою особистого бренду та ключовими елементами, які допоможуть вчителю початкової школи сформувати свій особистий бренд.

9. Обговорення. Метод «Коло ідей». Теми для обговорення: «Унікальний стиль вчителя початкових класів: як виражаємо свою індивідуальність у роботі з учнями?», «Комунікація вчителя початкових класів з батьками: як побудувати довірливі та ефективні стосунки?», «Роль самоосвіти та професійного розвитку у розкритті творчого потенціалу вчителів початкових класів», «Онлайн-присутність: як створити позитивний імідж учителю початкових класів в Інтернеті?», «Експертність в дії: як вчитель початкових класів може поділитися своїми знаннями та досвідом?».

Мета: стимулювати до творчості; залучати всіх учасників до процесу, генерувати широкий спектр ідей; створити спільний банк ідей.

10. Міні-лекція «Самопрезентація: розкриття потенціалу та експертності».

Мета: допомогти учасникам усвідомити важливість самопрезентації для досягнення особистих та професійних цілей, а також надати їм практичні поради та техніки ефективної самопрезентації.

11. Руханка «Моя візитівка».

Мета: активізувати учасників, допомогти їм запам'ятати імена один одного та налаштуватися на творчу роботу.

12. Міні-лекція «Стратегії просування особистого бренду. Вибір майданчиків для комунікації та інструменти залучення цільової аудиторії».

Мета: ознайомити з інструментами та стратегіями створення та просування особистого бренду; допомогти учасникам зрозуміти, як правильно обрати платформи для спілкування з цільовою аудиторією та ефективно її залучати.

13. Практичні кейси для роботи в групах: 1) Вчитель-блогер; 2) Вчитель – лідер думок; 3) Вчитель-коуч; 4) Вчитель-тренер; 5) Вчитель-новатор.

Мета: актуалізувати та закріпити теоретичні знання; розвивати навички прийняття рішень; удосконалювати навички командної роботи та співпраці; сприяти обміну досвідом.

14. Відеоруханка.

Мета: зняття емоційного напруження, створення позитивного настрою.

15. Підбиття підсумків. Рефлексія очікувань. Вправа «Скарбничка з ідеями».

Мета: визначити результативність тренінгу; зібрати всі ідеї та інсайти, які виникли під час тренінгу.

Застосування інтерактивних методів навчання, таких як дискусії, мозковий штурм, практичні кейси, практичні вправи та зворотний зв'язок, сприяли активному залученню учасників та кращому засвоєнню матеріалу. Для учасників тренінгу було розроблено комплекс навчально-методичних матеріалів: чек-лист розвитку особистого бренду вчителя початкової школи, роздатковий матеріал: «Swot-аналіз професійної діяльності вчителя початкової школи», «Топ-5 типів контенту», «Топ-5 прийомів, які перетворюють особистий бренд на цікаву та яскраву особистість» та запропоновано для самостійного опрацювання методичний порадник «Особистий брендбук педагога»: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742613/

Після проходження тренінгу більшість вчителів відзначили практичну цінність отриманих знань та навичок, а також продемонстрували готовність до використання онлайн- та офлайн-інструментів для розвитку особистого бренду.

Загалом, тренінг «Особистий бренд вчителя початкових класів: розкриття потенціалу та експертності» може стати потужним каталізатором для комплексного розвитку вчителів, допомагаючи їм не тільки удосконалити свої професійні компетентності, а й відчути себе більш цінними, впевненими та реалізованими у своїй професії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, тренінгові програми є ефективним інструментом для розвитку професійних компетентностей вчителів початкової школи. Результати апробації підтвердили позитивний вплив тренінгової програми «Особистий бренд вчителя початкових класів: розкриття потенціалу та експертності» на рівень обізнаності професійної спільноти вчителів початкової школи м. Києва щодо особистого бренду, їхню самооцінку та мотивацію до професійного розвитку. Особливо позитивну оцінку викликали практичні кейси для роботи в групах, де вчителі змогли обмінятися досвідом та налагодити професійні контакти.

Розроблена тренінгова програма може бути використана в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, професійних спільнотах вчителів початкової школи та самостійно для особистісного та професійного зростання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні довгострокового впливу тренінгової програми на професійну діяльність вчителів початкової школи м. Києва та розробки індивідуальних стратегій розвитку особистого бренду для вчителів початкової школи з різним рівнем досвіду.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Каплунов Д. О. Персональний брендбук. 111 інструментів, щоби стати найбільш затребуваним і високооплачуваним. 2023. 288 с.

2. Кудирко О. В. Персональний брендинг як інструмент професійного розвитку педагога. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Сер. Публічне управління та адміністрування*, 2023. № 2 (2). С. 45–49.

3. Мороз О. В. Теорія сучасного брендингу: монографія. Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2003. 104 с.

4. Нагорняк С. В. Особливості формування особистого бренду викладача. *Техніка і наука.* № 11 (11). 2022. С. 203–210.

5. Професійний брендинг сучасного педагога або як створити атмосферу успішності педагогічної діяльності: навчально-методичний посібник / Автори-упорядники: Д. М. Пінчук, С. М. Луценко, 2021. 143 с.

6. Шабала Ю. А. Особистий брендбук педагога: методичний порадник. Київ. ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. 2024. 40 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742613/ (дата звернення: 11.05.2025 р.)

7. Юник І. Д. Бренд науково-педагогічного працівника ЗВО як тренд сучасності. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2019. Випуск 53. С. 75–87.

8. Harris, L. and Rae, A. «Building a personal brand through social networking», *Journal of Business Strategy*, Vol. 32, 2011. Pp. 14–21.

9. Keller, J.B., and J.S. Matthew. Teacher as brand: Pursuing professional identities in a digital domain. *Technology and Education: Issues in Administration.* Volume 8. 2006. P. 57–70.

10. Peters T. The brand called you. Fast Company. № 10. 1997. P. 83–90.

11. Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž. Personal branding on Facebook: how teachers stage themselves on social media. In INTED 2018: 12th international technology, education and development conference, P. 5–7 March 2018, Valencia, Spain/edited by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Pp. 3968-3972). IATED Academy.

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

АНАЛІЗ ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ РОБОТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

ANALYSIS OF PRACTICAL EXPERIENCE OF THE WORK OF THE PRIMARY SCHOOL ON THE ADAPTATION OF FIRST-GRADERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO THE EDUCATIONAL INSTITUTION

УДК 376-056.26/.3:376.29-044.332
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.10

Іжко О.О.,
аспірант кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти вищої освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Стаття присвячена проблемі адаптації першокласників з особливими освітніми потребами до закладу освіти. Визначено складні моменти у пристосуванні дитини з особливими освітніми потребами (далі ООП) до школи, проведено аналіз наукових психолого-педагогічних та медичних досліджень цієї проблеми. Доведено про необхідність проведення спеціальної роботи з адаптації дітей з ООП до закладу освіти.

У статті проведено аналіз роботи спеціальних закладів освіти з адаптації дітей з ООП до школи, нових вимог, нового колективу, процесу навчання. Показано, що діти з порушенням психофізичного розвитку потребують спеціальної підтримки, додаткової уваги з боку педагогів, особливих прийомів роботи. Продемонстровано, що рішення цієї проблеми можливо за умови наступності у діяльності педагогів дошкільної та шкільної освіти, що для забезпечення наступності дошкільної та початкової шкільної освіти, її безперервності повинна проводитися спеціальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами.

Розглянуто напрями роботи для забезпечення наступності в роботі з проведення розвитку, корекції, навчання, виховання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, науково-теоретичний, освітній, дослідницько-практичний, організаційно-управлінський.

У статті визначено, що корисними методами роботи, що сприяють адаптації першокласників з ООП до закладу освіти є гра, казка, гейміфікація, логоритміка та інші сучасні технології. Показано особливості застосування цих методів при рішенні завдань навчання, виховання, розвитку та корекції дітей з психофізичними порушеннями, підтримки їх психологічного стану, налагодження взаємозв'язку з педагогами та колективом однолітків. Акцентується увага на ролі батьків для процесу адаптації першокласників з ООП до закладу освіти, необхідність їх співпраці з педагогами школи та створенні ними вдома спеціальних умов для можливості нормальної діяльності дитини у статусі учня.

Ключові слова: *діти з особливими освітніми потребами, адаптація до закладу освіти, наступність дошкільної та початкової освіти, узгоджена діяльність корекційних педагогів ЗДО і НУШ, казкотерапія, гейміфікація, логоритміка.*

The article is devoted to the problem of adaptation of first-graders with special educational needs to an educational institution. Difficulties in adapting a child with special educational needs (hereinafter referred to as SEN) to school were identified, and an analysis of scientific psychological, pedagogical and medical research on this problem was conducted. The need for special work on the adaptation of children with special needs to an educational institution has been proven.

The article analyzes the work of special educational institutions on the adaptation of children with special needs to school, new requirements, a new team, and the learning process. It has been shown that children with impaired psychophysical development need special support, additional attention from teachers, and special working methods. It has been demonstrated that the solution to this problem is possible provided that there is continuity in the activities of preschool and school teachers. It has been demonstrated that to ensure the continuity of preschool and primary school education, its continuity, special work should be carried out with children with special educational needs.

The directions of work to ensure continuity in the work on the development, correction, training, and upbringing of children with special educational needs are considered, in particular, scientific-theoretical, educational, research-practical, organizational-management.

The article identifies that useful work methods that contribute to the adaptation of first-graders with special educational needs to an educational institution are games, fairy tales, gamification, logorhythmics, and other modern technologies. The features of the application of these methods in solving the problems of teaching, upbringing, development and correction of children with psychophysical disorders, supporting their psychological state, and establishing relationships with teachers and peers are shown. Attention is focused on the role of parents in the process of adapting first-graders with special needs to an educational institution, the need for their cooperation with school teachers and the creation of special conditions at home for the child to be able to function normally as a student.

Key words: *children with special educational needs, adaptation to an educational institution, continuity of preschool and primary education, coordinated activities of correctional teachers of special educational institutions and primary schools, fairy tale therapy, gamification, logorhythmics.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Адаптація першокласників до закладу освіти є важливим завданням педагогів, які мають створити сприятливі умови для учнів при вирішенні цієї проблеми. Початок шкільного навчання є переломним моментом у житті дитини, яка змінює свій статус з дошкільника на учня. В процесі цього суттєво змінюється і життя дитини, зокрема: навколишнє середовище, режим дня, навантаження, вимоги, дитячий колектив та педагоги. Не всі діти готові до таких змін, через що можуть зазнавати проблеми у навчанні. Треба проводити спеціальні заходи для якомога скорішої адаптації першокласників до закладу освіти.

Діти з особливими освітніми потребами значно складніше пристосовуються до нових умов. Будь-які труднощі фізичного, інтелектуального, функціонального характеру ускладнюють процес адаптації дитини до нової ситуації. Для їх вирішення необхідні спеціальні умови, що будуть сприяти скорішому пристосуванню першокласника з особливими освітніми до процесу навчання, які полягатимуть у застосуванні спеціальних методів і прийомів навчання та виховання, проведення корекційних заходів, створенні сприятливого психологічного клімату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему адаптації першокласників до закладу освіти вивчають педагоги (Т. Бондаренко, Л. Богуславська, І. Карабаєва, Т. Піроженко, О. Проскура, О. Савченко, А. Яковенко та ін.), психологи (Г. Андрющенко, В. Котирло, І. Максименко, Т. Палько, О. Романчак, О. Таран, та ін.), медики (Е. Бурбела, Н. Коренєв, С. Няньковський, М. Яцула та ін.), адже на цей процес впливає фізичний стан і зрілість організму дитини, її психологічна готовність до навчання і отримання нових знань, правильно підібрані педагогічні методи і прийоми роботи з дітьми.

О. Савченко зазначала, що у молодшому шкільному віці у дітей можуть проявлятися риси дошкільного дитинства, які сполучаються з типовими рисами учня. Тому важливо впливати на своєчасний розвиток, який у цьому віці має великі можливості для розвитку основних психічних якостей, таких як довільна поведінка, рефлексія та формування внутрішнього плану [12].

Процеси адаптації і соціалізації дітей з особливими освітніми потребами розглядали В. Бондар, О. Колосова, І. Татьянчикова, М. Омельченко, В**.** Шевченко та ін. Ними проаналізовано труднощі, з якими стикаються ці діти у соціальному середовищі, фактори, що впливають на процес їх соціалізації та адаптації. Автори зазначають на необхідності усвідомлення дитиною своєї ролі у соціуму, встановлення зв'язку з соціальним оточенням.

В. Бондар зауважував, що у сім-вісім років діти з порушенням психофізичного розвитку вже можуть усвідомлювати свій фізичний дефект, що несприятливо впливає на їх психологічний стан, самосприйняття, самооцінку та проявляється на взаємодії з оточуючими і спотворює соціальну їх адаптацію. Проблеми, що постають перед першокласником з особливими освітніми потребами у школі дитина не може самостійно подолати через невміння долати труднощі у новій ситуації.

М. Омельченко доводить, що педагогічний процес важливо спрямовувати на розвиток самоорганізації дитини. Батьки мають цілеспрямовано працювати вдома у цьому ж напряму, а саме привчати дитину виконувати режим дня, що посприяє її адаптації до укладу шкільного життя [10, с. 79].

В**.** Шевченко вказує на те, що важливим аспектом соціалізації дитини є її власна активність, адже набуття соціального досвіду не є процесом механічним, а залежить від потреб, інтересів, мотивів людини. Але значну роль в адаптації першокласника до закладу освіти відіграє попереднє виховання та ставлення батьків до цієї проблеми [16].

Українські вчені А. Богуш, Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, І. Демченко, А. Колупаєва, І. Кузова та інші, переконують, що процес інтеграції дошкільнят з особливими потребами в освітнє середовище сприяє нормалізації їхнього життєвого циклу і гармонізації розвитку відповідно до індивідуальних можливостей кожної дитини [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Важливим є встановлення взаємодії закладу дошкільної освіти (далі ЗДО) та школи щодо сприяння адаптації дитини з особливими освітніми потребами до шкільного навчання.

Мета статті. Вивчення практичного досвіду роботи педагогів початкової школи з встановлення взаємодії з закладом дошкільної освіти для проведення роботи з адаптації першокласників з особливими освітніми потребами до закладу освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Забезпечення наступності і перспективності, подолання недорозвитку, корекція порушень у дітей з особливими освітніми потребами – це процес, у якому задіяні і спеціальний ЗДО, і спеціальна школа. Цей процес допомагає сприяти корекції та цілісному розвитку особистості, соціалізації дитини з ООП в суспільстві.

Психологічно виваженому та успішному для дитини переходу від дошкільної до початкової освіти сприятимуть об'єднані зусилля педагогічних колективів закладів дошкільної і загальної середньої освіти та батьківської громадськості. Актуальною є ідея взаємодії, співробітництва, діалогу, партнерства у взаємовідносинах суб'єктів освітнього процесу.

Державний стандарт дошкільної освіти спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, яка має свої особливості вже у дошкільному дитинстві, на

своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки. Наступною освітньою ланкою системи освіти, яка продовжує упровадження принципів корекційно-розвиткової роботи, є початкова школа. Її метою відповідно до Державного стандарту початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь з урахуванням вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвитку самостійності, творчості та допитливості. У Базовому компоненті дошкільної освіти та Державному стандарті початкової загальної освіти визнається пріоритетність компетентнісного підходу до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової ланок освіти [1; 5].

Наступність в освіті необхідна для створення єдиного освітнього процесу, що логічно продовжується від дитячого садка до Нової української школи (далі НУШ). Цей процес допомагає досягти цілісного розвитку особистості. Під час навчання у всіх дітей формуються базові компетентності – вміння, знання та навички, необхідні для подальшого навчання та життя загалом. Володіння українською та іншими мовами, математичні навички, знання в галузі природничих наук, техніки або культури – цього дитина навчається в молодшій школі завдяки тим компетентностям, що сформувалися у неї в дитячому садку. У дошкільному віці вихователі ЗДО починають розвивати у дітей допитливість, ініціативність, відповідальність, креативність, навички комунікації. Ці навички є особливо важливими для дітей з ООП, і початкова освіта спирається на них і поглиблює їх. Педагоги дошкільної освіти, які працюють в спеціальній групі, мають бути ознайомлені з програмою початкової школи та вводити у свої заняття навчальні елементи, що підготують дітей з ООП до 1 класу. Вчителі початкових класів також мають знати дошкільну навчальну програму, щоб використовувати її складники в адаптаційний період. Перехід дитини-дошкільника з ООП до школи є важливим етапом її життя, пов'язаним не лише зі зміною середовища її розвитку, а й із відповідними процесами самоусвідомлення. Забезпечення наступності та перспективності між дошкільною і шкільною ланками освіти за сучасних реалій є дуже важливим, особливо для дітей, які потребують додаткової освітньої підтримки [4; 8].

Варто продумати і комплексно здійснювати заходи, спрямовані на організацію спільних дій педагогів ЗДО та вчителів НУШ, узгоджувати педагогічні зусилля щодо дитини з особливими потребами. Забезпечення наступності та перспективності, подолання недорозвитку, корекція порушень – це процес, у якому задіяні і ЗДО, і школа. Наступність між дошкільною і шкільною ланками освіти не повинна розумітися тільки як підготовка дітей до навчання. У дошкільному віці закладаються найважливіші риси майбутньої особистості. Необхідно прагнути до організації єдиного розвиваючого світу – дошкільної та початкової освіти. Дошкільна освіта повинна зберегти самоцінність дошкільного дитинства і формувати особистісні якості дошкільника, які є основою для навчання у школі. Проте дошкільний вік не є підготовчим етапом до навчання у школі, це є період пізнання світу маленькою дитиною, неважливо – здорова вона чи має проблеми розвитку. Школа ж, як наступник дошкільної освіти, повинна враховувати та розвивати потенціал дитини, розкритий ще у дошкільному віці. Такий комплексний підхід дає можливість визначити освіту як єдину систему на всіх етапах навчання та має на меті забезпечити психологічні умови, які б максимально сприяли всебічному розвитку дитини, збереженню її індивідуальності та реалізації корекційно-розвиткового навчання [11; 15].

Діяльність ЗДО і НУШ для забезпечення наступності з корекційно-розвиткової роботи передбачає такі напрями:

1) Науково-теоретичний – наукове обґрунтування, розроблення та реалізація концепції спеціальної та інклюзивної освіти, спрямованої на розвиток дитини.

2) Освітній – здійснення ступеневої освіти, забезпечення наступності програм і навчальних планів ЗДО і школи, узгодження їх та оптимізація.

3) Дослідницько-практичний – апробація авторських розробок, нових форм і методів роботи з дітьми з особливими потребами в ЗДО та школі.

4) Організаційно-управлінський – організація і планування навчально-корекційної роботи ЗДО і НУШ, координація діяльності всіх корекційних служб.

Наступність дошкільної та початкової освіти забезпечується шляхом системної єдності підходів до організації життєдіяльності дитини шостого та сьомого (восьмого) років життя незалежно від соціально-педагогічних умов здобуття освіти: закладу дошкільної освіти, першого класу початкової школи, групи Центру розвитку дитини, сімейного виховання тощо [2].

Робота педагогів із дітьми, які мають особливі освітні потреби, вимагає не тільки знань і досвіду, а ще й терпіння, любові до них.

Спеціальна освіта є опорою і підтримкою такої дитини, саме вона покликана допомогти дітям з ООП адаптуватися до навколишнього середовища, підготуватися до життя в суспільстві.

Тому узгоджена діяльність корекційних педагогів ЗДО і НУШ повинна забезпечувати наступність психолого-педагогічного супроводу таких дітей, що передбачає створення універсального освітнього

середовища, в якому кожна дитина почувається безпечно і творчо, здійснення корекційно-навчальних занять, трудотерапії, ігротерапії, казкотерапії, індивідуальної та групової психотерапії тощо. Важливо допомогти дитині з ООП адаптуватися до колективу, підкреслюючи і заохочуючи будь-які її досягнення; давати доступні завдання; підтримувати і допомагати, якщо виникли труднощі; розвивати здатність витримувати і долати невдачі, не впадати у відчай; формувати позитивне ставлення до усього, що оточує, адже усі діти заслуговують навчатися у середовищі, де забезпечуються їхні базові та додаткові потреби.

У спеціальних школах значна увага в процесі адаптації дитини до школи приділяється саме казкам. В. О. Сухомлинський акцентував увагу педагогів на використанні казки як засобу розвитку творчого мовлення дитини. За його словами, казка є активною естетичною творчістю, що захоплює всі сфери духовного життя дитини, а саме, її розум, почуття, уяву, волю. Створення казок є одним із найцікавіших для дітей видів поетичної творчості та важливим засобом розумового розвитку. Якби не творчість, не складання казок, мовлення багатьох дітей було б плутаним, а мислення хаотичним. На думку В.О. Сухомлинського, казка задовольняє жадобу дитячого пізнання, інтерес до навколишнього. Чарівний і дивовижний, веселий і життєстверджуючий світ казок входить у душу кожної людини з дитинства, засіваючи її першими зернами добра, краси і справедливості [6]. Можна зазначити, що казка розкриває внутрішній світ особистості, щоб покращити його.

У спеціальних закладах освіти прийнято використовувати ляльковий театр для розіграшу сюжету казки. Це дозволяє педагогу наочно продемонструвати дітям головних героїв, їх вчинки, події. Казка нібито оживає і стає більш зрозумілою та більш цікавою для дітей з ООП. Використання лялькового театру, за допомогою казкових персонажів, створює можливості залучення дітей у бесіду, спонукає їх до мовленнєвої діяльності, навчає взаємодіяти у групі. Окрім цього, такі мінівистави сприяють психологічному розвантаженню дітей, створенню у них позитивного настрою, та зацікавлює сюжетною грою.

Казка є засобом корекції психофізичних порушень дитини та сприяє її розвитку, зокрема, пізнавальних процесів, уваги, пам'яті, мовлення. У дітей розвивається фонематичний слух, відпрацьовується правильна артикуляція, діти вчаться аналізувати та диференціювати звуки мовлення, починають розуміти міміку й жести співрозмовника та самі передають образ героїв через міміку, жести, рухи [14].

Використовуючи казки, педагоги вирішують важливі питання, які є необхідним компонентом адаптації учнів. Діти починають діяти за певними правилами, традиціями, коли пізнають народну мудрість. Вони через казки знайомляться з побутом, вчаться моральної поведінки. Також казки демонструють правила поводження у суспільстві, навчають піклуванню про близьких та про себе. Відбувається і розвиток особистісних якостей, таких як відповідальність, уважність, порозуміння, доброта та ін. поступово небажана поведінка стає керованою, адже в ній також відбуваються позитивні зміни.

У закладах дошкільної освіти діти з ООП звикають до казок, полюбляють казкових героїв та казкові події, вихователі навчають їх правильно сприймати сюжет казки. Така пропедевтика позитивно відбивається на першокласниках, які вже звикли працювати з казками. Вчителі вводять елементи казок в різні розділи уроків, інколи весь урок проходить за казковим сюжетом, діти занурюються у казку і починають значно активніше виконувати навчальні завдання, тому що роблять це разом з героями казки, або для того, щоб допомогти їм.

У позакласній роботі казки допомагають зацікавити дітей з ООП та організувати їх до діяльності, в процесі якої вони навчаються взаємодіяти і співпрацювати. У такій діяльності учні почуваються більш комфортно, тому що це природньо продовжує їхнє життя і діяльність, якою вони займалися до вступу до школи.

Звичайно, крім казкотерапії педагоги початкової школи застосовують для адаптації першокласників з ООП до закладу освіти такі технології, як метод гейміфікації, щоб діти могли із цікавістю та легкістю засвоювати матеріал. Цей метод який дозволяє педагогам початкової школи продовжувати навчання з опорою на знання, отримані дітьми у ЗДО, але із новими, яскравими та цікавими навчальними елементами ігор, які захоплюють дітей та викликають у них бажання до подальшої праці.

Гейміфікація – це стратегія, яка використовує ігрову механіку та винагороди, щоб мотивувати користувачів виконувати завдання, зокрема освітнього спрямування. Оскільки стабільна зацікавленість і мотивація є рушійною силою для ефективного навчання, доцільно розглянути деякі аспекти і правила успішної реалізації зазначеної стратегії [13].

Справжньою новизною гейміфікації є опора на комп'ютерні ігри, що цифровізує мотивацію учнів. Сучасне покоління живе з раннього дитинства у цифровому світі, розуміє і виконує більшість рутинних процесів через використання різноманітних гаджетів. Цифровий контент додає сучасним учням відчуття комп'ютерної гри. Новим є те, що за допомогою цифрового додатку або пристрою учні отримують стійку мотивацію до діяльності, більш того, це може легко масштабуватися для залучення широкої аудиторії з низькими матеріальними витратами. При цьому ігри можуть

вирішувати як навчальні, так і корекційно-розвивальні завдання. Цікаво те, що у спеціальних ЗДО метод гейміфікації також застосовується при розвитку пізнавальних процесів, ознайомленню з навколишнім, формуванню елементарних математичних уявлень, навіть, при виконанні фізичних вправ. То для першокласників з ООП цей метод також є улюбленим і сприяє продовженню діяльності у звичному напрямі.

У початковій школі в роботі з першокласниками з ООП педагоги використовують метод логоритміки. Це комплекс вправ, які педагоги із дітьми виконують проговорюючи, або проспівуючи прості потішки, під музичний супровід. Логоритміка для дітей корисна тим, що спонукає їх до правильної, красивої та плавної вимови, а також тренує слух, моторику, пам'ять, увагу, орієнтацію у просторі, розвиває творчі здібності. У спеціальних ЗДО логоритміка також використовується. То корекційно-виховна робота з розвитку мови першокласників з ООП й правильного вимовляння проводиться з опорою на ті методи, до яких вони звикли ще з дошкільного віку.

Висновки. Таким чином, використання ігрових методик, казкотерапії, гейміфікації, логоритміки та інших сучасних технологій сприяє тому, шо першокласники з ООП із зацікавленістю сприймають нові переміни в їхньому житті, краще пристосовуються до нових умов, режиму, колективу. Всі ці моменти є важливими в процесі адаптації першокласників до школи. Взаємодія педагогів ЗДО і початкової школи сприяє активізації процесу адаптації першокласників до шкільного навчання.

Подальші **перспективи в цьому напрямку**. Аналіз досвіду роботи педагогів початкової школи довів, що позитивні результати адаптації першокласників з ООП до закладу освіти краще досягаються при дотриманні наступності у роботі ЗДО і школи. Проте, на наш погляд, треба розробити спеціальну програму переходу дошкільника з ООП у початкову школу з опорою на сучасні інноваційні технології у навчальній та корекційно-виховній роботі та обов'язковим залученням до цього процесу батьків дитини. Якщо у перші роки навчання у школі будуть продовжувати та підіймати на інший рівень ту діяльність, яка була у ЗДО, то перехід буде безболісним і непомітним для дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівник : А.М. Богуш Київ : Видавництво, 2012. 26 с.

2. Богуш А. М. Вектор наступності державних стандартів дошкільної та початкової освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 21-23.

3. Гетманська М. Казка чи казкотерапія? Виховання чи лікування? *Психолог довкілля*. 2012. №9. С. 29-32.

4. Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 № 1/9–249. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. URL: http://www.kharkivosvita.net.ua/document/6624

5. Законі України «Про освіту» № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 вересня. URL: https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/

6. Замелюк М. В. О. Сухомлинський про роль казки у творчому розвитку дитини дошкільного віку. *Актуальні проблеми педагогічної освіти : європейський і національний вимір: Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (3–5 червня 2016 р.)* Т. 1 (А–Н). Луцьк: ФОП Покора І. О., 2016. 274 с.

7. Карабін О. Й. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. № 67. Т. 1*. С. 44-47. 6.

8. Концепція Нової української школи. *Розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.16.* URL: *https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text*

9. Костенко Т. М. Учні початкових класів із порушенням зору: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Харків: вид-во «Ранок», 2020. 128 с.

10. Омельченко М. С., Кузнецова Т. Г. Єгольнікова С. І. Психолого-педагогічні аспекти адаптації дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до умов інклюзивного навчання. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Випуск 38. Видавничий дім «Гельветика», 2021*. С.77-79.

11. Погоріло О. Б. Використання сучасних педагогічних практик у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами закладу дошкільної освіти: методичний посібник. Гадяч, 2023. 74 с.

12. Савченко О. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти. *Дошкільне виховання*. 2000. №11. С. 4-5.

13. Саган О. В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки: збірник наукових праць. № 100. 2022*. С. 12-18.

14. Садова І. Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби. *Актуальні питання гуманітарних наук. Розділ: Педагогіка.* Вип. 11. 2015. С. 203-215.

15. Татьянчикова І. В., Соловйова Т. Г. Забезпечення соціалізації учнів з особливими потребами на стадії адаптації в спеціальному закладі освіти. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 63. Том 2. 2023. С. 63-66.

16. Шевченко В. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, № 2 (126).* С. 77-88.

КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

CORRECTION OF PHONETIC-PHONEMIC PROCESSES IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

УДК 376.36-053.4:37.02:004.9
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.11

Ласточкіна О.В.,
канд. пед. наук,
доцентка кафедри логопедії,
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Курач Т.А.,
студентка І курсу магістратури
Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Стаття присвячена дослідженню ефективності застосування інтерактивних ігор у корекції фонетико-фонематичних процесів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з ЗНМ.

Авторами подано теоретичне обґрунтування та емпіричне підтвердження потенціалу інтерактивних ігор у подоланні зазначених мовленнєвих труднощів. Аналіз досліджень підтверджує значущість ігрової діяльності та сучасних технологій у логокорекційній роботі, зокрема переваги інтерактивних ігор, що завдяки своїй динамічності, візуальній підтримці, елементам змагальності та можливості миттєвого зворотного зв'язку, здатні підвищити внутрішню мотивацію дітей, трансформуючи процес корекції у більш захопливу та ефективну діяльність.

У статті представлено систему авторських інтерактивних ігор, що розроблені на базі програмного додатку Microsoft PowerPoint. Ця система ґрунтується на ключових психолого-педагогічних принципах корекційно-розвиткової роботи, таких як принцип ігрової діяльності, полісенсорного сприймання (полімодальності), швидкого зворотного зв'язку, систематичності та послідовності, а також індивідуалізації та диференціації. Запропоновано детальний опис технічної реалізації ігор за допомогою функцій PowerPoint («Гіперпосилання і тригери», «Анімації», «Вбудовані звуки») та особливостей їх застосування. Надано опис змісту та фотоскріни окремих інтерактивних ігор, спрямованих на розвиток фонематичного сприймання («Пригоди ведмедика Бурчика», «Що у кого у руці?»), слуху («Лабораторія професора Бульбашки») та аналізу («Знайдіть спільний звук», «Що сховалось у мішку Санти?»). Результати ефективності підтверджують виразну позитивну динаміку діагностованих показників у дітей експериментальної групи (значне покращення фонематичного сприймання, слуху, навичок фонематичного аналізу та синтезу, уявлень; суттєве якісне покращення звуковимови (зменшення кількості порушених звуків), що засвідчує високу ефективність інтеграції інтерактивних ігор у логопедичну роботу.

Ключові слова: *загальний недорозвиток мовлення, фонетико-фонематична складова, інтерактивні ігри, додаток Microsoft PowerPoint.*

This article investigates the effectiveness of interactive games in the correction of phonetic-phonemic processes in preschool and junior school-aged children with General Speech Underdevelopment. The author provides theoretical substantiation and empirical confirmation of the potential of interactive games in overcoming these specific speech difficulties. An analysis of existing research supports the significance of play activity and modern technologies in speech-language pathology, particularly highlighting the advantages of interactive games. Thanks to their dynamism, visual support, competitive elements, and instant feedback capabilities, these games can significantly boost children's intrinsic motivation, transforming the corrective process into a more engaging and effective activity.

The article presents a system of original interactive games developed using Microsoft PowerPoint. This system is based on key psychological and pedagogical principles of correctional and developmental work, including the principle of play activity, multisensory perception (multimodality), rapid feedback, systematicity and consistency, as well as individualization and differentiation. A detailed description of the games' technical implementation, utilizing PowerPoint functions such as «Hyperlinks and Triggers», «Animations», and «Embedded Sounds» is provided, along with insights into their specific application features. The content and screenshots of individual interactive games are described, targeting the development of phonemic perception («Burchyk the Bear's Adventures», «What's in Whose Hand?»), listening («Professor Bubbles' Laboratory»), and analysis («Find the Common Sound», «What's Hidden in Santa's Bag?»).

The results demonstrate a pronounced positive dynamic in the diagnosed indicators among children in the experimental group. This includes significant improvements in phonemic perception, listening skills, phonemic analysis and synthesis abilities, and representations. Furthermore, there was a substantial qualitative improvement in sound pronunciation (a reduction in the number of impaired sounds – substitutions, omissions, distortions). These findings confirm the high effectiveness of integrating interactive games into speech-language therapy.

Key words: *general speech underdevelopment, phonetic-phonemic component, interactive games, Microsoft PowerPoint application.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Мовлення відіграє фундаментальну роль у всебічному становленні дитини, її соціальній інтеграції та успішній адаптації у соціумі. Будучи однією з ключових вищих психічних функцій, воно слугує для дитини основним інструментом взаємодії із соціальним середовищем. Значна частина дітей дошкільного віку відчуває труднощі у мовленнєвому розвитку різного характеру, серед яких особливе місце займає загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ).

В умовах сучасної освітньої парадигми, що акцентує увагу на індивідуальному підході до дитини та стимулюванні її пізнавальної активності, набуває особливої значущості пошук дієвих методів корекційно-розвиткового впливу. Одним із багатообіцяючих напрямів є застосування інтерактивних ігор. Інтерактивні ігрові технології, завдяки своїй

динамічності, візуальній підтримці, елементам змагальності та можливості отримання миттєвого зворотного зв'язку, здатні підвищити зацікавленість дітей на логопедичних заняттях, трансформувати процес корекції у більш захопливу та мотивуючу діяльність.

Аналіз досліджень останніх досліджень і публікацій. Велику увагу сьогодні приділяють спеціалісти загальному недорозвитку мовлення – системне порушення формування всіх рівнів мовної системи (фонетико-фонематичного, лексико-граматичного та семантичного) у дітей із збереженою слуховою функцією та достатнім рівнем когнітивного розвитку. Для ЗНМ типовими є недостатня чіткість вимови звуків, збіднений словниковий запас, граматичні неточності та труднощі у продукуванні зв'язних висловлювань [10, с. 235]. При цьому, саме порушення розвитку фонетико-фонематичної сторони усного мовлення є ключовим компонентом у структурі ЗНМ. Цей аспект відповідає за сприйняття, відтворення звуків, розрізнення фонем, а також формування навичок звукового аналізу та синтезу, що є критично важливим для успішного оволодіння читанням і письмом. Діти з ЗНМ часто демонструють артикуляційні труднощі (викривлення, заміни, пропуски звуків) та складнощі у диференціації акустично близьких фонем, що значно перешкоджає подальшому оволодінню письмом і навчанню загалом [10, с. 230].

У логокорекційній роботі пріоритетним є використання новітніх технологій. Особливу значущість мають інтерактивні ігри, адже їхня динамічність, візуальна підтримка та миттєвий зворотний зв'язок значно підвищують мотивацію дітей із порушеннями мовлення, роблячи корекційний процес цікавішим та ефективнішим.

Аналізуючи можливості використання інтерактивних ігор у навчальному процесі, звернемося до досвіду О. Гаврило та С. Парфілової (2025). Дане дослідження підтверджує ефективність інтерактивних ігор на основі народних казок для формування екологічної компетентності дітей, сприяючи розвитку критичного мислення та аналітичних здібностей [3].

Дослідження Л. Єфименко (2021) також підкреслює значний вплив інтерактивних технологій на розвиток творчих умінь старших дошкільників. Автор зазначає, що інтерактивність сприяє активному діалогу, розвитку відповідальності, самокритичності та вмінню критично мислити, що є важливим для усвідомленого засвоєння правильних мовленнєвих навичок [4].

У науковому доробку К. Крутій, І. Деснової та О. Поповської (2024) розглянуто потенціал ігрової діяльності у формуванні навичок безпечної поведінки. Науковці підкреслюють, що інтеграція сучасних цифрових технологій, зокрема інтерактивних ігор, значно підвищує рівень засвоєння матеріалу завдяки високому емоційному залученню дітей [5].

З огляду на зазначене, вивчення корекції фонетико-фонематичного аспекту усного мовлення у дітей із ЗНМ за допомогою інтерактивних ігор є актуальним. Дослідження можливостей ефективного використання цього засобу в логопедичній практиці може суттєво оптимізувати процес подолання мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне підтвердження ефективності застосування інтерактивних ігор у корекції фонетико-фонематичної складової усного мовлення у дітей із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство активно впроваджує цифрові технології, зокрема цифрові інтерактивні ігри, у сфері освіти. Аналіз психолого-педагогічних досліджень підтверджує доцільність інтеграції інноваційних методик у логопедичну практику для підвищення залученості дітей, стимулювання їхньої пізнавальної активності та покращення результативності логопедичного впливу. Враховуючи актуальність корекції загального недорозвитку мовлення та переваги інформаційно-комунікаційних технологій у логокорекційній роботі, нами було інтегровано систему інтерактивних ігор у процес корекції фонетико-фонематичної сторони мовлення дітей із ЗНМ. Ця система, розроблена на базі Microsoft PowerPoint; вона демонструє значний потенціал завдяки функціональній гнучкості та адаптивності до індивідуальних особливостей дітей із ЗНМ.

Головною метою у процесі дослідження було емпіричне підтвердження ефективності інтерактивних ігор для процесу корекції фонетико-фонематичних процесів у дітей із ЗНМ. Ключовими було визначено наступні завдання – розвиток фонематичного слуху, фонематичного сприймання, уваги, формування навичок фонематичного аналізу та синтезу, корекція звуковимови. Експериментальне навчання проводилося нами впродовж 2024-2025 н.р. на базі Чернігівського дошкільного навчального закладу № 77 «Дельфін». У межах цього дослідження була розроблена та успішно апробована система авторських інтерактивних ігор, що використовувалася у таких ключових напрямках логопедичної роботи, як:

1. **Робота над звуковимовою**: включала індивідуальну постановку звуків і їх детальне опрацювання із акцентом на корекції артикуляції.

2. **Формування фонематичних процесів**: спрямовувалося на комплексний розвиток фонематичного слуху, сприймання та уявлення, що є критично важливим для диференціації звуків мовлення.

3. **Поетапне формування навичок звукового аналізу та синтезу**: цей напрям базувався на попередньому розвитку фонематичних процесів і мав на меті навчити дітей розкладати слова на

звуки та складати їх із окремих звуків, що є фундаментом для розвитку зв'язного мовлення та письма.

Дослідницька робота проходила поетапно й охоплювала три основні етапи: підготовчий, основний і завершальний.

Підготовчий етап включав вивчення теоретичних засад і практичних засобів корекційної роботи фонетико-фонематиченої складової усного мовлення, а також розроблення системи логопедичних занять. У межах цього етапу було сформовано конспекти занять із використанням авторських інтерактивних ігор, що створені нами за допомогою програми Microsoft PowerPoint. **Основний етап** – проведення для дітей експериментальної групи 40 логопедичних занять, спрямованих на формування і вдосконалення фонематичних процесів, формування навичок звукового аналізу та синтезу, а також мотивації до навчання через гру на основі авторських інтерактивних ігор. Структура занять традиційно містила вступну, основну та завершальну частини. **Завершальний етап** мав на меті оцінити ефективність використання системи інтерактивних ігор у роботі логопеда.

На експериментальних заняттях нами були проведені наступні інтерактивні ігри: «На чому любить подорожувати ведмедик Бурчик», «Чиє маля загубилося?», «Що у кого у руці?», «Лабораторія професора Бульбашки», «Спіймай перший звук», «Знайдіть перший звук», «Що сховалось у мішку у Санти?» та інші.

Розроблена система інтерактивних ігор на базі Microsoft PowerPoint є логічно структурованим комплексом, що ґрунтується на ключових психолого-педагогічних принципах корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗНМ. До них належать наступні засадничі положення [1, 4, 6-10]:

1. ***Принцип ігрової діяльності.*** Інтерактивні ігри підвищують мотивацію дітей на логопедичних заняттях, знижують психоемоційне навантаження і забезпечують природне залучення до мовленнєвих завдань, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу.

2. ***Принцип полісенсорного сприймання або полімодальності***. Задіяння візуальних, слухових і кінестетичних каналів сприймання сприяє формуванню міцніших нервових зв'язків та багатоканальній обробці мовленнєвої інформації для дітей із ЗНМ.

3. ***Принцип швидкого зворотного зв'язку***. Миттєве візуальне та/або слухове підкріплення правильних дій або індикація помилок дозволяє дитині одразу усвідомити результат, що критично важливо для формування мовленнєвих навичок, самоконтролю та самокорекції.

4. ***Принцип систематичності та послідовності***. Поступове ускладнення завдань ігор відповідно до зони найближчого розвитку дитини та етапів формування фонетико-фонематичної системи забезпечує системність корекційного впливу та поетапне засвоєння матеріалу без перевантаження.

5. ***Принцип індивідуалізації та диференціації***. Можливість швидкої адаптації завдань (ускладнення/спрощення) та варіативність використання ігор дозволяє підлаштувати методику під індивідуальні потреби кожної дитини із ЗНМ, забезпечуючи максимально ефективний корекційний вплив.

Технічна реалізація ігор у Microsoft PowerPoint забезпечується використанням таких функцій, як: ***«Гіперпосилання і тригери»*** (дозволяє пов'язувати елементи слайда (звукові кнопки, зображення) з певними діями (відтворення звуку, перехід на інший слайд, зміна властивостей об'єкта); ***«Анімації»*** (використовуються для візуального зворотного зв'язку (збільшення, мерехтіння, зникнення/поява об'єктів) та ***«Вбудовані звуки»*** (дозволяє додавати аудіоматеріали (немовленнєві звуки, звуки мовлення, мовленнєві інструкції).

Далі подаємо опис змісту та фотоскріни окремих інтерактивних ігор, що створені нами за допомогою додатку Microsoft PowerPoint.

Гра для розвитку фонематичного сприймання – «Пригоди ведмедика Бурчика». *Мета гри:* розвивати здатність розпізнавати та розрізняти немовленнєві звуки, сприяти розвитку слухової уваги та пам'яті.

Хід гри: під час роботи з кожним, окремим, слайдом діти прослуховують різні види звуків; далі логопед пропонує дошкільникам натиснути на зображену на екрані звукову кнопку прослухати звук та обрати на екрані відповідне зображення, що відповідає почутому звукові. Якщо відповідь невірна, зображення почне мерехтіти, а якщо відповідь вірна, картинка збільшиться у своєму розмірі (Рис. 1-2). У першій частині гри – *«На чому любить подорожувати ведмедик Бурчик»,* натискання кнопки відтворює один із видів транспорту, що ведмедик обирає для подорожі; в другій частині гри – *«Бурчик на природі»,* натискання кнопки відтворює один зі звуків природи, що сприймає ведмедик потрапивши у певні погодні умови.

Рис. 1–2. Фото слайдів гри «Пригоди ведмедика Бурчика»

Гра для розвитку фонематичного сприймання та слухової уваги – «Що у кого у руці?». *Мета:* розвивати фонематичне сприймання і слухову увагу,

вчити дітей розрізняти слова, що близькі за звуковим складом, але різні за значенням.

Хід гри: під час роботи з кожним слайдом діти прослуховують конкретну вказівку логопеда (наприклад: «Прослухай уважно мої слова та перемісти картинку на відповідний кружечок для перевірки. "У хлопчика в руках суниця, а у дівчинки – синиця"»); далі дитина обирає конкретні предмети (згідно інструкції), що знаходяться у руках хлопчика та дівчинки. Якщо відповідь не правильна, картинка повертається на своє місце та вмикається звуковий супровід назви обраного предмета (Рис. 3–4).

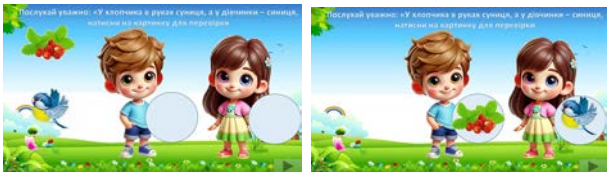


Рис. 3–4. Фото слайдів гри «Що у кого у руці?»

Гра для розвитку фонематичного слуху – «Лабораторія професора Бульбашки». *Мета:* сприяти розвитку фонематичного слуху, слухової уваги.

Хід гри: пояснюємо дитині, що наступним завданням буде «Плеснути у долоні, коли почуєш звук А» (або інші визначені звуки серед названого звукового потоку). Логопед промовлятиме різні звуки, а дитині потрібно буде плеснути в долоні, тобто той «спіймати звук», що потрібно і натиснути на бульбашку, коли вона почує заданий звук (Рис. 5–6).

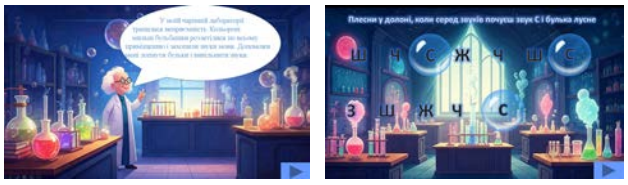


Рис. 5–6. Фото слайдів гри «Лабораторія професора Бульбашки»

Гра для розвитку фонематичного аналізу – «Знайдіть спільний звук». *Мета:* розвивати фонематичний слух, уміння аналізувати звукову структуру слова, вчити визначати спільний звук серед запропонованих слів.

Хід гри: логопед дає наступну інструкцію дитині – «Скажи назви предметів, що зображено на слайді, та визнач спільний звук для усіх цих назв. Знайди букву, що позначає цей спільний звук, і натисни на неї». Якщо відповідь правильна, то поверх літери, що позначає відповідний звук, з'явиться зелена позначка – «пташка»; якщо відповідь неправильна, то з'явиться червона позначка – «хрестик», а ми виконаємо наступну спробу!».

Гра для розвитку фонематичного аналізу – «Що сховалось у мішку Санти?». *Мета:* розвивати фонематичний слух і звуковий аналіз мовлення, формувати уміння визначати та називати відсутній звук у слові.

Хід гри: логопед розповідає дітям, що до них у гості завітав Санта, але його чарівний мішок закрився, бо загубив частину звуків зі слів. Далі логопед пропонує допомогти Санті знайти загублені звуки: «Щоразу, коли ми відгадаємо звук, що загубився у слові, з мішка з'являтиметься подарунок, який там сховано!» Дитина слухає слово, називає пропущений звук, потім натискає на відповідну букву серед запропонованих варіантів. Якщо відповідь правильна, то на мішку Санти з'являється зображення подарунка.

Ці ігри інтегровано нами в загальну систему логокорекційної роботи, що базується на традиційних етапах логопедичного впливу; вони посилюють кожен із традиційних етапів.

Ефективність експериментального навчання із застосуванням інтерактивних авторських ігор на базі Microsoft PowerPoint оцінювалася шляхом порівняння динаміки фонетико-фонематичних процесів у 32 дітей 5-6 років із ЗНМ III рівня. Діагностика проводилася за методиками І. Брушневської та Ю. Рібцун [2].

На констатувальному етапі обидві групи (експериментальна – ЕГ та контрольна – КГ) продемонстрували типові для ЗНМ III рівня порушення фонетико-фонематичної сторони мовлення, що підтвердило їхню однорідність. У дітей ЕГ переважали низькі та достатні рівні: фонематичне сприймання: 28,6% на низькому рівні (5 дітей), 57,1% на достатньому рівні (9 дітей), 14,3% на високому рівні (2 дітей); фонематичний слух: 57,1% на низькому рівні (9 дітей), 42,9% на достатньому рівні (7 дітей), високий рівень був відсутній; фонематичний аналіз: 42,9% на низькому рівні (7 дітей), 42,9% на достатньому рівні (7 дітей), 14,3% на високому рівні (2 дітей); фонематичні уявлення: 42,9% на низькому рівні (7 дітей), 57,1% на достатньому рівні (9 дітей), високий рівень був відсутній; та звуковимова: 42,9% на низькому рівні (7 дітей), 57,1% на середньому рівні (9 дітей), високий рівень був відсутній.

Показники дітей КГ були подібними: фонематичне сприймання: 57,1% на низькому рівні (9 дітей), 14,3% на достатньому рівні (2 дітей), 28,6% на високому рівні (5 дітей); фонематичний слух: 42,9% на низькому рівні (7 дітей), 28,6% на достатньому рівні (5 дітей), 28,6% на високому рівні (4 дітей); фонематичний аналіз: 42,9% на низькому рівні (7 дітей), 28,6% на достатньому рівні (5 дітей), 28,6% на високому рівні (4 дітей); фонематичні уявлення: 28,6% на низькому рівні (5 дітей), 71,4% на достатньому рівні (11 дітей), високий рівень був відсутній; звуковимова: 42,9% на низькому рівні (7 дітей), 42,9% на середньому рівні (7 дітей), 14,3% на високому рівні (2 дітей).

Порівняльний кількісний аналіз отриманих даних (до та після експериментального навчання) засвідчив виразну позитивну динаміку за всіма досліджуваними показниками в ЕГ, тоді як у дітей КГ таких значних змін не спостерігалося, що підтверджує ефективність розробленої методики.

1. У дітей ЕГ значно покращилося фонематичне сприймання: низький рівень знизився з 28,6% (5 дітей) до 0 %, високий рівень зріс на 28,6%, досягнувши 42,9% (7 дітей).

2. Суттєві зміни відбулися у фонематичному слуху: високий рівень, що був відсутній до початку експериментального навчання, з'явився у 14,3% (2 дітей); низький рівень скоротився з 57,1% (9 дітей) до 14,3% (2 дітей). Достатній рівень зріс до 71,4% (11 дітей) – приріст на 28,6%.

3. Щодо навичок фонематичного аналізу та синтезу, в дітей ЕГ високий рівень збільшився на 14,3% (з 2 до 5 дітей (приріст – 28,6%)), достатній рівень – на 14,3% (з 7 до 9 дітей (приріст – 57,1%)), низький рівень зменшився на 28,6% (з 7 до 2 дітей (зменшення – 14,3%)).

4. У формуванні фонематичних уявлень спостерігалася позитивна динаміка: 14,3% (2 дітей) досягли високого рівня (був 0%), достатній рівень зріс до 71,4% (11 дітей; приріст на 14,3%), низький рівень зменшився на 14,3% (з 7 до 2 дітей (14,3%)).

5. У звуковимові відбулося значне якісне покращення: середній рівень зменшився на 14,3% (з 9 до 7 дітей (42,9%)), низький – на 28,6% (з 7 до 2 дітей (14,3%)). Важливо відзначити, що у 5 дітей (28,6%) порушень не виявлено.

Після експериментального навчання у дітей ЕГ спостерігалися значні якісні зміни. Покращилося фонематичне сприймання: діти впевненіше розрізняли мовленнєві та немовленнєві звуки, розуміючи смислорозрізнювальну роль фонем, що стало важливою передумовою для повноцінного мовленнєвого розвитку. Рівень сформованості фонематичного слуху істотно підвищився: діти краще виділяли та розрізняли фонеми, що покращило контроль за власною вимовою та сприйняття мовлення оточуючих.

Відбулося помітне покращення навичок фонематичного аналізу та синтезу: дошкільники успішніше виконували завдання на звуковий аналіз слів, демонструючи краще розуміння їхнього звукового складу, що якісно змінило їхню готовність до навчання читання та письма. Спостерігалася виражена позитивна динаміка фонематичних уявлень: зросла кількість дітей, які могли оперувати фонемами «про себе», формуючи більш міцні фонематичні образи для внутрішнього та письмового мовлення. У звуковимові відбулося значне якісне покращення: мовлення дітей стало чіткішим і розбірливішим, зменшилася кількість порушених звуків, що підтверджує ефективність корекційного впливу.

Висновки. Отримана за всіма досліджуваними компонентами фонетико-фонематичної системи та звуковимови позитивна динаміка у дітей ЕГ свідчить про високу ефективність застосування інтерактивних ігор у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з ЗНМ ІІІ рівня. Інтерактивні ігри, завдяки емоційній насиченості, наочності та можливості індивідуалізації навчального процесу, створюють сприятливі умови для реалізації логокорекційного впливу відповідно до індивідуальних потреб дитини. Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на розширення спектру інтерактивних ігор, адаптованих до різних рівнів мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В. І. Корекційна педагогіка: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2005. 301 с.

2. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Психолого-педагогічна підтримка дітей п'ятого року життя із лексико-граматичними труднощами : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Луцьк, 2023. 240 с.

3. Гаврило О. І., Парфілова С. Л. Інтерактивні ігри за народними казками як засіб формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 2(221). С. 66-70.

4. Єфименко Л. М. Інтерактивні технології як засіб формування творчих умінь старших дошкільників. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023. № 12(30). С. 75-87.

5. Крутій К. Л., Деснова І. С., Поповська О. А. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпеки в дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. С. 28-35.

6. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016.

7. Миронова С. П., Матвєєва М. П., Гаврилов О. В. Основи корекційної педагогіки / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

8. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. Логопед.ін.юа. 2014. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5837/1/%D0%86%D0%B3%D1%80%D0%B8_%D0%B7_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%BC%D0%B8_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD_%D0%AE.pdf.

9. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Львів: Світ, 2020. 264 с.

10. Шеремет М. К. Логопедія: підруч. 3-тє вид., перероб. та допов. Київ: Видавничий дім «Слово», 2014. 672 с.

ER-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ: СТРАТЕГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИКИ

ER-TECHNOLOGIES AS AN INNOVATIVE RESOURCE FOR INCLUSIVE RESOURCE CENTERS: STRATEGIC APPROACHES AND PRACTICES

УДК 376:159.922.
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.12

Орленко І.М.,
докт. філософії PhD,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті розглянуто інноваційний потенціал використання технологій розширеної та доповненої реальності (ER-технологій, augmented reality) у діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) як стратегічного ресурсу розвитку інклюзивної освіти в Україні. У сучасних умовах соціально-освітньої трансформації ІРЦ виконують провідну функцію в реалізації державної політики інклюзії, забезпечуючи психолого-педагогічний супровід, раннє виявлення та діагностику особливих освітніх потреб дітей. Проте зростаюча складність запитів інклюзивного середовища потребує нових підходів до організації освітньо-корекційної підтримки.

ER-технології розглядаються як інструмент цифрової інклюзії, що дозволяє створювати гнучке, візуально насичене та інтерактивне навчальне середовище, адаптоване до індивідуальних можливостей дитини. Теоретичне підґрунтя дослідження базується на аналізі сучасних наукових джерел з інклюзивної педагогіки, нейропсихології та цифрових технологій в освіті. У статті розкрито особливості застосування доповненої реальності в процесі розвитку мовлення, мислення, моторики, комунікативних навичок, емоційно-вольової сфери.

У межах емпіричного блоку проведено анкетне опитування фахівців ІРЦ щодо їхнього ставлення до впровадження ER-технологій у практику. Аналіз результатів засвідчив наявність високого рівня зацікавленості, але й виявив бар'єри, пов'язані з недостатнім методичним забезпеченням, потребою в технічному оснащенні та професійному навчанні. На підставі отриманих даних запропоновано стратегічні напрями інтеграції ER в систему роботи ІРЦ: створення національних методичних платформ, розробка навчальних модулів для підвищення кваліфікації фахівців, технічна модернізація центрів, апробація пілотних проектів на місцевому рівні.

Ключові слова: *інклюзивно-ресурсний центр, доповнена реальність, ER-технології, інклюзивна освіта, особи з особливими освітніми потребами.*

This article explores the innovative potential of utilizing Extended Reality (ER) technologies, specifically Augmented Reality (AR), within the operations of Inclusive Resource Centers (IRCs) as a strategic resource for the advancement of inclusive education in Ukraine. In the contemporary landscape of socio-educational transformation, IRCs play a pivotal role in implementing state inclusion policies by providing psychological and pedagogical support, early detection, and diagnosis of children's special educational needs. However, the increasing complexity of demands within the inclusive environment necessitates novel approaches to organizing educational and corrective support.

ER technologies are examined as a tool for digital inclusion, enabling the creation of flexible, visually rich, and interactive learning environments tailored to the individual capabilities of each child. The theoretical foundation of this research is based on an analysis of contemporary scientific literature in inclusive pedagogy, neuropsychology, and digital technologies in education. The article elucidates the specific applications of augmented reality in fostering the development of speech, thinking, motor skills, communication abilities, and emotional-volitional spheres.

Within the empirical section, a questionnaire survey was conducted among IRC specialists regarding their attitudes towards the implementation of ER technologies in practice. Analysis of the results revealed a high level of interest but also identified barriers related to insufficient methodological support, the need for technical equipment, and professional training. Based on the data obtained, strategic directions for integrating ER into the IRC system are proposed: the creation of national methodological platforms, the development of training modules for enhancing specialists' qualifications, technical modernization of centers, and the piloting of experimental projects at the local level.

Key words: *inclusive resource center, augmented reality, ER technologies, inclusion, children with special educational needs, educational innovations.*

Постановка проблеми. У контексті сучасної освітньої трансформації, що спрямована на розбудову інклюзивного суспільства, особливого значення набуває діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), як ключових структур, що забезпечують раннє виявлення та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Водночас технологічні інновації відкривають нові можливості для підвищення якості та доступності інклюзивної освіти. Зокрема, технології розширеної тадоповненої реальності (ER, Augmented Reality) є перспективним інструментом для розробки індивідуалізованих освітніх маршрутів, інтерактивного навчального середовища, розвитку пізнавальної сфери та соціалізації дітей з ООП. Проте використання ER у практиці ІРЦ досі залишається недостатньо дослідженим і апробованим на рівні системної стратегії.

Попри високий потенціал ER-технологій як засобу педагогічного впливу, відсутність адаптованих методик, технічної готовності кадрів та усталених моделей впровадження у систему ІРЦ гальмує їхнє повноцінне використання. Тому виникає потреба у створенні науково обґрунтованих стратегічних підходів до інтеграції ER у діяльність ІРЦ, що дозволить не лише оптимізувати освітньо-корекційні практики, а й сприятиме підвищенню ефективності інклюзивної політики в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку інклюзивної освіти є предметом

глибокого наукового осмислення у працях провідних українських дослідників, серед яких В. Бондар, В. Засенко, Л. Прохоренко, Н. Ярмола, Г. Соколова, О. Форостян, А. Колупаєва, О. Таранченко, А. Шевцов та інші. Вони заклали основи сучасного розуміння філософії, принципів та умов реалізації інклюзивного освітнього середовища в Україні. Соціально-педагогічні аспекти підтримки дітей з особливими освітніми потребами частково розкриті у працях О. Безпалько, Р. Вайноли, Г. Васяновича, А. Капської, Н. Сейко, які акцентують увагу на необхідності цілісного підходу до супроводу таких дітей в освітньому просторі. Окрему увагу дослідники приділяють питанням інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивну практику. Зокрема, В. Биков, Ю. Носенко, М. Маріотті аналізують можливості цифрових інструментів як засобів підвищення ефективності освітнього процесу для дітей з ООП.

Досвід зарубіжних країн у сфері впровадження інклюзивного навчання детально розглянуто у працях D. Cameron, D. J. Chambers, M. Friend, L. Kincadec, P. Sarah, R. Tichá, які акцентують увагу на різноманітних моделях інклюзії, інституційних практиках та механізмах реалізації підтримки в контексті культурних і соціально-економічних особливостей різних країн.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та окреслення стратегічних напрямів інтеграції технологій доповненої реальності в діяльність інклюзивно-ресурсних центрів з урахуванням сучасних викликів інклюзивної освіти, потреб дітей з ООП та можливостей цифрових інструментів для підвищення якості психолого-педагогічної підтримки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна українська освітня система динамічно реформується, орієнтуючись на всебічний розвиток кожної особистості та дотримання принципу рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів. Водночас однією з найбільш актуальних тем є впровадження інклюзивної освіти, яка передбачає не лише фізичну інтеграцію дитини з особливими освітніми потребами у звичайний освітній простір, а й глибоке переосмислення навчального процесу, методів педагогічної взаємодії, освітньої політики та цінностей.

Інклюзивна освіта розглядається як комплексна система підтримки, спрямована на створення сприятливого освітнього середовища, що передбачає врахування індивідуальних потреб, потенціалу та здібностей кожної дитини. Її реалізація вимагає залучення широкого кола фахівців, серед яких центральне місце займають інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ). Ці установи здійснюють психолого-педагогічний супровід, комплексну оцінку розвитку дитини, надають рекомендації щодо організації освітнього процесу, здійснюють консультування батьків, а також співпрацюють з учителями та адміністраціями навчальних закладів [6,7].

Одним із перспективних напрямів інноваційної діяльності ІРЦ є впровадження у практику корекційної роботи та освітньої підтримки технологій розширеної реальності (Extended Reality – ER). Доповнена реальність у цьому контексті стає інструментом адаптації освітнього контенту, що сприяє підвищенню зацікавленості дитини, полегшенню засвоєння матеріалу та розвитку когнітивних навичок [9].

Технологія ER передбачає інтеграцію віртуальних елементів (текстів, зображень, 3D-моделей, анімації, звуків) у реальне середовище через пристрої (смартфони, планшети, інтерактивні панелі тощо). У контексті роботи ІРЦ це відкриває нові можливості для індивідуалізованого підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема тих, які мають труднощі у сприйнятті абстрактної інформації, потребують візуальної або сенсорної підтримки [1].

Практичне застосування ER в ІРЦ дозволяє створювати візуалізовані дидактичні матеріали, адаптовані до потреб конкретної дитини; моделювати ситуації для розвитку соціально-побутових навичок; проводити інтерактивні заняття з логопедії, розвитку мовлення та моторики; організовувати ігрову діяльність з корекційною метою; формувати простір безпечного експериментування та емоційного самовираження [2].

Однією з форм реалізації ER у практиці ІРЦ може бути створення мультимедійних освітніх кейсів, що включають адаптовані інтерактивні уроки, інструкції для педагогів і батьків, ресурси для супроводу дитини в домашньому середовищі. Такі кейси можуть використовуватися як у спеціальних класах, так і під час дистанційної або змішаної форми навчання [9].

Окрім педагогічної функції, ER-технології в ІРЦ можуть бути корисними у проведенні психолого-педагогічної комплексної оцінки. Інтерактивне середовище допомагає фахівцям спостерігати за реакціями дитини у змодельованих умовах, отримувати більш точні дані про її рівень розвитку, потреби та зони актуального розвитку.

Успішна інтеграція розширеної та доповненої реальності у діяльність ІРЦ вимагає підготовки відповідного кадрового складу, модернізації технічної бази, а також створення нормативно-методичного забезпечення, яке б регламентувало використання ER у системі інклюзивної освіти [11].

Таким чином, у сучасному контексті розвитку інклюзивної освіти в Україні інтеграція технологій доповненої реальності (ER) в діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) відкриває нові можливості для підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Ці технології можуть значно покращити якість освітнього процесу, забезпечуючи індивідуалізований підхід та сприяючи розвитку ключових компетентностей у дітей з ООП.

ER-технології дозволяють створювати адаптивні навчальні середовища, які відповідають індивідуальним потребам кожної дитини з ООП. Застосування таких технологій сприяє розвитку когнітивних, емоційних та соціальних навичок, що є критично важливими для успішної інтеграції дітей з ООП у суспільство [3].

Інтерактивні можливості ER-технологій сприяють підвищенню мотивації учнів до навчання. Візуалізація навчального матеріалу, можливість взаємодії з ним у реальному часі створюють захоплююче навчальне середовище, що особливо важливо для дітей з ООП, які можуть мати труднощі з традиційними методами навчання [3].

Інтеграція ER-технологій вимагає від фахівців ІРЦ нових знань та навичок. Проведення спеціалізованих тренінгів та курсів підвищення кваліфікації дозволить фахівцям ефективно використовувати ER-технології у своїй практиці, що, в свою чергу, підвищить якість надання послуг дітям з ООП.

Створення методичних матеріалів та рекомендацій щодо використання ER-технологій в ІРЦ забезпечить уніфікований підхід до їх впровадження. Це дозволить забезпечити якість та ефективність використання технологій у різних ІРЦ по всій країні.

Налагодження партнерських відносин між ІРЦ, науковими установами та закладами освіти сприятиме обміну досвідом та кращими практиками щодо використання ER-технологій. Це дозволить постійно вдосконалювати методики та підходи до навчання дітей з ООП [7].

Інтеграція ER-технологій в діяльність ІРЦ є перспективним напрямом розвитку інклюзивної освіти в Україні. Ці технології сприяють створенню адаптивного та мотивуючого навчального середовища для дітей з ООП, підвищують ефективність роботи фахівців ІРЦ та сприяють професійному розвитку педагогів. Для успішної реалізації цього напрямку необхідно забезпечити належну підготовку фахівців, розробити методичні рекомендації та налагодити співпрацю між ІРЦ, науковими установами та освітніми закладами.

Для виявлення ставлення фахівців інклюзивно-ресурсних центрів до використання технологій доповненої реальності (AR) в інклюзивній освіті було проведено емпіричне дослідження. Критеріями ставлення фахівців інклюзивно-ресурсних центрів до використання технологій доповненої реальності (AR) було вибрано вивчення рівня обізнаності, мотивації та ставлення фахівців ІРЦ до використання технологій доповненої реальності в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами (ООП), а також оцінювання очікуваних результатів їх використання. Цільова група дослідження – фахівці інклюзивно-ресурсних центрів Одеської області. За результатами нашого дослідження отримано та узагальнено наступні результати щодо впровадження ER-технологій (технологій доповненої реальності) у діяльність ІРЦ у зведеній таблиці 1.

У результаті проведеного дослідження, спрямованого на вивчення ставлення фахівців ІРЦ до використання технологій доповненої реальності (AR/ER) у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), було отримано низку важливих висновків.

Отже, аналізуючи ставлення до використання технологій доповненої реальності (AR) у роботі з дітьми з ООП, більшість опитаних фахівців (78%) висловили позитивне ставлення до ідеї впровадження AR-технологій у корекційно-розвивальний

Таблиця 1

Узагальнені дані дослідження щодо впровадження ER-технологій (технологій доповненої реальності) у діяльність ІРЦ

№	Питання дослідження	Варіанти відповідей / Категорії	% респондентів
1	Ставлення до використання доповненої реальності у навчанні дітей з ООП	Позитивне	78%
		Нейтральне	15%
		Негативне / обережне	7%
2	Зацікавленість у використанні AR-технологій	Зацікавлені	65%
		Частково зацікавлені	23%
		Не зацікавлені	12%
3	Очікування ефекту AR-технологій на навчальну мотивацію та досягнення	Має позитивний вплив	82%
		Незначний/індивідуальний вплив	10%
		Переважно як додатковий засіб	8%
4	Основні бар'єри впровадження AR в ІРЦ	Відсутність технічної бази	93%
		Брак навчальних курсів і методичних матеріалів	78%
		Низький рівень цифрової компетентності	56%
		Обмежений час на освоєння технологій	24%
5	Сфери ефективного застосування AR у роботі з дітьми з ООП (відкрите питання)	Логопедія, просторове мислення, природознавство, соціальні навички, моторика	

процес. Ще 15% респондентів зайняли нейтральну позицію, зазначаючи потребу в додатковій інформації та практичному досвіді. Лише 7% поставилися до цієї ідеї з обережністю, зумовленою браком технічної підтримки або особистого досвіду. Тобто, за результатами аналізу щодо ставлення до використання технологій доповненої реальності (AR) у роботі з дітьми з ООП, більшість фахівців ІРЦ відкриті до впровадження AR, проте відчувають потребу в методичній і технічній підтримці.

При цьому 65% респондентів заявили про активну зацікавленість у використанні доповненої реальності, ще 23% зацікавлені частково, що свідчить про загальний позитивний настрій професійної спільноти ІРЦ до нових цифрових інструментів. 12% наразі не готові до впровадження, аргументуючи це нестачею технічної бази або слабким знанням цифрових інструментів. Як ми бачимо, рівень зацікавленості високий, однак відсутність практичного досвіду та навчання гальмує активне впровадження.

Щодо питань оцінки потенційного впливу доповненої реальності на результати навчання виявлено наступні дані: 82% опитаних вважають, що застосування ER-технологій позитивно вплине на навчальні досягнення та мотивацію дітей з ООП. Особливо підкреслювалася важливість інтерактивності, залученості, а також сенсорної стимуляції, яку забезпечує AR-контент. 10% респондентів зазначили, що вплив буде індивідуальним і залежатиме від типу порушення, а 8% вважають AR допоміжним засобом у комплексній корекційній роботі. Отже, фахівці очікують підвищення інтересу до навчання та покращення засвоєння матеріалу завдяки інтерактивності та візуалізації.

Виявлені бар'єри у впровадженні AR у роботу ІРЦ (відповіді на відкрите питання). 93% назвали відсутність обладнання та програмного забезпечення головною перешкодою. 78% відзначили брак спеціалізованих навчальних курсів і методичних матеріалів. 56% – низький рівень цифрової компетентності персоналу. 24% згадали обмеженість часу на освоєння нових технологій у щільному графіку роботи. Таким чином, ключовими проблемами є технічна база, навчання кадрів, відсутність адаптованого контенту для дітей з ООП.

У відкритих відповідях респонденти зазначали, що ER-технології найбільш ефективно можуть бути застосовані у логопедичних заняттях (віртуальні моделі артикуляційного апарата), для розвитку просторового мислення (3D-навчання, навігаційні ігри), на пізнавальних заняттях з навколишнього світу, біології, фізики, географії, під час соціально-комунікативних тренінгів (моделювання ситуацій, емоційне навчання) та під час рухової активності та розвитку моторики (AR-ігри на планшеті з фіксацією рухів). Тож, фахівці визнають широкі можливості використання AR у корекційно-розвивальному навчанні.

Отримані емпіричні дані засвідчують високий рівень відкритості фахівців ІРЦ до інновацій, зокрема доповненої реальності, яка сприймається як ефективний інструмент інклюзивної освіти.

Для успішного впровадження AR-технологій критично важливо забезпечити високий рівень підготовки фахівців ІРЦ. Це не просто навчання використанню нових інструментів, а глибоке розуміння методології їх застосування в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП).

Також, виникає потреба у розробленні модульних програм, що включатимуть теоретичні та практичні блоки. Теоретична частина охоплюватиме основи AR-технологій, їхній потенціал у корекційно-розвивальній роботі, етичні аспекти та питання безпеки [3]. Практичний блок має зосереджуватися на демонстрації та відпрацюванні навичок роботи з різними AR-інструментами, адаптації існуючих AR-додатків та створенні власних простих AR-матеріалів [9, 11].

Важливим практичним кроком стане організація регулярних тренінгів та майстер-класів за участю провідних українських та міжнародних експертів у галузі AR-технологій та інклюзивної освіти [4]. Це дозволить фахівцям бути в курсі останніх тенденцій і передового досвіду.

Особливої уваги заслуговує розробка онлайн-курсів та вебінарів. Необхідно розробити доступні онлайн-курси та вебінари, що дозволять фахівцям навчатися у зручний для них час і в індивідуальному темпі. Ці ресурси можуть також містити кейси успішного застосування AR у роботі з дітьми різних нозологій [8]. Необхідною та дієвою складовою стане залучення фахівців ІРЦ до співпраці з розробниками AR-додатків для спільного створення та тестування нових інструментів, що враховуватимуть специфіку роботи з дітьми з ООП.

Впровадження AR-технологій в інклюзивно-ресурсних центрах – це не просто крок до цифровізації, а можливість кардинально змінити підходи до корекційно-розвивальної роботи, зробити її більш ефективною, цікавою та доступною для дітей з особливими освітніми потребами. Цей комплексний підхід, що охоплює навчання, технічне забезпечення, створення контенту, співпрацю та дослідження, дозволить максимально розкрити потенціал доповненої реальності та створити справді інклюзивне освітнє середовище.

Висновки. Проведене дослідження дозволило сформулювати низку теоретично і практично обґрунтованих висновків, які розкривають потенціал ER-технологій як інноваційного ресурсу в діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Аналіз літератури, емпіричні дані та сучасна практика свідчать, що доповнена реальність (AR/ER) може бути ефективним інструментом для реалізації індивідуального підходу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами, посилення їхньої

пізнавальної активності, соціалізації та мотивації до навчання.

По-перше, впровадження ER-технологій в ІРЦ сприяє трансформації традиційних моделей психолого-педагогічного супроводу, розширюючи можливості візуалізації матеріалу, адаптації навчального контенту, інтерактивної взаємодії та формування когнітивно-сенсорного досвіду дитини.

По-друге, результати анкетування працівників ІРЦ засвідчили високий рівень зацікавленості фахівців у використанні технологій доповненої реальності, проте при цьому виявлено бар'єри, пов'язані з недостатньою технічною оснащеністю, відсутністю спеціально розроблених методик, а також потребою у цільовому підвищенні цифрової компетентності фахівців.

По-третє, ER-технології можуть бути використані як у сфері корекційного супроводу (мовленнєвий розвиток, моторика, сенсорна інтеграція), так і в організації діагностичних процедур, профілактичних заходів та роботи з родинами. У такий спосіб формується нова парадигма інклюзивної підтримки, орієнтована на інновації, міждисциплінарну взаємодію та активне залучення учасників освітнього процесу.

Таким чином, інтеграція ER-технологій в діяльність ІРЦ є не лише доцільною, а й необхідною складовою інноваційної інклюзивної політики, що орієнтується на потреби дитини, гнучкість освітнього середовища та підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу. Подальші дослідження мають бути спрямовані на апробацію розроблених стратегій, оцінку їх результативності та формування національної моделі цифрової інклюзії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. 1.Будник, О. Б., Кондур, О. С., & Дяків, І. Б. Цифрові технології в інклюзивній освіті: реалії, проблеми та перспективи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* Серія: «Педагогічні науки», 2020. (3). https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3919

2. 2.Гончарова Н. Технологія доповненої реальності в підручниках нового покоління. *Проблеми сучасного підручника*. Випуск 22 (2019). С.46-56

3. 3.Манукян О., Мирошниченко О. Інноваційні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі. *Освіта на Луганщині*. [№ 4 (65)/2021]. С. 31-33.

а. 4. Лупаренко Л. А., Литвинова С. Г., Пінчук О. П., Соколюк О. М. Готовність вчителів до використання доповненої реальності в освітньому процесі. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 21(50). Серія «Педагогічні науки». С. 144-154.

4. Носенко Ю.Г. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у підтримці інклюзивного навчання. Гета А.В., Заіка В.М., Коваленко В.В. та ін. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник. За заг. ред. Ю.Г. Носенко. Полтава: ПУЕТ, 2018. С. 24–32.

5. Прохоренко, Л. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. 2(25), 203-219.

6. Соколова Г. & Кравець Ю. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні і методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2023. 2(23), 178-195.

7. Budnyk O., & Sydoriv S. Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education. *Sociální pedagogika/Social Education*, 2019. 7(1). P. 36–48. https://doi.org/10.7441/soced.2019.07 .01.03

8. Caudell T. P., Mizell D. W. Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes // System Sciences, 1992. *Proceedings of the twentyfifth Hawaii international conference* on, vol. 2. IEEE, 1992, pp. 659–669.

9. Education with augmented reality: AR textbooks released in Japan (Video). [Electronic resource]. Access mode: http://digital-textbooks.blogspot. com/2012/04/education-withaugmented-reality-ar.html. Title from the screen.

10. Tichá, R., Abery, B., Kincadec, L. Educational practices and strategies that promote inclusion: Examples

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН В ОСВІТІ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AS A CONCEPTUAL BASIS OF THE INCLUSIVE APPROACH TO TEACHING VISUAL ARTS TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

УДК 373.3/.5.042-056.2/.3.091.31:747
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.13

Сидорук І.І.,
докт. пед. наук,
професор кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

У статті розкрито концепцію універсального дизайну в освіті як теоретичну та методологічну основу інклюзивного підходу до навчання образотворчого мистецтва дітей з особливими освітніми потребами. Підкреслено, що універсальний дизайн в освіті передбачає створення гнучкого, доступного освітнього середовища, яке підтримує, враховує різноманітність потреб здобувачів освіти. Акцентовано на основних характеристиках універсального дизайну в освіті, ефективні стратегії його впровадження у мистецькій галузі. Схарактеризовано ключові принципи універсального дизайну у контексті їхнього застосування під час викладання навчального предмета «Образотворче мистецтво»: створення рівних можливостей для участі всіх учнів у процесі навчання; гнучкість у способах викладання та простота, інтуїтивне викладання образотворчого мистецтва; використання множинних способів представлення та сприймання навчального матеріалу; толерантність до помилок та орієнтацію навчальних програм на досягнення успіху кожним учнем; урахування низького рівня фізичних зусиль; створення відповідного середовища для навчання образотворчого мистецтва. Показано, що в умовах інклюзивного освітнього середовища образотворче мистецтво має потужний потенціал для розвитку творчих здібностей, емоційного інтелекту, креативного мислення та комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано доцільність інтеграції стратегій універсального дизайну в освітній процес, зокрема через мультимодальне подання навчального матеріалу, використання адаптивних інструментів, альтернативні форми оцінювання результатів навчання, а також гнучку організацію художньо-творчої діяльності. Наголошено на необхідності формування інклюзивного освітнього середовища. Універсальний дизайн розглядається як ефективний інструмент реалізації принципів інклюзивної освіти, що забезпечує повноцінну участь усіх дітей в навчальному процесі.

Ключові слова: *універсальний дизайн в освіті, інклюзивне навчання, навчання образотворчого мистецтва, образотворча діяльність, особливі освітні потреби, створення інклюзивного освітнього середовища.*

The article explores the concept of Universal Design for Learning (UDL) as a theoretical and methodological foundation for an inclusive approach to teaching visual arts to children with special educational needs. It emphasizes that UDL in education involves creating a flexible, accessible, and supportive learning environment that accommodates the diverse needs of all learners. The focus is placed on the key characteristics of UDL and effective strategies for its implementation in the field of art education. The article outlines the core principles of UDL in the context of teaching the subject "Visual Arts": ensuring equal opportunities for all students to participate in the learning process; flexibility in teaching methods and intuitive, straightforward instruction; the use of multiple means of presenting and perceiving educational content; tolerance for errors and an emphasis on achieving success for each learner; consideration of minimal physical effort; and the creation of an appropriate learning environment for visual arts education. It is shown that, in an inclusive educational setting, visual arts have significant potential to foster creativity, emotional intelligence, critical thinking, and communication skills among children with special educational needs. The feasibility of integrating UDL strategies into the teaching of visual arts is substantiated, particularly through multimodal content delivery, adaptive tools, alternative assessment methods, and flexible organization of artistic activities. The article highlights the importance of forming an inclusive educational environment. Universal Design is presented as an effective tool for implementing the principles of inclusive education, ensuring the full participation of every child in the learning process.

Key words: *Universal Design for Learning, inclusive education, visual arts education, artistic activity, special educational needs, creation of an inclusive learning environment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна освітня політика спрямована на створення інклюзивного освітнього середовища – сукупності умов, способів і засобів, які забезпечують спільне навчання, виховання та розвиток здобувачів освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та можливостей [2]. У цьому контексті одним з ефективних підходів визнано універсальний дизайн в освіті.

У міжнародному дискурсі універсальний дизайн навчання (УДН) розглядається як педагогічний підхід, орієнтований на задоволення освітніх потреб усіх учнів через створення гнучкого освітнього середовища. Це підхід, спрямований на усунення бар'єрів у навчанні, забезпечення доступності змісту навчання (зокрема, через застосування адаптацій), варіативність методів викладання й оцінювання результатів, що відповідають здібностям і потребам усіх учнів, зокрема з інвалідністю [5; 6].

Згідно з українським законодавством, універсальний дизайн в освіті (УДО) – «дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну

придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема, піднята у науковій розвідці, знаходиться в центрі уваги як науковців, так і практиків. У працях науковців висвітлено аспекти формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва (О. Базилевська); вплив інтеграції творчої та мовленнєвої діяльності на емоційний розвиток дитини (А. Богуш, Н. Гавриш) [4] та ін.. Практики зосереджують увагу на методах роботи на уроках з образотворчого мистецтва в інклюзивному середовищі (Т. Сметаніна); корекції тяжких порушень мовлення в учнів початкової школи засобами мистецтва та творчості (О. Фоменко); розвитку творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на уроках образотворчого мистецтва (А. Шугай); у корекційно-виховній роботі зі здобувачами початкової освіти з ООП засобами образотворчого мистецтва (С. Леонова); психологічних аспектах розвитку творчої уяви молодшого школяра з ООП засобами мистецтва в умовах Нової української школи (А. Верболович) та ін.

Питання універсального дизайну в освіті розкриваються у працях Л. Яценко, В. Поліщук, Т. Цегельник та інших дослідників, які розглядають його як важливий чинник реалізації концепції інклюзивної освіти. Закордонні науковці акцентують на питаннях оцінювання професійної компетентності вчителів і позитивному впливі УДН на створення освітнього середовища, що мотивує, під час викладання мистецьких дисциплін (W. K. Nantwi, H. B. Essel and P. Osei-Poku Blackorby, Quatroche, Wagner та ін.) та ін.

Однак тема універсального дизайну як концептуальної основи інклюзивного підходу до навчання образотворчого мистецтва дітей з ООП в українському науковому дискурсі висвітлена недостатньо, що й зумовлює актуальність цієї публікації.

Мета статті – висвітлити теоретичні засади та практичні аспекти впровадження універсального дизайну в освіті як концептуальної основи інклюзивного підходу до навчання образотворчого мистецтва дітей з ООП**.**

Виклад основного матеріалу. УДО є філософським підходом до створення освітнього середовища, доступного для всіх здобувачів освіти з урахуванням різноманітності їхніх потреб. Це охоплює всі компоненти навчального процесу: програми, методики, матеріали, просторове середовище, вебресурси, інструкції та оцінювання. Цей підхід передбачає зміну не учня, а навчального середовища та методик, що формує нову культуру інклюзивної освіти.

Основні характеристики УДО: 1) використання інтегрованих інструментів, які забезпечують доступність навчального процесу для широкого кола учнів; 2) гнучке, неупереджене та доступне викладання змісту навчальної програми із численними альтернативами, що дають змогу задовольнити індивідуальні потреби здобувачів освіти.

Ефективними стратегіями УДО є диференційоване викладання; кооперативне, тематичне, альтернативне навчання; використання концептуальних карт, симуляцій, VR-технологій тощо.

У контексті викладання образотворчого мистецтва універсальний дизайн узгоджується з: 1) теорією множинного інтелекту Г. Гарднера, що підкреслює значення різноманіття способів подання інформації; 2) соціокультурною теорією Л. Виготського, що акцентує на значущості культурної взаємодії та соціального контексту в розвитку особистості; 3) теорією самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, яка наголошує на автономії, залученості та компетентності як основних чинниках мотивації [7]; 4) діяльнісним підходом Гіфорд та Енєд, орієнтованим на врахування індивідуальних особливостей учня, а також із принципом прогнозованості навчальних результатів [3].

Образотворча діяльність є засобом пізнання світу, емоційного самовираження, педагогічного впливу та психолого-педагогічного розвитку дитини [1, с. 25]. Вона формує мотиваційний, операційний та результативний складники діяльності дитини, активізуючи когнітивну та емоційну сфери. Тільки в результаті опанування всіма структурними компонентами, що процесуально відбиваються в постановці мети (формування замислу художньої роботи), виборі засобів її досягнення (знаходження засобів втілення задуму), отриманні конкретного результату (художній продукт), його оцінці (вербальне висловлювання свого ставлення до власноруч створеного художнього продукту), дитина стає суб'єктом цієї діяльності [1, с.25].

Згідно з позицією Л. Виготського, творчий процес є рушієм психічного розвитку [9]. В процесі образотворчої діяльності у дітей з ООП формуються передумови продуктивної когнітивної активності. Заняття з образотворчого мистецтва сприяють розвитку дрібної моторики, уяви, емоційного інтелекту, візуального мислення, креативності, навичок невербальної комунікації та ін.. Образотворча діяльність готує дітей до використання візуальних символів, зокрема, пов'язаних із читанням (літер, цифр) [8].

Застосування принципів УДО у викладанні образотворчого мистецтва передбачає:

– *створення рівних можливостей для участі всіх учнів у процесі навчання образотворчого мистецтва* через застосування множинних способів залучення до художньо-творчої діяльності. Навчання організовується за єдиною навчальною програмою, навчальні матеріали адаптовані до потреб усіх здобувачів освіти; проєктується таким

чином, щоб забезпечити активну участь кожного учня у творчому процесі, сприяти самовираженню та розвитку естетичних здібностей;

– *гнучкість у способах викладання образотворчого мистецтва* через варіативність методів, форм і засобів організації навчальної діяльності, що відповідають індивідуальним освітнім потребам і можливостям здобувачів освіти. Зокрема, враховується індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу, стиль сприйняття інформації, мотиваційні чинники та рівень розвитку художньо-творчих здібностей. У процесі навчання застосовуються ігрові методи, візуальні, аудіальні та тактильні ресурси, навчальні ситуації, що сприяють розвитку естетичного мислення. Організовується як індивідуальна, так і парна та групова робота з урахуванням особистісних особливостей учнів. Такий підхід забезпечує створення доступного, безбар'єрного та інклюзивного освітнього середовища, що сприяє активній участі кожного учня у творчому процесі та формуванню позитивного досвіду самовираження. Передбачає множинні (варіативні) способи демонстрації набутих знань, умінь, навичок, компетентностей (приклади: можливість вибору техніки (аплікація, малювання, ліплення, колаж), створення індивідуальних творчих проєктів з урахуванням інтересів і можливостей учнів тощо);

– *простоту та інтуїтивне викладання образотворчого мистецтва* через створення такого освітнього середовища, у якому інструкції, завдання та способи взаємодії є максимально зрозумілими, доступними й передбачуваними для всіх учнів – незалежно від їхнього віку, досвіду, особливих освітніх потреб. Зміст подається послідовно, у зрозумілій формі, із використанням візуальних опор, наочних прикладів, покрокових демонстрацій і повторень. Завдання мають чітку структуру й сформульовані у простій мові, що сприяє самостійному розумінню та виконанню. Такий підхід забезпечує ефективне включення всіх учнів у творчу діяльність та зменшує потребу в додаткових поясненнях або зовнішній підтримці;

– *використання множинних способів представлення та сприймання навчального матеріалу* через з урахуванням сенсорних і когнітивних особливостей здобувачів освіти. Це реалізується через залучення різних каналів подання навчального матеріалу – візуальних, аудіальних, тактильних тощо. Використовуються наочні матеріали (ілюстрації, відеофрагменти, реальні предмети, тактильні зразки), цифрові засоби (планшети, графічні редактори), а також допоміжних засобів (піктограмам, схем, мови жестів, дублювання інструкцій та ін.). Такий підхід сприяє кращому розумінню змісту завдань, розширенню художнього досвіду учнів і створює умови для рівного доступу до навчальної інформації;

– *толерантність до помилок та орієнтацію навчальних програм на досягнення успіху кожним учнем* через створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища, у якому помилки розглядаються як природна складова частина творчого процесу. Навчальні програми спрямовані на досягнення позитивного результату кожним учнем, а оцінювання здійснюється з урахуванням індивідуального прогресу, з використанням різноманітних форм зворотного зв'язку (вербального, візуального, практичного). Забезпечується можливість повторного виконання завдань, уточнення інструкцій, поступове навчання через моделювання, приклади, підтримку в групах. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку впевненості у власних силах та формуванню позитивного досвіду художнього самовираження;

– *урахування низького рівня фізичних зусиль* через створення комфортного й доступного освітнього середовища, у якому учні можуть займатися образотворчою діяльністю без перевтоми чи дискомфорту (5 базових елементів: фізичне середовище, матеріали, ресурси, методики, очікувані результати навчання). Це передбачає використання адаптивних матеріалів та інструментів (ергономічні пензлі, фіксатори для олівців, столики з регульованою висотою), забезпечення вільного доступу до робочих місць, можливість працювати у зручному темпі та положенні, а також організацію простору з урахуванням особливостей мобільності учнів. Завдання можуть мати різний ступінь складності, передбачають вибір техніки (аплікація, малювання, ліплення, колаж тощо) і способу виконання. Учням пропонуються покрокові інструкції, зразки, підтримка від учителя або однолітків.

– *створення відповідного середовища* для навчання образотворчого мистецтва через організацію творчого простору таким чином, щоб усі учні мали зручний та рівний доступ до матеріалів, інструментів і робочих місць: достатній простір між робочими зонами для комфортного пересування маломобільних учнів; меблі з регульованою висотою столів і стільців; розташування художніх матеріалів (фарб, пензлів, паперу, тактильних елементів) на доступній висоті, щоб діти могли легко їх брати та використовувати; створені зони для індивідуальної та групової творчої роботи, які враховують особливості концентрації та соціальної взаємодії учнів; безпечне та зручне середовище, де знижений ризик травм і надмірного фізичного навантаження.

Основні вимоги до впровадження принципів УДО охоплюють низку ключових аспектів. По-перше, це адаптація змісту освіти відповідно до пізнавальних можливостей учнів, що передбачає скорочення обсягу навчального матеріалу, спрощення його структури, а також використання чітких і зрозумілих інструкцій. По-друге,

ефективним є широке застосування наочності, яка відповідає рівню сприймання та мислення дитини, із дотриманням принципу поступового ускладнення – від реальних об'єктів до абстрактної символіки. Важливим є залучення всіх сенсорних каналів – зору, слуху, дотику. Третім важливим напрямом є використання спеціальних дидактичних матеріалів, спрямованих на розвиток дрібної моторики, зорового та слухового праксису. Четвертою умовою є використання наочного матеріалу для розвитку мовлення – предметних, сюжетних, серійних малюнків; настінної каси букв; індивідуальних літерних та числових наборів; звукових і складових структур слів; розрізної абетки; фотоілюстративного матеріалу тощо. П'ятою вимогою є організація адаптивного освітнього середовища з урахуванням потреб дитини, зокрема через зменшення сенсорних подразників. Шостий напрям передбачає чергування видів діяльності, використання моделювання дій, підказок та невербальної підтримки з боку вчителя й асистента вчителя. Останній напрям – акцент на процес навчання, а не лише на результат, із впровадженням альтернативних форм оцінювання.

Таким чином, УДО створює широкі можливості для залучення учнів до освітнього процесу, сприяє інтеграції інноваційних підходів, методів і технологій у щоденній педагогічній практиці, а його максимальна ефективність досягається за умови інтеграції принципів універсального дизайну ще на етапі розроблення навчальних програм.

Однак реалізація принципів УДО потребує відповідної підготовки педагогічних кадрів. Як зазначає В. Зайцева, педагог має спрямовувати свою діяльність на розвиток художніх здібностей, умінь і креативного потенціалу учнів [9]. Для цього він повинен володіти низкою компетентностей: інклюзивною, умінням визначати цілі, освітню, виховну, корекційну та розвивальну мету занять з образотворчого мистецтва; мотивувати учнів до творчої діяльності через впровадження різних методик; у процесі навчання образотворчого мистецтва враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, зону їх актуального та найближчого розвитку; прогнозувати й моделювати навчальний процес; вибудовувати структуру занять відповідно до їх типу; добирати ефективні методи, прийоми та дидактичні матеріали; адаптувати зміст навчання до потреб учнів, застосовувати сучасні педагогічні технології; розробляти плани занять з образотворчого мистецтва, програми взаємодії з учнями, а також планувати власний професійний розвиток.

Висновки. УДО виступає концептуальною основою інклюзивного навчання, орієнтує освітній процес на розвиток сильних сторін кожної дитини. У дітей з ООП часто спостерігаються труднощі у сприйнятті, опрацюванні інформації, самоорганізації тощо. Тому традиційні підходи до навчання не завжди є ефективними. Натомість УДО забезпечує диференціацію, індивідуалізацію, гнучкість і доступність, що дає змогу створити середовище, у якому кожна дитина може максимально реалізувати свій потенціал. У контексті викладання образотворчого мистецтва його реалізація є особливо ефективною, позаяк враховує стратегії викладання на уроці (цілі навчання, типи виконання завдань та подачі/відпрацювання матеріалу), форми та методи оцінювання, формування навчального робочого простору; сприяє створенню доступного, безпечного й продуктивного освітнього середовища, у якому діти з ООП можуть повноцінно реалізувати свій потенціал. **Подальші дослідження та практичні розробки в цьому напрямку** потребують розробок щодо методичного забезпечення та системної підготовки педагогів до реалізації підходів універсального дизайну у сфері мистецької освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Виховуємо і розвиваємо дитину раннього віку: навчально-методичний посібник / Гавриш Н. В., Васильєва С. А., Рагозіна В. В.; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький: Імекс-ЛДТ, 2021. 158 с.

2. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 27.04.2025 р.).

3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

4. Фоменко О. А. Мистецтво і творчість як засоби корекції тяжких порушень мовлення в учнів початкової школи. Наша школа: науково-практичні студії, № 4(8), 2024, с. 47-53.

5. CAST Universal Design for Learning Guidelines version. URL: http://udlguidelines.cast.org (дата звернення: 14.04. 2025).

6. Morin, A. What is universal design for learning (UDL). Understood For All Inc. URL: https://www.understood. org/en/learning-thinking-differences/treatments– approaches/educationalstrategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works (дата звернення: 14.04. 2025).

7. Okyere A. A., Adom D., Kquofi S., Sampene A. A. B., Buami E. K. Integration of Universal Design for Learningin Creative Arts Education: Perspectives from Basic Schools in Suame Municipality, Ashanti Region, Ghana. *Studies in Learning and Teaching (SiLeT).* Vol. 5, No. 3, December 2024, p. 665-687.

8. Valentino, Desiree, «Using Fine Arts to Implement Inclusive Education: Inspiring the School through a Schoolwide Art Project» (2016). Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers. 10731. URL: https://scholarworks.umt.edu/etd/10731 (дата звернення: 14.04. 2025).

9. Zaitseva V. Online learning in fine arts for inclusive education. Knowledge management competence for achieving competitive advantage of professional growth and development: monograph. BA School of Business and Finance, Riga, Latvia, 2021. P.177-189.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ПОНЯТТЯ «ФАХОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН» У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

THE CONCEPT OF "PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE FUTURE TEACHER OF CHOREOGRAPHIC DISCIPLINES" IN MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE

УДК 378.091.3:37.091.12.011.3-051]:793.3
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.14

Короткевич К.Є.,
докт. філос.,
викладач кафедри хореографії
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Статтю присвячено розгляду сутнісних характеристик поняття «фахові компетентності майбутніх викладачів хореографічних дисциплін». Проаналізовано сучасні наукові підходи до дослідження поняття «компетентність» як динамічного феномену, що визначає здатність людини реалізовувати діяльність, у тому числі професійну, та функціонує на основі активного поєднання знань, способів мислення, практичних вмінь, мотиваційно-ціннісної та вольової сфери. Висвітлено, що актуальним чинником формування компетентного фахівця виступає впровадження освітньо-компетентнісної моделі його професійної підготовки. Підтверджено актуальність реалізації ідеї «компетентнісної освіти», що була запропонована у США та європейських країнах і полягала у переході з традиційної парадигми навчання як системи знань, умінь і навичок на особистісно-діяльнісний тип навчання з фаховою спрямованістю

Розглянуто зміст освітньо-професійних програм та визначено особливості формування професійних компетенцій студентів-хореографів під час здобуття ними вищої освіти. З урахуванням особливості професійної підготовки майбутніх викладачів хореографії розроблено сутнісні характеристики їх фахових компетентностей. Науково-теоретична компетентність включає актуальні, системні знання щодо закономірностей і тенденцій розвитку хореографічного та інших видів мистецтва; володіння спеціальною термінологією; розуміння жанрово-стильових особливостей танцювальних творів та способів їх інтерпретації. Художньо-виконавська компетентність відображає комплекс спеціальних виконавських умінь і навичок; здатність до створення та апробації власних постановочних ідей та їх сценічного втілення; демонстрацію високого рівня виконавської техніки та артистичних якостей, індивідуальної манери виконання; націленість на постійне вдосконалення себе як викладача і танцівника. Творчо-організаційна компетентність озброює студентів уміннями творчо і по-новому проєктувати, прогнозувати, організовувати навчальні і творчі процеси і заходи в дитячому танцювальному колективі; розробляти тематику, зміст та методику хореографічних занять, добирати або розробляти нові та ефективні засоби навчання; володіти культурою комунікативної взаємодії з учнями.

Ключові слова: *компетентність, компетентнісний підхід, фахова і професійна підготовка, майбутній викладач хореографічних дисциплін, студент-хореограф, вища мистецька освіта.*

The article is devoted to the consideration of the essential characteristics of the concept of «professional competencies of future teachers of choreographic disciplines". Modern scientific approaches to the study of the concept of «competence» as a dynamic phenomenon that determines the ability of a person to implement activities, including professional ones, and functions on the basis of an active combination of knowledge, ways of thinking, practical skills, motivational-value and volitional spheres have been analyzed. It is highlighted that the actual factor in the formation of a competent specialist is the introduction of an educational and competence model of his professional training. The relevance of the implementation of the idea of «competence education», which was proposed in the USA and European countries and consisted in the transition from the traditional paradigm of education as a system of knowledge, skills and abilities to a personal-activity type of training with a professional orientation, has been confirmed The content of educational and professional programs is considered and the peculiarities of the formation of professional competencies of students-choreographers during their higher education are determined. Taking into account the peculiarities of professional training of future choreography teachers, the essential characteristics of their professional competencies have been developed. Scientific and theoretical competence includes actual, systematic knowledge of the patterns and trends in the development of choreographic and other types of art; knowledge of special terminology; understanding of genre and style features of dance works and ways of their interpretation. Artistic and performing competence reflects a complex of special performing skills and abilities; ability to create and test their own staging ideas and their stage implementation; demonstration of a high level of performing technique and artistic qualities, individual manner of performance; focus on continuous improvement of oneself as a teacher and dancer.Creative and organizational competence equips students with the ability to creatively and in a new way design, predict, organize educational and creative processes and events in a children's dance group; to develop the topics, content and methods of choreographic classes, to select or develop new and effective teaching tools; to have a culture of communicative interaction with students.

Key words: *competence, competence approach, professional and professional training, future teacher of choreographic disciplines, student-choreographer, higher art education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Запити та очікування сучасного суспільства щодо ефективної підготовки конкурентоспроможних фахівців пов'язані зі складними, мінливими умовами та прискоренням темпу життя, його інформативною насиченістю, що вимагає від здобувачів здатності успішно діяти та творчо самореалізовуватися на основі сформованих у процесі навчання професійних компетенцій. Компетентним спеціалістом вважається особистість, яка володіє ґрунтовними знаннями, вміннями та навичками, креативно і критично мислить, є самостійною, мобільною, комунікативною, готовою до вирішення різноманітних проблем, а також брати на себе лідерство і бути відповідальною. У зв'язку з цим в останні десятиліття у науковій спільноті посилилась увага до широкого кола питань, пов'язаних з формуванням професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід» у науковий обіг увійшли наприкінці XX століття, їх сутність розкривалися у роботах таких європейських учених, як Р. Бадер, Дж. Равен, Д. Мертенс, А. Шелтон та ін. Українські дослідники сьогодні продовжують вивчати теоретичні і прикладні аспекти застосування компетентнісного підходу в освіті, професійній підготовці фахівців різних спеціальностей та інших галузях людської діяльності (О. Пометун, М. Рудь, В. Свистун, О. Ходань, В. Ягунов та ін.), зокрема педагогів-хореографів (Л. Андрощук, К. Короткевич, О. Мартиненко, Н. Мельник, І. Харченко, Л. Червонська, В. Чуба та ін.).

Мета статті полягає у висвітленні сучасних підходів до проблеми підготовки майбутніх викладачів хореографічних дисциплін на основі формування професійних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. «За рішенням Ради Європи, сучасний європеєць повинен володіти декількома ключовими компетенціями, які визначають сутність і смисл його життя, становлять основу особистісного і соціального розвитку та самореалізації. Серед них однією з найважливіших вважається здатність людини самостійно навчатися протягом всього життя, здобувати потрібні знання та використовувати їх у різноманітних ситуаціях», вказує у своїй роботі К. Короткевич [1, с. 91]. Педагогічна Конституція Європи проголошує сім ключових (головних, базових) компетентностей, які потрібні сучасному учителю, а саме: комунікативна, самоідентичності, розуміння справедливості, лідерська, дослідно-аналітична, самоосвітня та емпатійна компетентності. Саме вони потрібні для того, щоб викладач зміг створити сприятливе й продуктивне соціально-навчальне середовище для ефективної роботи з учнями та забезпечення їх успішного дорослішання та вмінь знаходити своє місце в житті у майбутньому.

Найбільш часто компетентність особистості розглядається як галузь (сфера) питань, в яких вона вільно орієнтується, глибоко обізнана і може використовувати свої знання, досвід і практичні вміння у власній діяльності. Компетентною людиною вважають ту, яка здатна впевнено поводитись у сфері своєї діяльності, постійно поглиблювати професіоналізм, удосконалювати фахові компетенції. Соціально-психологічними та педагогічними передумовами формування компетентної особистості виступають: індивідуальні здібності, здатності та якості, мотиваційна, комунікативна та вольова сфера, критичність мислення та ін.

Учені розглядають два рівня компетентностей. Загальні або базові компетентності лежать в основі виживання і соціальної адаптації людини та забезпечують становлення і розвиток особистості на протязі всього життя, а саме шляхом: здобуття нових знань і також теоретичного та емпіричного досвіду, формування індивідуальних здібностей і якостей, реалізації різних видів діяльності, зокрема навчально-пізнавальної, соціальної, комунікативної тощо. Загальні компетентності особистості допомагають їй соціалізуватися в суспільстві; розвивати в собі здатність протистояти різноманітним викликам і проблемам, вирішувати їх; діяти в різних, у тому числі змінюваних умовах і самостійно; здобувати актуальну і потрібну інформацію; бути спроможною до співпраці та взаємодії з іншими людьми; здатною до критичної самооцінки і саморефлексії власних дій та ін.

На відміну від них, спеціальні компетентності особистості учені пов'язують з можливістю ефективно організовувати та здійснювати успішну діяльність у певній, у тому числі професійній сфері, виконувати свої функції та обов'язки. Отже, комплекс якісно-сформованих професійних компетенцій відображає рівень готовності особистості до реалізації професійної діяльності, а фахівець повинен володіти системними й глибокими знаннями в обраній галузі діяльності, вміти їх творчо використовувати, поповнювати, спрямовувати себе на постійне самовдосконалення та самореалізацію. «Спеціальні (фахові) компетенції інтегрують в собі знання предмету навчання, методики його викладання і підрозділяються на: цільові, змістовні, проектні, рефлексивні та моніторингові», – вважає О. Мартиненко [2, с. 169].

І. Харченко вказує, що «під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині ідентифікувати і розв'язувати незалежно від ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [6]. Н. Мельник визначає професійну компетентність як «інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [3, с. 55].

У цьому світлі актуально по-новому трактувати ідею «компетентнісної освіти», що була запропонована у США та європейських країнах і полягала у переході з традиційної парадигми навчання як системи знань, умінь і навичок на особистісно-діяльнісний тип навчання з фаховою спрямованістю (така організація освіти в Україні, зокрема отримала назву компетентнісно-зорієнтованої освіти). Основними положеннями, що характеризують компетентнісну освіту, визначено: 1) взаємозв'язок змісту освіти та майбутньої професійної діяльності; 2) пріоритетна увага до індивідуальних особливостей, потреб та мотивації студента як суб'єкта навчання, наближення освіти до особистісних інтересів, можливостей; 3) потреба у створенні спеціального соціокультурного освітнього середовища; 4) реалізація професійної освіти на основі принципів самоорганізації та саморозвитку особистості.

Актуальним чинником формування компетентного фахівця виступає впровадження освітньо-компетентнісної моделі його професійної підготовки. Сутність такої підготовки полягає у спрямованості освіти як на формування широкої ерудиції та професійно-значущих якостей студентів, так і розвиток вузько-спеціалізованих знань, вмінь та навичок; забезпечення наступності та безперервності професійного вдосконалення на засадах акмеології – досягнення високого рівня особистісної, професійної і творчої самореалізації.

Отже, високий рівень професійної компетентності здобувачів вищої освіти визначається здатністю: 1) оперативно і креативно використовувати набуті у процесі навчання знання, уміння та навички; 2) самостійно планувати, організовувати, керувати, здійснювати моніторинг, контролювати, коригувати та оцінювати власну освітню і професійну діяльність; 3) творчо працювати з актуальною інформацією, включаючи її за потреби у власний професійний тезаурус, та вміти використовувати у змінюваних умовах навчання; 4) реалізовувати неперервну самоосвіту та проявляти такі особистісні якості, як активність, відповідальність, оперативність, дисциплінованість, працездатність, намагаючись постійно підвищувати свій професійний рівень.

Науково-теоретичним орієнтиром у дослідженні проблеми удосконалення фахової підготовки майбутнього викладача хореографічних дисциплін може виступати компетентнісний підхід, який розкриває потенціал формування у майбутніх фахівців загальних і спеціальних компетентностей, необхідних для реалізації їх професійної діяльності. Адже, компетентний, а значить добре обізнаний, підготовлений, озброєний якісними знаннями та вміннями майбутній хореограф-викладач відчуває себе у професії впевнено, з мотивацією на подальшу самоосвіту, самореалізацію і досягнення успіху в обраній сфері. Л. Червонська вказує: «На сьогоднішній день під час навчальної діяльності студентів-хореографів вищих закладів освіти важливе місце займає компетентнісний підхід, який характеризується зміщенням акцентів у викладанні на активну самостійну діяльність студентів, зокрема, переорієнтацію процесу навчання на параметри професійних компетентностей» [7, с. 255].

Вирішенню проблеми формування фахових компетенцій студентів-хореографів присвячено чимало досліджень вітчизняних науковців, важливість формування фахових компетенцій також підкреслюється у розроблених різними вишами освітньо-професійних програмах підготовки здобувачів спеціальності 024. Також у Стандарті вищої освіти з підготовки бакалаврів Галузі знань 02 «Культура та мистецтво», спеціальності: 024.00.01 «Хореографія» (2020 р.). висвітлено комплекс найбільш потрібних компетентностей бакалавра-хореографа, які засвідчують: «здатність студента усвідомлювати роль і місце хореографічного мистецтва в культурно-історичному розвитку людства; уміння творчо використовувати знання з теорії та історії хореографії, стильових і жанрових особливостей художніх і хореографічних явищ; здатність володіти професійною термінологією; розробляти і використовувати сучасні освітні технології у фаховій роботі; на основі теоретичних знань та особистісно-професійного досвіду створювати хореографічні композиції, творчі проекти тощо; володіти педагогічними техніками і методиками у роботі з різними віковими групами вихованців; застосовувати власний творчий і виконавський потенціал у концертно-сценічній та педагогічній діяльності; бути готовим до визначення особистісних цілей щодо систематичного і безперервного саморозвитку і самовдосконалення» [1, с. 93].

В. Чуба звертає увагу на вплив змісту мистецької освіти на формування компетентного викладача-хореографа і вважає, що «мистецька компетенція майбутнього викладача-хореографа передбачає синтез, єдність: знань з історії, теорії, методики викладання мистецтва танцю; умінь в галузі виконавства або практичного класу; досвіду практичної художньо-освітньої діяльності, що дає змогу майбутньому фахівцю успішно здійснювати в змінних соціо-культурних умовах професійні функції, самостійно розвивати і реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал» [8, с. 222].

Формування фахових компетентностей майбутніх викладачів хореографії є також важливою складовою освітньо-професійних програм підготовки здобувачів бакалаврського та магістерського ступенів вищої освіти за спеціальністю 024 Хореографія. У розроблених колективами розробників ОПП різних ЗВО України (Київський університет імені Бориса Грінченка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Бердянський державний педагогічний університет, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка та ін.) визначено необхідні загальні

компетенції студентів-хореографів як майбутніх фахівців та активних представників сучасного суспільства, серед яких: науково-дослідницька, теоретико-методологічна, художньо-просвітницька, самоорганізаційна; самоосвітня; комунікативна, педагогічно-викладацька, професійно-лідерська; виконавсько-творча та ін., а також підкреслено важливість умінь «постійно і самостійно оновлювати знання, адаптуватись і діяти у змінних умовах життя та професійної діяльності, приймати рішення та брати відповідальність за їх результати тощо» [4, с. 12]. Ми у своєму дослідженні відповідно до напрямків професійної підготовки сформулювали зміст найбільш важливих і професійно-необхідних компетентностей майбутніх викладачів хореографічних дисциплін.

Науково-теоретична компетентність студентів-хореографів – це інтегральна мистецька компетентність, яка включає науково-верифіковані, актуальні, системні знання та відомості в галузі сформованих культурно-історичних напрямків, закономірностей і тенденцій розвитку хореографічного та інших видів мистецтва, психології, методології і практики художньої творчості, діяльності відомих танцівників та балетмейстерів; здатність до проведення наукового аналізу, критичне осмислення і пізнання нових хореографічних явищ, вивчення існуючих та створення нових програм хореографічного навчання й виховання школярів; володіння спеціальною термінологію та понятійним апаратом хореографічного мистецтва; розуміння жанрово-стильових особливостей хореографічних творів та способів їх інтерпретації; теоретичні основи виконання основних рухів танців різних напрямків – класичного, народно-сценічного, історичного, сучасного, бального та ін.

Художньо-виконавська компетентність відображає розвинений комплекс спеціальних виконавських умінь і навичок студентів; здатність до створення та апробації власних постановочних ідей та їх сценічного втілення; практичне володіння танцювальним репертуаром різних стилів і жанрів на основі знання лексики хореографічних рухів, комбінацій, музичного супроводу, а також особливостей інтерпретації національного музично-танцювального фольклору різних країн; демонстрацію високого рівня виконавської техніки та артистичних якостей, індивідуальної манери та виразності виконання; націленість на постійне вдосконалення себе як викладача і танцівника.

Творчо-організаційна компетентність озброює студентів уміннями творчо, по-новому проєктувати, прогнозувати, організовувати навчальні і творчі процеси і заходи в дитячому колективі, враховуючи індивідуальні та вікові особливості учнів; створювати танцювальний репертуар потрібного стилю та рівня складності; розробляти тематику, зміст та методику хореографічних занять, добирати або розробляти нові та ефективні засоби навчання; перебувати у постійному творчому пошуку, не боятися експериментувати та втілювати власні креативні ідеї і задуми; володіти культурою комунікативної взаємодії з учнями та професійно вирішувати будь-які ситуації, у тому числі конфліктні; розробляти сценарії, організовувати і проводити з учнями концертно-виховні заходи, залучати їх до просвітницької діяльності тощо.

Висновки. Таким чином, у статті було розкрито сутність поняття «фахові компетентності майбутнього викладача хореографічних дисциплін» та його компонентної структури з точки зору сучасного наукового знання та підходів щодо вивчення та тлумачення; висвітлено особливості формування означеного феномену у процесі професійної підготовки здобувачів вищої хореографічної освіти; окреслено перспективи подальшого теоретичного дослідження та методичного забезпечення освітнього процесу з метою розвитку компетентного фахівця мистецької галузі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Короткевич К. Є. Формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів хореографічних дисциплін у процесі фахової підготовки. дис. … д-ра філософії: 011 – освітні, педагогічні науки / Кропивницький, ЦДУ імені Володимира Винниченка, 2023. 237 с.

2. Мартиненко О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 12. 2015. С.165-174. https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2015/12_2/23.pdf

3. Мельник Н. І. Феномен «професійної компетентності» в українській та європейській педагогічній теорії: порівняльний аспект / *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. 2017. № 28. С. 54–60.

4. Освітньо-професійна програма «Хореографія», спеціальність 024 Хореографія, галузь знань 02 Культура і мистецтво, рівень вищої освіти Освітньо-кваліфікаційний рівень «Спеціаліст», кваліфікація Вчитель хореографії / Розробники: Лавриненко С. О., Похиленко В. Ф. Босий В. С., Спінул І. В. Кіровоградський державний педагогічний університете імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2016. 25 с.

5. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львівського університету.* Серія: Педагогіка, 2006. Вип. 21. Ч.1. С. 73-82.

6. Харченко І. Проблема формування професійної компетентності майбутнього керівника танцювального колективу https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/41/visnuk_8.pdf

7. Червонська Л. М. Особливості професійної підготовки студентів-хореографів в умовах сучасної вищої школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 1. Бердянськ: БДПУ, 2018. С. 255-259. DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-255-259

8. Чуба В. Проблеми формування професійних якостей майбутніх хореографів в системі вищої освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 3). С. 221– 227.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФЕРМЕРІВ

MODELING THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE FARMERS

УДК 378.147:631.1:005.336.1
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.15

Костючик А.Л.,
аспірант
Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України

У статті обґрунтовано актуальність формування економічної компетентності майбутніх фахівців з організації і технології ведення фермерського господарства в умовах трансформації аграрного сектору, цифровізації та зростання вимог до економічної ефективності господарювання. Метою дослідження є розроблення педагогічної моделі формування економічної компетентності, яка б інтегрувала теоретичні знання, практичні навички та інноваційні підходи до навчання. Методологічну основу становлять компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, синергетичний та інтегративний підходи. У процесі дослідження застосовано методи педагогічного моделювання, аналізу, узагальнення, систематизації та експертного оцінювання.

Результатом дослідження стала авторська модель, що включає п'ять взаємопов'язаних блоків: цільовий – визначає мету й завдання формування економічної компетентності, що орієнтовані на досягнення запланованого результату; концептуально-методологічний – відображає наукові підходи, принципи та методологічні засади; суб'єктний – охоплює характеристики учасників освітнього процесу; змістово-технологічний – структурує зміст підготовки, методи, форми та засоби навчання; діагностувально-результативний – забезпечує оцінювання результатів і корекцію освітнього процесу.. У моделі визначено педагогічні умови, етапи реалізації, критерії та рівні сформованості економічної компетентності. Запропоновано інтеграцію економічного змісту в професійні дисципліни, використання сучасних освітніх технологій (змішане навчання, кейс-метод, імітаційно-ігрові методи тощо) та створення сприятливого освітнього середовища.

Зроблено висновок, що представлена структурна модель розвитку економічної компетентності бакалаврів з організації і технології ведення фермерського господарства відображає мету, обґрунтовані завдання, методологічні підходи, принципи, фактори, педагогічні умови, етапи, структурні компоненти, критерії, показники досліджуваного феномена.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методики впровадження моделі в освітню практику фахових коледжів, а також з оцінюванням її ефективності в умовах реального освітнього процесу.

Ключові слова: *економічна компетентність, майбутні фахівці-фермери, модель, методологічні підходи, принципи, етапи формування.*

The article substantiates the relevance of developing economic competence in future specialists in the organization and technology of farming under the conditions of agricultural sector transformation, digitalization, and increasing demands for economic efficiency. The aim of the study is to develop a pedagogical model for forming economic competence that integrates theoretical knowledge, practical skills, and innovative teaching approaches. The methodological foundation is based on competency-based, systemic, activity-based, learner-centered, synergetic, and integrative approaches. The research employed methods of pedagogical modeling, analysis, generalization, systematization, and expert evaluation.

The result of the study is an original model comprising five interrelated components: the target component defines the goals and objectives of forming economic competence, aimed at achieving the intended outcomes; the conceptual and methodological component reflects scientific approaches, principles, and methodological foundations; the subject component includes the characteristics of participants in the educational process; the content-technological component structures the content of training, methods, forms, and means of instruction; and the diagnostic-resultative component ensures the assessment of outcomes and adjustment of the educational process.

The model outlines pedagogical conditions, implementation stages, criteria, and levels of economic competence formation. It proposes the integration of economic content into professional disciplines, the use of modern educational technologies (blended learning, case method, simulation and role-playing methods, etc.), and the creation of a supportive educational environment.

The conclusion emphasizes that the presented structural model for developing economic competence in bachelor students specializing in the organization and technology of farming reflects the goal, substantiated objectives, methodological approaches, principles, factors, pedagogical conditions, stages, structural components, criteria, and indicators of the studied phenomenon.

Prospects for further research are associated with the development of a methodology for implementing the model in the educational practice of vocational colleges, as well as evaluating its effectiveness in real educational settings.

Key words: *economic competence, future farmer specialists, model, methodological approaches, principles, formation stages.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах трансформації аграрного сектору України особливої ваги набуває підготовка фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах ринкової економіки, глобалізації та цифровізації сільського господарства. Майбутні бакалаври з організації і технології ведення фермерського господарства мають не лише володіти професійними знаннями у сфері аграрних технологій, а й бути економічно компетентними, здатними приймати обґрунтовані управлінські рішення, планувати та аналізувати господарську

діяльність. У зв'язку з цим виникає потреба у створенні ефективних моделей формування економічної компетентності, які б інтегрували теоретичні знання, практичні навички та інноваційні підходи до навчання.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення якості підготовки фахівців аграрного профілю в умовах динамічного розвитку фермерського господарства, зростання вимог до економічної обґрунтованості аграрної діяльності та потреби у формуванні підприємницького мислення у студентів. Сучасна система аграрної освіти потребує оновлення змісту, форм і методів навчання з урахуванням викликів часу, зокрема впровадження інноваційних технологій навчання як інструменту для розвитку економічної компетентності, що уможливить забезпечення підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно управляти фермерськими господарствами в умовах ринку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю активно досліджується в сучасній педагогічній науці. У наукових працях підкреслюється, що ефективна підготовка бакалаврів до професійної діяльності в умовах ринку потребує інтеграції економічних знань, практичних навичок та підприємницького мислення. Значний внесок у дослідження різних аспектів професійної підготовки фахівців-аграріїв зробили вчені: С. Вітер, Д. Ващенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Локшина, П. Лузан, Н. Ничкало, В. Радкевич та інші. Їхні наукові праці охоплюють широкий спектр питань, зокрема концептуальні засади фахової підготовки, методи формування компетентностей, інтеграцію сучасних освітніх технологій у професійну освіту тощо. Приміром, у дослідженні Н. Олійник акцентується увага на необхідності модернізації системи професійної підготовки студентів-аграріїв, зокрема через впровадження інноваційних форм і методів навчання, що сприяють розвитку професійної компетентності, включаючи економічну складову [11]. Н. Борозенець у своїй роботі розглядає критерії та показники сформованості дослідницької компетентності студентів аграрних ЗВО, підкреслюючи значення міждисциплінарного підходу, зокрема інтеграції математичних дисциплін у підготовку майбутніх фахівців, що дозволяє формувати аналітичне мислення та здатність до економічного прогнозування [2].

Окремі аспекти формування економічної компетентності розглядаються у публікаціях, присвячених розвитку підприємницьких навичок у майбутніх фермерів, де наголошується на важливості практико-орієнтованого підходу та використання сучасних освітніх технологій [1; 3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про зростаючу увагу до проблеми формування економічної компетентності в аграрній освіті, однак питання моделювання цього процесу з урахуванням специфіки підготовки бакалаврів з організації і технології ведення фермерського господарства залишається недостатньо дослідженим, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Мета статті полягає в висвітленні концептуальних положень моделювання процесу розвитку економічної компетентності майбутніх фермерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед методів дослідження розвитку економічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з організації і технології ведення фермерського господарства ключове місце посідає педагогічне моделювання. Його об'єктом виступає освітній процес, що реалізується або планується до реалізації в конкретному соціокультурному контексті [10, с. 92]. Моделювання (англ. *scientific modelling*, *simulation*; нім. *Modellieren*, *Modellierung*) – це метод наукового пізнання, що передбачає заміну об'єкта дослідження його аналогом – моделлю [10].

Розвиток економічної компетентності майбутніх фермерів потребує наявності цільової моделі як орієнтира. Поняття «модель» є багатозначним і динамічним. У педагогічному словнику С. Гончаренка модель трактується як умовне зображення або опис об'єкта, що зберігає його структурну подібність [5, с. 213]. Найбільш релевантним для нашого дослідження є визначення Є. Лодатка, який розглядає педагогічну модель як мисленнєву систему, що відображає властивості об'єкта дослідження або принципи його функціонування, репрезентовану у формі, притаманній певній соціокультурній практиці [10, с. 90]. Це визначення підкреслює нематеріальний, інформаційно-знаковий характер педагогічної моделі.

Відповідно до етапів, вимог і специфіки наукового моделювання [6; 7; 12; 14], мета створення моделі формування економічної компетентності майбутніх фахівців-фермерів визначається як очікуваний результат дослідницької діяльності [16, с. 322]. У цьому контексті розробляється педагогічна модель, що має структурно-змістовий характер і репрезентує ідеальний конструкт, сформований сукупністю взаємопов'язаних компонентів: цілей, завдань, наукових підходів, принципів, етапів, змісту, методів, форм, технологій тощо [14]. Вона має відображати логіку розвитку досліджуваного феномену, структурувати його складники та встановлювати взаємозв'язки між ними.

Спираючись на підходи М. Кабиш [7], маємо створити авторську модель, яка повинна відповідати низці вимог: цілісності – охоплення всіх структурних елементів освітнього процесу; ієрархічності – підпорядкованість нижчих рівнів вищим,

графічне представлення у формі дерева; концептуальності – опора на сучасні наукові підходи (системний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний, діяльнісний, інформаційний, гуманістичний, компетентнісний, особистісно орієнтований); технологічності – проєктування як конструкта, що охоплює етапи формування економічної компетентності; універсальності – можливість адаптації до інших спеціальностей; динамічності – врахування змін у професійній освіті, законодавстві та освітньому процесі фахових коледжів.

Таким чином, модель має відображати послідовність реалізації завдань професійно-економічної підготовки студентів і забезпечувати педагогів конкретними методичними інструментами для ефективного формування економічної компетентності майбутніх фермерів. Відповідно до підходів О. Дубасенюк [6], М. Кабиш [7], Є. Лодатка [10], І. Осадчого [12], модель розглядається як ієрархічно впорядкована система взаємопов'язаних елементів, що унаочнює процес цілеспрямованого засвоєння студентами комплексу економічних, техніко-технологічних, сільськогосподарських, правових знань, умінь і навичок, необхідних для розв'язання професійно-економічних завдань, а також розвитку морально-етичних цінностей і особистісно-професійних якостей.

У науковій літературі структура моделей формування компетентностей варіюється, однак найчастіше виокремлюють такі блоки: методологічно-цільовий, змістовий, суб'єктний, когнітивно-технологічний, діяльнісний, практичний, оцінно-результативний тощо [1; 3; 7; 9; 12]. У нашому дослідженні модель освітнього процесу представлена п'ятьма взаємопов'язаними ієрархічними блоками (рис. 1): цільовий – визначає мету й завдання формування економічної компетентності, що орієнтовані на досягнення запланованого результату; концептуально-методологічний – відображає наукові підходи, принципи та методологічні засади; суб'єктний – охоплює характеристики учасників освітнього процесу; змістово-технологічний – структурує зміст підготовки, методи, форми та засоби навчання; діагностувально-результативний – забезпечує оцінювання результатів і корекцію освітнього процесу. Природно, *цільовий блок* є центральним, головним, тому що цілі і завдання професійно-економічної підготовки студентів визначають склад і зміст решти складників моделі.

Концептуально-методологічний блок. На основі аналізу наявних наукових праць доведено, що методологія формування економічної компетентності майбутніх фахівців-фермерів має враховувати вимоги і положення компетентнісного, системного, синергетичного діяльнісного, особистісно-орієнтованого, середовищного, аксіологічного наукових підходів.

На сучасному етапі розвитку освіти *компетентнісний підхід* визнано провідною концептуальною основою реформування та модернізації освітнього процесу. Як зазначає О. Радкевич, цей підхід орієнтований на всебічний розвиток особистості через самореалізацію в різних сферах життєдіяльності – пізнавальній, професійній, соціальній та особистісній [13, с. 212].

У межах нашого дослідження дотримання принципів компетентнісної методології дало змогу: ґрунтовно проаналізувати економічну компетентність як ключовий компонент професіоналізму майбутніх фахівців-фермерів; визначити її структурні елементи; розробити методичні рекомендації щодо ефективної професійно-економічної підготовки у закладах фахової передвищої освіти.

Важливу роль у дослідженні відіграє *системний підхід*, який дозволяє розглядати процес формування економічної компетентності як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-рефлексивного [4, с. 61]. Це забезпечило цілісне бачення досліджуваного феномену; виявлення взаємозв'язків між компонентами; визначення педагогічних умов ефективного функціонування освітньої системи; розробку та впровадження методики системного формування економічної компетентності.

Тісно пов'язаний із системним є *діяльнісний підхід*, який акцентує увагу не лише на засвоєнні знань, а й на формуванні здатності до їх практичного застосування в реальних ситуаціях [15, с. 66]. Цей підхід передбачає поступове залучення студентів до різних видів навчальної діяльності – від пояснювально-ілюстративної до проблемно-дослідницької, що стало основою для розробки поетапної методики формування економічної компетентності.

Особистісно-орієнтований підхід, що базується на принципі людиноцентризму, забезпечує врахування індивідуальних особливостей студентів, сприяє розвитку їхнього творчого потенціалу, самореалізації та формуванню суб'єктного досвіду. Його інтеграція в дослідження дала можливість зосередити увагу на розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців.

Синергетичний підхід, у свою чергу, забезпечив розгляд освітнього процесу як самоорганізованої, динамічної системи, що функціонує на основі взаємодії її складників. Це уможливило виявлення механізмів функціонування освітньої системи, її адаптивність до змін та міждисциплінарну природу.

Інтегративний підхід, як зазначає Р. Курок, передбачає об'єднання всіх складників освітнього процесу з метою досягнення його цілісності [9, с. 145]. У нашому дослідженні цей підхід реалізовано через: інтеграцію економічних знань у зміст фахових дисциплін; координацію зусиль педагогів у межах освітньо-професійної програми; розробку

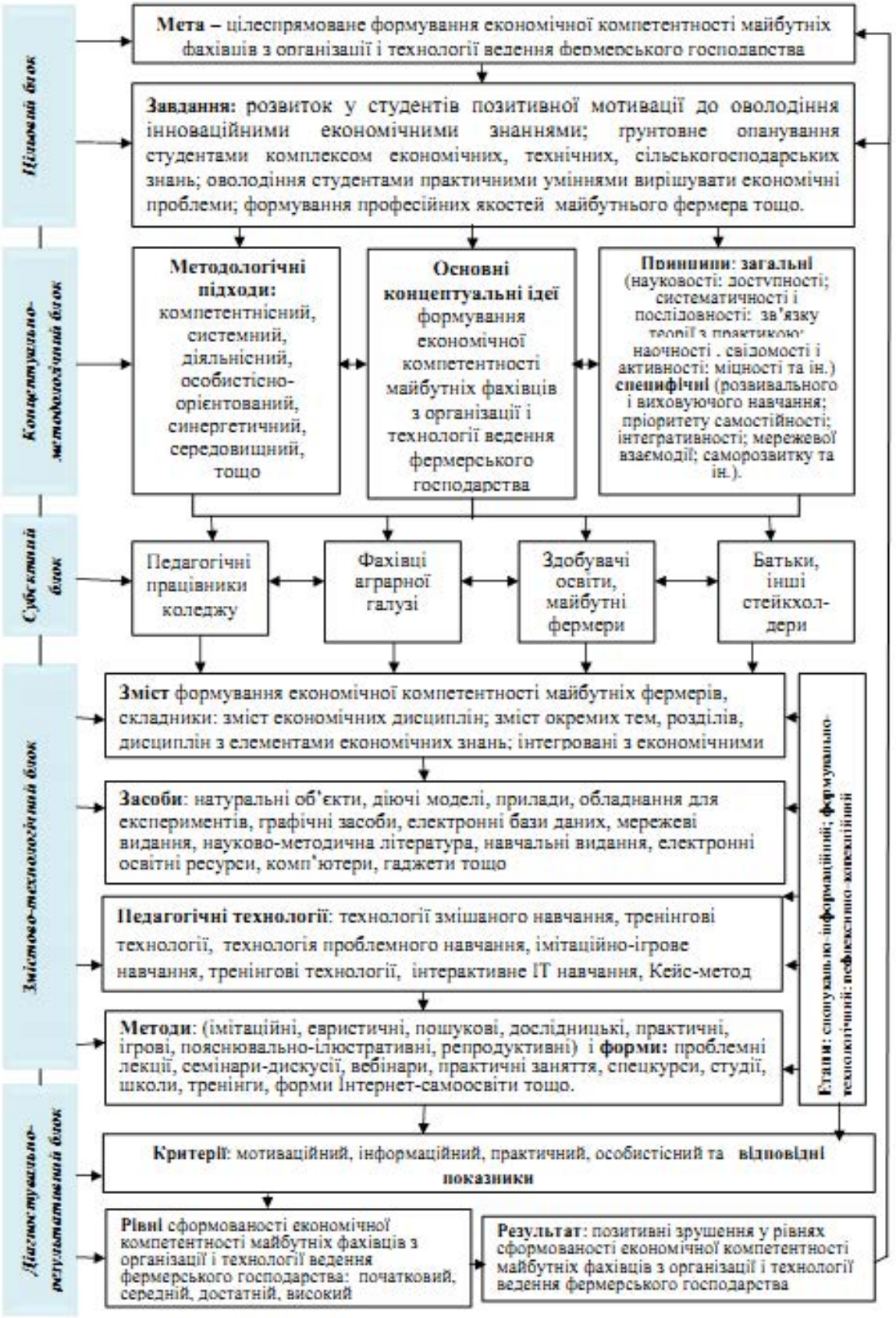


Рис. 1. Модель формування економічної компетентності майбутніх фахівців з організації і технології ведення фермерського господарства

та впровадження спецкурсу «Розвиток економічної компетентності майбутніх фермерів», що поєднує матеріали з різних галузей знань.

Спрогнозовано, що комплексне врахування положень і вимог схарактеризованих основних (компетентнісного, системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, синергетичного, інтегративного) і, меншою мірою, деяких інших (інформаційного, гуманітарного, технологічного, середовищного, аксіологічного, акмеологічного) наукових підходів дозволить ефективно розв'язати цілі і завдання досліджуваного процесу шляхом дотримання певних принципів: загальних (науковості; доступності; систематичності і послідовності; зв'язку теорії з практикою; наочності, свідомості і активності; міцності та ін.) та специфічних (розвивального і виховуючого навчання; пріоритету самостійності; інтегративності; мережевої взаємодії; саморозвитку та ін.).

До основних концептуальних ідей розвитку досліджуваного феномену відносимо положення, що відображені у змісті обґрунтованих педагогічних умов: системно-послідовний розвиток у студентів позитивної мотивації до опанування інноваційними, перспективними економічними знаннями; модернізація змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців з організації і ведення фермерського господарства шляхом упровадження інтегрованих курсів економічного характеру; «економізація» змісту дисциплін фахової підготовки (інтеграція елементів економічних знань з матеріалом фахових дисциплін; створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища у коледжі для індивідуальної професійно-економічної підготовки студентів [8].

Включення до моделі *суб'єктного блоку* зумовлено системним підходом, згідно з яким освітній процес розглядається як взаємодія суб'єктів педагогічної діяльності.

Змістово-технологічний блок охоплює етапи формування економічної компетентності (спонукально-інформаційний, формувально-технологічний, рефлексивно-корекційний), зміст навчання, педагогічні технології, методи та форми організації освітнього процесу. Зміст передбачає не лише економічні дисципліни, а й «економізовані» фахові курси та інтегровані навчальні модулі. До ефективних педагогічних технологій віднесено: змішане навчання, тренінгові технології, проблемне навчання, імітаційно-ігрові методи, інтерактивне ІТ-навчання, кейс-метод тощо.

Діагностувально-результативний блок призначений для оцінювання ефективності формування економічної компетентності майбутніх фермерів. Він включає систему критеріїв (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний) з відповідними показниками, що дозволяють визначити рівень сформованості компетентності (початковий, середній, достатній, високий) та здійснювати корекцію освітнього процесу.

Висновки. Отже, представлена структурна модель розвитку економічної компетентності бакалаврів з організації і технології ведення фермерського господарства відображає мету, обґрунтовані завдання, методологічні підходи, принципи, фактори, педагогічні умови, етапи, структурні компоненти, критерії, показники досліджуваного феномена.

Подальші наукові дослідження будуть зосереджені на розробленні та вдосконаленні методики впровадження запропонованої моделі педагогічної системи, спрямованої на ефективний розвиток економічної компетентності майбутніх фахівців-фермерів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богоніс О. М. Формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу в професійному коледжі: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 322 с.

2. Борозенець Н. Критерії та показники сформованості дослідницької компетентності студентів аграрних ЗВО. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського.* 2023. Вип. 1(138). С. 120-124. DOI https://doi.org/10.32782/1995-0519.2023.1.17.

3. Вітер С. А. Формування економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки в агротехнічних коледжах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 253 с.

4. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. Вінниця: Держ. картограф. ф-ка, 2007. 400 с.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник :гол. ред. Світлана Головко. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

6. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. Житомир: Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8-29.

7. Кабиш М. Ю. Система розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти: дис. … док-ра. пед. наук : 13.00.04. Інститут професійної освіти НАПН України, Київ, 2024. 600 с.

8. Костючик А. Л. Фактори розвитку економічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з організації і технології ведення фермерського господарства: *Інноваційна професійна освіта. – Спецвипуск 7(20). Модернізація освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти в контексті глобальних і національних викликів: матеріали VI Всеукраїнського науково– практичного семінару* / . ІПО НАПН України, м. Київ, Україна, 2024. С. 89-99.

9. Курок Р. О. Розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів: тео-

рія і методика: монографія. Київ: ТОВ «ЦП «КОМПРИНТ», 2022. 422 с.

10. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання: монографія. Черкаси: Видавець Гордієнко Є. І., 2021. 184 с.

11. Олійник Н. Формування професійної компетентності студентів-аграріїв. *Інноватика у вихованні.* 2020. Вип. 12. С. 183–191. doi:10.35619/IIU.V1I12.291.

12. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта.* 2016. Вип. 1. С. 60-68.

13. Радкевич О. П. Теорія і практика розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти: монографія. Київ: Майстер Книг, 2020. 400 с.

14. Рябова М. В. Структурно-змістова модель методичного супроводу самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2016. № 47. С. 102-107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_47_23

15. Сорочун І. І. Роль діяльнісного підходу у процесі становлення педагога нового покоління. *«Молодий вчений»*. № 12. 2018. С. 63-67. http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/12.1/15.pdf

16. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад.: В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В.І. Воловича. Київ: Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.

КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ТА АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗКУЛЬТУРИ

QUALITY CRITERIA AND ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

УДК 372.8:796.04:37.018.3
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.16

Кошева Л.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри фізичного виховання і спорту
Донбаської державної машинобудівної академії (Тернопіль, Україна)

У статті представлено комплексний системний аналіз впливу інноваційних технологій на процес підготовки викладачів фізичної культури. Автор розпочинає з оцінювання сучасних освітніх концепцій, серед яких компетентнісний, студентоцентричний, здоров'язбережувальний та міждисциплінарний підходи, що формують теоретичний базис для розвитку програм підготовки PETE. На основі узагальнення результатів українських і зарубіжних досліджень виокремлено шість взаємопов'язаних критеріїв якості інноваційних технологій, до яких належать педагогічна доцільність, методична розробленість, технологічність, результативність, потенціал збереження здоров'я та інтеграційний характер. Методологічна частина статті описує чотири взаємодоповнюючі фази дослідження. Спочатку здійснюється діагностика, під час якої визначають вихідний рівень цифрової адаптації та інклюзивної готовності здобувачів і викладачів. На формувальному етапі відбувається власне впровадження обраних інноваційних підходів, що поєднують змішане навчання з проєктною діяльністю й інтерактивними тренінгами з використанням носимих сенсорів. Подальша аналітична фаза передбачає збирання емпіричних даних через анкетування, експертні інтерв'ю та педагогічний експеримент, що дає змогу виявити сильні й слабкі сторони застосованих технологій. Завершальний корекційний етап полягає в адаптації й удосконаленні методик на підставі отриманих результатів, що забезпечує оптимальну відповідність технологічних рішень специфіці конкретного освітнього середовища. Отримані результати свідчать про підвищення рівня професійних компетентностей та мотивації здобувачів завдяки інтерактивним тренінгам і проєктному підходу. На підставі цих даних розроблено адаптивну модель моніторингу, яка об'єднує цільові, процесуальні та результативні компоненти й надає можливість гнучко змінювати пріоритети та ваги критеріїв відповідно до змін у контексті навчального процесу. У висновках здійснено обґрунтування перспектив подальшого впровадження автоматизованих систем моніторингу якості інноваційних технологій у PETE-програмах із урахуванням міжнародних стандартів. Запропоновано рекомендації щодо розвитку інноваційної інфраструктури, підготовки навчально-методичних комплектів і проведення професійних семінарів, впровадження цифрових платформ і мобільних додатків, а також формування інноваційного мислення і готовності до безперервного професійного зростання в аудиторії викладачів фізичної культури.

Ключові слова: *інноваційні технології, фізкультурна освіта, критерії якості, ефективність підготовки, компетентнісний підхід, цифровізація освіти, педагогічна інноватика.*

The article presents a comprehensive systems analysis of the impact of innovative technologies on the training of physical education teachers. The author begins by evaluating contemporary educational concepts—competency-based, student-centered, health-preserving, and interdisciplinary approaches—that establish the theoretical foundation for the development of PETE programs. On the basis of a synthesis of Ukrainian and international research findings, six interrelated quality criteria for innovative technologies have been identified: pedagogical appropriateness, methodological elaboration, technological feasibility, effectiveness, health-preserving potential, and integrative character. The methodological section of the article describes four complementary phases of the study. First, a diagnostic phase is carried out to determine the baseline level of digital adaptation and inclusive readiness of students and instructors. During the formative phase, selected innovative approaches are implemented, combining blended learning with project-based activities and interactive training sessions using wearable sensors. The subsequent analytical phase involves the collection of empirical data through surveys, expert interviews, and pedagogical experimentation, enabling the identification of the strengths and weaknesses of the applied technologies. The final corrective phase consists of adapting and refining the methodologies based on the obtained results to ensure optimal alignment of technological solutions with the specific characteristics of the educational environment. The findings demonstrate an increase in both professional competencies and learner motivation attributable to interactive training and project-based learning. On this basis, an adaptive monitoring model has been developed, which integrates target, processual, and outcome components and provides the flexibility to adjust priorities and criterion weights in response to changes in the instructional context. The conclusions substantiate the prospects for further implementation of automated quality-monitoring systems for innovative technologies in PETE programs in accordance with international standards. Recommendations are offered for the development of innovative infrastructure, the preparation of instructional-methodological kits and professional seminars, the adoption of digital platforms and mobile applications, and the cultivation of innovative thinking and commitment to continuous professional growth among physical education instructors.

Key words: *innovative technologies, physical education, quality criteria, training effectiveness, competency-based approach, digitalization of education, pedagogical innovation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах глобальних трансформацій освітньої галузі та стрімкого розвитку інформаційного суспільства система підготовки викладачів фізичної культури потребує суттєвого оновлення та впровадження інноваційних технологій навчання. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю визначення чітких критеріїв оцінювання якості та ефективності таких інновацій для забезпечення високого рівня професійної підготовки фахівців.

Сучасні виклики, як-от цифровізація освіти, індивідуалізація навчання, впровадження інклюзивних підходів та міжнародна інтеграція освітніх процесів, спонукають до переосмислення традиційних методик підготовки викладачів фізкультури та розробки інноваційних підходів, що відповідатимуть запитам суспільства XXI століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження показують, що формування цифрової грамотності є базовим критерієм якості інноваційних технологій у PETE-програмах. Зокрема, автор [1] вказує на необхідність цілеспрямованого розвитку технологічного, педагогічного і предметного знання у майбутніх викладачів фізкультури, що суттєво впливає на успішність інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес. Використання носимих сенсорів (фітнес-трекерів, інерційних датчиків) підвищує мотивацію та об'єктивність оцінювання рухових навичок демонструють, що застосування таких пристроїв забезпечує зворотний зв'язок у реальному часі, сприяє розвитку креативного потенціалу викладачів і покращенню якості їхньої методичної підготовки [2]. Гейміфікація, AR/VR-модулі та віртуальні середовища підсилюють залученість здобувачів і дозволяють відпрацьовувати складні технічні елементи в безпечних віртуальних умовах. Поєднання VR-семінарів із класичними методами моделювання значно покращує засвоєння знань і навичок викладацької практики для фізичного виховання [3, 4].

Автори декількох джерел [5, 6, 7] роблять акцент на розробці кількісних та якісних індикаторів успіху. Наприклад запропоновано комплекс стандартів ефективної технологічної підготовки викладачів фізкультури, зокрема тривалість практичних занять із цифровими інструментами, рівень оволодіння, а також ступінь перенесення набутого досвіду в шкільну практику Використання інтерактивних платформ (мультимедія, електронні портфоліо, відеоконференції) стимулює самонавчання й підвищує самооцінку викладача, що є критерієм якості педагогічного процесу.

Інтеграція сучасних методик дистанційного навчання підвищує якість професійної підготовки майбутніх викладачів фізкультури, особливо в умовах гібридного формату занять. При цьому, інноваційні технології повинні відповідати не тільки педагогічним, а й фінансовим, соціальним та культурним вимогам, включаючи анімаційні ігрові підходи для студентів із різними інтересами та здібностями [9].

Треба виокремлювати ключові стратегії: попереднє тестування цифрової грамотності, формувальне оцінювання через е-портфоліо та підсумкове оцінювання за допомогою цифрових звітів [10]. Поєднання цих методик забезпечує всебічну картину освоєння інноваційних технологій викладачами фізкультури.

При цьому аналіз наукової літератури свідчить про відсутність комплексних досліджень критеріїв якості та методології оцінювання ефективності інноваційних технологій саме у підготовці викладачів фізкультури. Більшість досліджень зосереджується або на загальних питаннях педагогічної інноватики, або на окремих інноваційних методиках фізичного виховання, не розглядаючи системно питання якості та ефективності інновацій у контексті підготовки викладацьких кадрів.

Метою статті є обґрунтування критеріїв якості та розробка методології аналізу ефективності впровадження інноваційних технологій у підготовку викладачів фізичної культури.

Завдання дослідження:

1. Обґрунтувати критерії якості інноваційних технологій у підготовці викладачів фізичної культури з урахуванням сучасних освітніх концепцій та вимог.

2. Розробити методологію аналізу ефективності впровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки викладачів фізкультури.

3. Створити та експериментально перевірити модель комплексної оцінки ефективності інноваційних технологій на прикладі конкретних методик навчання.

Виклад основного матеріалу. Дослідження ґрунтується на комплексному застосуванні теоретичних та емпіричних методів наукового пізнання. Теоретичний блок включав аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблематики, контент-аналіз освітніх програм та нормативних документів, моделювання освітніх процесів.

Емпіричний блок дослідження реалізовано на базі 5 закладів вищої освіти України, що готують фахівців зі спеціальності 014 «Середня освіта (Фізична культура)» та 017 «Фізична культура і спорт». Дослідження тривало впродовж 2022–2024 років та охоплювало 320 студентів та 45 викладачів. Використано методи анкетування, експертної оцінки, педагогічного експерименту, математичної статистики.

На основі аналізу наукової літератури та результатів емпіричного дослідження визначено, що критерії якості інноваційних технологій у підготовці викладачів фізкультури мають ґрунтуватися на таких концептуальних засадах:

1. Компетентнісний підхід, що передбачає формування професійних, особистісних та соціальних компетентностей майбутніх викладачів фізкультури в умовах інноваційного освітнього середовища.

2. Студентоцентризм, що забезпечує врахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів студентів у процесі впровадження інноваційних технологій.

3. Цифрова трансформація освіти, що відображає сучасні тенденції інформатизації та цифровізації навчального процесу.

4. Міждисциплінарність, що забезпечує інтеграцію знань з різних галузей науки у процесі професійної підготовки.

5. Здоров'язбережувальна спрямованість, що відображає специфіку фізкультурної освіти та орієнтацію на формування здорового способу життя.

Відповідно до зазначених концептуальних засад нами розроблено систему критеріїв якості інноваційних технологій у підготовці викладачів фізкультури (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії якості інноваційних технологій у підготовці викладачів фізкультури

Критерій	Показники
1. Педагогічна доцільність	- Відповідність цілям і завданням підготовки - Адекватність змісту навчання - Психолого-педагогічна обґрунтованість
2. Методична розробленість	- Наявність навчально-методичного забезпечення - Алгоритмізованість впровадження - Можливість тиражування досвіду
3. Технологічність	- Інтерактивність – Мультимедійність - Доступність технологічних рішень - Адаптивність до різних умов
4. Результативність	- Розвиток професійних компетентностей - Формування інноваційного мислення - Підвищення мотивації до професійної діяльності
5. Здоров'язбережувальний потенціал	- Ергономічність - Фізіологічна обґрунтованість - Безпечність для здоров'я
6. Інтеграційний критерій	- Міждисциплінарні зв'язки - Професійна спрямованість - Практична орієнтованість

Методологія аналізу ефективності інноваційних технологій. Для оцінки ефективності впровадження інноваційних технологій у підготовку викладачів фізкультури розроблено комплексну методологію, що базується на кваліативному та квантитативному аналізі за визначеними критеріями. Методологія передбачає такі етапи:

1. Діагностичний етап – визначення вихідного рівня підготовленості студентів та стану освітнього середовища до впровадження інновацій.

2. Формувальний етап – безпосереднє впровадження інноваційних технологій у навчальний процес.

3. Аналітичний етап – збір, обробка та аналіз даних про результати впровадження інновацій.

4. Корекційний етап – внесення змін до технології на основі результатів аналізу.

Для оцінки ефективності інноваційних технологій використано інтегральний показник, що розраховується за формулою:

$$E = \sum (K_i \cdot W_i),$$

де E – інтегральний показник ефективності; K_i – значення i-го критерію; w_i – вагомість i-го критерію.

Вагомість критеріїв визначено методом експертної оцінки з залученням провідних фахівців галузі фізичного виховання та спорту, педагогіки вищої школи, інформаційних технологій в освіті.

Результати емпіричного дослідження. У рамках дослідження проведено апробацію розробленої методології на прикладі впровадження трьох інноваційних технологій у підготовку викладачів фізкультури:

1. Технологія змішаного навчання з використанням цифрових освітніх ресурсів та віртуальних навчальних середовищ.

2. Технологія проєктного навчання з використанням міждисциплінарних проєктів у сфері фізичної культури і спорту.

3. Технологія інтерактивного фізичного тренінгу з використанням сучасних фітнес-трекерів та мобільних додатків.

Результати експериментального впровадження зазначених технологій представлено у таблиці 2.

Як бачимо з таблиці, найвищий інтегральний показник ефективності має технологія інтерактивного фізичного тренінгу (4,50), що пояснюється її високою результативністю та здоров'язбережувальним потенціалом. Технологія проектного навчання посідає друге місце (4,38) завдяки високим показникам педагогічної доцільності та інтеграційного критерію. Технологія змішаного навчання демонструє високі показники технологічності, проте має порівняно нижчі результати за здоров'язбережувальним потенціалом.

Слід зазначити, що ефективність впровадження інноваційних технологій значною мірою залежить від готовності викладачів та студентів до їх використання.

Модель комплексної оцінки ефективності інноваційних технологій. На основі результатів теоретичного та емпіричного дослідження розроблено модель комплексної оцінки ефективності інноваційних технологій у підготовці викладачів фізкультури (рис. 1).

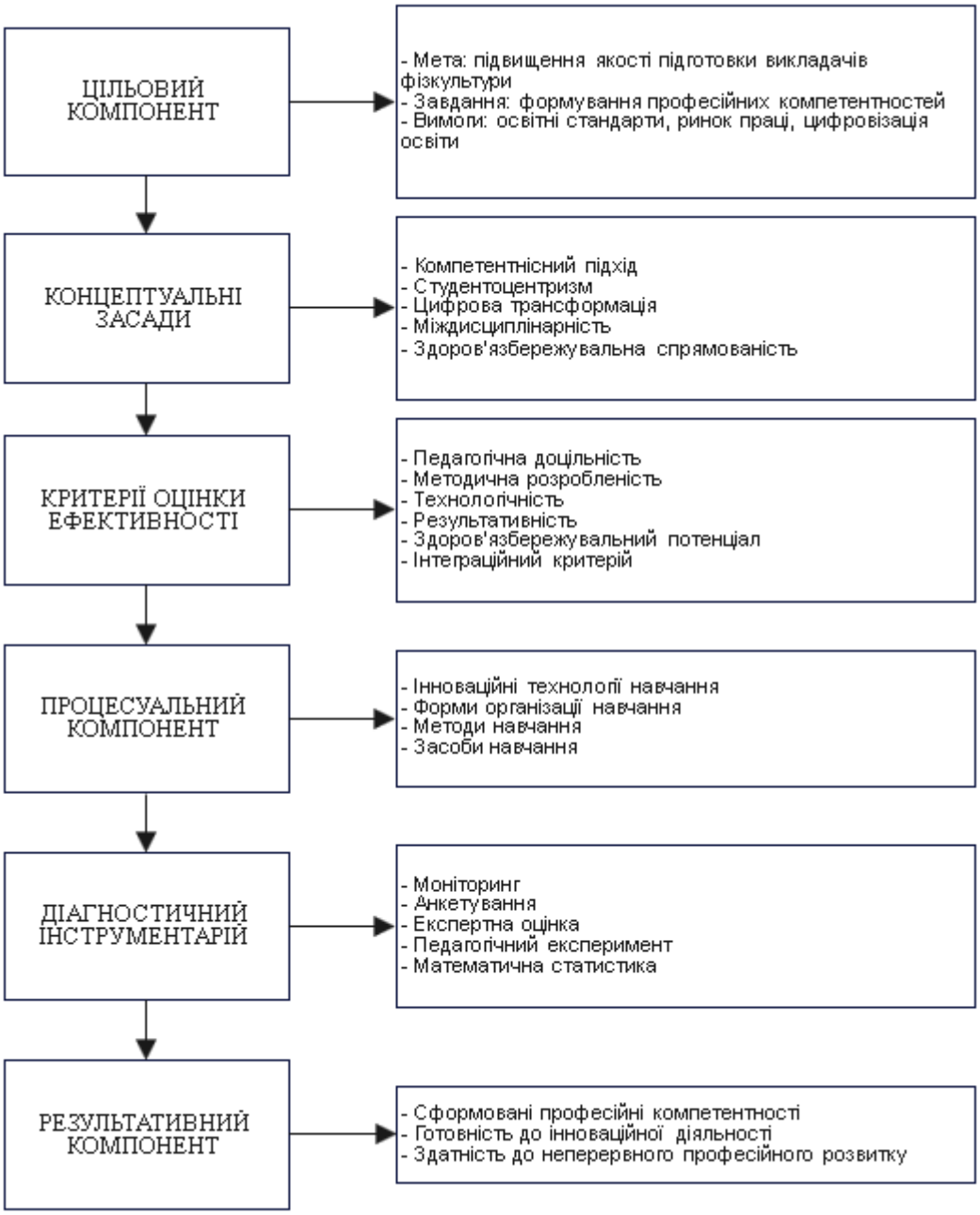


Рис. 1. Модель комплексної оцінки ефективності інноваційних технологій у підготовці викладачів фізкультури

Таблиця 2

Результати оцінки ефективності інноваційних технологій (за 5-бальною шкалою)

Технологія	Педагогічна доцільність	Методична розробленість	Технологічність	Результативність	Здоров'язбережувальний потенціал	Інтеграційний критерій	Інтегральний показник
Змішане навчання	4,5	4,3	4,8	4,2	3,8	4,4	4,33
Проектне навчання	4,7	4,1	3,9	4,6	4,2	4,8	4,38
Інтерактивний фізичний тренінг	4,6	3,9	4,7	4,7	4,9	4,2	4,50

Запропонована модель має системний характер і дозволяє забезпечити комплексний підхід до оцінки ефективності інноваційних технологій з урахуванням всіх значущих аспектів професійної підготовки викладачів фізкультури. Особливістю моделі є її адаптивність до різних типів інноваційних технологій та можливість коригування вагомості критеріїв відповідно до конкретних умов та завдань.

Модель передбачає взаємодію трьох основних компонентів:

1. Цільовий компонент – визначає мету та завдання впровадження інноваційних технологій відповідно до вимог ринку праці та освітніх стандартів.

2. Процесуальний компонент – включає методи, форми та засоби реалізації інноваційних технологій у навчальному процесі.

3. Результативний компонент – відображає очікувані результати впровадження інновацій у вигляді сформованих компетентностей майбутніх викладачів фізкультури.

Модель базується на принципах системності, інноваційності, студентоцентризму, технологічності та здоров'язбереження.

Практичні рекомендації щодо впровадження інноваційних технологій. На основі проведеного дослідження розроблено практичні рекомендації щодо впровадження інноваційних технологій у підготовку викладачів фізкультури:

1. На організаційному рівні:

− Створення інноваційного освітнього середовища з сучасною матеріально-технічною базою

− Розробка системи стимулювання інноваційної діяльності викладачів

− Моніторинг ефективності впровадження інновацій

2. На методичному рівні:

− Розробка навчально-методичного забезпечення інноваційних технологій

− Організація методичних семінарів та тренінгів для викладачів

− Створення банку інноваційних методик та технологій

3. На технологічному рівні:

− Розробка цифрових освітніх ресурсів для підготовки викладачів фізкультури

− Впровадження систем управління навчанням (LMS)

− Використання мобільних додатків та фітнес-трекерів у навчальному процесі

4. На особистісному рівні:

− Розвиток інноваційного мислення студентів

− Формування готовності до саморозвитку та самовдосконалення

− Стимулювання творчого підходу до професійної діяльності

Висновки. Проведене дослідження щодо критеріїв якості та аналізу ефективності впровадження інноваційних технологій у підготовці викладачів фізкультури дозволяє зробити такі висновки:

1. Виконано обґрунтування критеріїв якості інноваційних технологій у підготовці викладачів фізкультури. Встановлено, що вони мають відображати педагогічну доцільність, методичну розробленість, технологічність, результативність, здоров'язбережувальний потенціал та інтеграційний характер технологій. Ці критерії сформовані на засадах компетентнісного підходу, студентоцентризму, цифрової трансформації освіти, міждисциплінарності та здоров'язбережувальної спрямованості.

2. Розроблено методологію аналізу ефективності впровадження інноваційних технологій, що включає діагностичний, формувальний, аналітичний та корекційний етапи. Доведено доцільність оцінювання ефективності за допомогою інтегрального показника, що враховує значення та вагомість кожного критерію. Запропонована методологія дозволяє здійснювати як кваліативний, так і квантитативний аналіз результатів впровадження інновацій.

3. Створено та експериментально перевірено модель комплексної оцінки ефективності інноваційних технологій, яка включає цільовий, процесуальний та результативний компоненти. В результаті експериментальної перевірки встановлено, що найбільш ефективними інноваційними технологіями у підготовці викладачів фізкультури є технології інтерактивного фізичного тренінгу (інтегральний показник 4,50), проєктного навчання (4,38) та змішаного навчання (4,33).

4.Визначено практичні рекомендації щодо впровадження інноваційних технологій на організаційному, методичному, технологічному та особистісному рівнях, що забезпечують системний підхід до оновлення професійної підготовки викладачів фізкультури.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці автоматизованої системи моніторингу ефективності інноваційних технологій у підготовці викладачів фізкультури та вивченні міжнародного досвіду впровадження інновацій у фізкультурну освіту.RetryClaude can make mistakes. Please double-check responses.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Santinha F., Onofre M., Martins M. Pedagogical content knowledge in physical education preservice teachers in view of researching on lesson studies. International Journal for Lesson and Learning Studies. 2024. Vol. 13. № 4. P. 340–360. DOI: 10.1108/IJLLS-11-2023-0164.

2. Almusawi H., Durugbo C., Bugawa A. Innovation in physical education: teachers' perspectives on readiness for wearable technology integration. Computers Education. 2021. Vol. 167. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104185.

3. Proceedings of the 101st Annual Meeting of The Physiological Society of Japan .The Journal of Physiological Sciences. 2024. Vol. 74. № 2. P. 28. DOI: 10.1186/s12576-024-00921-8.

4. Tian X. Personalized translator training in the era of digital intelligence: opportunities, challenges, and prospects . Heliyon. 2024. Vol. 10. № 20. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e39354.

5. Dias-Broens A., Meeuwisse M., Severiens S. The definition and measurement of sense of belonging in higher education: a systematic literature review with a special focus on students' ethnicity and generation status in higher education . Educational Research Review. 2024. Vol. 45. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100622.

6. Moon J., Webster C., Brian A., Stodden D., Mulvey K. Development of the system for observing virtual real time lessons in physical education (SOVRTL-PE): a tool to support preservice teachers' applied learning experiences. Computers Education. 2023. Vol. 196. DOI: 10.1016/j.compedu.2023.104738.

7. Papageorgiou E., Krommidas C., Digelidis N., Moustakas L., Papaioannou A. An online PETE course on intercultural education for pre-service physical education teachers: a non-randomized controlled trial. Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 121. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103920.

8. Wang X., Husu J., Toom A. What makes a good mentor of in service teacher education? – a systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective. Teaching and Teacher Education. 2025. Vol. 153. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104822.

9. Rajan M. H., Herbert C., Polly P. Synthetic review of learning theories, elements and virtual environment simulation types to improve learning within higher education. Thinking Skills and Creativity. 2025. Vol. 56. DOI: 10.1016/j.tsc.2024.101732.

10. Cattaneo A. P., Antonietti Ch., Rauseo M. How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. Computers Education. 2022. Vol. 176. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104358.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

FORMATION OF INSOCIOLINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL FOR ADDITIONAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY

УДК 378.147:923.2
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.17

Кравець О.Є.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Свириденко І.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри германської філології та зарубіжної літератури
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Стаття присвячена актуальній проблемі формування іншомовної соціолінгвістичної компетентності (СЛК) учнів початкової школи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). У дослідженні аналізуються теоретичні основи соціолінгвістики, зокрема модель SPEAKING Делла Хаймза, яка охоплює ключові аспекти мовлення: обстановку, учасників, мету, дії, тон, засоби, норми та жанри. Розглядаються вимоги навчальної програми України для початкової школи, які передбачають розвиток комунікативної компетентності через лінгвістичний, мовленнєвий і соціокультурний досвід, а також інтеграцію мови й культури в межах міжкультурної парадигми. Зазначається, що СЛК формується поступово: від оволодіння привітаннями в першому класі до розуміння культурних реалій і соціальних норм у четвертому класі.

Особлива увага приділяється психологічним особливостям учнів віком 6–10 років, для яких характерне формування психологічних основ особистості. На основі праць Д. Донцова виділено ключові фактори: соціальна ситуація, навчальна діяльність, спілкування, інтелектуальний розвиток і емоційні якості. Вчитель відіграє центральну роль у створенні умов для розвитку комунікативних навичок через аналітичні завдання та самостійну роботу.

У статті досліджено потенціал ІКТ для створення інтерактивного навчального середовища. Проаналізовано онлайн-сервіси, такі як Wizer.me, Kahoot.com, Storyboard, Quizlet.com, Flippity, Mozabook і Ukraine Wow, які дозволяють створювати інтерактивні вправи, тести, комікси та віртуальні екскурсії. Ці інструменти підтримують комунікативно-орієнтований підхід, наближаючи навчання до реальних мовних ситуацій і підвищуючи мотивацію учнів. Визначено критерії відбору матеріалів для ІКТ: відповідність тематиці, доступність, автентичність і наявність культурних реалій.

Наголошується на необхідності подальших досліджень щодо нормативності використання ІКТ, оптимальної тривалості занять і методів навчання. Запропоновано розробку нових методичних підходів і навчальних ресурсів для ефективного формування СЛК. Використання ІКТ сприяє створенню динамічного, культурно насиченого навчального середовища, що готує учнів до ефективної міжкультурної комунікації в глобалізованому світі.

Ключові слова: *іншомовна соціолінгвістична компетентність, учні початкової школи, інформаційно-комунікаційних технологій, комунікативно-орієнтований підхід.*

The article addresses the pressing issue of developing foreign sociolinguistic competence (SLC) among primary school students through the use of information and communication technologies (ICT). The study analyzes the theoretical foundations of sociolinguistics, particularly Dell Hymes' SPEAKING model, which encompasses key aspects of speech: setting, participants, ends, acts, keys, instrumentalities, norms, and genres. It examines the requirements of the Ukrainian primary school curriculum, which emphasizes the development of communicative competence through linguistic, speech, and sociocultural experiences, as well as the integration of language and culture within an intercultural paradigm. The formation of SLC is noted to be gradual, progressing from mastering greetings in the first grade to understanding cultural realities and social norms by the fourth.

Special attention is given to the psychological characteristics of students aged 6–10, a period marked by the formation of personality foundations. Drawing on D. Dontsov's framework, key factors are identified: social situation, learning activities, communication, intellectual development, and emotional qualities. The teacher plays a central role in creating conditions for developing communicative skills through analytical tasks and independent work.

The article explores the potential of ICT in creating an interactive learning environment. Online tools such as Wizer.me, Kahoot.com, Storyboard, Quizlet.com, Flippity, Mozabook, and Ukraine Wow are analyzed for their ability to facilitate interactive exercises, quizzes, comics, and virtual tours. These tools support a communicative-oriented approach, bringing learning closer to real-life language situations and enhancing student motivation. Criteria for selecting ICT materials include thematic relevance, accessibility, authenticity, and the inclusion of cultural realities.

The need for further research on the normative use of ICT, optimal lesson duration, and teaching methods is emphasized. The development of new methodological approaches and educational resources is proposed to enhance SLC formation. The use of ICT fosters a dynamic, culturally rich learning environment, preparing students for effective intercultural communication in a globalized world.

Key words*: foreign sociolinguistic competence, primary schools, information and communication technologies, communication-oriented approaches.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сьогоднішній день актуальними постають питання, які пов'язані із відображенням національної культури та історії певної мови. Безсумнівним є той факт, що іноземна мова відіграє велике значення у накопиченні культурних здобутків, адже саме мова відображає національний характер і створює унікальну картину світу для людей, що використовують її як засіб спілкування, зберігає культурні цінності та надбання народу у лексико- граматичному аспекті,

а також знаходить своє відображення у фольклорі, народному епосі та літературних творах.

Докорінні зміни українського суспільства, модернізація вітчизняної системи освіти, досягнення в галузі теорії та практики навчання іноземних мов зумовлюють необхідність оновлення змісту та методів застосування інноваційних підходів до їх викладання у загальноосвітніх навчальних закладах України. Тому, не випадково, однією із цілей навчання іноземної мови у загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ) є формування іншомовної соціолінгвістичної компетентності учнів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування іншомовної соціолінгвістичної компетентності стало предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме О. Бігич (аналізувала аспекти формування іншомовної комунікативної та соціокультурної компетентностей), Н. Бориско (розглядала іншомовну соціолінгвістичну компетентність як складову професійної підготовки майбутніх філологів), О. Копильченко (аналізувала методи формування соціолінгвістичної компетентності у студентів), С. Ніколаєва (одна з провідних дослідниць методики викладання іноземних мов в Україні), С. Сисоєва вивчала інтеркультурну комунікацію та розвиток професійної компетентності викладачів. До закордонних науковців відносяться: Bernard J. Baars (досліджував когнітивні аспекти мовлення, що стосуються соціолінгвістичної компетенції), Stephen N. Elliott (вивчав соціальні та комунікативні компетенції в освітньому контекст), Kees de Bot (досліджував соціолінгвістичні аспекти багатомовності та іншомовної освіти), Robert Lado (відомий дослідженнями у сфері міжкультурної комунікації та соціолінгвістичної компетенції) та багато інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, багато питань, що пов'язані із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) для формування іншомовної соціолінгвістичної компетентності, залишаються недостатньо вивченими, а саме: нормативність і тривалість використання ІКТ на уроках іноземної мови в початковій школі; визначення форм, засобів і методів навчання здобувачів початкової освіти з використанням ІКТ; формування у дітей даного віку іншомовної соціолінгвістичної компетентності за допомогою ІКТ тощо. Тому ця тема є актуальною і потребує подальшого дослідження.

Мета статті – розкрити зміст поняття соціолінгвістичної компетентності та дослідити особливості його формування за допомогою інформаційно-цифрових технологій в процесі вивчення іноземної мови серед учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Реалії нашої країни зараз характерні такими процесами, які змушують велику частину населення здобувати соціолінгвістичні знання в умовах транснаціональної міграції. Переважна частина – це діти перед якими стоять завдання навчитися оцінювати численні мови та діалекти в мінливому, багатогранному соціальному ландшафті. Такий обмін знаннями відбувається через поступове формування іншомовної комунікативної компетентності, коли діти покладаються на опосередковане знання соціального статусу, а не на прямий досвід спілкування з мовцями у своєму розвитку соціолінгвістичної оцінки.

За визначенням Гончаренко С. У., іншомовна комунікативна компетентність – це здатність вирішувати актуальні завдання засобами іноземної мови у різних сферах життя (побутовій, навчальній, культурній і т. д.), а також вміння користуватися мовою задля реалізації цілей спілкування, взаємодіяти з носієм мови, досягти взаєморозуміння, враховуючи норми і традиції культури народу, для якого ця мова є рідною [1].

З визначення «соціолінгвістична компетентність» випливає, що вона має стосунок до мови й соціуму. Англійські вчені-лінгвісти Делл Хаймз (*Dell Hymes*) та Вільям Лабов (*William Labov*) займалися розробкою понять соціолінгвістики. Схематично соціолінгвістичні аспекти мови й мовлення за Д. Хаймзом можна подати у вигляді таблиці 1 [2]:

Таблиця 1

Соціолінгвістичні аспекти мови й мовлення за Д. Хаймзом (D. Hymes)

S-P-E-A-K-I-N-G		
S	Setting	(обстановка): місце, час і оточення в момент створення комунікативної або умовно-комунікативної ситуації під час реалізації процесу мовлення
P	Participants	особи, які приймають участь у реалізації процесу комунікації або залишаться пасивними слухачами
E	Ends	(результативність): відзначення факту реалізації (відсутність реалізації) поставленої мети зустрічі
A	Acts	(дії, або продукти дій): фрази, репліки, рухи та міміка, що супроводжують висловлювання одного із учасників акту мовлення
K	Keys	(інтонаційні забарвлення мовлення): ритмічні характеристики висловлювань
I	Instrumentalities	(засоби спілкування): усна або письмова мова; літературна, розмовна; формальна, неформальна; діалекти (соціалекти) та мовленнєві рівні
N	Norms	(норми): норми взаємодії, що врегульовують мовлення та інтерпретацію; вплив через соціокультурні умовиводи
G	Genres	(типи мовлення): категорії, за якими члени однієї спільноти класифікують види словесної діяльності (казки, дитячі історії, народний фольклор, літературні казки тощо)

Проаналізувавши навчальну програму з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів, варто зазначити, що головною метою навчання іноземної мови у початковій школі є формування в учнів комунікативної компетентності, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями здобувачів початкової освіти [3]. Зміст навчання іноземної мови молодших школярів створюється на ідеях оволодіння нею у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури. Зробивши аналіз підручників з іноземних мов (англійська, німецька), що пропонуються вітчизняному учню початкової школи, нами були виявлені вимоги, які висуває навчальна програма, щодо формування соціолінгвістичної компетентності в початковій школі, які представлені у таблиці 2.

Для вибору ефективних методів, засобів і прийомів навчання в початковій школі необхідно глибше зрозуміти учнів, враховуючи їхні індивідуальні особливості та психологічні характеристики вікового періоду. Віковий діапазон 6–10 років відіграє вирішальну роль у формуванні особистості дитини, оскільки саме в цей час виникають психологічні новоутворення. Вони є важливими досягненнями в розвитку учнів початкової школи та створюють основу для їхнього подальшого зростання [3].

Науковці визначають ключові соціально-психологічні та вікові характеристики цього етапу розвитку, зокрема: соціальну ситуацію розвитку, провідний вид діяльності, сферу спілкування, особливості інтелектуального розвитку та емоційні якості особистості [4]. Тому для формування соціолінгвістичної компетентності (СЛК) учнів доцільно пропонувати завдання, які передбачають аналіз і самостійне опрацювання матеріалу. Такі вправи сприяють розширенню світогляду школярів.

Навчальна діяльність, що є основною в молодшому шкільному віці, підкоряється певним принципам. Одним із них є те, що процес навчання організовано так, щоб учні активно залучалися до освоєння ключових компонентів навчальної діяльності, сприяючи їхньому розвитку.

Одна з них полягає в тому, що весь процес викладання відбувається у формі розгорнутого представлення дітям головних компонентів навчальної діяльності, в яку вони активно включаються [5].

Навчальна діяльність учнів відбувається у навчальній ситуації. Завдання учителя іноземної мови у початковій школі полягає у детальному розкритті труднощів розв'язання конкретно-практичних завдань, необхідності пошуку загального способу розв’язання поставленої мети. Такий підхід є одним із суттєвих умов розвитку пізнавальної активності дітей, їхньої цікавості до навчання. Дану особливість слід враховувати вчителю при розвитку СЛК молодших школярів та розробляти завдання, які б потребували від них уміння висловлювати свою власну думку.

Аналіз педагогічної, методичної та лінгвістичної літератури, зокрема робіт Л. Борозенець (досліджувала формування іншомовної комунікативної компетентності, включаючи соціолінгвістичний компонент), С. Бучацької (вивчала особливості ділового спілкування іноземними мовами, що включає соціолінгвістичну компетенцію), Н. Гавриленко (вивчала аспекти іншомовної комунікативної компетенції, зокрема соціолінгвістичні), О. Григоренко (досліджувала соціолінгвістичні аспекти

Таблиця 2

Аналіз вимог підручників щодо формування соціолінгвістичної компетентності на уроках іноземної мови у початковій школі

	Соціолінгвістична компетентність
Клас	
1 клас	• Здатність використовувати прості привітання, прощання та ввічливі вирази відповідно до ситуації спілкування; • Розпізнавання та застосування основних розмовних фраз для повсякденного спілкування (наприклад, подяка, прохання); • Ознайомлення з особливостями святкових привітань та їхнє використання в відповідних контекстах.
2 клас	• Добір і вживання привітань, звертань і ввічливих фраз залежно від ситуації; • Використання вигуків для вираження емоцій у відповідних комунікативних ситуаціях; • Формування навичок дотримання базових правил ввічливості під час взаємодії.
3 клас	• Ознайомлення з культурними реаліями та традиціями країни, мова якої вивчається; • Розуміння особливостей повсякденного життя носіїв мови (наприклад, сімейні традиції, дозвілля); • Удосконалення вміння використовувати привітання, звертання та вигуки; • Застосування норм ввічливості в різних ситуаціях спілкування.
4 клас	• Знання культурних і соціальних особливостей спільноти, чия мова вивчається, у таких аспектах: – повсякденне життя (харчування, свята); – побутові умови (житло, школа); – соціальні норми та правила поведінки (етикет, взаємодія в суспільстві). • Впевнене використання привітань, форм звертання та вигуків у різних контекстах; • Дотримання етикету та соціальних норм під час спілкування.

Таблиця 3

Аналіз змісту онлайн-сервісів при застосуванні ІКТ

Ресурс	Назва	Інформаційно-комунікаційний компонент для формування СЛК
Електронні інтерактивні дошки	Wizer.me	Можливість застосування ІКТ для створення різних робочих аркушів
Створення коміксів	Storyboard	Онлайн-створення коміксів на різну тематику взаємодіючи з комп'ютерними засобами
Тестування та перевірка знань	Kahoot.com Quizlet.com.	Перевірка знань за допомогою питань з різними варіантами відповідей, включаючи різні зображення
Вікторини, кросворди, ребуси	Flippity	Створення інтерактивних вправ на завдання в ігровій формі
Онлайн-демонстрації та симуляції	Mozabook	Можливість використання інтерактивних відео, цифрових підручників і вбудованих додатків
Віртуальні екскурсії	Ukraine Wow Музейний портал	Онлайн-екскурсії є досить цікавою інтерактивною технологією, що мотивує учнів до навчально-пізнавальної діяльності

в контексті іншомовної освіти, Н. Катрич (аналізувала методику формування іншомовної компетентності, включаючи соціолінгвістичний компонент) та інших, дозволив нам дійти висновку, що СЛК, як складова ЛСКК, формується інтегровано у процесі оволодіння учнями мовної та мовленнєвої компетентностей.

Учитель іноземної мови в початковій школі має зосередити свої педагогічні зусилля на формуванні в молодших школярів комплексу загальних умінь, необхідних для розвитку соціолінгвістичної компетентності (СЛК).

Для ефективного розвитку СЛК учнів початкових класів важливо визначити ключові критерії відбору соціолінгвістичного матеріалу, зокрема в контексті використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які сприяють її формуванню. До таких критеріїв належать:

– відповідність темі (матеріал має бути релевантним до теми, що вивчається);

– зрозумілість (матеріал повинен бути доступним і відповідати рівню знань учнів);

– автентичність (матеріал має включати поняття та слова-реалії, характерні для іноземної культури);

– наявність культурних реалій (матеріал містить елементи, що потребують фонових знань про історію, традиції, видатних діячів чи інші особливості культури).

Щоб оцінити значення ІКТ у розвитку СЛК учнів початкової школи в сучасних освітніх закладах, було проведено аналіз низки онлайн-сервісів, які застосовуються в навчанні. Досліджено та порівняно такі платформи: Wizer.me, Storyboard, Kahoot.com, Quizlet.com, Flippity, Mozabook і Ukraine Wow.

Результати аналізу використання зразків СЛК на базі ІКТ представимо у вигляді таблиці 3:

Отже, процес формування основ СЛК у здобувачів початкової освіти є дуже важливим. При цьому необхідно враховувати психологічні особливості учнів, розробляти дієві методики роботи, враховуючи ряд знань, умінь та навичок, які мають бути сформованими в результаті у молодших школярів.

Останніми роками методика викладання іноземних мов зазнала значних змін у структурі, змісті, організації навчального процесу та підходах до навчання. Найпоширенішим і найефективнішим методом залишається комунікативно-орієнтований підхід, який максимально наближає навчання до реальних умов іншомовного середовища. Важливим інструментом реалізації цього підходу є комп'ютерні технології, які забезпечують доступ до нових інформаційних джерел, стимулюють пізнавальну активність учнів, зменшують час на опанування мови, підвищують результативність самостійної роботи та сприяють упровадженню інноваційних форм і методів навчання. У зв'язку з цим фахівці в галузі ІКТ, лінгвістики, методики та вчителі іноземних мов мають працювати над створенням якісних мультимедійних навчальних і контрольних програм [6].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на уроках іноземної мови в початковій школі відбувається в різних форматах: індивідуальному, парному, груповому (2–6 учнів) та фронтальному (колективна робота всього класу). Вибір формату залежить від застосовуваних інструментів. Наприклад, написання текстових повідомлень, електронних листів, коментарів у цифрових журналах чи спілкування в чатах передбачає індивідуальну участь. Натомість використання інтерактивних дошок, соціальних мереж, відеоконференцій або онлайн-дискусій сприяє груповій чи фронтальній взаємодії.

Сучасні розробки включають комп'ютерні програми та завдання для одночасного використання кількома користувачами. До таких належать навчальні ігри для великих груп (Grab a Minute, An Item Description, Round Table, Chain Story, Internet Easy Go), вебплатформи для спільного навчання (Premier Skills English, LearnEnglish, Livemocha, LinguaLeo, Duolingo), а також мобільні додатки (LinguaLeo, Duolingo, LEXI24, English Listening, English Grammar Test, Learning English With The New York Times). Ці інструменти створюють інтерактивне навчальне середовище, мотивуючи учнів до вивчення іноземної мови у зручний і захопливий спосіб.

Інформаційні технології значно полегшують роботу вчителя у формуванні ключових і предметних компетентностей учнів початкових класів, сприяють розвитку навичок практичного застосування знань, створюють умови для продуктивної взаємодії між учителем, учнями та батьками, а також стимулюють творчі здібності дітей. Це є важливим для їхньої подальшої самореалізації в сучасному суспільстві [7]. Застосування комп'ютерних технологій у практичних заняттях на уроках іноземної мови сприяє:

– розвитку всіх чотирьох мовленнєвих умінь: читання, письма, говоріння та аудіювання;

– оволодінню невимушеною розмовною іноземною мовою;

– підготовці учнів до незалежного зовнішнього оцінювання;

– формуванню критичного мислення.

У процесі використання комп'ютерних технологій комп'ютер гармонійно взаємодіє з іншими технічними засобами. Його можна застосовувати на всіх етапах навчання: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення та контролю знань, умінь і навичок (ЗУН).

Комп'ютерні навчальні засоби є інтерактивними, оскільки вони здатні реагувати на дії учнів і вчителів, вступаючи з ними в діалог, що є основною рисою комп'ютерних методів навчання. Комп'ютер виконує такі функції:

Як учитель: джерело навчальної інформації, засіб наочності, тренажер, інструмент для діагностики та контролю.

Як робочий інструмент: засіб для створення та зберігання текстів, графічний редактор, інструмент для підготовки презентацій, обчислювальна машина великої потужності [7].

Ми переконані, що впровадження ІКТ на уроках іноземної мови в початковій школі є дієвим способом навчання молодших школярів. Ці технології роблять уроки більш захопливими та різноманітними, що підвищує мотивацію учнів до навчання.

Однак учителям слід стежити, щоб учні, захоплені яскравістю матеріалів, не відволікалися від основних завдань. Важливо зазначити, що ІКТ не можуть повністю замінити вчителя, адже лише він здатен належним чином організувати навчальний процес і керувати ним у класі. На нашу думку, жодна технологія не може замінити цінність живого спілкування між учителем і учнями в реальному часі. [8].

Використання ІКТ у навчанні іноземної мови дає змогу позбутися традиційних форм навчання; підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності учнів; оптимізувати засвоєння мовної структури та граматичних правил; подолати одноманітність навчальної програми при формуванні англомовної СЛК.

Перевагами використання ІКТ на уроках іноземної включають:

– підвищення якості навчання та ефективності контролю;

– збільшення кількісті додаткової інформації;

– зменшення часу подачі матеріалу;

– орієнтація на сучасні методи навчання, які стимулюють мотивацію учнів [8].

Використання цих видів роботи підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу і допомагає учням розвивати мовні навички.

Інформаційно-комунікаційні технології як інструмент навчання надають спосіб організації роботи в парах або малих групах, коли можна обговорювати кожне питання, направляти та аргументувати власні думки. Вирішення завдання залежить не від керівника групи, а від кожного учасника, адже кожен має свою роль і зробив значний внесок у досягнення спільної мети. Розглянемо один із прикладів.

У 2 класі початкової школи при вивченні теми «Animals» учитель іноземної мови може використовувати пісню «Old MacDonald had a farm» для формування ЛСКК застосувавши ІКТ.

Етапи роботи над піснею, віршем:

1. Pre-reading

– Вибір пісні, відповідно до теми і вікових особливостей;

– Створення мотивації для вивчення пісні чи вірша.

– Опрацювання нової лексики та граматичного матеріалу, який може викликати труднощі при вивченні пісні чи вірша, нової соціокультурної інформації.

2. While reading

– Попереднє прослуховування пісні чи вірша.

– Читання уголос за вчителем.

– Опрацювання твору почерзі по одному рядку.

– Читання вірша кожним учнів за допомогою опорних слів.

– Заучування вірша (пісні) напам'ять у групах.

– Конкурс на кращого читця.

3. Post-reading activities

– Дайте відповіді на питання.

– Вставте пропущене слово.

– Зміни пісню віршик про інше.

Продемонструємо, як засобами вірша й ІКТ на уроці німецької мови у 2 класі формуються складові ЛСКК: лінгвістичні, соціокультурні та соціолінгвістичні. Основним інструментом є вірш "Frühling ist da!", який використано у практичному занятті, описаному нижче.

Тема: Frühling kommt!

Мета: засвоїти лексику на тему "Весна"; формувати ЛСКК; розвивати навички аудіювання, говоріння, читання; використати ІКТ для підвищення мотивації учнів.

Поетичний текст:

Frühling ist da!
Die Blumen blühen,
Die Vögel singen,
Die Kinder spielen,
Die Glocken klingen.
Frühling ist da! Hurra!

ІКТ-засоби:

– YouTube (відео з озвученням вірша);
– LearningApps (вправи на рими, порядок рядків);
– Wordwall (асоціативні ігри зі словами);
– Padlet (спільна дошка для візуалізації);
– Canva (створення віршованих листівок).

Хід уроку:

1. Привітання і мотиваційне відео з весняною музикою;
2. Обговорення теми весни, знайомство з ключовими словами (через картки/Wordwall);
3. Ознайомлення з віршем (прослуховування, повторення, інтонаційне читання);
4. Інтерактивна робота з рядками вірша (LearningApps, Padlet);
5. Культурознавча частина: весняні традиції у Німеччині та Україні;
6. Рефлексія (стікери-враження, обговорення);
7. Домашнє завдання: створити візуальну або аудіоінтерпретацію вірша.

Використання поетичного тексту сприяє розвитку емоційного інтелекту, пам'яті та інтонаційної виразності. ІКТ не лише збагачують урок візуально, а й підсилюють міжкультурний компонент. Учні демонструють високу зацікавленість, легко відтворюють лексичні конструкції та долучаються до культурних паралелей. Отже, поєднання вірша та ІКТ на уроці німецької мови у 2 класі є ефективним засобом формування ЛСКК. Така методика відповідає вимогам НУШ і сприяє всебічному розвитку мовної особистості молодшого школяра.

Висновки. Формування англомовної соціолінгвістичної компетентності учнів початкової школи є важливим завданням сучасної освіти, що сприяє не лише оволодінню іноземною мовою, але й розвитку міжкультурного розуміння та комунікативних навичок. Проведений аналіз показав, що інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відіграють ключову роль у цьому процесі, забезпечуючи інтерактивність, доступність і автентичність навчальних матеріалів. Використання онлайн-сервісів, таких як Wizer.me, Kahoot.com, Storyboard, Quizlet.com, Flippity, Mozabook, Ukraine Wow, дозволяє створювати динамічне навчальне середовище, яке мотивує учнів і наближає процес навчання до реальних мовних ситуацій.

Враховуючи психологічні особливості молодшого шкільного віку, вчителі повинні застосовувати завдання, що стимулюють пізнавальну активність і розвивають самостійність. Комунікативно-орієнтований підхід, підкріплений ІКТ, сприяє інтеграції мови й культури, формуючи в учнів уміння взаємодіяти в міжкультурному контексті. Однак низка питань, зокрема щодо нормативності використання ІКТ, оптимальних форм і методів навчання, потребує подальших досліджень. Розробка нових методичних підходів і навчальних матеріалів на основі ІКТ сприятиме підвищенню ефективності формування соціолінгвістичної компетентності, готуючи учнів до успішної комунікації в глобалізованому світі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Професійна освіта: словник: навчальний посібник / уклад. С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, Л. М. Дяченко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.

2. Ocker R. J., Yaverbaum G. J. Asynchronous computer-mediated communication versus face-to-face collaboration: results on student learning, quality and satisfaction. The Journal of Group Decision and Negotiation. 1999. Vol. 8, № 5. P. 427–440. DOI: 10.1023/A:1008655725646.

3. Калінін В. О. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки. Електрон. текст. дан. URL: http://eprints.zu.edu.ua/814/1/39.pdf (дата звернення: 25.04.2025).

4. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навчально-методичний посібник для студентів мовних спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.

5. Вісник науково-дослідницьких робіт викладачів та студентів: випуск п'ятий. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 87 с.

6. Басай Н. П. Розвиток соціокультурної компетентності учнів початкової школи на уроках іноземної мови. Педагогічні обрії. 2018. № 5. С. 16–17.

7. Савінова Н. В. Інформаційно-комунікаційні технології в корекційній освіті. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2015. № 19. С. 156–164.

8. Warschauer M., Turbee L., Roberts B. Computer learning networks and student empowerment. System. 1996. № 24. P. 1–14. DOI: 10.1016/0346-251X(95)00049-6.

НАОЧНІСТЬ З ОБРАЗОТВОРЧОСТІ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНО-КОНСТРУЮВАЛЬНИЙ ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

VISUALIZATION OF ART AS A CONCEPTUAL AND CONSTRUCTIVE FACTOR IN THE TRAINING OF FUTURE ART TEACHERS

УДК 378.147:[37.011.3-051:74/76]
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.18

Красюк І.О.,
канд. пед. наук, доцент
кафедри образотворчого мистецтва
Криворізького державного педагогічного університету

Карпова В.К.,
докт. філос.(PhD),
ст. викладач кафедри образотворчого мистецтва
Криворізького державного педагогічного університету

Удріс І.М.,
канд. мистецтвозн.,
професорка кафедри образотворчого мистецтва
Криворізького державного педагогічного університету

У статті висвітлюються можливості використання наочності в образотворчому мистецтві як концептуально-конструювального чинника професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва до професійної діяльності. Конкретизуються дидактичні та методичні засади принципу наочності, що розглядається як методологічна основа художньо-педагогічної діяльності та важливий ресурс підвищення якості професійної підготовки. Робота з візуальними образами виступає однією з визначальних складових освітнього процесу, оскільки спрямована на розвиток візуального мислення, естетичного сприймання, формування просторово-пластичних уявлень і художньо-образної мови. Використання натурних постановок, навчальних зразків, референсів і репродукцій є ключовою умовою ефективного засвоєння фахових мистецьких дисциплін. У роботі розкриваються сутність, мета, завдання, функції та механізми реалізації цього підходу, а також окреслюються види, форми, методи, засоби й технології художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів мистецтва у процесі їхньої творчої професійної підготовки. Методологічна ідея наочності з образотворчості як концептуально-конструювального чиннику підготовки майбутніх учителів мистецтва до педагогічно-художньої діяльності видається як сукупність методологічних підходів до організації професійної підготовки, яка реалізується на принципах наочності, дидактичної взаємодії, співпраці і співтворчості, на базі чого відбувається відшліфування теоретично-художніх й дидактико-методичних положень, спрямованих на забезпечення позитивної динаміки сформованості рівнів (від низького, середнього до високого) готовності студентів до художньо-педагогічної діяльності в умовах закладу вищої педагогічної освіти.

Наочність з образотворчості як основа оптимізації професійного зростання студентів представлена сукупністю наочно-методичних інструментів мистецької освіти, який трактується в творчий метод, процес, і результат художньо-педагогічного проєктування педагогічних систем і процесів, орієнтованих на досягнення запланованих цілей та результатів, інструментарій, що позитивно впливає на динаміку рівнів сформованості майбутніх учителів мистецтва до професійної діяльності, організованої на принципах наочності.

Ключові слова: *наочність, підготовка до професійної діяльності, принцип наочності, інструментарій образотворчості художньо-педагогічної діяльності.*

The article highlights the possibilities of using visuality in the visual arts as a conceptual and constructive factor in the professional training of future art teachers for professional activity. The didactic and methodological principles of the principle of visuality are specified, which is considered as a methodological basis for artistic and pedagogical activity and an important resource for improving the quality of professional training. Working with visual images is one of the defining components of the educational process, as it is aimed at the development of visual thinking, aesthetic perception, the formation of spatial and plastic representations and artistic and figurative language. The use of full-scale productions, educational samples, references and reproductions is a key condition for the effective mastery of professional art disciplines. The work reveals the essence, goal, tasks, functions and mechanisms for implementing this approach, and also outlines the types, forms, methods, means and technologies of artistic and pedagogical activity of future art teachers in the process of their creative professional training. The methodological idea of visuality from visuality as a conceptual and constructive factor in the preparation of future art teachers for pedagogical and artistic activity is presented as a set of methodological approaches to the organization of professional training, which is implemented on the principles of visuality, didactic interaction, cooperation and co-creation, on the basis of which the polishing of theoretical and artistic and didactic and methodological provisions aimed at ensuring positive dynamics of the formation of levels (from low, medium to high) of students' readiness for artistic and pedagogical activity in the conditions of an institution of higher pedagogical education.

Visualization in fine arts as the basis for optimizing students' professional growth is represented by a set of visual and methodological tools of art education, which is interpreted as a creative method, process, and result of artistic and pedagogical design of pedagogical systems and processes focused on achieving planned goals and results, a toolkit that positively affects the dynamics of the levels of formation of future art teachers for professional activity organized on the principles of visuality.

Key words: *visual aids, professional training, the principle of using visual aids, tools of visual creativity in artistic and pedagogical activities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освітні реформи та зростаюча потреба в підвищенні якості підготовки педагогічних кадрів зумовлюють необхідність переосмислення підходів до професійної освіти на засадах особистісної орієнтації. Одним із пріоритетних завдань сучасної вищої освіти є забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів мистецтва, що сприяє формуванню їхньої творчої індивідуальності. Формування художньо-естетичних знань, професійних умінь і здатності до художньо-педагогічної діяльності є ключовим ресурсом для розвитку фахової

компетентності майбутніх педагогів. Водночас, як зазначено у листі Міністерства освіти і науки України, у системі вищої освіти зберігаються негативні тенденції, зокрема зниження рівня фахової підготовки педагогічних працівників [4].

Прагнення задовольнити суспільний запит на якісну мистецьку освіту зумовлює необхідність розв'язання комплексних проблем розвитку вищої освіти та активізації ресурсів для підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва. Багатогранність факторів формування творчої особистості відображається у концептуальних засадах професійної підготовки, що базується на дидактичних принципах художньо-педагогічного освітнього процесу. Це, своєю чергою, сприяє професійному розвитку, формуванню художньо-естетичної культури і готовності до практичної діяльності майбутніх педагогів мистецтва.

Стратегічним напрямом реформування педагогічної освіти є формування нової генерації педагогічних кадрів. Особливо актуальною постає проблема підготовки учителів мистецтва до художньо-педагогічної діяльності. Розгляд її потребує сучасних науково-теоретичних підходів до розв'язання завдань, що стоять перед системою педагогічної освіти в Україні.

У проєкті «Галузевий стандарт вищої освіти» (2019 р.) окреслено загальні вимоги до компетентнісного профілю випускника закладу вищої освіти як соціально активної особистості, здатної ефективно розв'язувати професійні завдання у сфері соціальної діяльності. Особливу увагу приділено системі умінь, що відображають сформованість професійно значущих якостей, необхідних для здійснення художньо-педагогічної діяльності. Серед важливих ресурсів підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва є використання наочності як концептуально-конструювального чиннику оптимізації художньо-педагогічної діяльності. Актуальності набувають питання теоретичного обґрунтування і практичного втілення концептуальних положень і практичних розробок щодо формування творчої особистості, здатної до здійснення художньо-педагогічної діяльності на принципах наочності. Цілком очевидно, що ця проблема, яка пов'язана, з одного боку, з соціально-професійною потребою в оновленні методологічних підходів і принципів до художньо-педагогічної підготовки спеціалістів, з іншого – із забезпеченням взаємозв'язку художнього і педагогічного (дидактико-методичного) компонентів у системі вищої освіти потребує цілісного осмислення.

Практика підготовки майбутніх учителів мистецтва до професійної діяльності свідчить, що якість знань та умінь випускників художньо-графічних факультетів на сьогодні ще не повною мірою відповідає вимогам соціального замовлення суспільства й педагогічної практиці. Однією з причин є недостатня дидактико-методична підготовка вчителя мистецтва з урахуванням сучасних вимог до педагогічного професіоналізму художньої сфери діяльності, використання в професійній підготовці до художньо-педагогічної праці методики наочного навчання, сучасних засобів і технологій на принципах наочності з використанням інструментарію з образотворчості.

Аналіз останніх досліджень і публикацій. За останні роки виконано низку наукових досліджень з проблем загально педагогічної і психологічної підготовки педагогічних кадрів О. Акімова, В. Бондаря, Н. Гузій, В. Кушніра, В. Радула та ін.; теоретико-методологічним основам професійної підготовки присвячені праці: І. Беха, М. Євтуха, М. Кондрашов, Т. Кристопчук, С. Сисоєвої. Концептуальні основи професійної підготовки висвітлювались у роботах В. Єдокімова, Л. Кондрашова, Л. Пуховської, І. Прокопенко та ін. Обґрунтування художньої підготовки майбутніх фахівців знайшло в працях: О. Корж, Н. Мартинович, Т. Рейзенкінд, О. Ткачука, О. Чирви, В. Щербини та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Внаслідок всебічного аналізу праць зазначених вище науковців, дозволяє констатувати, що проблема оптимізації підготовки педагогічних кадрів є предметом багатьох учених. Однак, у сучасній педагогічній теорії й практиці розроблення науково обґрунтованої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва до педагогічно-художньої діяльності на принципі наочності з образотворчості залишається не повністю дослідженою. Все це актуалізує необхідність виявлення й теоретичного обґрунтування можливостей наочності як концептуально-конструювального чинника професійної підготовки, яка б забезпечила позитивну динаміку здатності випускників закладів вищої освіти до художньо-педагогічної діяльності.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування й перевірка можливостей наочності з образотворчості як важливого ресурсу оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Художньо-педагогічна діяльність визначається як особливий вид соціальної діяльності вчителя мистецтва, спрямована на передавання від старших поколінь молодшим багатства образотворчого мистецтва. Художньо-педагогічна діяльність є цілеспрямована, багаторівнева система способів художніх дій вчителя, який досконало володіє теоретичними основами образотворчого мистецтва, методами, засобами, технологіями реалізації професійних обов'язків та системою практичних вмінь вирішувати завдання художньо-педагогічної діяльності засобами інструментарію педагогічної образотворчості.

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва зумовлюється цілеспрямованою та системною організацією їхньої діяльності в умовах закладів вищої освіти. Підготовка до художньо-педагогічної діяльності розглядається як цілісно організований та систематизований процес формування у студентів готовності до реалізації освітньої діяльності у сфері образотворчого мистецтва, що включає послідовний розвиток їхньої професійної компетентності, розкриття творчого потенціалу та формування здатності креативно здійснювати педагогічні функції.

Систематична робота підготовки студентів до художньо-педагогічної діяльності актуалізує необхідність реалізації таких напрямків: – формування у майбутніх учителів мистецтва потреби і позитивного відношення до художньо-педагогічної діяльності під час професійної підготовки; – засвоєння теоретичних основ образотворчого мистецтва, досвіду художньо-педагогічної діяльності, розуміння майбутніми вчителями їх ролі у професійному власному становленні і підготовленості до творчої професійної праці; – вміння планувати і творчо конструювати в цілому як процес художньої діяльності, так і засобами урахування дидактичних особливостей методики наочного навчання основ художньої грамоти, культури мови й художніх дій; – опанування методикою, технологіями і художнім інструментарієм педагогічного дизайну на дидактичних принципах.

Реалізація цих напрямків роботи обумовлює оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва; оновлення стратегії і методологічної її основи, теоретичного обґрунтування сукупності методологічних підходів й принципів їх реалізації в умовах закладу вищої освіти, виявлення можливостей внутрішніх ресурсів підвищення її впливу на якість підготовки студентів до художньо-педагогічної діяльності.

Однією з важливих якостей вчителя мистецтва є готовність до художньо-педагогічної діяльності, здатність використання різних засобів її активізації, у тому числі наочності, усвідомлення ними ролі наочності не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Показниками сформованості цієї готовності є: усвідомлення необхідності впровадження наочності в художньо-педагогічну діяльність; обізнаність щодо сучасних технологій наочного навчання; орієнтація на самостійне створення творчих завдань, методик, наочних посібників і дидактико-методичних матеріалів; здатність долати труднощі, пов'язані зі змістом і організацією наочного навчання; володіння практичними вміннями щодо використання засобів наочного супроводу освітнього процесу.

В організації фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва робота з візуальними образами виступає однією з визначальних складових освітнього процесу. Наочні посібники охоплюють не лише демонстраційний матеріал таких теоретичних дисциплін як історія мистецтва, методика навчання мистецтва тощо. Утім, використання різноманітної наочності (натурні постановки, зразки навчально-творчих робіт, референсні матеріали та репродукції) складає методичну основу опанування практичних фахових дисциплін з графіки, живопису, скульптури, декоративного мистецтва та ін.

Стратегія використання наочності в конкретних ситуаціях художньо-педагогічної діяльності є основою використання внутрішніх ресурсів підвищення її якості, реалізації змістовно-процесуального підходу до професійної підготовки як створення нової художньо-педагогічної практики. Використання наочності в професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва – досить специфічний процес, ефективність якого зумовлюється пошуком нових парадигм, які характеризують художньо-педагогічну реальність, її методологічні основи, без яких неможливо досягти раціонального досягнення запланованої мети.

Наочність як концептуально-конструювальний чинник професійної підготовки учителів мистецтва зумовлює необхідність розроблення методологічних засад формування їхньої готовності до навчання на основі принципів наочності, а також пошуку інноваційних підходів до реалізації в освітньому процесі вищої освіти [3, с. 21].

Методологія художньо-педагогічної діяльності будується на ідеї інтеграції теорії і практики як система принципів реалізації цього виду інтеграції, на формах і способах організації освітнього процесу й навчання змісту художніх і педагогічних дисциплін. Л. Кондрашова зазначає, що в різних концептуальних підходах до підготовки майбутніх педагогів дослідники активно шукають методи подолання дихотомії між суб'єктом і об'єктом, що в освітньому процесі виявляється через реалізацію дидактичної взаємодії між викладачем та студентами [1, с. 190].

Головна методологічна ідея наочності з образотворчості як концептуально-конструювального чиннику підготовки майбутніх учителів мистецтва видається як сукупність методологічних підходів до організації професійної підготовки, які реалізується на принципах наочності, дидактичної взаємодії, співпраці і співтворчості, на базі яких відбувається відшліфування теоретично-художніх й дидактико-методичних положень, спрямованих на забезпечення позитивної динаміки сформованості рівнів (від низького, середнього до високого) готовності студентів до художньо-педагогічної діяльності в умовах закладу вищої педагогічної освіти.

Наочність з образотворчості як концептуально-конструювальний чинник підготовки майбутніх

учителів мистецтва зумовлює створення професійної підготовки як цілісної системи шляхом: 1) організації освітнього процесу на принципах наочності, гуманізації, культуровідповідності, візуалізації; 2) надання вільного вибору в художньо-педагогічних діях студентів; 3) затвердження унікальності закладу вищої освіти (традицій, емоційно-психологічного клімату, моральної атмосфери, художньо-методичного оснащення освітнього процесу).

Зміст професійної підготовки передбачає собою науково – обґрунтовану систему дидактично і методично оформленого навчального матеріалу на принципі наочності з обліком характеру художньо-педагогічної діяльності й використання різних методів (зокрема, наочних методів: ілюстрування, показу, моделювання та ін.) навчання з використанням інструментарію педагогічного дизайну. Ефективність форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва до художньо-педагогічної діяльності зумовлюється використанням інструментальних засобів педагогічного дизайну.

Проблематика педагогічного дизайну та дослідження його потенціалу в забезпеченні якості підготовки майбутніх фахівців привертала увагу численних науковців як вітчизняного (М. Бірки, В. Гладкової, С. Денисенко, С. Находи, О. Чирви та ін.), так і зарубіжного (R. Reiser [7], R. Branch, M. Merrill [6]) наукового середовища. У їхніх дослідженнях педагогічний дизайн розглядається як інструмент розробки найбільш ефективних, раціональних і комфортних способів, методів і систем навчання, що можуть бути застосовані в галузі професійної педагогічної практики.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі дизайн розглядається не лише як елемент візуальної культури, а як концептуальний чинник, що впливає на організацію освітнього процесу в мистецькій сфері. Згідно з позицією О. Чирви, дизайн у контексті мистецької освіти виконує функцію виявлення індивідуальних особливостей свідомісної сфери особистості, її стилю навчально-творчої діяльності, моделей поведінки та комунікативної взаємодії, які виступають ключовими змістовими компонентами сучасної системи професійної підготовки в галузі мистецтва [5, с. 346]. Учена наголошує, що саме дизайн може слугувати методологічною основою для розроблення новітніх освітніх технологій, зокрема гнучких педагогічних підходів, адаптованих до потреб мистецької освіти. Такий підхід передбачає не лише актуалізацію візуально-комунікативного аспекту навчання, а й інтеграцію елементів креативного мислення, інтелектуалізації творчої діяльності студентів, а також побудову навчального середовища на засадах варіативності та персоналізації.

Таким чином, дизайн у контексті підготовки майбутніх учителів мистецтва постає як інструмент формування індивідуалізованої освітньої траєкторії, що сприяє розвитку фахових і творчих компетентностей, необхідних для здійснення художньо-педагогічної діяльності. Втім, дизайн визначається як творчий метод, процес і результат художньо-педагогічного проєктування педагогічних систем і процесів, спрямованих на досягнення визначених цілей та результатів. Він являє собою проєктну діяльність, яка поєднує художньо-предметне мистецтво із науково обґрунтованим методичним забезпеченням та супроводом художньо-педагогічної практики. Дизайн – це план, намір, проєкт, малюнок, які базуються на вміннях створювати, здійснювати, конструювати, розробляти, фантазувати. В основі інструментарію педагогічного дизайну є здатність до художньо-образної уяви, фантазії. Включення наочності в процес професійної підготовки дозволяє зняти негативні чинники і позитивно впливати на її продуктивність: невдоволеність методиками, дидактичними матеріалами, результатами власної праці; опанування нових знань у суміжних галузях, зокрема в художній та педагогічній сферах; осмислення і ясне бачення ролі наочності в збагаченні творчого потенціалу майбутнього вчителя мистецтва.

Набуття студентами досвіду художньо-педагогічної діяльності проходить за допомогою різноманітних форм з використанням наочності й участю студентів у: семінарі «наочність – важливий чинник збагачення творчого потенціалу особистості»; тренінгах по розвитку креативних здібностей; «круглих столах», дискусіях, диспутах; ділових та евристичних іграх з генеруванням нових наочних засобів; виконанні творчих проєктів по створенню нового наочно-методичного інструментарію педагогічного дизайну; презентація власних досягнень у набутті досвіду використання наочності у художньо-педагогічної діяльності.

Наочність з образотворчості як основа художньо-методичного інструментарію педагогічного дизайну є тим засобом, що позитивно впливає на продуктивність підготовки майбутніх учителів мистецтва до художньо-педагогічної діяльності за рахунок добору й використання сукупності форм, методів, наочних засобів, що дозволяє досягнути запланованих результатів. Цю позицію підтверджують дослідження учених І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Рудницької, які доводять, що в мистецькій освіті жодна інформація у сфері мистецтва не може бути повноцінно розкрита без залучення особистості до самостійної художньої діяльності, оскільки всі її види стимулюють прояви фантазії та творчої уяви [2].

Необхідно уявляти, що продуктивність наочності з образотворчості в покращенні професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва до художньо-педагогічної діяльності значною мірою визначається установкою особистості на

оволодіння теоретичними основами наочного навчання й практичним досвідом організації освітнього процесу на принципах наочності; сформованістю вмінь з використання художньо-методичного інструментарію педагогічного дизайну.

Висновки. Особливу методичну цінність наочність має в практичній підготовці студентів, а саме, у процесі навчання графіки, живопису, скульптури, декоративного мистецтва тощо, широко використовуються натурні постановки, зразки студентських робіт, референсні візуальні матеріали, фотографії, ескізи. Саме через такі форми подання навчального змісту реалізується поетапне формування фахових умінь, розвивається здатність до спостереження, аналізу та творчої інтерпретації дійсності. Викладені вище положення використання наочності з образотворчості як концептуально-конструювального чинника якості підготовки майбутніх учителів мистецтва до художньо-педагогічної діяльності дозволяють зробити висновки про необхідність подальшого дослідження можливостей наочності як важливого ресурсу формування творчої особистості; розроблення дієвого апарату діагностики впливу художньо-методичного інструментарію педагогічного дизайну на професійна зростання майбутніх фахівців у сфері мистецтва; структурування змісту навчальної інформації на принципах наочності; визначення ефективності наочності в професійному розвитку студентів й забезпечення позитивної динаміки їх готовності до художньо-педагогічної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кондрашова Л. В. Концептуальна модель технології підготовки до професійної діяльності в системі дидактичної взаємодії «викладач – студент» *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 107. С. 11–20.

2. Ничкало Н. Г., Зязюн І. А., Рудницька О. П. Мистецтво у розвитку особистості : монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.

3. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. Вид. 3-є, переробл. і допов. Київ : Знання, 2007. 495 с.

4. Про основні завдання вищих навчальних закладів України на 2006/2007 навчальній рік. Ліст Міністерства освіти і науки України № 1/9-550 від 30.08.2006. 7 с. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v01_9290-06#Text (дата звернення: 15.03.2025).

5. Чирва О. Ч. Педагогічний дизайн як умова впровадження ефективних моделей мистецької освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2008. Вип. 21. С. 344–351.

6. Branch R. M., Merrill M. D. Characterstics of instructional design nodels. *Trends and Issues in instructional Design and Technology (2 th Edstion).* Upper River, New Iersey: Pearson Education. 2017. P. 8–16.

7. Reiser R. A. A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional design. *Educational technology research and development.* 2001. Vol. 49 (1). P. 53–67.

ФОРМУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АУДІО-ВІЗУАЛЬНОГО ПЕРЕКЛАДУ

ALTERNATIVE POSITION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PHILOLOGY STUDENTS FORMED AT AUDIO-VISUAL TRANSLATION CLASSES

УДК 378. 81
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.19

Крохмаль А.М.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології
та перекладу
Харківського національного
університету міського господарства
імені О.М. Бекетова

У статті розглянуто актуальні виклики українського суспільства, зумовлені війною, зокрема питання формування альтернативної позиції професійної реалізації молоді. Увагу зосереджена на проблемі збереження потенціалу молоді, які, отримуючи освіту в Україні, часто не повертаються для професійної реалізації у своїй країні. У центрі дослідження – формування альтернативної позиції професійної орієнтації у студентів-магістрів філологічного напряму Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова.

Особлива увага приділяється ролі викладача в процесі формування у студентів чіткого уявлення про можливості професійної реалізації в умовах обмеженого доступу до традиційних форм навчання. У статті розкрито специфіку викладання дисципліни «Аудіовізуальний переклад», яка, на думку авторки, є ефективним інструментом формування альтернативної позиції професійної орієнтації. Описано як теоретичний, так і практичний компоненти курсу, що включає виконання завдань у «спрощеній віртуальній реальності» та переклад у режимі реального часу. Наведено приклади роботи з різними типами медійних продуктів, включаючи переклад для людей з вадами зору чи слуху, що, окрім професійного досвіду, сприяє розвитку соціальної відповідальності.

Наголошується важливість адаптації навчального процесу до сучасних реалій, коли традиційна форма викладання є недоступною через безпекову ситуацію, особливо в прифронтових містах. Зроблено висновок, що саме через надання студентам можливостей для застосування набутих знань у практичній площині формується їх усвідомлення власної значущості в майбутньому відновленні країни. Формування альтернативної професійної орієнтації розглядається як стратегічне завдання, здатне вплинути на рішення молоді залишитися й розвиватися в Україні після завершення війни.

Ключові слова: *альтернативна позиція професійної реалізації, професійна орієнтація, аудіо-візуальний переклад, прифронтові міста, студенти відділення іноземної філології, професійна сфера.*

The article considers the current challenges of Ukrainian society caused by the war, in particular the issue of forming the alternative position of professional realization of young people. Attention is focused on the problem of preserving the potential of young people who receiving education in Ukraine often do not return for professional realization to Ukraine. The focus of the study is the formation of the alternative position of professional orientation of master's students of the philological department in O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv.

Particular attention is paid to the role of the teacher in the process of forming a clear idea of students about the possibilities of professional realization in conditions of limited access to traditional forms of education. The article reveals the specifics of teaching the discipline «Audiovisual Translation» which is an effective tool for forming the alternative position of professional orientation due to the author's opinion. Both theoretical and practical components of the course are described which include performing tasks in «simplified virtual reality» and real-time translation. It is given some examples of working with different types of media products including translation for people with visual or hearing disabilities which in addition to professional experience contributes to the development of social responsibility.

It is emphasized the importance of adapting the educational process to modern realities when the traditional form of teaching is inaccessible due to the security situation, especially in frontline cities. As conclusion it is through providing students with opportunities to apply the acquired knowledge in a practical way that their awareness of their own significance in the future restoration of the country is formed. The formation of the alternative professional orientation is considered as a strategic task that can influence the decision of young people to stay and develop in Ukraine after the end of the war.

Key words: *alternative position of professional realization, professional orientation, audio-visual translation, frontline cities, students of the Department of Foreign Philology, professional sphere.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні соціальні, економічні та політичні трансформації, спричинені, зокрема, війною в Україні, значною мірою вплинули на систему вищої освіти та процес професійної підготовки фахівців. Однією з найбільш актуальних проблем, що потребує теоретичного осмислення і практичного вирішення, є забезпечення умов для професійної реалізації випускників, які, отримавши дипломи українських університетів, мають вагомі підстави для виїзду за кордон, але повинні мати мотивацію до повернення й розвитку кар'єри в Україні.

Проблема полягає в тому, що традиційна модель професійної реалізації недостатньо враховує змінений контекст соціально-економічного розвитку країни, нові виклики ринку праці та очікування молоді. У цьому контексті актуальним стає дослідження формування альтернативної позиції професійної реалізації, що дозволяє студентам ширше оцінювати можливості застосування своїх знань і навичок, зокрема, в нових і недостатньо розвинених професійних сферах, таких як аудіо-візуальний переклад.

Дана проблема перебуває на перетині педагогіки, психології, соціології, лінгвістики та трудової

мотивації, що зумовлює її міждисциплінарний характер. У практичному вимірі її вирішення сприятиме не лише підвищенню конкурентоспроможності українських фахівців на внутрішньому та міжнародному ринку праці, а й утриманню людського капіталу всередині країни, що має стратегічне значення в умовах воєнного та повоєнного відновлення держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями професійної реалізації займались й займаються багато науковців як в Україні, так і в багатьох інших країнах світу, таких як США, Канада, Польща, Німеччина та інші. Вивчення поняття альтернативної позиція професійної реалізації пов'язана з багатьма науковими сферами педагогіку, психологію, соціологію та інші науки. До таких вчених можна віднести Річарда Района та Едварда Десі, які в своїй праці «Теорія самодетермінації» ("Self-Determinatuin Theory"), де досліджуються компетентність і взаємозв'язок, що впливають на мотивацію та задоволення від роботи, як автономія, що є важливими аспектами професійної реалізації [12, с. 68–78]. Абрахам Маслоу є автором теорії мотивації, відомої як "Піраміда Маслоу", яка включає самореалізацію на вершині піраміди. Маслоу підкреслював важливість задоволення потреб у самореалізації, що включає професійну реалізацію як один з аспекті. [11, с. 370–396]. Едгар Шейн розробив концепцію кар'єрних якорів, яка допомагає зрозуміти, які аспекти роботи найбільше мотивують людину. Це включає прагнення до професійної реалізації через задоволення особистих і професійних цінностей [13]. Теорія кар'єрного вибору Джона Голланда (RIASEC) вивчає як тип особистості впливає на професійний вибір і задоволення від роботи. Голланд виділяв шість типів особистості, що допомагає людям знайти професійну реалізацію, сумісну з їхніми інтересами. [10] Дональд Супер розробив теорію розвитку кар'єри, яка підкреслює, що професійна реалізація є процесом, який розвивається протягом життя. Його модель життєвого циклу кар'єри охоплює різні стадії розвитку і зміни у кар'єрі [14].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питанням професійної реалізації студентів після отримання вищої освіти займались багато вчених, досліджуючи це питання в багатьох сферах, де можуть професійно реалізуватись випускники навчальних закладів. Але питання саме формування у студентів альтернативної позиції, розуміння де сам вони можуть професійно реалізуватись після закінчення університетів залишається нерозкритим. Саме цим зумовлено наше дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є розгляд питання формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів філологічного відділення в університетах прифронтових міст на прикладі Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток сучасного світу висуває нові вимого до багатьох сфер життя суспільства. Що саме стало поштовхом до таких змін? Звісно, можна назвати багато причин: економічне становище в світі, гендерна політика суспільства, міжнародна політика та багато інших факторів. Одна з причин, що привела до вагомих змін в сфері освіти та спонукало передивитись процес підготовки фахівців в цілому – це Російсько-Українська війна.

На сьогоднішній день велика кількість молоді покидають Україну з метою пошуку прихистку в Європейських країнах. Саме тому одною з головних задач держави є створення умов, за яких молодь захоче повертатись в Україну й розвиватись в професійній сфері за фахом свого диплому.

Займаючись вивченням питання альтернативної позиції професійної реалізації, слід зазначити, що саме альтернативна позиція професійної реалізації тісно пов'язана з розкриттям такого поняття як професійна реалізація особистості, що є одним зі складових понять поняття, яке вивчається.

За визначенням науковців України та інших країн професійна реалізація означає досягнення успіхів та задоволення у кар'єрі через застосування своїх знань, навичок і здібностей, що може включати здобуття визнання в професійній сфері, досягнення поставлених цілей, підвищення кваліфікації, розвиток кар'єри та інші аспекти, які сприяють особистісному та професійному зростанню. Вчені стверджують, що для досягнення професійної реалізації слід не забувати про такі ключові елементи в цьому процесі як: ставлення мети, розвиток навичок, активність, знаходження зворотного зв'язку та збалансування роботи й життя. Усі ці компоненти є важливі в формуванні альтернативної позиції професійної реалізації студентів, що має стати однією з направленостей освітніх закладів в процесі професійного навчання майбутніх спеціалістів. Ми маємо давати нашим студентам чітке розуміння того, де вони можуть реалізуватись як професіонали й стимулювати їх не лише до повернення в Україну, але й дати зрозуміти, де саме вони можуть реалізуватись в своїй професійній сфері. З цією метою велика увага має приділятись формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів, що є запорукою того, що після закінчення університету, випускник буде читко розуміти, де саме в своїй країні він може реалізувати свої професійні навички, що отримав в університеті.

Питання формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів розглядається на прикладі студентів-магістрів Харківського

національного університету імені О. М. Бекетова, що навчаються на спеціальності «Філологія». Приходячи в магістратуру, вони вже читко розуміють в якій сфері з іноземної філології вони бажають працювати –чи то перекладачем, чи то викладачем. Але задача викладачів, що працюють з магістрами-філологами, розширити їх уявлення про кожну зі сфер професійної реалізації.

Аудіо-візуальний переклад є одним з таких предметів, де студенти знайомляться не лише з теоретичним матеріалом стосовно даного напряму перекладу, а й мають можливість спробувати себе перекладачем в новій для себе сфері. Аудіо-візуальний переклад – є одна зі сфер перекладу, що не просто недостатньо, але й зовсім не розвинута в Україні. Її недостатня розвинутись є одним зі стимулів, що можуть спонукати студентів розвиватись як професіонали в цій сфері, формуючи у них альтернативну позицію професійної орієнтації, спонукаючи знайти себе в перекладацькій діяльності, реалізуючись як професіонал. Саме тому вважаємо за необхідне зупинитись більш детально саме на предметі «Аудіо-візуальний переклад»

Що саме студенти вчать й чому навчаються на цьому предметі й чому він вирізняється з ряду інших предметів, що формують альтернативну позицію професійної реалізації студентів?

Багато людей, отримуючи такий медійний продукт як іноземні серіали й фільми в перекладі на українську, зазвичай не задумуються над питання, звідки цей продукт з'явився й хто приймав участь в його створенні. Ми лише розуміємо, що був серіал, наприклад англійською мовою, а тепер є цей самий серіал українською, упускаючи з виду той факт, що для отримання цього продукту українською, мав пройти певний процес перетворення його з англійської на українську мови, процес, в якому приймали участь багато професіоналів своєї справи: перекладачі, актори, звукорежисери, редактори і багато інших. Саме тут і з'являється розуміння того, що в створені цього продукту безпосередньо беруть участь перекладачі і у студентів з'являється усвідомлення тої сфери, де вони можуть бути реалізовані як професіонали.

Що ж саме відбувається на лекціях й парах аудіо-візуального перекладу з метою формування у студентів-магістрів альтернативної позиції професійної орієнтації? В лекційному курсі студенти знайомляться зі сферами, де саме може застосовуватись аудіо-візуальний переклад, методи й прийоми роботи з медійним продуктом з метою здійснення професійного перекладу на високому рівні, туденти знайомляться з роботою тих перекладачів, хто працює в цій сфері в країнах Європи й Америки, бо саме їх надбання є важливим у розвитку даної сфери перекладу в Україні. Практичні заняття є те місце, де студенти мають можливість застосовувати отриманні знання на лекціях практично, практикуючись в перекладі медійних продуктів з застосуванням усіх сучасних методів й прийомів перекладу в сфері медіа.

Одна з тем, що розглядається на лекціях, це аудіо-візуальний переклад для людей, що погано бачать чи чують, де студенти мають можливість познайомитись зі ще одною сферою використання аудіо-візуального перекладу. В ідеальному варіанті було б надати можливість студентам потрапити на практику, де б вони мали можливість застосувати отримані знання в написанні перекладу медійних продуктів, або ж перекладу для людей з вабами зору або слуху, але слід розуміти, що в рамках існуючої програми це неможливо, бо термін навчання для студентів-магістрів лише півтора роки. Не зважаючи на це, і на той факт, що у студентів має бути можливість застосування теоретичних знань, отриманих в лекційному курсі, ми надаємо їм можливість в застосуванні знань на практичних заняттях, де у них є такий вид роботи, як переклад медійних продуктів, де студенти виконують переклад як з англійської мови на українську, так і навпаки. Звісно, тема інклюзії є однією з тем, що широко обговорюється в сучасному суспільстві і стає все більше і більше розповсюджена в українському суспільстві, в якому є велика кількість людей, що постраждали й страждають в результаті Російсько-Української війни. Тому темі перекладу для людей з вадами зору й слуху мало б приділятись більше часу, але всі розуміємо, що в рамках сучасної освітньої програми, дуже важко це реалізувати на даному етапі. Але, на наш погляд, важливим є той факт, що у студентів є можливість дізнатись, що є один з таких напрямів в аудіовізуальному перекладі, що теж впливає на формування їхньої альтернативної позиції професійної реалізації. Звісно, це не є той об'єм знань, який є необхідним в повному розумінні сфери інклюзії, але ж знання того, що така сфера існує, вже є часткою формування альтернативної позиції професійної реалізації

Висновки. У контексті воєнного стану та викликів, що постають перед українською системою освіти, особливо в прифронтових регіонах, формування альтернативної позиції професійної орієнтації студентів набуває особливої ваги. На сьогоднішній день в Україні гостро постає питання, чи повернеться молодь до України після закінчення війни і що саме ми, як викладачі університетів, маємо зробити разом з державою, щоб забезпечити повернення молодих спеціалістів до України й їхньої професійної реалізації в сфері, яка відповідає їхній спеціалізації. Предмет «Аудіо-візуальний переклад» виступає не лише як інноваційна складова філологічної освіти, а й як ефективний інструмент формування альтернативної позиції професійної реалізації студентів у сучасних

умовах. Саме розуміння й володіння практичними навичками в тій чи іншій сфері, що стосуються професійної спеціалізації, дає високий рівень гарантії того, що держава не загубить свою молодь в країнах Європи як громадян та як спеціалістів, які зможуть реалізуватись в професійній діяльності, що відповідає спеціалізації, яку вони отримають в університетах України. Саме через подібні підходи університети можуть стати провідниками змін і каталізаторами відродження України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В. Професійна реалізація молоді в умовах соціальних змін. *Освіта і управління.* 2021. №2. С.15–20. DOI: https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15-2-15-20.

2. Артеменко Л. Вища освіта в умовах воєнного часу: виклики та інноваційні підходи. *Вища школа*. 2022. № 5. С. 8–14.

3. Державна стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: https://mon.gov.ua

4. Кондратюк С. Електронне навчання у ЗВО під час війни: платформи, досвід, оцінка. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. №1(89). С. 117–124.

5. Пересада Л. Методика викладання аудіовізуального перекладу у вищій школі. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2020. №12. С. 52–58.

6. Савченко О. В. Освітні реформи в умовах війни: національні підходи. *Освіта в Україні: виклики часу*. 2023. С. 21–27.

7. Bosa V., Marieiev D., Balalaieva O., Krokhmal A., Solovei A. Implementation of virtual reality in foreign language teaching. *Amazonia Investiga.* 2024. Vol.13, No.73. P.187–199. DOI: https://doi.org/10.34069/AI/2024.73.01.15.

8. Díaz Cintas J., Remael A. Audiovisual Translation: Subtitling. London: Routledge, 2021. URL: https://doi.org/10.4324/9781315759675 (Last accessed: 04.06.2025).

9. European Commission. Youth and education in times of crisis. 2022. URL: https://youth.europa.eu

10. Holland J. L. Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1997.

11. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review.* 1943. Vol.50, No.4. P. 370–396.

12. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist.* 2000. Vol.55, No.1. P.68–78. URL: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

13. Schein E. H. Career Anchors and Job. *Role Planning: The Links Between Career Pathing and Career Development.* Cambridge, MA: MIT Sloan School of Management, 1990.

14. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development. In Brown D., Brooks L. (Eds.), Career choice and development. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. P.197–261.

ВПРОВАДЖЕННЯ ВИВЧЕННЯ OLAP-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ЕФЕКТИВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ АНАЛІТИЧНІХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

IMPLEMENTATION OF OLAP TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS: EFFECTIVE APPROACHES TO DEVELOPING ANALYTICAL COMPETENCIES OF FUTURE ECONOMISTS

УДК 378:37.011
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.20

Круглик О.С.,
аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля

У статті обґрунтовано педагогічну й методичну доцільність інтеграції OLAP-технологій у підготовку майбутніх економістів у закладах вищої освіти. Актуальність проблеми зумовлена стрімкою цифровізацією економіки, появою нових вимог роботодавців та потребою формувати в здобувачів стійкі аналітичні компетентності, здатні забезпечити data-driven управління. OLAP (Online Analytical Processing) визначено як ключовий компонент Business Intelligence, що дає змогу здійснювати багатовимірний аналіз великих обсягів економічних даних, оперативно моделювати управлінські рішення, інтерактивно візуалізувати результати та розробляти на їх основі прогнозні сценарії. Описано типи OLAP-моделей (MOLAP, ROLAP, HOLAP) і проаналізовано їхнє дидактичне значення, зокрема можливості швидкої агрегації показників, гнучкої деталізації інформації та побудови користувацьких зрізів даних. Запропоновано методичну рамку інтеграції OLAP у зміст навчальних дисциплін «Фінансовий аналіз», «Інформаційні системи в економіці», «Бізнес-аналітика», «Економетрія». Рамка ґрунтується на поетапному нарощуванні складності: від базових операцій drill-down/drill-up до побудови багатовимірних кубів і комплексних дашбордів. Рекомендовано застосовувати проблемно-орієнтований та проєктний підходи, роботу з відкритими державними й корпоративними наборами даних, кейс-методи, хакатони й майстер-класи з участю практиків-аналітиків. Показано, що системне використання OLAP-платформ (Qlik Sense, Power BI, MS SSAS) сприяє розвитку критичного мислення, здатності інтерпретувати статистичні залежності, приймати обґрунтовані управлінські рішення та презентувати результати у форматі інтерактивних звітів. На основі аналізу наукових джерел й освітніх практик сформульовано рекомендації щодо удосконалення навчальних програм: розширення аналітичного компоненту на всіх курсах, запровадження міждисциплінарного сертифікаційного модуля «BI-аналітик», створення віртуальних лабораторій для роботи з даними та системи внутрішньої підготовки викладачів до використання хмарних BI-інструментів. Такі кроки, за оцінками вітчизняних і зарубіжних дослідників, здатні суттєво підвищити якість аналітичної підготовки студентів економічних спеціальностей і забезпечити їхню готовність до професійної діяльності в умовах цифрової економіки.

Ключові слова: *OLAP, аналітичні компетенції, економічна освіта, BI-технології, майбутні економісти, цифрові інструменти, освітній процес, економічний аналіз.*

The article substantiates the pedagogical and methodological feasibility of integrating OLAP technologies into the training of future economists at higher education institutions. The relevance of the issue is driven by the rapid digitalisation of the economy, the emergence of new employer requirements, and the need to cultivate robust analytical competencies in students capable of supporting data-driven management. OLAP (Online Analytical Processing) is identified as a key component of Business Intelligence systems that enables multidimensional analysis of large economic data sets, rapid modelling of managerial decisions, interactive visualisation of results, and the development of predictive scenarios. The types of OLAP models (MOLAP, ROLAP, HOLAP) are described and their didactic value analysed–particularly their capacity for swift aggregation of indicators, flexible drill-down of information, and construction of custom data slices. A methodological framework is proposed for embedding OLAP components into the courses "Financial Analysis," "Information Systems in Economics," "Business Analytics," and "Econometrics." The framework is based on gradually increasing task complexity, from basic drill-down/drill-up operations to building multidimensional cubes and comprehensive dashboards. Recommended instructional tools include problem-based and project-based learning, work with open governmental and corporate data sets, case studies, hackathons, and master classes with practising analysts. Systematic use of OLAP platforms (Qlik Sense, Power BI, MS SSAS) is shown to foster critical thinking, the ability to interpret statistical relationships, to make well-grounded managerial decisions, and to present analytical results through interactive reports. Drawing on scholarly sources and educational practice, the article formulates recommendations for enhancing curricula: expanding the analytical component at all study levels, introducing an interdisciplinary certificate module "BI Analyst," creating virtual laboratories for data work, and establishing in-house professional development for instructors in cloud-based BI tools. According to domestic and international research, these steps can significantly improve the quality of analytical training for economics students and ensure their readiness for professional activity in the digital economy.

Key words: *OLAP, analytical competencies, economic education, BI technologies, future economists, digital tools, educational process, economic analysis.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах цифрової трансформації економіки та освіти особливої актуальності набуває проблема формування у здобувачів вищої освіти аналітичних компетенцій, що забезпечують здатність до критичного мислення, обробки великих обсягів інформації та

прийняття обґрунтованих рішень на основі даних. Майбутні економісти мають бути готовими працювати в умовах інформаційного перенасичення, глобалізації бізнес-процесів, стрімкого розвитку цифрових технологій та потреб ринку праці, орієнтованого на data-driven підхід в управлінні.

Традиційні підходи до підготовки економістів, які акцентують увагу переважно на теоретичних знаннях та ручних методах обробки інформації, уже не відповідають потребам часу. Саме тому постає необхідність запровадження в освітній процес сучасних цифрових інструментів аналітики, зокрема OLAP-технологій (Online Analytical Processing), які дозволяють здійснювати багатовимірний аналіз даних, моделювати управлінські рішення, виявляти тренди та закономірності, формувати інтерактивні звіти.

OLAP-технології є складовою частиною екосистеми Business Intelligence, яка стрімко впроваджується в усі сфери економічної діяльності. Відповідно, інтеграція OLAP в освітній процес є не лише доцільною, а й необхідною умовою якісної фахової підготовки майбутніх економістів. Вона забезпечує формування практично-орієнтованих навичок роботи з даними, розвиває здатність до побудови інформаційних моделей і прийняття рішень на основі глибокого аналізу показників.

Таким чином, постає важливе як наукове, так і практичне завдання: розробити ефективні підходи до впровадження OLAP-аналітики в структуру економічної освіти з урахуванням специфіки підготовки майбутніх фахівців, їх професійних потреб та сучасних тенденцій цифрової трансформації освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування аналітичних компетенцій у майбутніх економістів є предметом активного наукового обговорення як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній та економічній науці. У сучасних умовах особливої актуальності набуває впровадження інструментів обробки даних у навчальний процес, оскільки глобальна цифровізація економіки вимагає якісно нового рівня підготовки аналітичних кадрів.

У працях українських науковців, таких як І. Зязюн [1], О. Спірін [1], обґрунтовано концептуальні підходи до модернізації вищої освіти в умовах цифрового суспільства, зокрема підкреслюється необхідність переходу від знаннєвої парадигми до компетентнісної. Особливу увагу вони приділяють розвитку інтелектуального потенціалу особистості майбутнього фахівця та формуванню ключових і спеціальних компетенцій, серед яких аналітична займає провідне місце в професійній діяльності економіста.

О. Марченко [3] у своїх дослідженнях зазначає, що сучасний економіст має не лише володіти інструментами традиційного аналізу, а й бути здатним працювати з великими масивами неструктурованих даних, використовуючи засоби бізнес-аналітики. Дослідниця акцентує увагу на важливості включення в освітні програми дисциплін, які передбачають практичну роботу з BI-системами, включаючи OLAP-модулі, проте констатує недостатню технічну і методичну підготовку педагогів до такого типу викладання.

У працях Т. Яценко [4] розглядається концепція формування аналітичного мислення в студентів економічних спеціальностей через моделювання бізнес-процесів і використання реальних кейсів. Авторка підкреслює, що саме інтерактивні цифрові середовища, які забезпечують гнучкий аналіз даних – такі як OLAP-платформи – сприяють розвитку глибокого розуміння економічних залежностей і формуванню здатності до прийняття управлінських рішень.

Водночас зарубіжна наукова думка вже декілька десятиліть активно використовує терміни ***Business Intelligence (BI), Data-Driven Decision Making (DDDM), Learning Analytics, Data Literacy*** у контексті модернізації економічної освіти. Зокрема, S. Negash [6] визначає BI як «сукупність архітектур, інструментів і методологій, що надають інформацію, необхідну для прийняття ефективних рішень», при цьому OLAP називається базовою технологією обробки багатовимірних даних. У його працях зазначається, що навчання роботі з OLAP на прикладі прикладних бізнес-задач дозволяє формувати системне розуміння ринку, споживацької поведінки, внутрішньої економіки підприємства.

M. Golfarelli [7], L. Rizzi [7] та R. Kimball [14], M.Ross [14] у своїх працях аналізують архітектури OLAP і підходи до побудови кубів даних, приділяючи увагу педагогічним аспектам створення навчальних симуляцій на базі OLAP-середовищ. Вони вважають, що включення таких моделей у навчання підвищує мотивацію студентів до аналітичної діяльності та сприяє інтеграції знань із суміжних дисциплін – статистики, фінансів, менеджменту.

L. Cabibbo [8], G. Francalanci [8], E. Ziemba [9] та та C. Olszak [9] у своїх дослідженнях вказують на необхідність поєднання OLAP з інтерфейсами візуального моделювання, зокрема інтерактивними дашбордами, які студенти можуть використовувати в навчанні. Вони також підкреслюють важливість інтероперабельності OLAP-рішень із іншими компонентами навчального середовища (ERP-системи, CRM, бази даних тощо).

Однак незважаючи на зростаючу кількість досліджень, варто констатувати, що в освітній практиці OLAP-технології досі не займають належного місця. Переважна більшість економічних програм не містить окремих модулів, присвячених роботі з OLAP, а робота з даними обмежується

лише табличними процесорами (Excel) або статистичними пакетами. Методичні рекомендації щодо застосування OLAP у навчальному процесі здебільшого відсутні або мають описовий характер без чітких інструкцій щодо реалізації на практиці.

Таким чином, незважаючи на наукову актуальність і очевидну практичну цінність, OLAP-аналітика в контексті формування аналітичних компетенцій майбутніх економістів вимагає подальшої розробки ефективних освітніх моделей, дидактичних засобів і методичних підходів. Це й зумовлює необхідність даного дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зростаючу кількість досліджень, присвячених цифровізації освітнього процесу та впровадженню інформаційно-аналітичних технологій у систему економічної освіти, низка аспектів інтеграції OLAP-технологій у підготовку майбутніх економістів залишається недостатньо висвітленою.

Зокрема, вітчизняна педагогічна література фрагментарно розкриває методичне забезпечення вивчення OLAP-систем у межах професійно орієнтованих дисциплін. Відсутні систематизовані підходи до формування змістових модулів із використанням багатовимірного аналізу даних, недостатньо описані сценарії застосування кейс-методів і проєктної роботи з OLAP у навчальних курсах економічного спрямування.

Крім того, більшість досліджень зосереджуються на технічних характеристиках BI-інструментів або загальних принципах цифрової трансформації освіти, тоді як педагогічний потенціал саме OLAP-аналітики як засобу формування критичного мислення, аналітичної грамотності та здатності до візуалізації інформації у студентів економічних спеціальностей залишається недостатньо вивченим.

Недостатньо також обґрунтовані підходи до побудови міждисциплінарних навчальних модулів, у яких OLAP-технології використовуються як об'єднувальний інструмент між фінансовим аналізом, маркетингом, логістикою, економетрикою. Водночас проблема підготовки викладачів до ефективного використання OLAP-платформ у навчальному процесі також залишається відкритою, як і питання створення хмарних лабораторій і адаптації методичних матеріалів до різних рівнів цифрової підготовки студентів.

Отже, існує потреба у комплексному дослідженні педагогічних, методичних і дидактичних умов ефективного використання OLAP у вищій економічній освіті, що й становить актуальне науково-практичне завдання.

Метою статті є обґрунтування педагогічної доцільності та практичної ефективності впровадження OLAP-технологій в освітній процес підготовки майбутніх економістів з метою розвитку їхніх аналітичних компетенцій, що відповідають сучасним вимогам цифрової економіки.

У межах поставленої мети передбачається:

1) визначити потенціал OLAP-аналітики як інструменту для формування здатності студентів до системного мислення, опрацювання багатовимірних даних, прийняття обґрунтованих рішень;

2) проаналізувати методичні підходи до інтеграції OLAP у зміст професійно орієнтованих дисциплін економічного спрямування;

3) розробити приклади освітніх ситуацій, завдань і кейсів, що сприяють активному засвоєнню студентами принципів OLAP-аналітики;

4) оцінити ефективність впровадження OLAP-компонентів у навчальний процес через вплив на розвиток ключових аналітичних компетенцій студентів.

У результаті реалізації зазначених завдань планується надати обґрунтовані рекомендації для викладачів закладів вищої освіти щодо вдосконалення змісту й організації навчального процесу із застосуванням OLAP-технологій.

OLAP як ключовий компонент BI-технологій у підготовці економістів. Сучасна економічна освіта перебуває під постійним впливом цифрових трансформацій, що вимагає включення у навчальний процес інноваційних інформаційних технологій. Однією з найважливіших складових цифрового інструментарію економіста є технології OLAP (Online Analytical Processing) – засоби багатовимірного аналізу, які дозволяють ефективно обробляти великі обсяги структурованих даних і будувати гнучкі аналітичні моделі. У контексті Business Intelligence (BI), OLAP є ядром аналітичної платформи, що забезпечує зручний інтерфейс для інтерактивного аналізу, виявлення закономірностей, побудови прогностичних сценаріїв та прийняття рішень.

OLAP-технології дають змогу працювати з даними у вигляді багатовимірних кубів, що значно підвищує швидкість та гнучкість доступу до інформації. Користувачі можуть агрегувати, деталізувати, фільтрувати та комбінувати дані за різними вимірами (наприклад, час, регіон, категорія товару), що є надзвичайно важливим у фінансовому, маркетинговому, операційному аналізі.

У контексті підготовки майбутніх економістів OLAP-технології забезпечують формування таких ключових компетенцій:

1) вміння систематизувати великі масиви даних;

2) здатність формулювати аналітичні гіпотези;

3) навички критичного мислення;

4) обґрунтоване прийняття управлінських рішень на основі аналізу.

Існує декілька типів OLAP-моделей, які варто враховувати в освітньому процесі:

1) MOLAP (Multidimensional OLAP) – працює з попередньо агрегованими багатовимірними базами даних, що забезпечує високу швидкість обробки, але потребує значних ресурсів для побудови кубів.

2) ROLAP (Relational OLAP) – базується на реляційних базах даних і дозволяє аналізувати великі обсяги без попереднього агрегування, однак поступається за швидкодією MOLAP.

3) HOLAP (Hybrid OLAP) – поєднує переваги двох попередніх моделей, забезпечуючи баланс між швидкістю і гнучкістю.

Для майбутніх економістів важливо не тільки ознайомитися з принципами роботи кожної з моделей, а й навчитися обирати відповідну залежно від задачі. Наприклад, при стратегічному аналізі ефективні MOLAP-рішення, а для оперативного моніторингу – ROLAP або HOLAP.

У навчальному середовищі існує низка програмних продуктів, що реалізують OLAP-аналітику та доступні для використання у вищій школі:

1) ***Microsoft SQL Server Analysis Services (SSAS)*** – один із найпоширеніших інструментів для створення OLAP-кубів і побудови аналітичних моделей.

2) ***Qlik Sense*** – надає можливість багатовимірного аналізу завдяки in-memory обробці, має зручний візуальний інтерфейс і підтримує елементи OLAP-аналітики без потреби створення окремих кубів.

3) ***Tableau*** – дозволяє здійснювати drill-down аналіз даних, інтегрується з багатьма джерелами і має зручний drag-and-drop функціонал.

4) ***SAP BW/4HANA*** – складна, але потужна платформа, що активно використовується в корпоративному секторі і заслуговує уваги при підготовці студентів, орієнтованих на міжнародні компанії.

Особливої актуальності OLAP-технології набувають у зв'язку з розвитком концепції data-driven управління. Майбутні фахівці повинні розуміти, як із необробленого масиву даних сформувати релевантну інформацію для прийняття стратегічних і тактичних рішень. Саме OLAP забезпечує швидкий та гнучкий доступ до такої інформації, що підвищує конкурентоспроможність випускника на ринку праці.

З огляду на зазначене, можна зробити висновок, що OLAP є не лише технологією обробки даних, а й дидактичним інструментом, який сприяє:

– розвитку вміння працювати з інформаційними системами;

– застосуванню економічних знань на практиці;

– формуванню інформаційної культури та цифрової грамотності;

– інтеграції знань із різних дисциплін – економіки, інформатики, менеджменту.

Тому вивчення OLAP-технологій у контексті BI-аналітики є обов'язковим елементом формування сучасної моделі підготовки економіста-аналітика. Його впровадження дозволяє перейти від пасивного сприйняття інформації до активного її аналізу та інтерпретації, що відповідає вимогам сучасної професійної діяльності.

Методичні підходи до впровадження OLAP у навчальний процес. Впровадження OLAP-технологій у систему вищої економічної освіти потребує комплексного методичного забезпечення, яке враховує як загальнодидактичні принципи, так і специфіку цифрових інструментів аналізу даних. Ефективність такого впровадження залежить від педагогічної доцільності вибору змістового наповнення, форм організації навчального процесу, дидактичних засобів, а також рівня цифрової підготовки як викладачів, так і студентів.

Першим кроком у реалізації методичної моделі інтеграції OLAP в освітній процес є включення відповідних тем до змісту навчальних дисциплін. У межах цих дисциплін варто не лише теоретично ознайомити студентів з OLAP-моделями, а й передбачити обов'язкове виконання практичних завдань із використанням реальних BI-платформ, зокрема Qlik Sense, Power BI, Tableau, SSAS. Наприклад, на заняттях студенти можуть створювати власні аналітичні дашборди, виконувати багатовимірний аналіз даних, формувати інтерактивні звіти з різними рівнями деталізації.

Ефективним методом впровадження є інтеграція проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning). Студентам пропонуються кейси, що моделюють реальні ситуації з діяльності підприємств, банків, торгових компаній. Наприклад, аналіз прибутковості продуктів за регіонами, визначення сезонних коливань попиту, оцінка ефективності маркетингових кампаній. Розв'язання таких завдань із використанням OLAP дозволяє не лише опанувати технологію, а й сформувати здатність до прийняття рішень на основі даних.

Особливу роль відіграє поетапне нарощування складності завдань – від простого аналізу таблиць до побудови складних аналітичних кубів із кількома вимірами. Методично доцільним є застосування таких форм організації навчання:

1) ***лабораторні заняття*** з практичної роботи в BI-середовищах;

2) ***майстер-класи*** від викладачів або запрошених фахівців із бізнес-аналітики;

3) ***тренінги***, присвячені створенню OLAP-додатків;

4) ***проектне навчання*** (робота в групах над аналітичним проєктом);

5) ***асинхронні онлайн-курси***, що дозволяють студентам самостійно опановувати інтерфейс OLAP-платформ.

Важливою складовою методичного підходу є використання відкритих даних і публічних баз

(наприклад, Eurostat, World Bank, OpenDataBot), які дають можливість студентам працювати з реалістичними масивами інформації. Аналіз таких даних у системі OLAP дозволяє виявити міжгалузеві та регіональні тренди, що є дуже наближеним до реальної аналітичної практики.

Для оцінювання результатів доцільно застосовувати ***критеріально-орієнтовану модель*** діагностики сформованості аналітичних компетенцій. До основних критеріїв можна віднести:

1) рівень володіння OLAP-інтерфейсами;

2) здатність побудувати логічно обґрунтовану аналітичну модель;

3) якість інтерпретації отриманих результатів;

4) глибину висновків та їх прикладну цінність.

Ключовим фактором успішного впровадження OLAP є ***методична підготовленість викладачів***. Вони мають володіти не лише предметним змістом, а й цифровими навичками, необхідними для роботи з OLAP-середовищами. Тому важливо організовувати підвищення кваліфікації викладачів, внутрішньоінституційні навчання, створення спільнот практик (community of practice), де педагоги можуть обмінюватися досвідом використання аналітичних платформ.

Отже, методичне впровадження OLAP у навчальний процес вимагає системного підходу, що поєднує оновлення змісту дисциплін, інноваційні форми та методи навчання, використання цифрових платформ, адаптацію до рівня студентів і підготовку викладачів. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню технологій, а й формуванню професійної аналітичної культури майбутнього економіста.

Розвиток аналітичних компетенцій студентів. Аналітична компетентність у структурі професійної підготовки економіста є однією з базових, оскільки вона безпосередньо пов'язана з прийняттям управлінських рішень, стратегічним плануванням, моделюванням фінансових та господарських процесів. В умовах цифрової трансформації економіки та освіти вона набуває ще більшого значення, адже сучасні фахівці мають володіти не лише економічними знаннями, а й практичними навичками роботи з інформаційними системами, інтерпретацією даних та цифровими моделями.

У педагогічній науці аналітична компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що охоплює знання, уміння, навички, а також здатність до критичного мислення, рефлексії, аналізу та синтезу даних. Її формування потребує створення навчального середовища, яке заохочує студентів до активної роботи з інформацією, постановки проблем, формулювання гіпотез, перевірки припущень та оцінки результатів.

OLAP-технології надають унікальні можливості для розвитку саме такого типу компетентності. Через роботу з багатовимірними моделями студенти навчаються бачити дані в системі координат, розглядати економічні явища в динаміці та взаємозв'язку, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, що не завжди очевидні при звичайному табличному аналізі.

У процесі навчання з використанням OLAP-інструментів відбувається формування таких ключових елементів аналітичної компетентності:

1) Інформаційно-аналітична грамотність: студент опановує навички збирання, фільтрації, структурування та перевірки даних із різних джерел.

2) Вміння працювати з різними форматами даних: числовими, категоріальними, часовими, географічними.

3) Здатність до візуалізації інформації: побудова графіків, діаграм, теплових карт, які ілюструють закономірності в даних.

4) Моделювання варіантів: прогнозування сценаріїв розвитку подій на основі історичних даних, аналіз ризиків.

5) Комунікативно-аналітичні навички: презентація результатів у форматі звітів, дашбордів, пояснення висновків колегам або умовному керівництву.

У ході реалізації експериментальних занять, де застосовуються OLAP-платформи, було виявлено, що студенти демонструють вищий рівень залучення до навчального процесу, виявляють більше ініціативи у формулюванні аналітичних висновків, краще аргументують свої рішення. Такий ефект обумовлений природою OLAP-інструментів, які дозволяють отримувати миттєвий зворотний зв'язок, здійснювати експрес-аналіз, модифікувати параметри вибірки у реальному часі.

У межах підготовки до практичних занять доцільно пропонувати студентам такі види завдань:

1) Побудова OLAP-запитів для аналізу фінансової діяльності підприємства за різними періодами.

2) Створення багатовимірних звітів щодо динаміки витрат за центрами відповідальності.

3) Порівняння даних щодо доходів і витрат за регіонами, товарами, каналами збуту.

4) Виявлення тенденцій у продажах та розробка прогнозів на наступний період.

5) Аналіз впливу маркетингових акцій на поведінку споживачів із використанням сегментації та фільтрації.

Особливо ефективним виявляється поєднання індивідуальної роботи з груповими міні-проєктами, коли студенти виконують роль аналітичної команди, розподіляють обов'язки, формують узагальнені звіти та презентують результати. Це сприяє розвитку не лише предметної компетентності, а й комунікативної, лідерської, здатності працювати в команді, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки фахівців.

Ефективність формування аналітичних компетенцій значно зростає за умови поєднання трьох складових:

1. Технічної – доступ до функціональних BI-інструментів (наприклад, Qlik Sense, Power BI, OLAP Studio, SSAS).

2. Методичної – наявність сценаріїв застосування, розроблених завдань, інструкцій, шаблонів звітів.

3. Мотиваційної – створення ситуацій успіху, заохочення до пошуку неочевидних висновків, публічний захист результатів.

На основі такого підходу формується нова модель студента-аналітика – не пасивного споживача знань, а активного інтерпретатора даних, здатного до гнучкого мислення, адаптації до змін середовища, швидкої орієнтації у великому інформаційному просторі. Це відповідає запиту ринку праці, де аналітична гнучкість, володіння цифровими інструментами і здатність до стратегічного бачення розглядаються як ключові характеристики фахівця.

Таким чином, OLAP-технології відкривають широкі перспективи для формування у студентів економічних спеціальностей високорівневої аналітичної компетентності, що є невід'ємною складовою професійної готовності до діяльності в умовах цифрової економіки.

Висновки. На основі проведеного теоретико-методичного аналізу встановлено, що OLAP-технології як частина сучасних BI-рішень мають високий дидактичний потенціал у контексті формування аналітичних компетенцій майбутніх економістів. Вони не лише відповідають вимогам цифрової трансформації освіти, а й активно сприяють розвитку гнучкого мислення, здатності до обробки великих обсягів інформації, прийняття обґрунтованих управлінських рішень на основі даних.

OLAP-платформи забезпечують багатовимірний підхід до аналізу економічних явищ, що дозволяє студентам бачити зв'язки між показниками, моделювати варіативні сценарії, інтегрувати знання з різних навчальних дисциплін. У процесі систематичного впровадження цих інструментів у навчальний процес суттєво зростає мотивація студентів до пізнавальної діяльності, підвищується рівень залучення до аналізу практичних задач, покращуються результати самостійної роботи.

Методичні підходи до інтеграції OLAP в освітній процес мають базуватися на поєднанні проблемно-орієнтованого та проектного навчання, активному використанні кейс-методів, відкритих джерел даних, реалістичних бізнес-ситуацій. Такий підхід дозволяє формувати не лише технічні навички роботи з платформами OLAP, а й загальні компетентності економіста-аналітика: здатність до системного мислення, цифрової грамотності, комунікації, командної взаємодії.

У результаті статті підтверджено, що OLAP-технології можуть і мають бути інтегровані в економічну освіту на різних рівнях – від окремих тем у навчальних дисциплінах до міждисциплінарних проєктів і аналітичних тренінгів. За належного методичного супроводу та технічного забезпечення ці технології здатні суттєво посилити практичну орієнтацію економічної підготовки у закладах вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень. З огляду на високу актуальність впровадження OLAP-технологій в освітній процес підготовки майбутніх економістів, а також з урахуванням отриманих теоретичних і методичних висновків, доцільним є продовження досліджень у кількох взаємопов'язаних напрямах.

По-перше, потребує глибшого наукового аналізу проблема розроблення моделей міждисциплінарної інтеграції OLAP-компонентів у зміст освітніх програм з економіки, фінансів, маркетингу, логістики та менеджменту. Важливим є створення комплексних навчальних курсів або сертифікаційних модулів, які охоплюють увесь цикл аналітичної діяльності: від збору даних до візуалізації результатів і формування звітності.

По-друге, перспективним є вивчення педагогічних умов формування аналітичного мислення засобами OLAP у поєднанні з іншими інструментами BI-аналітики, зокрема засобами прогнозної аналітики, інтелектуального аналізу даних (data mining) та машинного навчання. Такий підхід дозволить підготувати майбутніх економістів до роботи в умовах динамічного розвитку цифрових ринків і складних даних.

По-третє, варто зосередити увагу на створенні дидактичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості аналітичних компетенцій. Доцільно розробити систему діагностичних інструментів, яка дозволятиме кількісно та якісно оцінити не лише технічні навички роботи з OLAP-середовищами, а й здатність студента до аналітичного мислення, побудови гіпотез, формування економічно обґрунтованих висновків.

Крім того, актуальним є дослідження впливу впровадження OLAP-технологій на рівень професійної мотивації студентів, розвиток їхньої самоорганізації, відповідальності, самостійності у вирішенні складних прикладних завдань. Саме ці фактори визначають готовність до практичної діяльності в умовах цифрової економіки.

У перспективі також доцільно розглянути можливості створення віртуальних лабораторій, навчальних середовищ або симуляторів на базі OLAP, які імітують роботу аналітика у реальному середовищі бізнесу або державного управління. Такі цифрові лабораторії можуть слугувати інноваційним елементом у цифровій екосистемі закладу вищої освіти.

Таким чином, перспективи подальших досліджень охоплюють не лише поглиблення теоретичних засад, а й розробку нових освітніх практик, що забезпечать якісну підготовку конкурентоспроможних економістів-аналітиків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2000. № 1. С. 11–24.

2. Спірін О. М. Теоретико-методологічні засади формування інформаційно-аналітичної компетентності фахівців. Інформаційні технології і засоби навчання. 2015. № 2(46). С. 8–19.

3. Марченко О. І. Бізнес-аналітика в економічній освіті: навчальний аспект. Економіка та держава. 2021. № 5. С. 52–57.

4. Яценко Т. Г. Методичні аспекти формування аналітичного мислення майбутніх економістів. Педагогічний альманах. 2022. № 48. С. 97–103.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

6. Negash S. Business Intelligence. Communications of the Association for Information Systems. 2004. Vol. 13. P. 177–195.

7. Golfarelli M., Rizzi S. Data Warehouse Design: Modern Principles and Methodologies. New York: McGraw-Hill, 2009. 393 p.

8. Cabibbo L., Francalanci C. Teaching OLAP and Business Intelligence with real data: A case study. Proceedings of the 20th International Conference on Data Engineering Workshops. 2018. P. 67–73.

9. Olszak C., Ziemba E. Business Intelligence Systems in the Holistic Infrastructure Development Supporting Decision-Making in Organizations. Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management. 2007. Vol. 2. P. 47–58.

10. Чорна А. М., Кравченко А. Ю. Використання систем бізнес-аналітики у підготовці економістів. Економіка і суспільство. 2021. Вип. 26. С. 118–124.

11. Згуровський М. З. Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи. Вища освіта України. 2020. № 3. С. 5–12.

12. Малярчук О. І. Аналітичні компетенції в умовах цифрової економіки. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Економічні науки. 2021. Вип. 43. С. 90–94.

13. Писаренко Н. В. OLAP-системи в економічному аналізі. Економіка. Фінанси. Право. 2020. № 2. С. 21–25.

14. Kimball R., Ross M. The Data Warehouse Toolkit: The Definitive Guide to Dimensional Modeling. 3rd ed. Wiley, 2013. 600 p.

15. Міністерство освіти і науки України. Цифрова трансформація вищої освіти: стратегія. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/digital-strategy (дата звернення: 20.05.2025).

ЦІЛІ Й ЗМІСТ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

GOALS AND CONTENT OF THE SYSTEM FOR FORMING INNOVATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

УДК 378.6.018.8:[373.011.2/3-051:51]
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.21

Курок Р.О.,
докт. пед. наук, доцент,
головний науковий співробітник
науково-організаційного центру
Національної академії Служби безпеки України

Бурчак Л.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри біології, здоров'я
людини та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

У статті висвітлено аналіз і обґрунтування цілей і змісту системи формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, оскільки отримання якісної освіти в закладах вищої освіти України залежить, у свою чергу, від якості цілей, змісту, стандартів, ресурсів (програм, кадрів, здобувачів, матеріально-технічного забезпечення тощо) та якості освітніх процесів, що безпосередньо забезпечують кінцевий результат – ефективну підготовку фахівців, а тому проєктування системи формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів потребує обґрунтування цілей і завдань дослідження окресленого педагогічного процесу.

Виокремлено три основні групи взаємопов'язаних цілей у педагогічній галузі: освітня, що передбачає формування в здобувачів наукових знань, загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок; розвивальна, спрямована на розвиток важливих якостей особистості: мовлення, мислення, пам'яті, здібностей тощо; виховна, що забезпечує формування моралі, світогляду, естетичної культури тощо. Зазначено, що така типологія не враховує той факт, що і навчальна, і виховна цілі теж спрямовані на розвиток та що цілі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів передбачають чітко виокремлену ієрархічну структуру та визначають логічну послідовність їхніх дій для досягнення високого рівня зазначеної здатності (загальна ціль, стратегічні, оперативні цілі, кінцева).

Спроєктовано зміст системи формування окресленої здатності здобувачів освіти в процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти та зазначено, що сам відбір і структурування змісту освіти не гарантують якісного результату – сформованості інноваційної компетентності майбутніх фахівців, адже для його досягнення в реальному освітньому процесі треба впровадити такі технології і методики навчання, що трансформують спроєктовану інформацію в знання, уміння та здатності здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *цілі, зміст, інноваційна компетентність, здобувачі вищої освіти, педагогічний університет, ієрархія цілей.*

The article highlights the analysis and justification of the goals and content of the system for the formation of innovative competence of future teachers, since obtaining quality education in higher education institutions of Ukraine depends, in turn, on the quality of goals, content, standards, resources (programs, personnel, applicants, material and technical support, etc.) and the quality of educational processes that directly ensure the final result – effective training of specialists, and therefore the design of a system for the formation of innovative competence of future teachers requires the justification of the goals and objectives of the study of the outlined pedagogical process.

Three main groups of interrelated goals in the pedagogical field are distinguished: educational, which involves the formation of scientific knowledge, general educational and special skills and abilities in applicants; developmental, aimed at the development of important personal qualities: speech, thinking, memory, abilities, etc.; educational, which ensures the formation of morality, worldview, aesthetic culture, etc. It is noted that such a typology does not take into account the fact that both educational and educational goals are also aimed at development and that the goals of forming the innovative competence of future teachers provide for a clearly defined hierarchical structure and determine the logical sequence of their actions to achieve a high level of the specified ability (general goal, strategic, operational goals, final).

The content of the system for forming the outlined ability of education seekers in the process of professional training in higher education institutions is designed and it is noted that the selection and structuring of the content of education itself do not guarantee a qualitative result – the formation of innovative competence of future specialists, because to achieve it in the real educational process, it is necessary to implement such technologies and teaching methods that transform the designed information into knowledge, skills and abilities of higher education seekers.

Key words: *goals, content, innovative competence, higher education seekers, pedagogical university, hierarchy of goals.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, характеризується визначеною якістю. Отримання якісної освіти залежить, у свою чергу, від якості цілей, змісту, стандартів, ресурсів (програм, кадрів, здобувачів, матеріально-технічного забезпечення тощо) та якості освітніх процесів, що безпосередньо забезпечують кінцевий результат – ефективну підготовку фахівців. З огляду на це проєктування системи формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів потребує обґрунтування цілей і завдань дослідження окресленого педагогічного процесу.

Систему формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки ми розглядаємо як складний, динамічний комплекс підпорядкованих і взаємозв'язаних структурно-функціональних компонентів (елементів), спрямованих на формування окресленої здатності фахівців [7, с. 124]. При цьому цілі є прогнозованими та бажаними результатами цілеспрямованої освітньої діяльності педагога, що передбачають чітко виокремлену ієрархічну структуру та визначають логічну послідовність його дій для

досягнення результату. Їх визначає безпосередньо педагогічний працівник з урахуванням своїх потреб, вони є усвідомленими та прийнятними орієнтирами для формування інноваційної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми цілей і змісту педагогічної системи зверталися у своєму доробку М. Артюшина, В. Бондар, С. Бурчак, С. Гончаренко, О. Красовська, В. Кремень, Н. Мойсеюк, В. Радкевич, О. Тітова та ін.

В освітньому дискурсі фіксується співвідношення дидактичних категорій «цілі» та «мета», що тлумачаться вченими або в синонімічному плані, або ж у розмежувальному. Так, С. Гончаренко ототожнює поняття «мета» й «ціль» і зазначає, що це – «ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель і учні» [3, с. 205]. Схожого, синонімічного значення поняттям «ціль/мета» надає відомий педагог М. Ярмаченко. Він потрактовує їх як «ідеальне, мислене, уявне передбачення результату дійсності» [8, с. 484]. Водночас деякі педагоги та психологи вкладають у поняття «ціль» і «мета» дещо різний зміст і розмежовують їх. В. Бондар розглядає поняття «ціль» як «те, що ставиться, задається, приймається як напрям руху до мети та забезпечує спрямованість діяльності. А «мета» як «передбачення головного очікувального результату будь-якого виду діяльності» [1, с. 39]. «Енциклопедія освіти» цілі позиціонує як «ідеальні прогнозовані результати педагогічної освітньої діяльності, які виступають безпосередніми мотивами спрямування, регулювання останньої» [4, с. 989]. Беручи до уваги проаналізовані дефініції, ми розглядаємо *мету* як усвідомлене досягнення визначеного бажаного результату, а *цілі* – це компоненти (складники) мети, що є орієнтиром для досягнення конкретного результату на різних її етапах. Тобто загальній меті освіти підпорядковуються цілі педагогічної системи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність досить великої кількості публікацій, присвячених обґрунтуванню цілей і змісту формування компетентностей педагогів, у тому числі й інноваційної компетентності майбутніх педагогів, сьогодні не існує єдиного підходу до інтерпретації вказаних складових педагогічної системи формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Мета статті. Здійснити аналіз і обґрунтування цілей і змісту системи формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Процес створення системи цілей, співвідношення їх між собою й обрання домінуючих цілей є цілепокладанням. Студіювання проблеми визначення цілей освіти потребує визначення їх типології. У педагогічній галузі виокремлюють три основні групи взаємопов'язаних цілей: *освітня*, що передбачає формування в здобувачів наукових знань, загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок; *розвивальна*, спрямована на розвиток важливих якостей особистості: мовлення, мислення, пам'яті, здібностей тощо; *виховна,* що забезпечує формування моралі, світогляду, естетичної культури тощо. Зазначимо, що така типологія не враховує той факт, що і навчальна, і виховна цілі теж спрямовані на розвиток.

Аналізуючи цільову педагогічну діяльність, В. Семиченко зазначає, що провідній, системотвірній меті передавання соціального досвіду та формування нової особистості підпорядковуються цілі, які стоять перед педагогом, а саме: «…відповідати певному еталонові, професійно-рольовим очікуванням оточуючих, відтворювати зміст і певні структурні елементи діяльності в типовій формі» [10, с. 301–302]. Учена виокремлює три рівні цілепокладання в професійній діяльності вчителя: егоцентричний рівень, цілі якого спрямовано на життєзабезпечення особистості; рівень формально-рольової відповідності, цілі спрямовано на використання ефективних стратегій і тактик педагогічної діяльності; рівень перспективного розвитку здобувача, що передбачає особистісну центрацію на кожну окрему особистість. Зазначимо, що перелічені рівні цілей взаємопов'язані і визначають відповідні педагогічні функції.

Таксономія навчальних цілей широко застосовується в наукових дослідженнях у сфері гуманітарних наук (біології, географії тощо) і позиціонується в енциклопедичних джерелах як «галузь педагогічної науки, завданням якої є визначення й обґрунтування класифікаційних одиниць у системі цілей, їх супідрядності, співвідношення та обсягу» [5, с. 999].

В. Радкевич [9, с. 242] виділяє шість рівнів цілей: 1) *загальна ціль* – спрямована на забезпечення культурно-освітнього ідеалу та важливих професійних якостей майбутніх фахівців, що збігаються з потребами суспільства; 2) *підцілі* – забезпечують розвиток окремих компонентів загальної цілі; 3) *стратегічні цілі* визначають спрямованість професійної діяльності на результат й окреслюють зміст компетентнісної, освітньої, виховної, розвивальної цілей; 4) *проміжні цілі* – становлять основу для оволодіння технологічними аспектами майбутньої професії; 5) *оперативні цілі* – реалізовуються на заняттях та в позааудиторній діяльності); 6) *кінцева ціль* – підготовка фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці.

Вищезазначене дозволяє дійти висновку, що цілі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів передбачають чітко виокремлену ієрархічну структуру та визначають логічну послідовність їхніх дій для досягнення високого рівня зазначеної здатності. Обґрунтовані положення цілеутворення цілком можуть використовуватися у ході проєктування педагогічної системи, в тому

числі й авторської системи формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Зауважимо, що *загальна ціль* авторської системи (сформувати інноваційну компетентність майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки) суголосна із запитами суспільства, що окреслює потребу в підготовці «інноваційного вчителя» з відповідним рівнем теоретичних знань, практичної підготовки, який орієнтується в освітніх інноваціях, уміє їх застосовувати, володіє різними технологіями викладання свого предмета, здатний до інноваційного пошуку, має високий творчий потенціал, готовий до здійснення інноваційної педагогічної діяльності, самореалізації.

Отже, можемо стверджувати про суспільний запит на педагогів нового типу з високим рівнем інноваційної компетентності. А це, у свою чергу, уможливлюється шляхом узгодження з освітніми, виховними й розвивальними цілями професійної підготовки бакалаврів і диференціації загальної цілі на структурні елементи нижчого ієрархічного рівня – стратегічні цілі. *Стратегічні цілі* спрямовані на формування компонентного складу інноваційної компетентності майбутніх учителів.

Наступними в ієрархічному переліку цілей є *тактичні* (програмні) цілі, що конкретизують вищезгадані компонентні цілі й показують їх взаємозв'язок із програмними результатами навчання, а відтак, і з загальною ціллю. У Законі України «Про освіту» (стаття 1) фіксуємо, що «результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [6].

З огляду на це до тактичних цілей формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів ми відносимо такі: 1) опанування системи інтересів, потреб, прагнень, ціннісних орієнтирів та мотивів до здійснення інноваційної діяльності; усвідомлення значення застосування інноваційних технологій у професійній діяльності; 2) опанування системи теоретичних, практичних, методологічних знань, основних понять, категорій і закономірностей, форм і методів у галузі інноваційної діяльності; 3) набуття вмінь і навичок для здійснення інноваційної діяльності; упровадження інноваційних технологій в освітній процес, відстежування їх перебігу та реалізації; творчої і креативної освітньої діяльності щодо інновацій; 4) сформованість здатності до самоаналізу власної інноваційної діяльності; оцінювання педагогічних нововведень, усвідомлення причин успіхів і невдач, усунення проблем; самооцінювання власної діяльності й інших учасників освітнього процесу.

Оперативні цілі реалізуються в освітніх компонентах ОП і конкретизують тактичні цілі. Йдеться про застосування такого операційного інструментарію (творчо орієнтованих методів, засобів, форм, інноваційних технологій під час аудиторної та позааудиторної роботи, самостійної й науково-дослідницької діяльності, педагогічної практики, написання випускових робіт), що дозволяє досягти кінцевої цілі.

Кінцева ціль чітко спрямована на остаточний результат. У нашому дослідженні – це підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного на ринку праці вчителя з високим рівнем інноваційної компетентності. Таким чином, окреслена ієрархія цілей формування інноваційної компетентності майбутніх учителів дозволяє спланувати й реалізувати процес формування зазначеної здатності та уможливлює отримання очікуваних результатів.

Відповідно до ієрархії цілей визначаємо й зміст освіти. У педагогічних студіях *зміст освіти* розглядається як «система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння і набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості» [2, с. 608]. З огляду на це, можемо виокремити основні його елементи (рис. 1).

Так, одним з елементів учені називають *знання*, що становлять цілісну систему певних фактів, накопичених людством і реалізуються через засвоєння понять, термінів, фактів, законів, теорій; знань про шляхи, методи пізнання, способи розумових дій; оцінку знань тощо.

У *способах діяльності* особливого значення набувають ті, що втілені в уміннях і навичках здобувачів. *Досвід творчої діяльності* уможливлює створення об'єктивно нового завдяки самостійному перенесенню засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію; виділенню нової проблеми; виокремленню альтернативних шляхів вирішення проблем; комбінуванню відомих способів у нові. *Досвід емоційно-ціннісного ставлення* полягає у формуванні ставлення здобувачів до світу, знань, моральних норм, ідеалів і є наслідком потреб, поведінки та цінностей особистості.

Зміст освіти диференціюється за певними рівнями: 1) зміст освіти в цілому (I рівень); 2) зміст освіти за ступенями навчання та галузями (II рівень); 3) зміст циклів освітніх компонентів (III рівень); 4) зміст теоретичного і практичного навчання, кожної навчальної дисципліни (IV рівень). Якщо брати до уваги зазначені рівні змісту освіти, то відповідна діяльність матиме вигляд (табл. 1).

Зміст освіти в нашому дослідженні можна подати через умовні етапи: аналітико-управлінський, організаційно-педагогічний і оцінно-корекційний. Коротко схарактеризуємо їх. Так, *аналітико-управлінський етап* проєктування змісту формування інноваційної компетентності

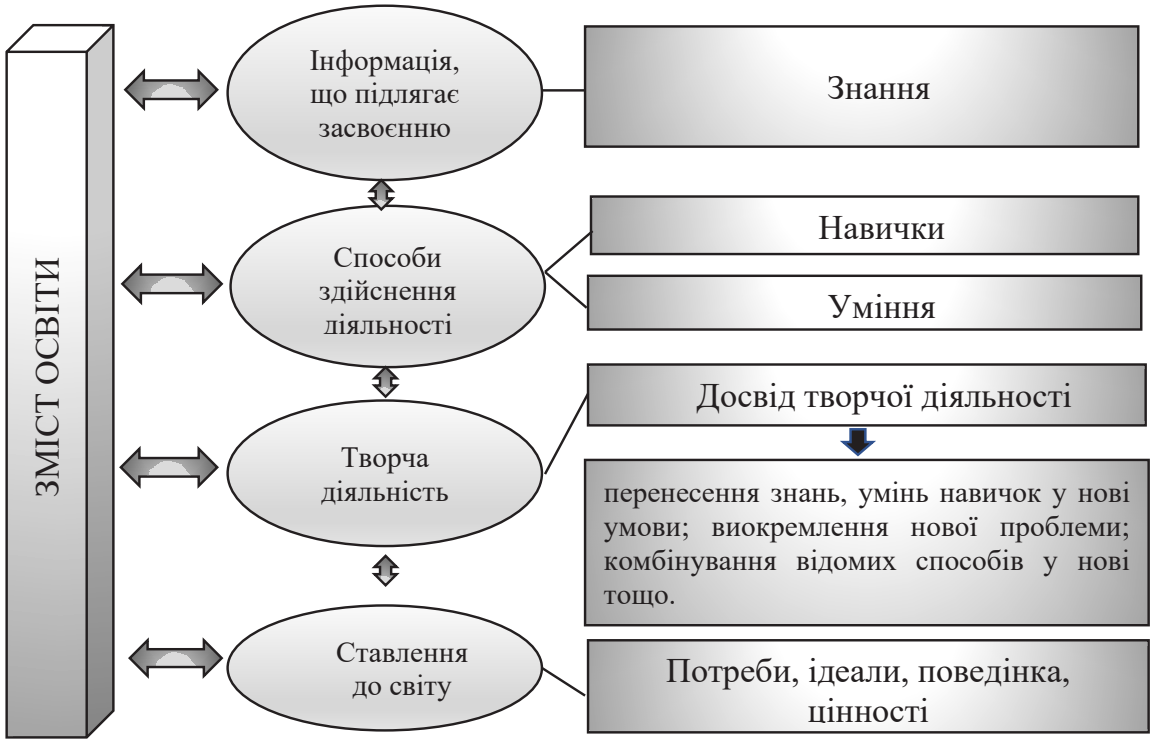


Рис. 1. Елементи змісту освіти

Таблиця 1

Проєктування і відбір змісту формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів

№ з/п	Рівень змісту освіти	Сутність і реалізація рівня змісту
1.	На рівні освітньо-професійної програми (І рівень)	Спрямований на виокремлення змістових ліній змісту (мотиваційна, фактологічна, діяльнісна, рефлексійна). Реалізація рівня проходить через збагачення інноваційним змістом, різноманітними інноваційними технологіями викладання освітніх компонентів освітньо-професійної програми, педагогічної практики, а також уведення нових навчальних дисциплін, що цілеспрямовано забезпечують формування інноваційної компетентності майбутніх учителів (наприклад, вибіркова дисципліна «Інноваційна компетентність педагога»).
2.	На рівні навчальних планів (ІІ рівень)	Спрямований на визначення переліку й обсягу нормативних і вибіркових освітніх компонентів, поетапності їх опанування за курсами навчання, виокремлення кількості аудиторних і позааудиторних занять, графік освітнього процесу; бюджет часу (у тижнях), здійснення підсумкового контролю тощо. Реалізація рівня проходить через складання плану на поточний навчальний рік (робочі навчальні плани) з урахуванням інноваційного складника та його спрямованості.
3.	На рівні навчальних і робочих програм ОК (ІІІ рівень)	Визначається особливостями організації освітнього процесу ЗВО. Реалізується через блочно-модульну систему, розробку змісту певного модуля освітнього компонента, виокремлення інноваційних методів і технологій для відповідної підготовки здобувачів вищої освіти.
4.	На рівні змістового модуля (ІV рівень)	Спрямований на проєктування змісту формування ІК здобувачів. Реалізується через розроблення тематики, цілей і змісту навчальних занять, що передбачають цілі заняття, план, хід, завдання, форми і методи поточного контролю, список літератури тощо. Також цей рівень передбачає відбір завдань для самостійної роботи здобувачів, розробку методичних рекомендацій для їх виконання.

майбутніх фахівців спрямовувався на аналіз соціального запиту, вимог до фахової підготовки і діяльності майбутніх педагогів; визначення їхніх професійних навчальних досягнень, якостей, що сприяють підготовці до інноваційної діяльності; прогнозування цілей, визначення завдань та принципів проєктування освітнього процесу засобами інноваційних технологій, аналіз матеріально-технічного забезпечення, проєктування освітньої програми, навчальних планів, методичного забезпечення на основі інноваційних технологій.

З огляду на вищезазначене реалізацію вказаного етапу вбачаємо в: інтенсифікації всіх рівнів освітнього процесу; підвищенні ефективності та якості освітнього процесу; формуванні в здобувачів комунікаційних здібностей (м'які навички), умінь працювати з інформацією; відборі навчального матеріалу для творчого, нового засвоєння знань здобувачами та застосування його на практиці; формуванні вмінь знаходити оптимальні рішення, здійснювати дослідження, шукати інформацію з поясненнями, ілюстраціями, переліками понять; розробленні електронних навчальних матеріалів, комплексів навчально-методичного забезпечення, тренувальних вправ; відборі й організації лекцій, лабораторно-практичних занять з використанням інноваційних технологій тощо.

Організаційно-педагогічний етап забезпечив проєктування змісту навчальних дисциплін на основі застосування інноваційних технологій, відбору форм організації та взаємодії учасників освітнього процесу. Ми спиралися на адекватне відображення знань у певному освітньому компоненті, забезпечення засвоєння здобувачем матеріалу через діяльнісну складову, моніторинг рівня і якості засвоєного матеріалу. Зауважимо, що інноваційні технології уможливили на цьому етапі інтенсифікацію освітнього процесу, збереження науковості навчання, упровадження активних методів, формування мотиваційного складника навчання, індивідуальний підхід, об'єктивний контроль тощо.

Оцінно-корекційний етап став вирішальним і забезпечив експериментальну перевірку, оцінювання й корекцію спроєктованого змісту освіти щодо можливостей застосування інноваційних технологій в освітньому процесі з метою формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців.

Висновки. Таким чином, ми визначили ієрархію цілей формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів (загальна, стратегічні, тактичні, оперативні, кінцева), відповідно до яких виокремлено завдання; спроєктували зміст системи формування окресленої здатності здобувачів освіти в процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти. Водночас зазначимо, що сам відбір і структурування змісту освіти не гарантують якісного результату – сформованості інноваційної компетентності майбутніх фахівців. Для його досягнення в реальному освітньому процесі треба впровадити такі технології і методики навчання, що трансформують спроєктовану інформацію в знання, уміння та здатності здобувачів вищої освіти. Саме на цьому і зупинимо свій пошук у подальших матеріалах дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005. 264 с.

2. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

4. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень; Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

5. Енциклопедія освіти / Національна академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень; Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

6. Закон України «Про освіту». (2017). Електронний ресурс. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

7. Курок В.П., Бурчак С.О., Бурчак Л.В. Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів: теоретичний аспект: монографія. Суми: ФОП Цьома С.П., 2024. 218 с.

8. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

9. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: УкрІНТЕІ, 2010. 424 с.

10. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ СТАНДАРТІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ РАДІОТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ

USE OF MODERN INFORMATION SECURITY STANDARDS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF RADIOTELECOMMUNICATIONS SPECIALISTS

УДК 004.056:621.396.67
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.22

Магілевський В.В.,
аспірант кафедри менеджменту
та інноваційних технологій
соціокультурної діяльності, економіки
та маркетингу
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації освітніх програм спеціальності «Радіотелекомунікації» до сучасних стандартів інформаційної безпеки ISO/IEC 27001 і NIST SP 800-53, що є критично важливим у контексті цифровізації телекомунікаційних систем і відповідного зростання кіберзагроз. Метою дослідження є обґрунтування необхідності впровадження сучасних стандартів інформаційної безпеки у професійну підготовку фахівців радіотелекомунікацій і розроблення рекомендацій щодо вдосконалення освітніх програм з огляду на інтеграцію практичних завдань і реальних кейсів із кібербезпеки. Методологія дослідження охоплює аналіз наукових джерел, системний аналіз вимог міжнародних стандартів і компаративний аналіз освітніх програм трьох українських університетів.

Встановлено, що освітні програми є фрагментарними щодо викладання дисциплін з інформаційної безпеки, а тому не відбувається повноцінного формування у здобувачів освіти комплексних компетентностей. Виявлено обмежене використання симуляційних платформ для моделювання атак і реагування на інциденти, як і недостатню підготовку викладачів до реалізації навчальних курсів відповідно до міжнародних стандартів. Доведено, що інтеграція модульних курсів, орієнтованих на практичну підготовку здобувачів освіти, сприятиме послідовному формуванню навичок з управління інформаційними ризиками, захисту даних та аналізу кіберзагроз.

Наукова новизна дослідження полягає у розробленні рекомендацій щодо комплексного оновлення освітніх програм, які передбачають створення міждисциплінарних курсів з кібербезпеки, упровадження симуляційних платформ та організацію підвищення кваліфікації викладачів. Упровадження оновлених програм, які поєднуватимуть теоретичну й практичну підготовки з відпрацюванням реальних сценаріїв атак, сприятиме формуванню у здобувачів освіти комплексних навичок протидії кіберзагрозам.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні адаптивних моделей підготовки фахівців радіотелекомунікацій з урахуванням міжнародних стандартів інформаційної безпеки й актуальних викликів цифровізації.

Ключові слова: *кіберзагрози, освітні програми, симуляційні платформи, міждисциплінарна підготовка, управління ризиками, криптографія.*

The relevance of the study is determined by the need to adapt educational programmes in the field of radio telecommunications to modern information security standards ISO/IEC 27001 and NIST SP 800-53, which is critical in the context of the digitalisation of telecommunications systems and the corresponding growth of cyber threats. The aim of the study is to justify the need to introduce modern information security standards into the professional training of radio telecommunications specialists and to develop recommendations for improving educational programmes with a view to integrating practical tasks and real-life cyber security cases. The research methodology includes analysis of scientific sources, systematic analysis of international standards requirements, and comparative analysis of educational programmes at three Ukrainian universities.

It has been established that educational programmes are fragmented in terms of teaching information security disciplines, and therefore, students do not fully develop comprehensive competencies. Limited use of simulation platforms for modelling attacks and responding to incidents has been identified, as well as insufficient training of teachers to deliver courses in accordance with international standards. It has been proven that the integration of modular courses focused on practical training of students will contribute to the consistent development of skills in information risk management, data protection and cyber threat analysis.

The scientific novelty of the research lies in the development of recommendations for a comprehensive update of educational programmes, which include the creation of interdisciplinary courses on cybersecurity, the introduction of simulation platforms and the organisation of advanced training for teachers. The implementation of updated programmes that combine theoretical and practical training with the practice of real attack scenarios will contribute to the formation of comprehensive cyber threat response skills among students.

Prospects for further research lie in the development of adaptive models for training radio and telecommunications specialists, taking into account international information security standards and the current challenges of digitalisation.

Key words: *cyber threats, educational programmes, simulation platforms, interdisciplinary training, risk management, cryptography.*

Постановка проблеми. Сучасні стандарти інформаційної безпеки є неодмінною складовою професійної підготовки фахівців із радіотелекомунікацій, оскільки кібербезпека є передумовою інтеграції новітніх технологій у телекомунікаційні системи. З огляду на це, адаптація освітніх програм до вимог інформаційної безпеки з урахуванням міжнародних стандартів, зокрема ISO/IEC 27001 [1] і NIST SP 800-53 [2], є актуальним освітнім завданням. Формування професійних компетентностей у сфері інформаційної безпеки передбачає методичну підготовку здобувачів освіти до практичної реалізації стандартів безпеки з акцентом на інтеграцію захисних

алгоритмів, шифрувальних протоколів і систем моніторингу мережевих загроз. Необхідно розробити такі навчальні програми, які б акцентували на технічних аспектах захисту даних, і водночас забезпечували розвиток аналітичного мислення здобувачів освіти, формували здатність до оцінювання ризиків і прийняття обґрунтованих рішень у контексті інформаційної безпеки. Тому особливу увагу варто приділити питанням розробки методологічних підходів до інтеграції знань про кібербезпеку у радіотелекомунікаційні курси, зокрема методично обгрунтувати й реалізувати кейс-методи, симуляційні вправи й практичні завдання для формування навичок реагування на кіберзагрози. Аналіз ефективності впровадження таких програм може стати підґрунтям для розроблення рекомендацій щодо удосконалення професійної підготовки з урахуванням новітніх стандартів інформаційної безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць із проблеми використання сучасних стандартів інформаційної безпеки у професійній підготовці фахівців з радіотелекомунікацій дозволяє виокремити чотири фундаментальні напрями.

У межах першого увагу зосереджено на визначенні теоретичних засад і моделей професійної підготовки з урахуванням інформаційної безпеки. Наприклад, В. Магілевський [3] удокладнює компетентнісний підхід до формування професійних навичок фахівців у радіотелекомунікаційних системах та акцентує на стандартах ISO/IEC [1]. У дослідженні доведено важливість інтеграції міжнародних стандартів у навчальні програми для забезпечення високого рівня інформаційної безпеки. М. Мюкгердже та ін. [4] описують освітні моделі, які застосовують у навчанні кібербезпеки, приділяють увагу стратегічним підходам до формування необхідних компетенцій. Автори деталізують освітні програми, орієнтовані на розвиток критичного мислення й навичок оцінки ризиків. Дж. Гатзівасіліста ін. [5] звертають увагу на адаптацію програм підготовки до сучасних викликів кібербезпеки, а це передбачає постійне оновлення навчального контенту відповідно до еволюції стандартів і загроз. Подальші дослідження в цьому напрямі прогнозовано будуть зосереджені на формуванні комплексних моделей підготовки фахівців, які інтегрують сучасні стандарти інформаційної безпеки й практичні кейси для розвитку навичок реагування на кіберзагрози.

Другий напрям стосується використання стандартів інформаційної безпеки в освітніх процесах і виявлення їх впливу на професійну підготовку. Дж. Дж. Р. Урібе та ін. [6] розглядають перспективи застосування програмних платформ із відкритим кодом у підготовці фахівців з інформаційної безпеки. Особливу увагу автори приділили стандартизації протоколів безпеки в радіотелекомунікаційних системах. Д. Бендлер і М. Фелдерер [7] пропонують нову модель компетентностей для спеціалістів із кібербезпеки, яка враховує вимоги сучасних стандартів та акцентує на формуванні навичок оцінки ризиків і безперервного моніторингу інформаційних систем. М. Алшаіґ [8] переконує у необхідності формування кіберкультури с працівників, що є основою ефективного практичного застосування стандартів безпеки. Подальші дослідження , передбачаємо, будуть зосереджені на адаптації освітніх програм до вимог стандартів ISO/IEC, що дозволить інтегрувати практичні кейси для підготовки спеціалістів до динамічних умов роботи з інформаційними системами.

Третій напрям охоплює проблеми впровадження сучасних стандартів інформаційної безпеки у навчальні програми. Н. Ріді та ін. [9] описують труднощі інтеграції стандартів у програми підготовки зв'язківців та вказують на недоліки уніфікації навчальних матеріалів з міжнародними вимогами. Н.Чітадзе [10] аналізує основні принципи інформаційної та кібербезпеки і вказує на недостатнє охоплення стандартами навчальних планів закладів вищої освіти. А. Іманбаева та ін. [11] інтерпретують досвід використання проблемного навчання для формування базових знань з інформаційної безпеки й акцентують на застосуванні практичних кейсів. Подальші дослідження будуть зосереджені на розробці методик інтеграції стандартів інформаційної безпеки у навчальні плани спеціальностей радіотелекомунікацій, зокрема з урахуванням специфіки захисту даних у IoT-системах.

Четвертий напрям пов'язаний із розробленням рекомендацій і перспективами вдосконалення навчальних програм з урахуванням інформаційної безпеки. Дж. Бреда й М. Кісс [12] розглядають стандарти інформаційної безпеки в промисловості 4.0 і наголошують на необхідності формування фахівців, здатних працювати з захищеними системами в умовах підвищеної технологічної складності. Т. Сенанаяке і С. Фернандо [13] пропонують інноваційні підходи до формування інформаційної обізнаності студентів, що сприяє підвищенню кібербезпеки у професійному середовищі. Р. Прасад і В. Рохокал [14] переконують у важливості кібербезпеки як складової інформаційних і комунікаційних технологій і пропонують унікальні методи навчання на основі стандартів ISO/IEC [1]. Подальші дослідження у цьому напрямі мають бути спрямовані на розроблення рекомендацій щодо впровадження інноваційних методів навчання, які враховують динамічні зміни у стандартах інформаційної безпеки й забезпечують практичну підготовку фахівців до роботи у цифровому середовищі.

Отже, аналіз наукових праць демонструє важливість інтеграції сучасних стандартів

інформаційної безпеки у професійну підготовку фахівців радіотелекомунікацій. Здебільшого увагу приділено розробленню адаптивних освітніх програм, які відповідають актуальним викликам кібербезпеки й забезпечують високий рівень підготовки майбутніх спеціалістів у цій галузі.

Незважаючи на впровадження окремих курсів з інформаційної безпеки, освітні програми за спеціальністю «Радіотелекомунікації» є фрагментарними, що ускладнює формування цілісного переліку компетентностей у сфері кіберзахисту. Недостатньо вивченими є питання адаптації стандартів ISO/IEC 27001 [1] і NIST SP 800-53 [2] до специфіки телекомунікаційних систем, а також ефективність практичних завдань на симуляційних платформах у контексті реагування на реальні кіберзагрози. Відсутність інтегрованих модульних курсів і недостатнє використання сучасних платформ обмежують практичну підготовку студентів до реальних викликів кібербезпеки.

Запропоноване дослідження спрямоване на розроблення рекомендацій щодо структурування освітніх програм з урахуванням вимог міжнародних стандартів і специфіки радіотелекомунікаційних систем. Встановлено необхідність створення модульних курсів з інформаційної безпеки, інтеграції симуляційних платформ для відпрацювання сценаріїв атак та розробки методичних підходів до формування практичних навичок протидії кіберзагрозам. Таке методичне обґрунтування й забезпечення дозволить усунути фрагментарність програм, удокладнить професійні компетентності й підвищить ефективність практичної підготовки здобувачів освіти.

Мета статті – аналіз шляхів інтеграції сучасних стандартів інформаційної безпеки у професійній підготовці фахівців радіотелекомунікацій і розроблення рекомендації щодо вдосконалення освітніх програм з урахуванням актуальних викликів кібербезпеки.

Завдання статті:

1. Визначити вимоги до професійної підготовки фахівців радіотелекомунікацій у межах інформаційної безпеки відповідно до стандартів ISO/IEC 27001 і NIST SP 800-53 на основі аналізу освітніх програм у трьох вітчизняних університетах (Національний університет «Львівська політехніка», Київський національний університет будівництва і архітектури, Ужгородський національний університет).

2. Оцінити технічні й методичні перешкоди процесу інтеграції стандартів інформаційної безпеки у структуру навчальних програм спеціальності «Радіотелекомунікації».

3. Розробити рекомендації щодо вдосконалення освітніх програм з інформаційної безпеки з огляду на практичну підготовку здобувачів до протидії кіберзагрозам.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців радіотелекомунікацій у сфері інформаційної безпеки зумовлені необхідністю адаптації освітніх програм до стандартів ISO/IEC 27001 [1] і NIST SP 800-53 [2], які визначають ключові напрями формування компетентностей у галузі кібербезпеки. Враховуючи високий рівень загроз у телекомунікаційному секторі, актуальним завданням є створення таких навчальних курсів, які забезпечать здобувачів освіти знаннями й сприятимуть виробленню навичок у сфері захисту даних, управління інформаційними ризиками й реагування на інциденти кібербезпеки. Міжнародні стандарти акцентують на необхідності інтеграції модулів з виявлення вразливостей, шифрування даних, управління доступом та аналізу ризиків у навчальні програми, що дозволить майбутнім фахівцям з радіотелекомунікацій ефективно виконувати професійні завдання в контексті підтримання безпеки інформаційних систем (табл. 1).

Практична реалізація цих вимог передбачає застосування кейс-методів, симуляційних завдань

Таблиця 1

Вимоги до професійної підготовки фахівців радіотелекомунікацій з інформаційної безпеки за стандартами ISO/IEC 27001 та NIST SP 800-53

Напрям підготовки	Вимоги ISO/IEC27001	Вимоги NIST SP 800-53
Управління інформаційними ризиками	Визначення активів, оцінка загроз та вразливостей, розробка планів реагування	Категоризація систем, оцінка ризиків, упровадження заходів контролю
Захист даних	Впровадження шифрувальних алгоритмів, захист даних при передачі й зберіганні	Захист конфіденційних даних, криптографічний захист інформації
Управління доступом	Розмежування прав доступу, автентифікація та авторизація користувачів	Контроль доступу до систем, управління обліковими записами
Реагування на інциденти	Розробка планів реагування, відновлення після інцидентів	Виявлення, аналіз та реагування на кіберінциденти
Оцінка ефективності заходів	Періодичний аудит систем, аналіз результатів упроваджених заходів	Моніторинг систем безпеки, оцінка ефективності заходів контролю

Джерело: сформовано автором на підставі [4; 6; 7].

і тестових середовищ для моделювання реальних кіберзагроз. Наприклад, під час навчання управлінню інформаційними ризиками здобувачі освіти розробляють сценарії можливих атак на телекомунікаційні мережі й формують плани реагування з урахуванням стандартів ISO/IEC 27001 [1]. Практичні заняття із захисту даних передбачають побудову криптографічних систем та оцінку їх стійкості до атак методом перебору [9]. Упровадження реальних кейсів із управління доступом дозволяє майбутнім фахівцям не лише аналізувати потенційні вразливості у системах автентифікації, але й розробляти алгоритми моніторингу несанкціонованих дій користувачів відповідно до вимог NIST SP 800-53 [2]. Водночас практичні заняття з реагування на інциденти формують компетенції з аналізу журналів подій і моделювання атак з метою ідентифікації векторів проникнення й оцінки ефективності застосованих контрзаходів [6]. Такий підхід забезпечує не лише опанування теоретичної бази стандартів безпеки, але й дозволяє розвинути навички практичної імплементації вимог кібербезпеки у контексті реальних професійних завдань.

В умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій і відповідного зростання кіберзагроз, формування компетентностей з інформаційної безпеки у навчальних програмах за спеціальністю «Радіотелекомунікації» набуває особливої актуальності. А тому важливо готувати фахівців, здатних ефективно забезпечувати захист інформаційних і телекомунікаційних систем від потенційних загроз. Методичні підходи до формування таких компетентностей повинні враховувати як теоретичні аспекти, так і практичні навички, що відповідають сучасним вимогам галузі (табл. 2).

Практична реалізація наведених методичних підходів до формування компетентностей з інформаційної безпеки у сфері радіотелекомунікацій дозволяє говорити про достатню професійну підготовку здобувачів освіти. У Національному університеті «Львівська політехніка» акцентовано на проєктно-орієнтованому навчанні, що уможливлює засвоєння теоретичного матеріалу й дозволяє практично застосувати знання під час створення проєктів під керівництвом досвідчених менторів з ІТ-сфери [15]. Такий підхід сприяє розвитку системного мислення, критичного аналізу й формує компетентності з управління ризиками інформаційної безпеки. Залучення студентів до проєктів на ранніх етапах підготовки сприяє поглибленню знань у сфері кіберзахисту і знайомить майбутніх фахівців з інструментами моніторингу загроз, що відповідає вимогам ISO/IEC 27001 [1].

У Київському національному університеті будівництва і архітектури акцентовано на вивченні нормативно-правових аспектів і стандартів інформаційної безпеки, що сприяє комплексному підходу до підготовки фахівців з урахуванням міжнародних вимог [16]. Вивчення законодавчих основ відбувається з огляду на взаємозв'язок національних регуляторних актів і вимог NIST SP 800-53 [2], а це формує цілісне уявлення про юридичні аспекти захисту інформації. У цьому контексті доцільним є застосування кейс-методів для моделювання сценаріїв порушення безпеки інформаційних систем, що дозволяє студентам розробляти стратегії протидії кіберзагрозам на підставі актуальних нормативних документів.

Навчання в Ужгородському національному університеті орієнтоване на формування інтегрованих компетентностей через упровадження практичних занять з аналізу й реагування на кіберзагрози [17]. Під час навчання використано сучасні симуляційних платформи, на яких студенти моделюють можливі вектори атак на інформаційні системи й розробляють алгоритми реагування відповідно до стандартів ISO/IEC 27001 [1]. Такий підхід забезпечує поглиблене розуміння технологічних аспектів захисту даних, зокрема упровадження криптографічних протоколів та оцінки ефективності шифрувальних алгоритмів. Практичні

Таблиця 2

Методичні підходи до формування компетентностей з інформаційної безпеки у навчальних програмах за спеціальністю «Радіотелекомунікації»

Університет	Методичні підходи	Особливості реалізації
Національний університет «Львівська політехніка»	Інтеграція практико-орієнтованого навчання через проєктну діяльність та співпрацю з ІТ-компаніями	Студенти з другого курсу створюють власні проєкти, де менторами є ІТ-спеціалісти; розвиток м'яких навичок та основ проєктного менеджменту
Київський національний університет будівництва і архітектури	Вивчення законодавчої та нормативно-правової бази України, міжнародних стандартів і практик	Грунтовне вивчення вимог міжнародних стандартів щодо здійснення професійної діяльності у галузі кібербезпеки й захисту інформації
Ужгородський національний університет	Комплексне вивчення теоретичних основ кібербезпеки й практичних аспектів захисту інформації	Формування навичок аналізу й реагування на кіберзагрози, упровадження практичних занять з використанням сучасних технологій

Джерело: сформовано автором на підставі [15-17].

заняття сприяють формуванню навичок аналізу даних, управління інцидентами й адаптації захисних механізмів до реальних умов інформаційної інфраструктури.

Інтеграція навчальних модулів з інформаційної безпеки у структуру освітніх програм спеціальності «Радіотелекомунікації» здійснена на основі адаптації навчального плану до сучасних вимог кібербезпеки і передбачає не лише розроблення нових дисциплін, але й зміну логіки організації навчального процесу, що сприяє формуванню комплексу компетентностей з урахуванням специфіки професійної діяльності. Водночас методичним викликом є забезпечення цілісності підготовки й збереження балансу між фундаментальними й прикладними знаннями, враховуючи постійне оновлення стандартів інформаційної безпеки. Логіка інтеграції передбачає введення базових дисциплін на молодших курсах, що створює підґрунтя для розуміння принципів безпеки, із подальшою спеціалізацією на старших курсах через прикладні модулі (табл. 3).

Отже, інтеграція модулів з інформаційної безпеки у структуру освітніх програм сприяє формуванню комплексного підходу до підготовки фахівців радіотелекомунікацій. Зокрема в Національному університеті «Львівська політехніка» під час опанування дисциплін студентами 1-2 курсів формуються базові знання з кібербезпеки, що забезпечує поступове ускладнення навчального матеріалу студентам старших курсів [15]. Такий підхід дозволяє удокладнити матеріали з основ інформаційної безпеки ще до початку спеціалізованої підготовки й створює передумови для опанування складних концепцій на пізніших етапах навчання.

У Київському національному університеті будівництва і архітектури логіка інтеграції модулів відрізняється вивченням нормативно-правової бази на 3-4 курсах, що дозволяє студентам краще орієнтуватися у вимогах міжнародних стандартів [16]. Такий підхід сприяє формуванню системного уявлення щодо кібербезпеки як комплексної діяльності з урахуванням як технічних, так і правових аспектів, що особливо важливо в контексті професійної відповідальності фахівців, які працюють з інформаційними системами.

В Ужгородському національному університеті структура модулів орієнтована на раннє формування базових знань з кібербезпеки з подальшим поглибленням під час практичних тренінгів [17]. Студенти старших курсів під час лабораторних занять набувають практичних навичок моделювання кіберзагроз, що дозволяє здобувачам освіти працювати з реальними даними й аналізувати мережеві атаки у безпечному середовищі. Поєднання програмування й захисту даних дозволяє студентам створювати комунікаційні системи з підвищеною стійкістю до атак.

Отже, аналіз логіки інтеграції навчальних модулів з інформаційної безпеки у структуру освітніх програм демонструє різні підходи до організації підготовки фахівців радіотелекомунікацій. Найбільш ефективним видається поєднання раннього засвоєння базових знань з поступовим переходом до спеціалізованих дисциплін, що дозволяє забезпечити навчальну системність і виробити готовність до реальних викликів у професійній діяльності.

Інтеграція стандартів інформаційної безпеки у навчальний процес спеціальності «Радіотелекомунікації» супроводжується системними проблемами, актуальними для більшості вітчизняних університетів. Однією з ключових є недостатня адаптація освітніх програм до вимог міжнародних стандартів ISO/IEC 27001 [1] і NIST SP 800-53 [2], які охоплюють не лише технічні аспекти захисту даних, але й компетентності з управління ризиками й реагування на інциденти. В освітніх програмах враховано переважно теоретичні дисципліни, тим часом практичних занять з моделювання

Таблиця 3

Логіка інтеграції модулів з інформаційної безпеки у структуру освітніх програм спеціальності «Радіотелекомунікації»

Елемент програми	Національний університет «Львівська політехніка»	Київський національний університет будівництва і архітектури	Ужгородський національний університет
Раннє впровадження базових курсів	На 1-2 курсах введено основи кібербезпеки	Базові курси з безпеки інформаційних систем з 2-го курсу	Модуль з основ захисту даних на першому курсі
Логіка спеціалізації на старших курсах	На 3-4 курсах посилено практичну підготовку у межах проєктів з кіберзахисту	Акцент на вивченні нормативної бази та юридичних аспектів на старших курсах	Упровадження лабораторних модулів з аналізу атак на старших курсах
Інтеграція з іншими дисциплінами	Поєднання з курсами радіотехніки та мережевих технологій	Інтеграція з курсами інженерії безпеки й технічного захисту інформації	Синтез з програмуванням для створення захищених комунікаційних систем
Баланс теоретичних і практичних занять	Збільшено кількість лабораторних робіт на старших курсах	Введено семінари з аналізу кіберзагроз на основі нормативних актів	Комбінування лекцій з практичними тренінгами з кібербезпеки

Джерело: сформовано автором на підс таві [15-17].

кіберзагроз і реагування на атаки недостатньо, що знижує готовність студентів до вирішення реальних завдань у сфері захисту інформаційних систем.

З-поміж технічних перешкод вкажемо на брак сучасних симуляційних платформ і програмних комплексів для відпрацювання практичних навичок з аналізу мережевих загроз. Частина університетів не має фінансових можливостей для придбання обладнання й програмного забезпечення, яке відповідає вимогам стандартів, а це обмежує доступ до інтегрованих систем моніторингу загроз і криптографічних протоколів [9] і ускладнює формування комплексних компетентностей з реагування на інциденти, що є критично важливим для фахівців у галузі радіотелекомунікацій.

Суттєві методичні перешкоди зумовлені здебільшого фрагментарністю навчальних програм, у яких курси з інформаційної безпеки подано окремо від інших дисциплін, що призводить до порушення логіки викладання й послідовного формування компетентностей [12]. Відсутність інтегрованих курсів, які б інтегрували захист даних, програмування й аналіз загроз, не дозволяє створити цілісну систему підготовки.Тим часом і викладачі часто не мають необхідної підготовки для впровадження стандартів ISO/IEC 27001 [1] і NIST SP 800-53 [2] у навчальний процес, що обмежує можливість адаптації освітніх програм до актуальних вимог ринку праці [4]. Тому розроблення рекомендацій щодо вдосконалення освітніх програм з інформаційної безпеки для спеціальності «Радіотелекомунікації» мусить враховувати як технічні, так і методичні аспекти з огляду на вимоги міжнародних стандартів ISO/IEC 27001 [1] і NIST SP 800-53 [2]. Необхідний комплексний підхід, який поєднує теоретичну підготовку з практичними завданнями, спрямованими на формування системних компетентностей у сфері кібербезпеки.

Вихід може бути знайдено в розробленні модульних курсів, орієнтованих на послідовне вивчення тем, пов'язаних із захистом інформаційних систем у радіотелекомунікаційних мережах: на 1-2 курсах доцільно запровадити модулі з основ інформаційної безпеки, які охоплюють базові принципи кібербезпеки, типи загроз і методи їх виявлення. Такі практикоорієнтовані модулі передбачають аналіз мережевих атак, використання криптографічних алгоритмів та управління ризиками. На старших курсах доцільно впровадити спеціалізовані модулі, які охоплюють стандарти ISO/IEC 27001 і NIST SP 800-53 й удокладнюють практичну реалізацію вимог цих стандартів у радіотелекомунікаційних системах. Це можуть бути лабораторні заняття зі створення й налаштування захищених комунікаційних каналів, моніторингу інцидентів та аналізу вразливостей.

Необхідно розробити інтегровані міждисциплінарні курси, які б поєднували знання з програмування, телекомунікацій та інформаційної безпеки й дозволили здобувачам освіти не лише опанувати основи аналізу даних і створення захищених систем, але й розуміти, як їх застосовувати у контексті протидії реальним кіберзагрозам. Такий підхід дозволить уникнути фрагментарності навчальних програм і сприятиме формуванню комплексних навичок.

Таким же важливим є оновлення матеріально-технічної бази й забезпечення доступу до симуляційних платформ, які імітують реальні сценарії атак на інформаційні системи. Залучення сучасних технологій дозволить не лише підвищити ефективність навчання, але й забезпечить відповідність освітніх програм вимогам міжнародних стандартів.

У межах удосконалення освітніх програм для студентів допускаємо організацію модулів у межах підвищення кваліфікації викладачів з інформаційної безпеки, орієнтованих на впровадження вимог ISO/IEC 27001 і NIST SP 800-53.

Висновки. Інтеграція стандартів ISO/IEC 27001 [1] і NIST SP 800-53 [2] у професійну підготовку фахівців радіотелекомунікацій забезпечить комплексне формування у здобувачів освіти компетентностей з управління інформаційними ризиками, захист даних і реагування на інциденти. Виявлено, що основними проблемами такої інтеграції є відсутність системного підходу у формуванні курсів з інформаційної безпеки й фрагментарність освітніх програм, у яких порушена логіка формування компетентностей. Обмежені можливості використання симуляційних платформ і недостатня підготовка викладачів до реалізації стандартів навчального процесу також є перешкодами в питанні інтеграції нових стандартів захисту інформації.

Рекомендовано створити модульні курси з інформаційної безпеки; інтегрувати в освітні програми практичні завдання на симуляційних платформах; розробити міждисциплінарні модулі, які б удокладнювали знання з програмування, аналізу загроз і криптографії; оновити матеріально-технічну базу й організувати підвищення кваліфікації викладачів для актуалізації новітніх методик навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням адаптивних моделей професійної підготовки, які поєднують стандарти ISO/IEC 27001 [1] і NIST SP 800-53 [2] із практичними кейсами для протидії кіберзагрозам у телекомунікаційних системах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. ISO/IEC 27001:2013. ISO: website. 2025. URL: https://www.iso.org/isoiec-27001-information-security.html (date of access: 05.05.2025)

2. NIST SP 800-53 Rev. 5. National Institute of Standards and Technology: website. 2025. URL: https://csrc.nist.gov/publications/detail/sp/800-53/rev-5/final (date of access: 05.05.2025)

3. Магілевський В. В. Формування професійних компетентностей фахівців для забезпечення інформаційної безпеки в радіотелекомунікаційних системах. Педагогічна академія: наукові записки. 2025. Вип. 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14723771

4. Mukherjee M., Le N. T., Chow Y.-W., Susilo W. Strategic approaches to cybersecurity learning: a study of educational models and outcomes. Information. 2024. Vol. 15, № 2. DOI: https://doi.org/10.3390/info15020117

5. Hatzivasilis G., Ioannidis S., Smyrlis M., Spanoudakis G., Frati F., Goeke L., Hildebrandt T., Tsakirakis G., Oikonomou F., Leftheriotis G., Koshutanski H. Modern aspects of cyber-security training and continuous adaptation of programmes to trainees. Applied sciences. 2020. Vol. 10, № 16. Article 5702. URL: https://www.academia.edu/73709685/Modern_Aspects_of_Cyber_Security_Training_and_Continuous_Adaptation_of_Programmes_to_Trainees (date of access: 14.10.2024).

6. Uribe J. J. R., Guillen E. P., Cardoso L. S. A technical review of wireless security for the Internet of Things: software defined radio perspective. Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences. 2022. Vol. 34, № 7. P. 4122–4134. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2021.04.003

7. Bendler D., Felderer M. Competency models for information security and cybersecurity professionals: analysis of existing work and a new model. ACM transactions on computing education. 2023. Vol. 23, № 2. P. 1-33. DOI: https://doi.org/10.1145/3573205

8. Alshaikh M. Developing cybersecurity culture to influence employee behavior: a practice perspective. Computers & security. 2020. Vol. 98. Article 102003. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cose.2020.102003

9. Ridei N., Tymoshenko V., Tytova N., Khodunova V., Biletska A. Organization of professional training of communication management and communications specialists. Journal of Education, Technology and Computer Science. 2022. Vol. 33, № 3. P. 109–117. DOI: https://doi.org/10.15584/jetacomps.2022.3.12

10. Chitadze N. Basic principles of information and cyber security. In: Analyzing new forms of social disorders in modern virtual environments. IGI Global. 2023. P. 193-223. URL: https://www.igi-global.com/chapter/basic-principles-of-information-and-cyber-security/328110 (date of access: 05.05.2025)

11. Imanbayeva A., Temirbayev A., Syzdykova R., Saduev N. Practical experience of using problem training in the formation of a knowledge system for students in the field of information security. In: EDULEARN18 proceedings. IATED. 2018. P. 9919-9924. DOI: 10.21125/edulearn.2018.2387

12. Breda G., Kiss M. Overview of information security standards in the field of special protected industry 4.0 areas & industrial security. Procedia manufacturing. 2020. Vol. 46. P. 580-590. DOI: https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.03.084

13. Senanayake T., Fernando S. Information security education: watching your steps in cyberspace. The online journal of science and technology. 2018. Vol. 8, № 2. URL: https://tojsat.net/journals/tojsat/articles/v08i02/v08i02-16.pdf (date of access: 05.05.2025)

14. Prasad R., Rohokale V. Cyber security: the lifeline of information and communication technology. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. 2020. URL: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-31703-4 (date of access: 05.05.2025)

15. Освітня програма «Програмно-апаратні пристрої інфокомунікаційних систем». Національний університет «Львівська політехніка»: вебсайт. 2025. URL: https://directory.lpnu.ua/majors/icte/6.172.00.10/8/2024/ua/full (дата звернення: 10.05.2025).

16. Освітня програма «Інформаційні управляючі системи і технології». Київський національний університет будівництва і архітектури: вебсайт. 2025. URL: https://surl.li/zoufso (дата звернення: 10.05.2025).

17. Освітня програма «Телекомунікації та радіотехніка». Ужгородський національний університет: вебсайт. 2025. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/program/160/telekomunikatsiji-ta-radiotehnika (дата звернення: 10.05.2025).

ENGLISH IN INTERNATIONAL RELATIONS: CHALLENGES AND PROSPECTS

АНГЛІЙСЬКА МОВА В МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИНАХ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

UDC 377
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.23

Makukhina S.V.,
Senior Lecturer at the Department of Public Administration, Law and Humanities
Kherson State Agrarian and Economic University

This article analyzes the role of the English language in the era of globalization, focusing on its function as a key medium of international communication. The study emphasizes how English has transformed into a global lingua franca, supporting cooperation in politics, economics, science, and culture. Historical developments such as British colonialism, the geopolitical rise of the United States, and the influence of global media and technology have all contributed to the widespread adoption of English worldwide. English is not only a communication tool but also an indicator of global integration. The author notes that English language proficiency often correlates with higher levels of openness in society, international labor mobility, and access to technological innovation and educational resources. English has also adapted to global needs by simplifying its grammar and vocabulary, which makes it more accessible for non-native speakers.

At the same time, the article addresses linguistic concerns regarding the uncontrolled spread of English elements into other languages, including Ukrainian. The growing number of Anglicisms can lead to a loss of linguistic identity and cultural uniqueness. This phenomenon affects not just vocabulary but also grammar, phonetics, and style. The article concludes that while English remains essential in global communication and continues to expand its influence, there must be a conscious effort to preserve linguistic and cultural diversity. Promoting multilingualism and respecting national languages are crucial to avoiding the erosion of cultural heritage. In this context, English should act as a tool for dialogue and cooperation, rather than cultural domination. It is a vital component of globalization, but one that should coexist harmoniously with other languages in the global linguistic landscape.

Key words: *intercultural communication, English, globalization, cultural relations, international relations.*

У статті досліджено місце й значення англійської мови в умовах сучасної глобалізації та розвитку міжнародних відносин. Авторка обґрунтовує, що англійська мова стала провідним засобом міжнародного спілкування, забезпечуючи взаємодію між культурами, народами та державами у політичній, економічній, науковій і культурній сферах. Історичні передумови, розповсюдження англомовної культури через засоби масової інформації та цифрові технології – стали основою для формування англійської мови як глобального лінгвістичного інструмента. Англійська мова не лише сприяє міжкультурному обміну, а й виступає індикатором рівня відкритості суспільства до інновацій, міжнародної мобільності, інтеграції до світового інформаційного простору. Володіння англійською значно розширює доступ до високих технологій, сучасної освіти, науки, міжнародного ринку праці, а також полегшує участь у міждержавній співпраці. Разом із цим відзначається поступова трансформація самої мови: вона спрощується, адаптується до потреб носіїв інших мов, стає зручнішою для використання в глобальному середовищі. Розглянуто питання культури в аспекті проблеми глобалізації. Досліджено основні історичні процеси, що привели до становлення англійської як міжнародної мови. Розглянуто використання англійської мови в різних сферах міжнародної комунікації та її ефективність у зв'язку з поставленими завданнями, які існують перед мовою, що виступає як офіційний комунікативний критерій. У висновках підкреслюється, що англійська мова відіграє ключову роль у процесах глобалізації, однак її поширення має супроводжуватись збереженням мовного розмаїття, повагою до культурної спадщини та свідомим мовним плануванням. Лише за умови збереження принципів багатомовності англійська мова зможе ефективно виконувати функцію моста між культурами, а не інструмента їх уніфікації чи витіснення.

Ключові слова: *міжкультурна комунікація, англійська мова, глобалізація, культурні зв'язки, міжнародні відносини.*

Problem statement. Modern integration processes are characterized by the powerful development of the global community, which naturally ensures the expansion of business and cultural contacts between countries and peoples. The main task is the standardization and unification of socio-economic relations in the world, which requires the formation of a common, global language for international communication. Today, English is gaining the status of a language of international communication. It is the language of international business – interbank transactions, trade and economic transactions. Multinational corporations and business giants also offer their services in English. Every sphere of life today tries to involve its employees in actively learning and using English. It's hard to imagine a modern person without English speaking skills. However, language, as a living organism, is constantly changing, improving and acquiring new characteristics.

Analysis of recent research and publications. The role of English in the global political and economic continuum has been studied by such linguists as R. Phillipson, F. Green, and T. Ricento. Y. Zatsny studied the ways English is enriched by innovations in the socio-political sphere. A. Metcalfe conducted research on the intensity of new word formation in large U.S. cities. I. Levenson analyzed the influence of mass media on the emergence of new English words, and V. Nardi pointed to the impact of the current environmental state on English word formation.

Identifying previously unresolved parts of the overall problem: This research problem is quite

broadly represented in politics, philosophy, sociolinguistics, culturology, international relations theory, and so on. After all, scholars such as P. Barany, A. Gerard, D. Graddol, O. Jespersen, V. Croft, T. Janson, and others have at various times addressed it and related issues. Nevertheless, a definitive position has yet to be developed in academia regarding the essence of international, world, or global languages, as well as their specific characteristics in politics and international relations, both in retrospect, currently, and in the future.

The aim of this study is to determine the role of English in the process of globalization and intercultural communication.

Presentation of the main material. Throughout the entire period of humanity's cultural and historical development, countries and peoples have needed universal access to advanced knowledge, which requires a language understandable to all. Typically, the language of the most numerous or influential ethnic group became the means of communication in a given territory. In the 20th century, circumstances emerged that propelled the English language to the forefront of the global linguistic process. Firstly, this was made possible by the military-political power and economic potential of English-speaking countries. This, in turn, ensured the active presence of English speakers worldwide.

English became the first international language that was not only essential for communication but also a competitive advantage in the job market and business, as the global economy required a global language. Secondly, the cultural and informational factor became crucial, as media corporations and mass culture made English the key to informational resources and cultural products that were significant worldwide. Thirdly, English is objectively considered a simpler language than its global “competitors”. It’s the only language used for communication by people for whom it is not their native tongue. Consequently, English has simplified at the phonetic, lexical, grammatical, and stylistic levels, and its linguistic norms have expanded [1, c. 142].

The level of English proficiency among the adult population can practically be seen as an indirect indicator of a society’s openness. That is, if adults have learned to communicate in English, they have more opportunities for international labor mobility and more progressive views. In countries where English proficiency is lower, adults are generally more conservative, isolated, and prone to accepting inequalities in rights and incomes. However, this doesn’t mean there’s a direct cause-and-effect relationship between English proficiency and a society’s progressiveness. Most likely, there’s a strong probability that increased openness and reduced inequality are driven by the same forces that encourage people to adopt English as a global communication tool. English proficiency, combined with internet resources, gives people access to worldwide, cutting-edge knowledge and technologies, enables global business operations, and allows them to share their ideas with a broader audience. More than half of the 10 million most visited websites on the internet use English. Advanced research and innovations in technology almost always require some knowledge of the language. Internet resources provide people with more opportunities to express themselves in the English-speaking space.

Global English is a cultural and political reality of the 21st century. According to several researchers, to achieve global status, a language must meet criteria such as a wide geographical application, a significant number of native speakers, the status of a state, official, or regional language, use as a means of communication in areas such as public administration, justice, mass media, education, and a dominant role in the foreign language training of a large number of countries. As a result, in modern sociolinguistics, there is a stable stereotype regarding the role of English as a global verbal “intermediary”.

English gained its global status due to factors such as the active colonization of territories that later became independent but chose it as their official language (USA, Canada, Australia); the traditional study of this language by local elites to expand opportunities in former British colonies on various continents (India, Hong Kong, Philippines); and its use by official international organizations, with the headquarters of one of the most influential among them, the UN, located in New York.

Global integration, as a means of uniting states, facilitates the establishment of effective interaction between them at all institutional levels of society’s development and is based on their realization of common interests. Part of these global integration processes is the phenomenon of cultural globalization, characterized by the convergence of cultures between different countries and the growth of international communication. There are many peoples in the world. Each of these peoples creates a unique culture, language, symbols, norms, morals, ways of communication and activity, possesses an artistic-sensory reproduction of the world, and so on. However, language emerges as the most significant factor in creating what is human in a person. It is the basis of the universal in the diversity of cultures and, at the same time, always belongs to a specific people. It reflects the processes of culture formation, its social varieties, and international connections [2, c. 238]. Therefore, linguistic material is an indispensable source for studying cultural development.

Culture is a broader concept than language; it's a set of languages for describing physical, social, and economic reality, as well as languages for describing these languages themselves. Culture, like language, functions as a sign system, performing the function of

encoding information for its accumulation, dissemination in space, and transmission to subsequent generations. Therefore, it can be said that globalization from a cultural perspective means the formation of a sign system that would be suitable for describing the realities of all societies involved in this process. Language is the tool through which social life is built. n intercultural communication, language acts as the primary means of transmitting information and achieving mutual understanding between interlocutors.

Language is simultaneously a condition for the development of culture and society, and a product of human culture and the genesis of society. It is also extremely closely intertwined with national culture and national identity, as the history of each language coincides with the history of a specific people and their culture. Any language (except artificial ones) is a national characteristic. Cultural exchange between peoples is an inseparable attribute of the development of human society. No state, even the most powerful from a political and economic standpoint, is capable of satisfying the cultural and aesthetic demands and needs of its citizens without recourse to the world's cultural heritage, the spiritual wealth of other countries and peoples. Undoubtedly, language can be considered a communicative component of culture in the context of globalization. The very nature of globalization has a defined informational and communicative component, which cannot exist outside of a linguistic environment and linguistic means. It is quite natural that in modern conditions, a need for a global language of international communication has arisen [3, c. 102].

It is on the wave of globalization and the development of modern technologies that English conquered the world in a way no other language in human history has. Experts state that about one and a half billion people belong to the English-speaking world. Today, three times more people speak English as a non-native language. The largest English-speaking country is the United States of America, accounting for about 20% of the plane's English-speaking population. English is already a second language for citizens of the European Union, which has a population of almost 500 million.

The global status of the English language is determined by external factors related to the significance and influence of its native speakers. Moreover, these concepts are viewed in political, economic, technological, educational, and cultural contexts. It is precisely the combination of these factors, characteristic of the USA, as noted by D. Crystal, a researcher of global English, that made it the lingua franca. D. Crystal states that if one summarizes all the work done by English and American scholars, it becomes evident that between 1750 and 1900, over half of all significant scientific works were written in English.

The spread of English in the modern era was facilitated by the power of another superpower global player – America. For America, after Germany's defeat in 1918, the path to economic dominance opened up.

No less favorable for the emergence of a global language in the 20th century were other events and trends of a global scale. Firstly, this was the collapse of the colonial system in the late 1960s, when English became the official or semi-official language of many newly independent countries. Secondly, new opportunities for English emerged thanks to globalization. National economies became more integrated into the global economy, and money and labor became significantly more mobile. The process of rapprochement among peoples, which began in the 19th century, was accelerated a thousandfold in the era of globalization by the explosive growth of communication and information networks, leading to the practical "annihilation of space". Never before have so many countries and peoples felt the need to communicate with each other, nor have they desired to travel so extensively worldwide. The increase in technological capabilities proved directly proportional to the need for a global language of international communication.

If global English began with the dominance of two successful empires – the British and the American – it is now the language of yet another empire, whose undeniable reign extends across the entire globe: the Internet. Can you access the intellectual power it offers without English? Obviously not. Researchers prove that 80% of information stored on the world wide web is in this language, and its volume doubles every 18 months. Today, English is the language of the global economy and the global business environment. Even if an international company is located in Sweden or France, its employees communicate in English (or a mix of their native language and English), not to mention written correspondence [4, c. 206].

Thus, English was able to become the language of international communication and surpass languages like German, French, or Spanish in this regard, thanks to its ease of learning, historical preconditions, and the rapid globalization of information. The other side of the mass universalization process is the enormous positive aspect of the English-speaking information space, arising from the relevance and prestige of the English language. Due to English being the most widespread language in the world today, it exerts the greatest influence globally and has become the de facto global standard used in business, cultural, political, and linguistic exchange. It's also worth noting that English is becoming a second "native" language precisely for the most educated and socially active part of the global community. The number of people who know English and for whom it's professionally necessary in a globalized world will continue to grow.

Globalization emerged from trade and marketing and has crossed national borders to unite people. However, it's worth noting that a number of

specialists are concerned about the negative impact of the English language, which dominates the process of linguistic interpenetration in the globalized world. Almost all national languages are seeing an influx of so-called “Anglicisms”, meaning words borrowed from English. As for the use of technical terms and those related to information and communication technologies, they are entirely justified because all the most important inventions and developments occurred in English-speaking countries. This cannot be said about everyday life, where, under the influence of global mass culture, speakers of national languages often use words and phrases that are not characteristic of their languages and simply clutter them. The active intrusion of the English language affects Ukrainian, among many other languages of the world. It doesn't just affect specific levels of the language, but its structure as a whole, as not only lexical units are borrowed, but also the general manner of speech, grammatical traditions, and phonetic features. The most Anglophone globalization affects discourses such as the scientific (where the lion's share of modern terminology is formed through borrowings) computer-related, and conversational. Of particular concern among linguists are Anglicisms that have authentic Ukrainian equivalents, but these equivalents are not used. This creates a danger of various cultures losing their identity, leading to the erosion of cultures. In other words, enriching the native language’s lexicon with foreign borrowings must be justified by pragmatic needs, by the impossibility of using existing equivalents. Very often, the use of foreign words, grammatical, and phonetic constructions and elements becomes unfounded and excessive. Thus, the authentic language is displaced, and along with it, an element of culture. Thus, the total use of English not only changes the composition and structure of national languages’ vocabulary, but over time, it can limit their sphere of functioning. In order to preserve the current linguistic map of the world, scholars believe it is necessary for all participants in globalization processes to adhere to the idea of cultural and linguistic pluralism. Only then will the use of a “global” language be merely a means of establishing contacts between people of a new civilizational era, and not a mechanism for destroying their national identity, cultural originality, and linguistic consciousness. As an example, we can use the English language as a means of international communication to promote our worldview and spiritual heritage, as well as to popularize cultural and traditional aspects worldwide. In this global world, English is the language of modern business. It is becoming increasingly important for interstate trade and communication. Knowledge of English is very important as countries become globally integrated and connected with each other in all aspects, from culture to economics and trade. Therefore, in today’s world of globalizing civilizational transformations that have led to the formation of an information society, intercultural communication is becoming the dominant factor defining the present and future development of humanity [5, c. 98].

Conclusions. Characterizing globalization processes, one must acknowledge their powerful influence on transforming the global space into a single zone where capital, goods, and services move unimpeded, and ideas spread freely; an international legal and cultural-informational infrastructure for interregional and intercultural exchanges is being created. In this sense, the English language has become one of the driving forces of globalization. Thus, it can be concluded that English and globalization are inseparable. English has become the most significant language in intercultural communication in the modern world.

English has permeated all areas of international business, cultural or political information exchange, and communication. As a language of global communication, English gives us the opportunity to work anywhere in the world and communicate with more people.

REFERENCES:

1. Боярова Л. Г. Лінгвістичний аспект глобалізації. *Лінгвістичні дослідження:* збірник наукових праць ХНПУ ім. Г. Сковороди. 2015. Вип. 40. С. 138–144.

2. Гармаш О. Л. Словотвір як синергетична операційна інтрасистема словникового складу сучасної англійської мови. *Філологічні студії.* Луцьк, 2007. № 1. С. 235–242.

3. Панасенко Є. О. Англійська мова як lingua franca та її роль у сучасних світових політико-економічних процесах. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*, 2019. № 3 (67). С. 96 – 103.

4. Хоменко О. Роль англійської мови в умовах глобалізації. *Вища школа. Гуманізація навчального процесу:* збірник наукових праць. 2013. Вип. LXI. С. 203 – 217

5. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge: CUP, 2003. 228 p.

МОВНІ ПОТРЕБИ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО РІВНЯ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНІ

LANGUAGE NEEDS OF THIRD-LEVEL EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC TRAINING IN UKRAINE

УДК 37.091:81'42:37.013
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.24

Машкіна О.М.,
канд. філол. наук, доцент,
ст. науковий співробітник (філологія, лінгвістика та переклади) наукового відділу освітньо-інформаційних технологій
Державної наукової установи «Центр інноваційних технологій охорони здоров'я» Державного управління справами

Шестак Н.В.,
мол. науковий співробітник (бібліотечна справа) наукового відділу освітньо-інформаційних технологій
Державної наукової установи «Центр інноваційних технологій охорони здоров'я» Державного управління справами

Глабець С.П.,
мол. науковий співробітник (методи навчання) наукового відділу освітньо-інформаційних технологій
Державної наукової установи «Центр інноваційних технологій охорони здоров'я» Державного управління справами

Стаття присвячена аналізу мовних потреб здобувачів третього рівня освіти «доктор філософії», визначенню їх основних детермінант та перешкод у опануванні іноземної мови. Якісна та усебічна підготовка наукових кадрів є запорукою довготривалого соціально-економічного розвитку держави. Вплив негативних факторів, зокрема існування у реаліях повномасштабної війни, зумовлює необхідність пошуку можливостей для збереження та подальшої розбудови інтелектуального, інноваційного та науково-дослідницького потенціалу країни та подолання існуючих проблем з недостатньою залученістю та відсутністю мотивації молоді обирати науку як майбутню діяльність, скороченням наукових кадрів та зниженням якості їх підготовки. Зважаючи на глобалізаційні процеси у науковій діяльності і необхідність активної міжнародної взаємодії науковця у сфері медицини для успішної академічної кар'єри, особливої уваги вимагає якість іншомовної підготовки у аспірантурі та визначення мовних потреб здобувачів освіти. Основні запити, пов'язані з використанням мови, визначаються науково-дослідницькою діяльністю та її фаховою спрямованістю. Для усіх аспірантів спільними чинниками потреб мовної компетентності є необхідність в опрацюванні, аналізі та використанні фахової інформації у своїй галузі дослідження, висвітленні та презентації результатів наукової роботи, що потребує посиленого акценту на формуванні умінь та навичок роботи з фаховою літературою, написання академічних робіт. Мовні потреби визначаються також індивідуальним науковим профілем здобувача освіти, напрямком та тематикою дослідження, характером інших видів наукової діяльності, окрім науково-дослідницької, до яких він залучений, особистісні характерологічні та психологічні риси, рівень володіння іноземної мовою та розвиненість різних мовних компетенцій, досвід вивчення та сфера використання іноземних мов, власні потреби, мотиви та уподобання. Основними перешкодами та проблемами у розбудові іншомовних компетентностей в аспірантурі є різнорідність навчального середовища, втрата мови, а особливо комунікативної іншомовної компетентності як наслідок недостатніх можливостей застосування вже сформованих мовних навичок.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, іноземна мова, англійська мова, аспіранти, «доктор філософії», аспірантура, мовні потреби.*

The article is devoted to analyzing the language needs of third-cycle education candidates for the degree of Doctor of Philosophy, focusing on identifying the main determinants of these needs and obstacles related to mastering a foreign language. High-quality and comprehensive training of research personnel is a key factor for the country's sustainable long-term socio-economic development. The impact of negative factors, particularly existence amid the realities of a full-scale war, necessitates seeking opportunities to preserve and further develop the country's intellectual, innovative, and research potential, as well as to address existing challenges such as insufficient engagement and lack of motivation among youth to pursue science as a future career, the reduction of scientific personnel, and the decline in the quality of their training. In light of globalization in scientific activity and the necessity for active international collaboration of medical researchers for a successful academic career, special attention should be given to the quality of foreign language training at the postgraduate level and to identifying the language needs of graduate students. The primary language needs related to language use are shaped by research activities and their specific professional focus. For all postgraduate students, common factors determining language competence needs include the necessity to process, analyze, and utilize professional information in their research field, as well as to report and present research findings. This, in turn, calls for increased emphasis on developing skills in working with specialized literature and writing academic papers. Language needs are also determined by the individual scientific profile of the postgraduate student, the research area and topic, the nature of other scientific activities beyond research in which they are involved, personal characterological and psychological traits, the level of foreign language proficiency and development of various language competencies, experience in learning and using foreign languages, as well as personal needs, motives, and preferences. The main obstacles and challenges in developing foreign language competencies during postgraduate studies include the heterogeneity of the learning environment, language attrition – particularly of communicative foreign language competence – as a consequence of insufficient opportunities to use already acquired language skills.

Key words: *foreign language training, foreign language, English language, postgraduate students, Doctor of Philosophy, postgraduate studies, language needs.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Переорієнтація з сільськогосподарської та індустріальної моделей економіки на економіку засновану на знаннях [10, с. 21] вимагає збереження і розбудови наукового потенціалу країни, в контексті яких якісна підготовка аспірантів як першої ланки наукових кадрів є запорукою відновлення та розбудови інтелектуального та науково-дослідницького ресурсу країни, а отже і міцного фундаменту її економічного розвитку. Проблеми пострадянського реформування науки і освіти, пандемія та реалії воєнного часу стали викликом для наукових можливостей нашої

держави. Досліджуючи вплив війни на академічну успішність, сприйняття та мотивацію аспірантів-медиків в Україні, Kuchyn I., Bielka K., Lymar L., et al. зафіксували зокрема психологічні труднощі, переривання дослідницької діяльності через руйнування інфраструктури та втрату даних, неможливість доступу до необхідних ресурсів, фінансові труднощі, що часто призводить до пріоритету виживання над освітою, що нерідко зумовлює збільшення тривалості або незавершеності академічної траєкторії [12]. На проблеми у науці вказується також у «Стратегії людського розвитку», де відмічається кількісне і якісне зниження наукового потенціалу країни, невмотивованість випускників закладів вищої освіти обирати науку як сферу для продовження кар'єри в Україні, а також загрозлива тенденція до постарішання наукових кадрів [7]. Дослідники в тому числі звертають увагу на такі негативні тенденції у науці, як зниження рівня наукомісткості ВВП України з 0,75% (у 2010 році) до 0,41% (у 2020 році), суттєве скорочення кількості працівників, які здійснюють науково-дослідну діяльність, значною мірою за рахунок зниження кількості науковців (у 2,5 раза); вказують на асиметрію між фінансуванням фундаментальних досліджень та науково-технічних розробок на користь останніх, що своєю чергою не дозволяє достатньою мірою накопичити необхідний емпіричний досвід для здійснення наукових відкриттів [6, с. 183]. Таким чином, підготовка наукових кадрів є гострою та актуальною проблемою для сучасної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання досвіду опанування та вдосконалення мовних навичок протягом навчання в аспірантурі знайшло висвітлення у працях Álvarez I., Montoro C., Medeiros A., Kelly D., Hazard A., Harapko V.; аналізу мовних потреб аспірантів присвячена робота Yuvayapan F., Bilginer H., дослідження Khan J., Fareed M., Khan Z., Akhter H.; роль мов у навчанні докторів філософії вивчали Araújo e Sá M. H., Hu A., Pinto S., Wang L. Особливості навчання здобувачів рівня «доктор філософії» досліджували Herasymenko L., Muravska S.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аспірантура є початковою ланкою наукової системи. В цей період здобувачі наукового ступеня переходять від навчання до самостійної наукової роботи. Саме в аспірантурі майбутні науковці отримують перші навички наукової діяльності, зокрема розбудовують критичне мислення, набувають досвід академічного письма та спілкування у науковому середовищі. Дослідники Мар'янко Я. Г. та Огреніч М. А. метою аспірантури вважають підготовку кваліфікованих наукових кадрів, здатних проводити наукові дослідження, самостійно ставити цілі та вирішувати актуальні наукові проблеми, адекватно сприймати наукові досягнення відповідних вчених, презентувати свої знання науковій спільноті в усьому світі [4, с. 105]. Навчання в аспірантурі передбачає ведення наукової діяльності, що своєю чергою вимагає залучення у іншомовну комунікацію на багатьох рівнях, зокрема, спілкування з іноземними колегами у визначених науковою діяльністю комунікативних ситуаціях. Таким чином, знання іноземної мови, а особливо англійської, роль якої як міжнародної у науковій сфері є загальновизнаним фактом, виступає як одна з невід'ємних складових професійної компетентності сучасного науковця будь-якого профілю і є запорукою подальшої успішної академічної кар'єри.

Однією з найістотніших ознак вивчення іноземної мови у здобувачів освіти в аспірантурі є її фахова спрямованість. Розвиток сучасної медицини неможливий без постійної усебічної міжнародної співпраці: спільних науково-дослідницьких проєктів, конференцій, обміну клінічними протоколами, адаптації та поширення успішних лікувальних практик тощо. Спільної взаємодії фахівців потребують також і глобальні проблеми у сфері медицини: нові та рідкісні захворювання, пандемії. Колективного вирішення вимагатимуть і нові етичні виклики у медицині, пов'язані з розвитком прогресу. Вище зазначене означає, що сучасному науковцю у сфері медицини недостатньо володіти знаннями загальної англійської, а необхідно мати високий рівень саме фахової іноземної мови. Отже, вивчення мовних потреб аспірантів у сфері медицини є актуальним завданням сучасної науки. З-поміж іншого, важливо систематизувати основні чинники мовних потреб здобувачів рівня освіти «доктор філософії», визначити основні проблеми та виклики, з якими можуть стикатися аспіранти під час навчання та наукової діяльності, визначити пріоритетні компетентності для майбутніх науковців.

Мета статті. Визначити основні детермінанти мовних потреб аспірантів, пріоритетні мовні навички майбутніх науковців у сфері медицини як особливої категорії здобувачів освіти і виокремити характерні для них проблеми та перешкоди у вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення і застосування іноземної мови у період навчання в аспірантурі детерміновано як фахом здобувача третього рівня освіти, так і самою науковою діяльністю. Також слід враховувати, що вивчення іноземної мови в інституційному контексті пов'язане зі структурними обмеженнями, до яких відносяться обмежений час контакту та відсутність соціалізації в мові через існуючу спільноту, яка розмовляє мовою, що вивчається [9, с. 45].

У широкому розумінні наукова діяльність є діяльністю, яка має інтелектуально-творчий характер і спрямована на здобуття та застосування нових одержаних знань і може бути поділена на

наступні види: науково-дослідна діяльність, науково-організаційна діяльність, науково-інформаційна діяльність, науково-педагогічна діяльність, науково-допоміжна діяльність, кожна з яких має свої специфічні функції, завдання та результати роботи [1]. Основним видом наукової діяльності для здобувачів третього рівня освіти є науково-дослідна діяльність. Застосування іноземної мови у науково-дослідній діяльності залежить від багатьох факторів, зокрема має значення рівень володіння мовою, який, хоча і має бути унормованим для усіх вступників до аспірантури, але на практиці може варіюватися і часто є неоднорідним; характер дослідження, що може визначати рівень міжнародної взаємодії, а отже і частотність використання іноземної мови як в усній, так і в письмовій комунікації.

Спільним для застосування іноземної мови у науково-дослідній діяльності усіх аспірантів є пошук та аналіз існуючої інформації з досліджуваного питання та презентація результатів дослідження, що актуалізує такі навички, як наукове читання та академічне письмо. Дослідження потреб в академічному письмі серед турецьких аспірантів Yuvayapan F. та Bilginer H. виявило, що найскладнішою дослідницькою роботою для здобувачів освіти є власне написання дисертації, а з видів діяльності на майбутніх курсах з академічного письма вони надають перевагу тим, що спонукатимуть їх до написання довгих академічних робіт, перегляду та аналізу прикладів академічного письма (наприклад, дисертацій, наукових статей) та вдосконаленню навичок академічного письма [15, с. 602].

Залежно від особливостей роботи конкретного аспіранта, він може бути залучений до, наприклад, науково-організаційної чи науково-інформаційної діяльності з акцентом на комунікативних аспектах іноземної мови. Таким чином, попри спільні для всіх здобувачів третього рівня освіти мовні потреби в науковому читанні та академічному письмі, слід враховувати, що інші мовні запити можуть суттєво відрізнятися, залежно від індивідуального наукового профілю. Це, своєю чергою, варто відображати в змісті навчальних програм, зокрема шляхом їхньої індивідуалізації та можливістю диференційованого підходу.

Дослідження Álvarez I. et al., присвячене вивченню формального, неформального та інформального (спонтанного, позасистемного) досвіду вивчення мов аспірантами у Великій Британії, яке включало широкомасштабне опитування з подальшим проведенням напівструктурованих інтерв'ю, показало, що мовні потреби та інтереси аспірантів майже не задовольняються через обмежені інституційні можливості формального вивчення мови, при тому, що більшість студентів-дослідників зацікавлені в покращенні своїх мовних навичок, зокрема третина учасників опитування вказали на те, що їхні дослідження могли б бути більш якісними або іншими, якби вони мали кращі мовні навички, зокрема кращі навички академічної англійської мови [8, с. 683].

Harapko V., з іншого боку, у своїй роботі «Developing English language competence in an academic environment for PhD-students» вказує на дефіцит саме комунікативних компетентностей, попри встановлений у теорії післядипломної освіти імператив компетентнісного підходу, оскільки на практиці комунікативні компетентності не спрямовані на процес включення аспірантів у професійну культуру [9, с. 45].

Щодо вибору іноземної мови аспірантами в Україні, на жаль, немає офіційної статистики, але найбільш виучуваними мовами загалом є англійська, польська, німецька, французька, іспанська, угорська та турецька [16]. У роботі Álvarez I. et al. мовами, які обирали британські аспіранти для вивчення були переважно французька, німецька, англійська та іспанська, а причини вивчення розподілилися порівну між цілями, пов'язаними з дослідженнями, і особистими інтересами, зокрема такими як задоволення і дозвілля [8, с. 683].

Важливу роль у вивченні іноземної мови протягом навчання в аспірантурі відіграють і особисті фактори здобувачів освіти: риси особистості, психологічний стан, мотивація. Також варто враховувати і те, що аспірантура є для здобувача освіти перехідним, певною мірою кризовим періодом, у які, як слушно зауважують дослідники «виникають нові мотиви, ціннісні орієнтації, потреби та інтереси, а на їхній основі перебудовуються якості особистості та основні моменти взаємодії індивіда та суспільства» [2, с. 35]. Аспірантура може одночасно бути і результатом таких змін, і їх детермінатою. На думку Лавринюк О. та Кириченко В., «на характер мотивів до навчальної діяльності здобувачів освіти значно впливає мотивація (як внутрішня, так і зовнішня), спрямованість, осмисленість, задоволення процесом та чіткі цілі» [2, с. 39]. Навчання в аспірантурі переважно є осмисленим вибором дорослої людини, а «дорослі приходять продовжувати навчання, маючи вже набуті знання, досвід, сформовані компетентності та певний рівень іноземної мови» [3, с. 98]. У дорослих людей може суттєво відрізнятись досвід навчання – бути позитивним або негативним, що може впливати на сприйняття та засвоєння матеріалу, рівномірність рівня розвитку різних навичок, переважання різних ситуацій застосування іноземної мови у минулому, сформовані навчальні звички, плани використання іноземної мови у майбутньому, швидкість сприйняття, засвоєння та забування матеріалу тощо. Отже, оскільки оволодіння іноземною мовою залежить від віку, досвіду, мотивації та вкладень [14, с. 2], при вивчення іноземної мови в аспірантурі особливості навчання саме цієї вікової категорії мають бути враховані.

Суттєвою для здобувачів освіти третього рівня є і проблема забування та збереження іноземної мови, адже, навіть якщо здобувач освіти вступив до аспірантури з високим рівнем сформованості мовних навичок, існує ймовірність їх поступової втрати через брак часу, спілкування тощо. І, оскільки, вивчення мови та її виснаження, втрата мають тісний зв'язок з мотивацією, а безперервна мовна освіта та високий вихідний рівень мови сприяють утриманню знань [13, с. 31-34], протягом навчання в аспірантурі особливої ролі набуває самостійна робота, яка дозволяє вдосконалювати навички і уміння іншомовного науково-професійного спілкування, набутих в аудиторії під керівництвом викладача [5, с. 151].

Дослідники також наголошують на необхідності залучати всі зацікавлені сторони і використовувати наявні інструменти для покращення навчання і досягнення бажаних цілей [11, с. 301].

Не менш важливо зазначити, що на інтереси та мовні потреби аспірантів впливає і їх спеціалізація. Якщо створення відносно гомогенного мовного середовища з точки зору напрямку професійної тематики для студентів медичного фаху в університеті є цілком здійсненним завданням, то в аспірантурі, зважаючи на значно меншу кількість здобувачів освіти та вузьку спеціалізацію кожного аспіранта, необхідно більше можливостей для індивідуалізації навчання та диференційованого підходу.

Висновки. Отже, спільними чинниками, які визначають мовні потреби аспірантів, є здійснення науково-дослідницької діяльності у сфері медицини, що передбачає пошук та аналіз інформації, презентацію результатів дослідження в усній та письмовій формах, а отже і пріоритетність таких компетенцій, як наукове читання та академічне письмо; вікові особливості – аспіранти є дорослими сформованими людьми, які не тільки мають досвід навчання загалом, в тому числі і досвід вивчення іноземних мов, але й краще усвідомлюють свою мотивацію, власні потреби та преференції у навчанні. Серед чинників, які є індивідуальними для аспірантів, можна назвати особливості індивідуального наукового профілю, а саме характер наукової діяльності, до якої залучений здобувач освіти, напрямок та тематику дослідження, рівень володіння іноземної мовою, індивідуальні особливості, потреби та плани. До найбільш значущих проблем належать: негомогенне середовище вивчення іноземної мови, недостатність або відсутність мовного середовища і, як наслідок, незадоволення комунікативних потреб, що призводить до втрати мовних навичок. Отже мовні потреби аспірантів полягають у необхідності особливої уваги до навичок академічного письма, наукового пошуку, створення постійного мовного середовища та запобіганні втратам іноземної мови.

В перспективі актуальними напрямками подальших наукових розвідок можуть стати розробка, вдосконалення та впровадження ефективних методик навчання іноземної мови в аспірантурі за професійним спрямуванням, в тому числі підвищення можливостей диференційованого навчання; а також дослідження проблеми публікаційної активності та більш інтенсивного залучення українських науковців до міжнародного академічного середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Голюк В. Я., Луценко І. С., Нагорна І. І. Сучасні тенденції та специфіка науково-дослідної діяльності. *Економіка та суспільство*, 2022, вип. 40. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-40-32.

2. Лавринюк О., Кириченко В. Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*, 2023, № 1, с. 34–39. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-6.

3. Лашук Н., Гречок Л., Кормільцина С. До питання іншомовної підготовки в системі неперервної освіти. *Освітологічний дискурс*, 2021, № 2(33), с. 91–104.

4. Мар'янко Я. Г., Огреніч М. А. Сутність викладання англійської мови в аспірантурі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2021, № 201, с. 104–108. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-104-108.

5. Огреніч М. А. Зміст навчання англійської мови в аспірантурі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2021, № 198, с. 149–152.

6. Поліщук Є., Воротнікова А., Воротнікова М., Нагорна О. Фінансування науково-дослідної діяльності молодих учених в Україні. *Проблеми і перспективи економіки та управління*, 2021, № 2(26), с. 181–189. DOI: https://doi.org/10.25140/2411-5215-2021-2(26)-181-189.

7. Стратегія людського розвитку, затверджена Указом Президента України від 2 червня 2021 року № 225/2021 «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 р. „Про Стратегію людського розвитку"». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/225/2021#n11.

8. Álvarez I., Montoro C., Medeiros A., Kelly D., Hazard A. Language learning experiences of postgraduate research students in the UK. *The Language Learning Journal*, 2020, vol. 48, no. 5, pp. 672–684. DOI: https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1724186.

9. Harapko V. Developing English language competence in an academic environment for PhD-students. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2020, вип. 2(47), с. 43–46. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2020.47.43-46.

10. Iurchenko M., Ponomarenko M. Ukrainian Educational and Scientific Potential After the Full-Scale Invasion: Socioeconomic Challenges and Prospects. *SocioEconomic Challenges*, 2025, vol. 9, no. 1, pp. 21–38. DOI: https://doi.org/10.61093/sec.9(1).21-38.2025.

11. Khan J., Fareed M., Khan Z., Akhter H. Exploring English language learning needs of Pakistani ESL postgraduate research students: A qualitative study. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 2023, vol. 3, no. 3, pp. 298–309. DOI: https://doi.org/10.48112/aessr.v3i3.548.

12. Kuchyn I., Bielka K., Lymar L. et al. Academic performance, perceptions, and motivations of medical PhD students in Ukraine during wartime: a mixed methods study. *BMC Medical Education*, 2024, vol. 24, no. 1, article 1421. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-024-06400-3.

13. Mickan A., McQueen J. M., Brehm L., Lemhöfer K. Individual differences in foreign language attrition: a 6-month longitudinal investigation after a study abroad. *Language, Cognition and Neuroscience*, 2023, vol. 38, no. 1, pp. 11–39. DOI: https://doi.org/10.1080/23273798.2022.2074479.

14. Tracy-Ventura N., Huensch A., Katz J., Mitchell R. Is Second Language Attrition Inevitable After Instruction Ends? An Exploratory Longitudinal Study of Advanced Instructed Second Language Users. *Language Learning*, 2024, pp. 1–35.

15. Yuvayapan F., Bilginer H. Identifying the needs of postgraduate students: The first step of academic writing courses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2020, vol. 16, no. 2, pp. 595–611. DOI: https://doi.org/10.17263/jlls.759260.

16. Yashnyk M. Level of proficiency in English and other foreign languages in Ukraine: results of quantitative sociological research conducted in December 2022. *Press release*. 2023. Available from: https://kiis.com.ua/?lang=eng&cat=reports&id=1210&page=1&t=10.

ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНОГО СВІТОГЛЯДУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

FORMS AND METHODS OF FORMING A HEALTH-ORIENTED WORLDVIEW OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

УДК 378.015.31:613
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.25

Науменко Н.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри здоров'я людини,
реабілітології і спеціальної психології
Харківського національного
педагогічного університету імені
Г.С. Сковороди

Бойчук Ю.Д.,
докт. пед. наук, професор, академік
Національної академії педагогічних
наук України,
ректор
Харківського національного
педагогічного університету імені
Г.С. Сковороди

Козлов А.В.,
ст. викладач кафедри теорії, методики
і практики фізичного виховання
Харківського національного
педагогічного університету імені
Г.С. Сковороди

Дрожик Л.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри здоров'я людини,
реабілітології і спеціальної психології
Харківського національного
педагогічного університету імені
Г.С. Сковороди

Стаття присвячена проблемі формування здоров'яорієнтованого світогляду у здобувачів освіти в процесі професійної підготовки. Метою статті було висвітлення інноваційних технологій, методів і форм організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, що є ефективним інструментом формування здоров'яорієнтованого світогляду у майбутніх фахівців в умовах сьогодення. Для реалізації поставленої мети було проаналізовано підходи до розуміння сутності феномену «здоров'яорієнтований світогляд» у наукових дослідженнях та визначено його характерологічні особливості. Визначено, що здоров'яорієнтований світогляд є інтегративним особистісним утворенням, що включає систему знань, цінностей, переконань та установок щодо феномену здоров'я, які визначають активно-позитивне ставлення до здорового способу життя та детермінують здоров'язбережувальну поведінку особистості. Досліджено практичні механізми формування здоров'яорієнтованого світогляду здобувачів освіти в процесі професійної підготовки, психологічні аспекти формування здоров'яорієнтованого світогляду в кризових умовах, соціально-педагогічні аспекти здоров'язбереження в умовах військового конфлікту. Проаналізовано системний, міждисциплінарний та інноваційні підходи до формування здоров'яорієнтованого світогляду майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Визначено значення та ефективність упровадження інноваційних методів і форм організації освітньої діяльності з формування здоров'яорієнтованого світогляду, зокрема проблемних лекцій, лекцій-дискусій, семінарів-конференцій, круглих столів, ділових і рольових ігор, тренінгів, проєктів. Акцентовано на важливості активного залучення здобувачів освіти до індивідуальної і позааудиторної роботи через участь у здоров'язбережувальних, фізкультурно-оздоровчих та просвітницько-профілактичних заходах з проблеми збереження та відновлення фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я.

Ключові слова: *здоров'яорієнтований світогляд, культура здоров'я, здоровий спосіб життя, професійна підготовка, інноваційні методи навчання, здоров'язбережувальний освітній процес.*

The article is devoted to the problem of forming a health-oriented worldview in students in the process of professional training. The purpose of the article is to highlight innovative technologies, methods and forms of organizing the educational process in higher education institutions, which is an effective tool for forming a health-oriented worldview in future professionals in today's conditions. To achieve this goal, the article analyzes the approaches to understanding the essence of the phenomenon of "health-oriented worldview" in scientific research and identifies its characteristic features. It has been determined that a health-oriented worldview is an integrative personal formation that includes a system of knowledge, values, beliefs and attitudes about the phenomenon of health, which determine an active and positive attitude to a healthy lifestyle and determine the health-saving behavior of an individual. The practical mechanisms for the formation of a health-oriented worldview of the students in the process of professional training, psychological aspects of the formation of a health-oriented worldview in crisis conditions, socio-pedagogical aspects of health promotion in the context of military conflict have been investigated. The systemic, interdisciplinary, and innovative approaches to the formation of a health-oriented worldview of future specialists in higher education institutions have been analyzed. The importance and effectiveness of introducing innovative methods and forms of organizing educational activities for the formation of a health-oriented worldview, including problematic lectures, lectures-discussions, seminars-conferences, round tables, business and role-playing games, trainings, projects, have been determined. The importance of active involvement of students in individual and extracurricular work through participation in health, fitness, educational and preventive activities on the problem of preserving and restoring physical, mental, social, and spiritual health has been emphasized.

Key words: *health-oriented worldview, health culture, healthy lifestyle, professional training, innovative teaching methods, health-saving educational process.*

Постановка проблеми. У сучасному світі, що характеризується стрімкими трансформаційними процесами, зростаючою інтенсифікацією праці та підвищенням психоемоційного навантаження на особистість, проблема формування здоров'яорієнтованого світогляду у майбутніх фахівців набуває особливої значущості та актуальності. Це обумовлено низкою взаємопов'язаних факторів, що визначають важливість збереження та зміцнення здоров'я як ключового ресурсу професійної самореалізації.

Сучасні епідеміологічні виклики, які набули глобального масштабу після пандемії COVID-19, продемонстрували критичну необхідність розвитку здоров'язбережувальних компетентностей у всіх сферах професійної діяльності. Статистичні дані ВООЗ свідчать про суттєве погіршення показників як фізичного, так і психічного здоров'я населення

в постпандемічний період, що вимагає переосмислення підходів до професійної підготовки з акцентом на здоров'яорієнтовані цінності.

Військова агресія росії проти України призвела до суттєвих трансформацій соціально-економічних умов та психоемоційного стану суспільства в цілому. Надмірні стресові навантаження, постійна тривога, значне психологічне напруження, обмеження доступу до медичних послуг та спортивної інфраструктури, порушення режиму праці та відпочинку негативно впливають на здоров'я населення, зокрема молоді, яка здобуває професійну освіту. Сформований здоров'яорієнтований світогляд є важливим чинником стресостійкості, адаптивності та професійної ефективності в умовах кризових ситуацій, що забезпечує здатність фахівця підтримувати оптимальну працездатність, запобігати професійному вигоранню та ефективно відновлюватися після впливу стресових факторів.

Цифровізація та технологізація професійних середовищ створюють нові ризики для здоров'я працівників: від порушень опорно-рухового апарату до синдрому цифрової перевтоми та інформаційного перевантаження. Глобальні екологічні проблеми та погіршення стану навколишнього середовища створюють додаткові фактори ризику для здоров'я людини, що посилює актуальність формування екологічної компоненти здоров'яорієнтованого світогляду. Неухильне зростання алергічних, аутоімунних та онкологічних захворювань, пов'язаних із негативними екологічними впливами, потребує розвитку у майбутніх фахівців екологічної свідомості як складової здоров'язбережувальної компетентності.

Особливої актуальності проблема формування здоров'яорієнтованого світогляду набуває в контексті підготовки майбутніх педагогів, медичних працівників, фахівців соціальної сфери та менеджерів, діяльність яких безпосередньо впливає на здоров'я інших людей. Професійна діяльність цих категорій фахівців має мультиплікативний ефект, оскільки транслює здоров'язбережувальні цінності та практики на широкі верстви населення.

Формування здоров'яорієнтованого світогляду у майбутніх фахівців повинно базуватися на міждисциплінарному підході, що інтегрує досягнення медицини, психології, педагогіки, соціології, філософії та валеології. Це дозволить забезпечити системне бачення здоров'я як феномену, що охоплює фізичний, психічний, соціальний та духовний компоненти.

Таким чином, актуальність проблеми формування здоров'яорієнтованого світогляду у майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки обумовлена комплексом сучасних викликів та ризиків, що потребують розвитку ціннісного ставлення до здоров'я як особистісного та професійного ресурсу. Це вимагає трансформації освітніх програм та технологій професійної підготовки з метою інтеграції здоров'язбережувальних компонентів у всі аспекти навчального процесу, що сприятиме не лише збереженню здоров'я майбутніх фахівців, але й підвищенню якості їхньої професійної діяльності в умовах сучасних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування здоров'яорієнтованого світогляду майбутніх фахівців протягом останніх років привертає значну увагу науковців, що підтверджується суттєвим збільшенням кількості досліджень у цій сфері. Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити декілька ключових напрямків розвитку цієї проблематики.

Теоретико-методологічні засади формування здоров'яорієнтованого світогляду досліджені у працях Н. Поліщук, яка розглядає здоров'яорієнтований світогляд як інтегративну якість особистості, що визначає ціннісне ставлення до здоров'я та здорового способу життя [9]. Ю. Бойчук розкриває аксіологічні аспекти здоров'яорієнтованого світогляду та його роль у професійному становленні фахівців [3].

Значний внесок у розробку практичних механізмів формування здоров'яорієнтованого світогляду зробили І. Іваній та О. Федій, які запропонували системний підхід до впровадження здоров'язбережувальних технологій у процес професійної підготовки фахівців різних галузей [5; 14]. Дослідники наголошують на необхідності створення відповідного освітнього середовища, що сприятиме формуванню у майбутніх фахівців стійкої мотивації до збереження і зміцнення як власного здоров'я, так і здоров'я інших.

Міждисциплінарний підхід до формування здоров'яорієнтованого світогляду обґрунтовується у дослідженнях С. Омельченко, яка наголошує на необхідності інтеграції знань з різних галузей для створення цілісної системи здоров'язбережувальної підготовки фахівців [8]. У цьому контексті важливими є праці Т. Воронцової та В. Пономаренка, які розробили інтегративну модель формування здоров'яорієнтованого світогляду у закладах вищої освіти [4].

Інноваційні підходи до формування здоров'яорієнтованого світогляду розкриваються у дослідженнях Н. Коцур та Л. Товкун, які пропонують використання цифрових технологій для підвищення ефективності здоров'язбережувальної підготовки майбутніх фахівців [7; 12]. Суттєвий внесок у розробку цієї проблематики зробили В. Бобрицька та О. Антонова, які досліджують можливості дистанційних технологій у формуванні здоров'яорієнтованого світогляду в умовах обмеженого доступу до освітньої інфраструктури [2].

Питання готовності майбутніх фахівців до здоров'язбережувальної діяльності в екстремальних умовах досліджуються у працях О. Кокуна та

Н. Пророк, які розробили діагностичний інструментарій для оцінки такої готовності [6; 10]. Практичні аспекти підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах військової агресії розкриваються у дослідженнях Т. Федорченко [15].

Незважаючи на значний обсяг досліджень, присвячених формуванню здоров'яорієнтованого світогляду майбутніх фахівців, існує потреба у систематизації наявних підходів та розробці комплексної системи такого формування, яка враховувала б специфіку умов організації освітнього процесу у закладах вищої освіти під час воєнного стану. Актуальним залишається питання розробки ефективних механізмів формування здоров'яорієнтованого світогляду в умовах обмеженого доступу до освітньої інфраструктури та підвищеного психоемоційного напруження.

Мета статті полягає у висвітленні інноваційних технологій, методів і форм організації освітнього процесу у закладах вищої освіти для ефективного формування здоров'яорієнтованого світогляду у майбутніх фахівців в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Статистичні дані останніх років свідчать про тривожну тенденцію погіршення фізичного та психічного здоров'я молоді студентського віку. Формування здоров'яорієнтованого світогляду здобувачів вищої освіти набуває особливої актуальності в умовах сучасних викликів, з якими стикається суспільство. Глобальні кризи у сфері охорони здоров'я, зростання хронічних захворювань, психоемоційне перевантаження, екологічні проблеми та цифровізація всіх сфер життя суттєво впливають на здоров'я молоді та вимагають переосмислення підходів до здоров'язбереження в освітньому середовищі університетів.

Традиційні форми і методи здоров'язбережувальної освіти, такі як лекції про здоровий спосіб життя та стандартні заняття з фізичного виховання, виявляються недостатньо ефективними в умовах сучасних викликів. Вони часто не враховують індивідуальні особливості та потреби здобувачів, не сприяють формуванню внутрішньої мотивації та не відповідають запитам нового покоління студентів, які потребують більш інтерактивних, цифрових та персоналізованих підходів.

Формування здоров'яорієнтованого світогляду вимагає комплексного підходу, що охоплює всі аспекти здоров'я: фізичне, психічне, соціальне, духовне та екологічне. Це передбачає інтеграцію здоров'язбережувальних компонентів у різні дисципліни, позааудиторну діяльність та загальну культуру закладу вищої освіти. Використання інноваційних технологій, форм і методів організації освітнього процесу сприяють формуванню суб'єктності здобувачів освіти, розкриттю особистісного потенціалу, збереженню фізичного і психічного здоров'я, формуванню свідомої здоров'яорієнтованої професійної поведінки, бажанню до неперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення.

В умовах надмірного інформаційного шуму та поширення недостовірної інформації про здоров'я особливої важливості набуває розвиток критичного мислення студентів, їхньої здатності аналізувати та оцінювати інформацію про здоров'я, приймати обґрунтовані рішення щодо власного здоров'я та протистояти маніпуляціям.

З огляду на зазначене, враховуючи досвід педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, з метою формування у майбутніх фахівців здоров'яорієнтованого світогляду вважаємо доцільним використання інноваційних, активних та інтерактивних методів і форм навчання, зокрема організація диспутів, конференцій, ділових і рольових ігор, участь у різного роду конкурсах, залучення здобувачів освіти до громадської, виховної та інноваційної діяльності, використання технологій для моніторингу показників здоров'я, застосування мобільних додатків, онлайн-платформ для формування здорових звичок, а також розвитку культури здорового використання цифрових технологій; залучення студентів до розробки та реалізації проєктів, спрямованих на вирішення реальних проблем здоров'язбереження в університеті, місцевій громаді або суспільстві загалом тощо.

Основними формами організації освітнього процесу у закладах вищої освіти є лекції, практичні і семінарські заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів, практика та позааудиторна робота. З метою формування здоров'яорієнтованого світогляду у здобувачів вищої освіти перевага надається проблемним лекціям, лекціям-дискусіям, що передбачають активне залучення здобувачів освіти до вирішення проблемних питань, активізуючи їхній творчий потенціал та особистісні ресурси для вирішення проблем здоров'язбереження. До прикладу, в процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія здоров'я особистості» під час лекцій-дискусій здобувачам освіти можна пропонувати дати відповіді на наступні дискусійні питання: «Як стиль життя може впливати на здоров'я людини?», «Чи має значення гігієна сну для психічного здоров'я людини?», «Чи погоджуєтеся ви з думкою «робота для життя, а не життя для роботи», наводячи всі за і проти цього твердження?» тощо.

Велике значення для формування здоров'яорієнтованого світогляду здобувачів освіти відіграють семінарські заняття, які проводяться у формі мозкових штурмів, аналізу ситуацій, круглих столів, дебатів з використанням методів інтерактивного навчання для опрацювання дискусійних питань, зокрема методу ПРЕС, займи позицію, дискусії в стилі ток-шоу, методу

шести капелюхів мислення тощо, а також методів когнітивного навчання, як-от: фішбоун, інсерт, гронування, сінквейн, кубування, метод ментальних карт тощо. Прикладом застосування методу «фішбоун» може бути розв'язання проблеми формування здоров'яорієнтованого світогляду у молодого покоління. Працюючи над вирішенням проблеми, студенти мають визначити його складові компоненти та запропонувати шляхи їх формування.

Прикладом використання методу «Шість капелюхів мислення» може бути опрацювання проблемного питання «Значення інформаційного контенту інтернету для розвитку особистості та їх вплив на стан фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я». Запропонований метод відзначається особливою доцільністю, оскільки забезпечує не лише поглиблене опрацювання питань здоров'язбереження, а й стимулює розвиток критичного, аналітичного та фахового мислення, сприяє вдосконаленню комунікативних компетенцій, формуванню навичок командної роботи та партнерської співпраці, а також розвитку рефлексивних здібностей. Застосування методу дозволяє всебічно оцінювати наслідки прийнятих рішень через різні призми сприйняття, що створює можливість гармонійно поєднувати емоційну складову з раціональними стратегіями, тим самим активізуючи творчий потенціал майбутніх фахівців.

Участь студентів у проєктній діяльності сприяє розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців, а також дозволяє залучити їх до більш глибокого осмислення проблеми здоров'язбереження через призму власних переконань. Проєкти можуть бути як короткотривалими, так і довготривалими, об'єднуючи навколо вирішення проблеми 5-7 здобувачів. Для цього студентам можуть бути запропоновані такі теми, як-от: «Створення оздоровчо-профілактичної програми для учасників освітнього процесу», «Методи формування стійкості до стресу в учасників освітнього процесу», «Створення особистого плану турботи про себе», «Створення оздоровчої програми для збереження особистого фізичного та психічного здоров'я під час професійної діяльності» тощо.

Практичні заняття, що орієнтовані на формування здоров'яорієнтованого світогляду майбутніх фахівців, доцільно проводити у формі ділових ігор, тренінгів, аналізу ситуацій (метод кейсів), воркшопів (майстер-класів), веб-квестів з урахуванням специфіки навчальної дисципліни. Цікавим прикладом застосування ділової гри в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців є гра «Компетентність». В процесі гри здобувачам пропонується зіграти гру «Здоров'язбережувальна компетентність майбутніх фахівців в структурі здоров'яорієнтованого світогляду». Проведенню ділової гри передує ретельна підготовча фаза. На цьому підготовчому етапі студенти ознайомлюються з тематикою гри, відбувається формування команд, визначаються «роботодавці» вболівальники та призначається арбітр. Кожна команда розробляє для команди-суперника набір із п'яти запитань різного рівня складності (як репродуктивного характеру, так і творчого спрямування).

Під час активної фази гри представники кожної команди демонструють свої напрацювання відповідно до попередньо узгодженого плану, який включає такі аспекти: розкриття змісту та значення здоров'язбережувальної компетентності в професійній діяльності; характеристика структурних компонентів здоров'язбережувальної компетентності фахівця; висвітлення ефективних способів формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх фахівців; обґрунтування ролі професійного саморозвитку у становленні здоров'язбережувальної компетентності; представлення розробленого плану оздоровчо-профілактичних заходів; аналіз важливості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців для майбутньої професійної діяльності.

Після представлення своїх розробок учасники команди відповідають на питання прихильників команди-опонента. Якщо надана відповідь неповна або відсутня, команда-опонент має можливість самостійно надати вичерпну відповідь. Паралельно з цим процесом «роботодавці» проводять оцінювання за попередньо встановленими критеріями: якість самої презентації, рівень запитань чи завдань від команди-опонента та змістовність відповідей. На фінальному етапі «роботодавці» проводять обговорення між собою та модератором (викладачем), обґрунтовуючи свої враження щодо виступів кожної команди, після чого приймають рішення про те, яку команду вони «запрошують на роботу».

Також прикладом організації ділової гри з формування здоров'яорієнтованого світогляду є гра «Судове слухання», яка проводиться на кшталт судового засідання, де розглядається питання «Вплив соціальних мереж на стан особистісного здоров'я». Здобувачі освіти виконують ролі адвокатів, обвинувачів, суддів, експертів. Ділові ігри у форматі судового засідання спрямовані на розширення та поглиблення теоретичної бази студентів з навчальної дисципліни, а також на розвиток їхніх компетентностей щодо виявлення, критичного аналізу та оцінювання потенційних ризиків. Такий формат сприяє формуванню практичних навичок розробки ефективних стратегій реагування на виклики навколишнього середовища з метою мінімізації їх негативного впливу на здоров'я та благополуччя людини, забезпечуючи тим самим підвищення якості її життя.

У професійній підготовці майбутніх фахівців інтерактивний тренінг виявляється найдієвішим методом практично-орієнтованого навчання у закладах вищої освіти. Така форма організації практичних занять демонструє виняткову ефективність у контексті андрагогічного підходу, оптимально відповідаючи потребам навчання дорослої аудиторії та забезпечуючи формування здоров'язбережувальної компетентності. Доцільно застосовувати тренінги для розвитку ціннісно-мотиваційної сфери щодо питань здоров'я людини та здорового способу життя; тренінги емоційної стійкості, тренінги формування стресостійкості, тренінги позитивного мислення тощо.

Дієвою, на нашу думку, формою організації освітньої діяльності здобувачів освіти для формування ціннісного ставлення до здоров'я, пропагування здорового способу життя, є індивідуальна робота, яка передбачає залучення студентів до різного роду заходів, які присвячені обговоренню нагальних проблем збереження здоров'я, зокрема: практичних підходів до укріплення фізичного, психічного та духовного благополуччя в сучасних реаліях; ефективних стратегій подолання стресових станів у нинішніх умовах; специфіки впровадження технологій, спрямованих на збереження здоров'я в освітніх установах; а також формування безпечного освітнього простору, що сприяє підтримці здоров'я учасників освітнього процесу.

У межах фізичного виховання доцільно залучати здобувачів освіти до індивідуальної роботи, що спрямована на розширення теоретичної бази та вдосконалення компетентностей щодо формування здоров'яорієнтованого світогляду в умовах потенційних загроз. Майбутнім фахівцям варто пропонувати долучатися до різноманітних челенджів, зокрема «Підтримка фізичної активності в умовах дистанційного навчання», «Техніки подолання фізичного та зорового перенапруження», «Оздоровчі рухливі вправи на відкритому просторі для зміцнення фізичного стану», «Спортивні захоплення у моєму житті» та інші. Студенти можуть брати активну участь у масштабних флешмобах, зокрема «White card», приуроченому до Всесвітнього дня здоров'я в контексті національної ініціативи «Цікава фізкультура 2:0. Перезавантаження», а також «Національній руханці у вишиванці» та подібних заходах. Невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців має бути їхня систематична участь у спортивних змаганнях різного спрямування – волейбол, шашки, шахи, настільний теніс та бадмінтон.

Таким чином, упровадження інноваційних форм і методів навчання у процес формування здоров'яорієнтованого світогляду здобувачів вищої освіти має визначальне значення для підготовки гармонійно розвинених, здорових та конкурентоспроможних фахівців у сучасних умовах глобальних викликів, тому як вони забезпечують формування не лише теоретичних знань про здоров'я, але й створюють умови для розвитку стійкої внутрішньої мотивації до здорового способу життя; дозволяють враховувати індивідуальні особливості та потреби кожного здобувача, створюючи умови для формування персоналізованої траєкторії розвитку здоров'яорієнтованого світогляду; дозволяють інтегрувати питання здоров'язбереження в різні дисципліни та сфери університетського життя, формуючи цілісне розуміння здоров'я як багатовимірного явища, що залежить від фізичних, психологічних, соціальних, духовних та екологічних факторів; базуються на співпраці, груповій роботі та соціальній взаємодії, що сприяє формуванню культури здоров'я не лише на індивідуальному, але й на колективному рівні; дозволяють моделювати та аналізувати складні ситуації, пов'язані зі здоров'ям, розвиваючи у студентів практичні навички вирішення проблем та адаптивні стратегії здоров'язбереження, що мають особливе значення в умовах невизначеності та постійних змін; сприяють розвитку емоційного інтелекту, стресостійкості, навичок саморегуляції та самоконтролю, які є фундаментом психологічного благополуччя та успішної адаптації до викликів сучасного світу і, нарешті, ґрунтуються на принципах практичної діяльності та реального досвіду, забезпечуючи перенесення набутих знань, умінь та навичок у повсякденне життя студентів та сприяючи формуванню сталих здорових звичок, які зберігаються після закінчення університету.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування здоров'яорієнтованого світогляду здобувачів освіти в процесі професійної підготовки є нагальною потребою сучасності, зумовленою комплексом викликів у сфері здоров'я, з якими стикається молодь. Традиційні підходи виявляються недостатньо ефективними в нових умовах, що актуалізує необхідність впровадження інноваційних форм і методів, які враховують сучасні реалії, індивідуальні потреби здобувачів та можливості цифрових технологій. Упровадження інноваційних форм і методів навчання є не просто педагогічною інновацією, а стратегічною необхідністю, що відповідає вимогам часу та потребам сучасних здобувачів освіти. Це дозволяє трансформувати процес формування здоров'яорієнтованого світогляду з формального засвоєння інформації про здоров'я на активне, осмислене та персоналізоване формування цілісної системи цінностей, знань, умінь та навичок здоров'язбереження, що стає невід'ємною частиною особистісної та професійної ідентичності майбутніх фахівців.

Перспективою подальших досліджень є вдосконалення інноваційних підходів до формування здоров'яорієнтованого світогляду здобувачів

освіти, з урахуванням нових викликів та можливостей, що дозволить підвищити ефективність здоров'язбережувальної діяльності університетів та зробити вагомий внесок у формування здорової нації та сталий розвиток суспільства загалом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безпалько О. В. Розвиток соціальних ініціатив як напрям соціально-педагогічної роботи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 1(315). С. 15-22.

2. Бобрицька В. І. Здоров'язбереження у вищій педагогічній освіті: теоретичні основи педагогічного дослідження проблеми. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2021. № 3. С. 86-95.

3. Бойчук Ю. Д., Щербак І. М., Мірошниченко О. М. Здоров'язбережувальні технології в сучасних закладах освіти : колективна монографія. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2020. 204 с.

4. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С., Лаврентьєва І. В. Навчання здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок: керівництво для вчителів. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Алатон, 2019. 268 с.

5. Іваній І. В. Методологія формування здоров'язбережувального освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 141-146.

6. Кокун О. М. Психологічна підтримка фахівців суб'єктів освіти в умовах пандемії COVID-19. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Т. 2. № 2. С. 1-7.

7. Коцур Н. С., Годун Н. І., Миздренко О. М. Здоров'язбережувальні технології в формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2020. № 6. Кн. 2. Т. I (85). С. 377-387.

8. Омельченко С. О., Гутарєва Н. В. Соціалізація учнівської молоді в процесі розвитку здоров'язбережувального освітнього середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. С. 44-48.

9. Пророк Н. В., Кондратенко Л. О. Психологічна підтримка педагогів у кризових ситуаціях. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6. № 9. С. 86-97.

10. Федорченко Т. Є. Прикладні методики превентивної роботи з дітьми в умовах військової агресії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2022. Вип. 26(2). С. 267-276.

11. Поліщук Н. М., Антонова О. Є. Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2021. 276 с.

12. Тимошенко О. В., Дьоміна Ж. Г. Здоров'язбережувальні технології фізичного виховання дітей різного шкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. 2020. Вип. 3К(123). С. 439-444.

13. Товкун Л. П. Особливості формування культури здоров'я студентів педагогічних спеціальностей в умовах сьогодення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15.* Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. 2020. Вип. 5К (129). С. 166-170.

14. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю вимушених переселенців: теорія та практика : монографія. Харків : ДІСА ПЛЮС, 2020. 408 с.

15. Федій О. А., Орлова Л. В. Здоров'язбереження молодших школярів засобом естетотерапії в умовах Нової української школи. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. 74. С. 144-148.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КРЕАТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІЗ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CREATIVITY OF A TEACHER OF A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION AND THE QUALITY OF TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN TODAY'S REALITIES

УДК 378.14.032
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.26

Овчаренко В.В.,
докт. військ. наук, професор,
заступник начальника управління оборонної та мобілізаційної роботи Департаменту оборонної, мобілізаційної роботи та взаємодії з правоохоронними органами Харківської обласної державної (військової) адміністрації – начальник відділу оборонної роботи Харківської обласної державної (військової) адміністрації

Клішин В.М.,
канд. військ. наук, доцент,
начальник оперативного факультету Національної академії Національної гвардії України

Махобей А.В.,
ст. викладач кафедри державної безпеки та управління Національної академії Національної гвардії України

Белашов Ю.О.,
канд. тех. наук,
доцент кафедри вогневої підготовки Національної академії Національної гвардії України

Ніконенко А.М.,
викладач кафедри бойового та логістичного забезпечення Київського інституту Національної гвардії України

У статті розглядається проблема визначення взаємозв'язку між рівнем креативності викладачів вищих військових навчальних закладів (закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання) та якістю професійної підготовки майбутніх офіцерів у контексті сучасних викликів і потреб національної безпеки України. Встановлено, що ефективність військової освіти значною мірою залежить від здатності викладача застосовувати інноваційні, нестандартні підходи до навчання, які спрямовані на формування у курсантів та курсанток не лише професійних знань і навичок але й критичного мислення, ініціативності, адаптивності та креативності – якостей, необхідних для успішного виконання завдань за призначенням в реаліях сьогодення.

У дослідженні обґрунтовано, що креативність викладача є важливою педагогічною якістю, яка безпосередньо впливає на мотивацію курсантів до навчання, ефективність засвоєння матеріалу та рівень сформованості професійних компетентностей. За допомогою комплексу теоретичних і емпіричних методів (аналізу літератури, анкетування, інтерв'ю, педагогічного експерименту) було встановлено наявність статистично значущого зв'язку між рівнем креативності викладачів і показниками якості підготовки майбутніх офіцерів.

У статті також проаналізовано педагогічні умови, що сприяють розвитку креативного потенціалу викладачів вищих військових навчальних закладів, зокрема: академічна свобода, інституційна підтримка інновацій, міждисциплінарна інтеграція, наявність програм підвищення кваліфікації з акцентом на інноваційну педагогіку. Запропоновано практичні рекомендації щодо удосконалення системи військової освіти на основі розвитку креативного педагогічного середовища. Зроблено висновок, що розвиток креативності викладача є стратегічним чинником підвищення якості підготовки офіцерських кадрів для потреб інституцій сектору безпеки і оборони України.

Результати теоретичного дослідження впроваджені у систему багаторічної підготовки здобувачів вищої освіти (курсантів та курсанток) Національної академії Національної гвардії України та Київського інституту Національної гвардії України. Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення організаційно-педагогічних умов, які сприяють формуванню креативного освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі.

Ключові слова: *військовослужбовці, викладачі, готовність, індивідуалізація, креативність, критерії, майбутні офіцери, освітній процес, професійна підготовка, рівні, фахова підготовка, якість освіти.*

The article considers the problem of determining the relationship between the level of creativity of teachers of Higher Military Educational Institutions (Higher Education Institutions with specific learning conditions) and the quality of professional training of future officers in the context of modern challenges and needs of national security of Ukraine. It has been established that the effectiveness of military education largely depends on the teacher's ability to apply innovative, non-standard approaches to learning, which are aimed at developing in cadets not only professional knowledge and skills, but also critical thinking, initiative, adaptability, and creativity – qualities necessary for the successful completion of assigned tasks in today's realities.

The study substantiates that the teacher's creativity is an important pedagogical quality that directly affects the cadets' motivation to study, the effectiveness of learning the material, and the level of formation of professional competencies. Using a complex of theoretical and empirical methods (literature analysis, questionnaires, interviews, pedagogical experiments), a statistically significant relationship was established between the level of creativity of teachers and indicators of the quality of training of future officers.

The article also analyzes pedagogical conditions that contribute to the development of the creative potential of Higher Military Educational Institutions teachers, in particular: academic freedom, institutional support for innovation, interdisciplinary integration, and the availability of advanced training programs with an emphasis on innovative pedagogy. Practical recommendations are proposed for improving the military education system based on the development of a creative pedagogical environment. It is concluded that the development of teacher creativity is a strategic factor in improving the quality of officer training for the needs of institutions of the security and defense sector of Ukraine.

The results of the theoretical research have been implemented into the system of long-term training of higher education applicants (cadets) of the National Academy of the National Guard of Ukraine and the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine. Prospects for further research in the chosen direction of scientific intelligence involve the development of organizational and pedagogical conditions that contribute to the formation of a creative educational environment in a higher military educational institution.

Key words: *military personnel, teachers, readiness, individualization, creativity, criteria, future officers, educational process, professional training, levels, professional training, quality of education.*

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в секторі безпеки та оборони України зумовлюють зростання вимог до якості професійної підготовки майбутніх офіцерів. Успішне виконання завдань, пов'язаних із захистом державного суверенітету, територіальної цілісності та національної безпеки, потребує не лише глибоких фахових знань але й високого рівня креативності, адаптивності та критичного мислення в представників інституцій сектору безпеки і оборони України. Відповідно, постає необхідність оновлення підходів до викладання у вищих військових навчальних закладах (закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання), зокрема – акцент на розвиток креативного потенціалу самих науково-педагогічних працівників (викладачів) як домінуючих суб'єктів освітнього процесу.

Необхідно підкреслити, що в реаліях сьогодення істотно зростає роль викладачів вищих військових навчальних закладах, закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання (надалі – ВВНЗ) як домінуючих суб'єктів професійної підготовки майбутніх офіцерів. Їх діяльність набуває стратегічного значення у формуванні фахівців, здатних ефективно діяти в умовах підвищеної складності, невизначеності та ризику. На сьогодні підготовка майбутніх офіцерів більше не обмежується лише академічним оволодінням військовими знаннями та навичками. Викладачі ВВНЗ зобов'язані інтегрувати у навчальний процес новітні методики, інформаційні технології, симуляційні модулі та бойовий досвід.

Важливим є й той факт, що сучасні воєнно-політичні реалії, що склалися внаслідок повномасштабної агресії проти України, висувають жорсткі вимоги до рівня підготовки офіцерського складу. У цьому контексті набуває принципового значення системне впровадження бойового досвіду у процес підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ. Мова ведеться не лише про оновлення навчальних програм але й про переосмислення методологічних основ освітнього процесу через призму реального бою, бойових ситуацій, оперативного реагування, тактичної гнучкості та психологічної витривалості.

У свою чергу, впровадження бойового досвіду дозволяє формувати навчальні ситуації, максимально наближені до реальних. Це дає змогу курсантам та курсанткам моделювати дії у стресових, динамічних та невизначених умовах, набувати навичок прийняття рішень в бойовій обстановці. Крім цього, аналіз сучасних бойових операцій (зокрема, в межах Операції Об'єднаних Сил та широкомасштабного спротиву Сил безпеки і оборони України) забезпечує корекцію та актуалізацію навчальних програм із урахуванням реальної тактики ворога, новітніх форм маневру, розвідки, контрбатарейної боротьби тощо.

Участь військовослужбовців різних категорій із бойовим досвідом як викладачів, інструкторів, наставників забезпечує глибоку професійну ідентифікацію курсантів та курсанток, формує у них реалістичне уявлення про зміст та виклики майбутньої військово-професійної діяльності. Необхідно виділити, що саме бойовий досвід, включений до змісту занять (через аналіз кейсів, розбір боїв, бойових епізодів, вогневих контактів з противником, рукопашних сутичок), сприяє розвиткові психоемоційної готовності, витривалості, рішучості та стресостійкості у майбутніх командирів.

На підставі бойового досвіду до навчального процесу впроваджуються модулі щодо застосування «беспілотників» (БПЛА), сучасних засобів зв'язку, автоматизованих систем управління, протидії засобам радіоелектронної боротьби (РЕБ), інформаційно-психологічному впливу тощо.

Також бойовий досвід дозволяє по-новому трактувати офіцерське лідерство – як здатність приймати відповідальні рішення у нестандартних умовах, вести підлеглих за собою, підтримувати бойовий дух, швидко адаптуватися до змін.

Отже, імплементація бойового досвіду як невід'ємного елементу професійної військової освіти – це об'єктивна необхідність сучасного етапу розвитку Сил безпеки і оборони України. Лише на основі реального досвіду війни можливо забезпечити високу практичну готовність майбутніх офіцерів до управління підрозділами, до ефективного виконання завдань за призначенням та збереження життів підлеглих. Відповідно, бойовий досвід має стати інтегральним компонентом як навчальних планів, так і кадрової політики ВВНЗ.

Необхідно підкреслити, що викладачі ВВНЗ водночас, зберігаючи високу педагогічну майстерність, виступають носіями морально-етичних цінностей військової служби, формуючи національну ідентичність майбутніх захисників держави. Науково-педагогічний (педагогічний) працівник забезпечує зв'язок теоретичної бази з практикою сучасних бойових дій, інтегруючи реальні сценарії з досвіду підрозділів ЗСУ, НГУ, СБУ (інших інституцій сектору безпеки і оборони України). Зміст навчальних дисциплін відображає особливості сучасної війни: мережевоцентричну боротьбу, асиметричні дії, використання безпілотних технологій, кібер– і психологічні операції.

Необхідно відмітити, що однією з провідних функцій викладача є створення умов для розвитку критичного мислення, тактичної креативності, швидкого прийняття рішень у стресових ситуаціях. Це досягається за рахунок ігрового моделювання, кейс-методів, тренажерних платформ, систем віртуальної реальності.

Важливим є й той факт, що науково-педагогічні (педагогічні) працівники ВВНЗ повинні виявляти рівень базової підготовки, особистісні характеристики та навчальні потреби кожного курсанта (курсантки), оптимізуючи процес підготовки шляхом

індивідуальних та диференційованих підходів. У реаліях бойових дій особливої ваги набуває здатність офіцера до психологічної саморегуляції, збереження лідерських якостей в умовах тривалого стресу. Викладач виступає не лише педагогом, а й наставником, моральним авторитетом, носієм військової етики.

Сучасний викладач має володіти цифровими компетентностями, вміти інтегрувати засоби штучного інтелекту, автоматизованого аналізу, віртуального симулювання в освітній процес, формуючи цифрову гнучкість у майбутніх офіцерів. В умовах трансформації безпекових загроз викладачі забезпечують інтеграцію знань з різних сфер: правової, інформаційної, технічної, гуманітарної – задля всебічної підготовки курсантів (курсанток) до управління підрозділами в умовах складних ситуацій. Підсумовуючи вище викладене, доцільно констатувати, що роль викладачів ВВНЗ виходить за межі класичної педагогічної функції. У сучасному військово-освітньому просторі вони виступають як стратегічні «агенти змін», здатні впливати на якість підготовки офіцерських кадрів не лише на рівні знань і навичок але й на рівні ціннісної орієнтації, адаптивної поведінки та стійкої патріотичної мотивації. Від ефективності їх діяльності прямопропорційно залежить готовність Сил безпеки і оборони України до виконання завдань із захисту національної безпеки України.

У свою чергу, креативність викладача – це не лише здатність до нестандартного мислення й використання інноваційних педагогічних методик але й уміння формувати в курсантів та курсанток навички прийняття рішень в умовах невизначеності, гнучко реагувати на зміну ситуації, ініціювати нові способи вирішення навчальних і професійних завдань.

Таким чином, дослідження взаємозв'язку між рівнем креативності викладача та якістю професійної підготовки майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ) набуває особливої актуальності в умовах військової реформи, гібридних загроз і посиленої інтеграції в євроатлантичний безпековий простір.

Необхідно підкреслити, що попри наявність окремих досліджень із проблем педагогічної креативності та інновацій у вищій освіті, проблема їхнього впливу саме на підготовку офіцерських кадрів у контексті сучасних викликів залишається недостатньо розкритою. Це зумовлює потребу у всебічному вивченні даного явища, формулюванні ефективних підходів до розвитку креативності викладачів ВВНЗ та виявленні її ролі в забезпеченні якісної освіти майбутніх офіцерів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика розвитку креативності як важливої якості педагога активно розглядається в сучасній педагогічній, психологічній та соціологічній науці. Особливу увагу приділено здатності викладача до впровадження інноваційних освітніх підходів, розвитку творчого потенціалу студентів (курсантів та курсанток), а також формуванню адаптивних моделей поведінки в умовах невизначеності.

Креативність викладача як компонент професійної компетентності досліджували такі науковці, як: О. Савченко [1], І. Зимня [2], О. Пометун, Л. Пироженко [3], які розглядали її в контексті педагогічної майстерності, інноваційності в освітньому процесі, а також в аспекті формування мотиваційно-ціннісної сфери здобувачів освіти. У психологічному аспекті креативність розглядали: Ю. Муштатов, В. Шемчук, О. Хацаюк, В. Соколовський, А. Ковтуненко, О. Корнієнко [4], Т. Яковишина, Ю. Шалівська [5], Т. Дуткевич [6], які визначили її як інтегральну особистісну характеристику, що охоплює здатність до генерування нових ідей, бачення проблем у нестандартному світлі, гнучке мислення.

Щодо специфіки військової освіти, значну увагу в дослідженнях надається якості підготовки офіцерських кадрів у сучасних умовах. Зокрема, праці О. Кузьміної [7], С. Ярмака [8], O. Khatsaiuk, M. Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba (та інш.) [9], M. Medvid, O. Khatsaiuk, K. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, M. Borovyk [10], висвітлюють особливості педагогічного супроводу курсантів та курсанток, формування в них лідерських якостей, дисциплінованості, професійної відповідальності. Проте аспекти взаємозв'язку між креативністю викладача військового ЗВО та якістю підготовки офіцерів залишаються недостатньо дослідженими.

У розрізі сучасних безпекових викликів важливими є також праці з національно-патріотичного виховання (О. Безхутрий [11], Л. Ляшенко [13]) та з формування інноваційного освітнього середовища у закладах вищої освіти (Т. Семенова [12], Р. Любчич, О. Хацаюк, С. Гарбуз, А. Бутенко, Д. Каплюк, А. Литвиненко [14]). Дослідження доводять, що для забезпечення високої якості професійної військової освіти необхідне поєднання традиційної дисципліни з інноваційним підходом до викладання, де креативність викладача виступає рушійною силою трансформацій.

Цікавими за своїм змістом та сутнісними характеристиками є наукові праці дослідників: В. Пронтенка, О. Федченка, Ю. Корнійчука, О. Крука, О. Запорожанова (та інш.) [15], О. Хацаюка, С. Гіренка, Д. Ванюк, В. Волянського, К. Задорожного (та інш.) [16], Ю. Самсонова, О. Маркова, О. Забули, О. Хацаюка, Є. Гарбара (та інш.) [17], М. Ковальчука, І. Лотоцького [18], О. Хацаюка, А. Турчинова, О. Ярещенка, М. Бака [19], у яких формування креативності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України реалізується через засоби фізичного виховання

(фізичної підготовки та спеціальної фізичної підготовки). Фізичне виховання є не допоміжною, а стратегічною складовою професійної підготовки майбутніх офіцерів. У його основі – цілеспрямоване формування комплексу якостей, які є визначальними для ефективного командування, збереження бойової ефективності підрозділів, виживання та перемоги в реальних бойових умовах. У зв'язку з цим, необхідним є постійне вдосконалення програм фізичного виховання у ВВНЗ, їх адаптація до умов сучасної війни та інтеграція з прикладними видами військово-професійної діяльності.

Заслуговують уваги наукові праці учених: О. Хацаюка, С. Гіренка, Д. Ванюк, В. Волянського, К. Задорожного (та інш.) [20], В. Селюка [21], В. Мірошниченка, О. Ставицького [22], у яких акцентується увага на використанні сучасних технічних засобів навчання (педагогічних технологій) в системі професійної освіти майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України. Необхідно виділити, що впровадження сучасних педагогічних технологій є необхідною умовою формування конкурентоспроможного, мобільного, технічно грамотного та психологічно стійкого офіцера нової генерації, здатного ефективно діяти в умовах сучасної війни та гібридних загроз.

Таким чином, попри наявність значної кількості праць, що опосередковано торкаються означеної проблематики, комплексне дослідження взаємозв'язку між креативністю викладача вищого військового навчального закладу і якістю підготовки майбутніх офіцерів як педагогічної, психолого-соціальної та управлінської категорії в умовах новітніх викликів залишається науково-недостатньо опрацьованим. Це зумовлює актуальність і новизну обраного напряму дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел свідчить про значний інтерес дослідників до вивчення креативності як особистісної та професійної якості педагога, а також до підвищення ефективності освітнього процесу у ВВНЗ. У багатьох роботах розкрито зміст креативності, її складові, умови формування та методи діагностики; окремі аспекти професійної підготовки офіцерів також знайшли відображення у сучасних дослідженнях. Разом з тим, попри актуальність теми, залишається низка науково-практичних аспектів, що досі не були ґрунтовно опрацьовані або розглянуті лише фрагментарно, до них належать:

1) відсутність системного підходу до вивчення впливу креативності викладача саме в контексті військової освіти, де освітній процес має специфічні вимоги до дисципліни, ієрархічності та нормативності;

2) недостатній рівень емпіричних досліджень**,** які б підтверджували наявність статистично значущого зв'язку між креативністю викладача вищого військового навчального закладу та якістю професійної підготовки курсантів та курсанток у дійсних умовах освітньої діяльності;

3) обмежене вивчення педагогічних умов**,** які сприяють розвитку креативного потенціалу викладачів саме в структурі військових закладів освіти, де діє суворе регламентування форм і методів навчання;

4) недостатнє теоретичне обґрунтування і практичне моделювання інноваційних освітніх підходів, що можуть бути застосовані у ВВНЗ для підготовки висококваліфікованих офіцерських кадрів, здатних до нестандартного мислення, самостійного прийняття рішень та ініціативи;

5) відсутність науково-обґрунтованих рекомендацій щодо інтеграції креативного компонента в систему професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого військового навчального закладу.

Отже, на сьогодні існує об'єктивна потреба у ґрунтовному міждисциплінарному дослідженні, яке б поєднувало педагогічний, психологічний і соціальний підходи до вивчення креативності викладачів вищих військових навчальних закладів (закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання) інституцій сектору безпеки і оборони України у напрямі забезпечення якісної підготовки майбутніх офіцерів для потреб національної безпеки.

Мета статті. Головною метою дослідження є визначення взаємозв'язку між рівнем креативності викладачів вищих військових навчальних закладів та якістю професійної підготовки майбутніх офіцерів у контексті сучасних викликів і потреб національної безпеки.

Методи дослідження: аналіз і синтез, аналіз нормативно-правових документів, моделювання, історико-логічний метод, анкетування, інтерв'ю (напівструктуровані), спостереження, експертне оцінювання, контент-аналіз, кількісний аналіз, якісний аналіз та SWOT-аналіз. Крім цього використано досвід бойових дій та досвід організації системи професійної освіти майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Креативність, згідно з науково-методичною літературою – це інтегральна психічна властивість особистості, яка визначає її здатність до створення нових, оригінальних, соціально значущих ідей, рішень, підходів чи продуктів діяльності. Вона розглядається як ключова компонента інтелектуальної активності та передумова інноваційного мислення.

У науково-методичному аспекті креативність (див. табл. 1) – це багатовимірна характеристика особистості що поєднує інтелектуальні, мотиваційні та емоційно-вольові компоненти. Її розвиток є критично важливим для професійної підготовки, особливо в умовах, де необхідні нестандартні рішення – зокрема, у сфері військової, правоохоронної чи педагогічної діяльності.

Таблиця 1

Основні наукові визначення трактування поняття

Дослідники	Визначення
Е. Торренс [23]:	«Процес чутливості до проблем, дефіцитів, прогалин у знаннях, що веде до формування гіпотез і пошуку їх нових, оригінальних рішень».
Дж. Гілфорд [24]:	«Дивергентне мислення – мислення, що виходить за межі стандартних шляхів і характеризується гнучкістю, оригінальністю, здатністю до трансформації».
В. Моляко, Н. Чепелєва, Л. Орбан [25]:	«Креативність – це **інтелектуально-особистісне утворення**, яке виявляється у **здатності генерувати нові способи дії в нестандартних умовах** і успішно адаптуватися до змін середовища.

Необхідно підкреслити, що креативність також охоплює: здатність до асоціативного мислення; гнучкість у вирішенні завдань; оригінальність ідей; швидкість генерування нових варіантів.

У реаліях сучасних викликів національній безпеці та трансформації воєнної доктрини України питання ефективності професійної підготовки офіцерських кадрів набуває особливого значення. Військова освіта має адаптуватися до нових умов ведення бойових дій, гібридних загроз, кібербезпеки та необхідності прийняття оперативних рішень у нестандартних ситуаціях. У цьому напрямі особливої актуальності набуває вивчення впливу креативності викладача ВВНЗ на якість підготовки майбутніх офіцерів.

Необхідно підкреслити, що у рамках теоретичного аналізу членами науково-дослідної групи проаналізовано сучасні підходи до визначення креативності як педагогічної якості. Креативність викладача розглядається як здатність до: розробки нестандартних методик навчання; моделювання ситуацій, наближених до бойових умов; створення варіативного освітнього середовища; стимулювання критичного та стратегічного мислення у курсантів та курсанток.

В процесі дослідно-аналітичної роботи якість підготовки офіцерів (на прикладі курсантів та курсанток ВВНЗ Національної гвардії України) визначалась за наступними критеріями: рівень сформованості професійних компетентностей; здатність до прийняття рішень у стресових умовах; рівень мотивації до військової служби; комунікативна та лідерська ефективність.

Необхідно підкреслити, що членами науково-дослідної групи (НДГ) також було сформульовано гіпотезу про наявність прямого взаємозв'язку між рівнем креативності викладача і рівнем підготовленості курсантів та курсанток до виконання професійних обов'язків у динамічних умовах сучасних викликів.

Дослідження організовано на базі Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ) та Київського інституту Національної гвардії України (КІ НГУ). Загальна вибірка склала 90 викладачів та 270 майбутніх офіцерів. Для досягнення поставленої мети було застосовано комплекс методів, а саме: аналіз наукової літератури, узагальнення педагогічного досвіду, моделювання; анкетування, опитування, тестування рівня креативності викладачів (методика Торренса), спостереження за навчальними заняттями, експертна оцінка; кореляційний аналіз, рангове зіставлення, метод порівняння.

У результаті дослідження встановлено, що викладачі з високим рівнем креативності застосовували активні методи навчання, зокрема: тактичні ігри; проблемне навчання; ситуаційне моделювання; кейс-методи. Необхідно виділити, що курсанти та курсантки, які навчалися у таких педагогів, показали значно вищі результати у підсумкових комплексних заліках, а також демонстрували кращі навички орієнтації в нестандартних ситуаціях. Крім цього, нами виявлено статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок (r=0,71) між креативністю викладача та якістю професійної підготовки представників досліджуваної категорії (див. рис. 1).

Разом з тим, членами науково-дослідної групи виявлено низку бар'єрів, що обмежують розвиток креативності викладачів у вищому військовому навчальному закладі: консервативність навчальних програм; надмірна формалізація та регламентованість викладацької діяльності; обмежене впровадження інноваційних методик.

Отримані результати підтверджують гіпотезу про те, що креативність викладача виступає не лише його особистісною характеристикою але й фактором освітньої ефективності, який прямопропорційно впливає на професійну мобільність, адаптивність і бойову готовність майбутніх офіцерів. Враховуючи отримані результати вважаємо, що розвиток креативного потенціалу викладачів має бути пріоритетним напрямом реформування військової педагогіки, особливо в умовах динамічного змінення типів загроз і характеру військових дій.

На рис. 1 представлено стовпчикову діаграму, що демонструє залежність середньої оцінки курсантів та курсанток від рівня креативності їхніх викладачів. Відповідно до даних: при низькому рівні креативності середній бал курсантів становить – 68; при середньому – 78; при високому – 88. Це наочно підтверджує позитивний вплив творчого підходу викладача на результати навчання у військовій освіті.

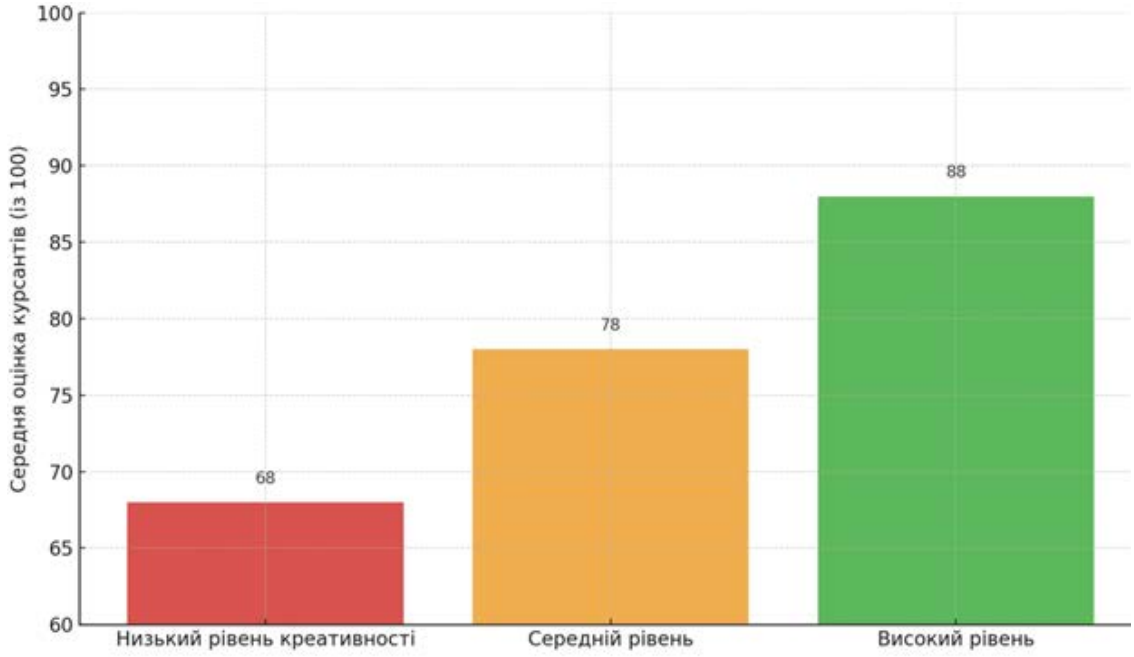


Рис. 1. Взаємозв'язок рівня креативності викладача та якістю підготовки майбутніх офіцерів (курсантів та курсанток Національної академії Національної гвардії України та Київського інституту Національної гвардії України)

Беручи до уваги результати заключного етапу дослідження можливим є:

1) розробка модулів підвищення кваліфікації для викладачів ВВНЗ з акцентом на інноваційні підходи до викладання;

2) стимулювання впровадження методів навчання, що активізують мислення курсантів та курсанток;

3) модернізація освітньо-професійних програм підготовки офіцерів із урахуванням компетентнісного та креативного підходів;

4) створення інституційних умов для розвитку творчості у викладацькому середовищі (академічна свобода, педагогічні лабораторії, пілотні програми тощо).

Узагальнюючи**,** можемо стверджувати, що розвиток креативності викладачів ВВНЗ є не лише педагогічним завданням але й елементом стратегічного забезпечення національної безпеки, адже саме через якість освітнього процесу формується боєздатність, гнучкість та професійна спроможність майбутніх командирів.

Висновки і перспективи подальших розробок. В процесі дослідно-аналітичної роботи членами науково-дослідної групи визначено взаємозв'язок між рівнем креативності викладачів вищих військових навчальних закладів та якістю професійної підготовки майбутніх офіцерів у контексті сучасних викликів і потреб національної безпеки. Це підтверджено наявністю статистично значущого позитивного зв'язку між рівнем креативності викладачів вищих військових навчальних закладів і якістю професійної підготовки курсантів та курсанток ($r = 0,71$).

Необхідно підкреслити, що викладачі з високим рівнем креативності частіше застосовують інноваційні методи навчання (ситуаційне моделювання, кейси, тактичні ігри), що сприяє формуванню критичного мислення, лідерства та гнучкості курсантів та курсанток. У свою чергу, існуючі бар'єри, як-от регламентованість програм, обмежена свобода викладача, недосконала система професійного розвитку, стримують розвиток педагогічної креативності. Беручи до уваги отримані наприкінці дослідження результати, доцільним є впровадження системних змін в освітню політику ВВНЗ, спрямовану на стимулювання творчого підходу до викладання як одного з факторів національної обороноздатності.

У ході дослідження встановлено стійкий та значущий взаємозв'язок між рівнем креативності викладачів та ефективністю професійної підготовки майбутніх офіцерів. Креативні викладачі здатні впроваджувати нестандартні підходи до навчання, активізувати пізнавальну діяльність курсантів та курсанток, моделювати проблемні ситуації, наближені до реальних умов військової служби. Це, своєю чергою, сприяє формуванню у майбутніх офіцерів вищого рівня адаптивності, ініціативності, оперативного мислення та здатності діяти в умовах невизначеності.

Сучасні виклики у сфері національної безпеки – гібридні загрози, інформаційна війна, високотехнологічний характер збройного протистояння – вимагають від інституцій сектору безпеки і оборони України підготовки офіцерів нового покоління. Вони мають володіти не лише ґрунтовними

професійними знаннями але й розвиненими лідерськими, аналітичними й комунікативними якостями, бути готовими до творчого вирішення нестандартних завдань. У цьому аспекті креативність викладачів відіграє ключову роль, адже саме вони формують світогляд, цінності та професійні навички майбутніх офіцерів.

Результати дослідження підтвердили, що креативний підхід у навчанні сприяє розвитку цілісної системи професійних компетентностей курсантів та курсанток. Це включає: здатність до критичного мислення, гнучке оперування знаннями, міждисциплінарну інтеграцію, уміння ухвалювати рішення в умовах дефіциту часу та ресурсів. Курсанти та курсантки, що навчаються під керівництвом креативних викладачів, демонструють вищий рівень мотивації до навчання, кращі показники у вирішенні практичних кейсів, а також більшу готовність до військової служби в реаліях сьогодення.

Аналіз системи військової освіти свідчить про потребу в структурних змінах, орієнтованих на підтримку і розвиток креативності педагогічного складу. Необхідно впроваджувати сучасні методи підготовки викладачів, які включають тренінги з розвитку креативного мислення, педагогічного дизайну, фасилітації, використання цифрових технологій у навчанні. Крім того, доцільно створити середовище, яке підтримує творчі ініціативи викладачів, заохочує до науково-педагогічних експериментів та міждисциплінарної взаємодії.

Високий рівень креативності викладачів корелює із здатністю вищого військового навчального закладу відповідати динамічним запитам сучасного воєнно-політичного простору. Такий підхід дозволяє не лише оперативно адаптувати навчальні програми до нових викликів але й формувати кадровий резерв для інституцій сектору безпеки і оборони України, який здатен мислити стратегічно, діяти нестандартно та брати на себе відповідальність у критичних ситуаціях (екстремальних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Результати теоретичного дослідження впроваджені у систему багаторічної підготовки здобувачів вищої освіти (курсантів та курсанток) Національної академії Національної гвардії України та Київського інституту Національної гвардії України. Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають розроблення організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть формуванню креативного освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Савченко О. Я. Теоретико-методологічні основи педагогічної майстерності викладача: навч. посібн. Київ : Освіта., 2018. 224 с.

2. Зимня І. А. Ключові компетентності як результат сучасної освіти. *Вища освіта України*. 2004. № 3. С. 34-39.

3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід: навч.-метод. посібн. Київ : Сучасний урок., 2002. 141 с.

4. Муштатов Ю., Шемчук В., Хацаюк О., Соколовський В., Ковтуненко А., Корнієнко О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах РХБН. *Військова освіта*. 2024. № 1 (43). С. 360-381.

5. Яковишина Т. В., Шалівська Ю. В. Трансформація поняття «креативність» у контексті реформування педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 2 (10). С. 39-43.

6. Дуткевич Т. Загальна психологія: теоретичний курс: навч. посібн. Київ : Центр учбової літератури., 2016. 388 с.

7. Кузьміна О. М. Підготовка офіцерських кадрів у контексті трансформації військової освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2020. № 4. С. 41-45.

8. Ярмак С. І. Психолого-педагогічний супровід курсантів у процесі професійної підготовки. *Наука і освіта*. 2021. № 2. С. 68-72.

9. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P. & oth. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *RREM*, 13 (2), 457-475. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431%20%20\

10. Medvid, M., Khatsaiuk, O., Sydorchenko, K., Vorok, S., Kernas, A., & Borovyk, M. (2024). Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *16*(2), 336-355. https://doi.org/10.18662/rrem/1-6.2/860

11. Безхутрий О. І. Національно-патріотичне виховання у військових навчальних закладах. *Збірник наукових праць ХНУПС*. 2019. № 3. С. 25-30.

12. Семенова Т. М. Інноваційне освітнє середовище у ВНЗ: виклики та перспективи. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 1 (33). С. 112-118.

13. Ляшенко Л. М. Формування професійної компетентності офіцера засобами активного навчання. *Військова освіта*. 2022. № 1. С. 50-55.

14. Любчич Р. І., Хацаюк О. В., Гарбуз С. В., Бутенко А. Є., Каплюк Д. Д., Литвиненко А. І. Сучасні тренувальні комплекси фізичних та спеціальних вправ спрямованих на вирішення завдань професійної спрямованості майбутніх офіцерів. *Науковий часопис УДУ ім. Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. № 8 (168). С. 88-95.

15. Пронтенко В. В., Федченко О. С., Корнійчук Ю. М., Крук О. М., Запорожанов О. М., Сіваков В. П., Костюшко І. А., Плющакова О. В. Формування фізичної готовності курсантів до професійної діяльності у процесі спеціальної фізичної підготовки. *Науковий часопис УДУ ім. Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. № 6 (137). С. 92-96.

16. Хацаюк О. В., Гіренко С. П., Ванюк Д. В., Волянський В. Г., Задорожний К. А., Лазоренко С. С., Делямба М. М. Впровадження сучасних технічних засобів навчання в систему СФП майбутніх офіцерів. *Науковий часопис УДУ ім. Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2022. № 8 (153). С. 104-109.

17. Самсонов Ю. В., Марков О. В., Забула О. Є., Хацаюк О. В., Гарбар Є. О., Магмет Т. М., Задорожний К. А., Повар О. В. Апробація педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування ПТРК «JAVELIN» із акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. *Науковий часопис УДУ ім. Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. № 3 (161). С. 136-141.

18. Ковальчук М. П., Лотоцький І. Р. Спеціальна фізична підготовленість курсантів військового коледжу сержантського складу Національної академії сухопутних військ. *Науковий часопис УДУ ім. Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2024. № 6 (179). С. 126-133.

19. Хацаюк О. В., Турчинов А. В., Ярещенко О. А., Бак М. А. Оптимізація системи спортивно-масової роботи майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Науковий часопис УДУ ім. Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2024. № 2 (187). С. 197-207.

20. Хацаюк О. В., Гіренко С. П., Ванюк Д. В., Волянський В. Г., Задорожний К. А., Лазоренко С. С., Делямба М. М. Впровадження сучасних технічних засобів навчання в систему спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів. *Науковий часопис УДУ ім. Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2022. № 8 (153). С. 104-109.

21. Селюк В. Використання засобів педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх офіцерів у ВВНЗ. Електронне наукове видання «Електронне наукове видання». 2024. № 17. С. 310-317.

22. Мірошниченко В., Ставицький О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до використання STEM-технологій в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів. Електронне наукове видання «Електронне наукове видання». 2023. № 17. С. 290-301.

23. Торренс Е. Пошук і розв'язання творчих проблем: посібн. Миколаїв : ТОВ «Корабел», 2021. 456 с.

24. Гілфорд, Дж. Структура інтелекту: посібн. Київ : Психологія творчості, 2003. 287 с.

25. Моляко В. О. Психологічні проблеми креативності: монографія. Київ : Наукова думка, 2000. 280 с.

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В РОБОТУ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

METHODICAL PREPARATION OF STUDENTS FOR IMPLEMENTING ELEMENTS OF PHYSICAL THERAPY IN WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

УДК 37.013:373.5:796.01
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.27

Пахальчук Н.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Береженна Л.Ю.,
фізичний терапевт
Державної реабілітаційної установи
«Центр комплексної реабілітації для
осіб з інвалідністю «Поділля»,
асистент кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Ярмошкіна М.В.,
асистент кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

У статті розглядаються актуальні проблеми підготовки майбутніх вихователів до використання елементів фізичної терапії з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Автори зазначають, що якісна підготовка педагогів передбачає інтеграцію міждисциплінарного підходу, партнерську співпрацю між педагогами, фізичними терапевтами та іншими фахівцями. Це дає змогу створити узгоджені індивідуальні програми, які сприяють комплексному фізичному розвитку, реабілітації та соціальній адаптації дітей з ООП. У статті зроблено акцент на важливості створення сприятливого навчального середовища, здатного задовольнити фізичні, емоційні та соціальні потреби кожної дитини.

У статті також окреслено сучасні тенденції в професійній підготовці вихователів у контексті інклюзивної освіти, зокрема наголошено на необхідності оновлення змісту освітніх програм, формування в майбутніх педагогів відповідних професійних компетентностей. Автори презентують досвід викладання навчальної дисципліни «Методика формування компетентностей за освітнім напрямом "Особистість дитини"», що охоплює аспекти фізичної терапії.

У статті представлено сучасні підходи до професійної підготовки вихователів у контексті впровадження фізичної терапії як складової комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Недостатній рівень педагогічних знань і навичок перешкоджає якісному індивідуальному супроводу дітей з ООП у закладах дошкільної освіти. Автори підкреслюють важливість інтеграції реабілітаційних методик в освітній процес підготовки педагогічних кадрів, що дозволить ефективно застосовувати освітніх фізичну терапію на практиці.

У статті також представлено опис комплексу загальнорозвивальних вправ, адаптованого для використання в закладах дошкільної освіти, який орієнтований на зміцнення ослаблених груп м'язів, поліпшення координації рухів та розвитку рухової активності дітей із різними формами рухових порушень. Впровадження таких програм сприяє не лише фізичному розвитку дошкільників, але й підвищенню рівня самостійності та соціалізації дітей, що є важливим фактором їх подальшої інтеграції у суспільство.

Ключові слова: *підготовка майбутніх вихователів, фізичне виховання, діти з особливими освітніми потребами, заклад дошкільної освіти, реабілітаційний центр.*

The article examines current challenges in preparing future preschool teachers to apply elements of physical therapy in working with children with special educational needs. The authors emphasize that high-quality teacher training requires the integration of an interdisciplinary approach and collaborative partnerships among educators, physical therapists, and other professionals. This approach facilitates the development of coordinated individual programs that support the comprehensive physical development, rehabilitation, and social adaptation of children with SEN. The article highlights the importance of creating a supportive learning environment that addresses the physical, emotional, and social needs of each child.

The article also explores modern trends in the professional training of preschool teachers within the context of inclusive education, particularly emphasizing the need to update educational curricula and to develop relevant professional competencies in future educators. The authors share their experience in teaching the academic course «Methods for Developing Competencies in the Educational Domain "Child's Personality"», which includes components of physical therapy.

Furthermore, the article presents contemporary approaches to the professional preparation of preschool teachers, focusing on the integration of physical therapy as an essential component of comprehensive rehabilitation for children with special educational needs. A lack of pedagogical knowledge and skills hinders the effective individualized support of children with special educational needs in preschool settings. The authors underscore the importance of incorporating rehabilitation techniques into the educational process for training future educators, enabling them to apply physical therapy effectively in practice.

Additionally, the article describes a set of general developmental exercises adapted for use in preschool institutions. These exercises are designed to strengthen weakened muscle groups, improve motor coordination, and enhance physical activity in children with various motor impairments. The implementation of such programs not only fosters the physical development of preschoolers but also contributes to increasing their independence and socialization, which are key factors in their further integration into society.

Key words: *professional training of future educators, physical education, children with special educational needs, preschool education, rehabilitation center.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. В системі сучасної дошкільної освіти пошуки шляхів ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) завжди залишаються актуальними та потребують висококваліфікованих педагогів, здатних забезпечити всебічний розвиток цієї категорії дошкільників, у тому числі й у напрямку фізичного розвитку та реабілітації. Однією з умов успішної реалізації фізичного розвитку та оздоровлення є партнерська співпраця між вихователем

і фізичним терапевтом, яка дозволяє створити єдиний узгоджений простір підтримки дитини та врахувати її індивідуальні потреби та можливості. Недостатній рівень сформованості відповідних компетентностей у педагогів обмежує можливості індивідуального супроводу дітей з ООП, що актуалізує необхідність оновлення змісту професійної підготовки вихователів.

Фізична терапія є важливим компонентом у комплексному підході до оздоровлення дітей з ООП. Вона спрямована на подолання порушень фізичного і психоемоційного розвитку. Сучасні наукові дослідження (Л. Кампус, І. Лютченко, Р. МакГілл, В. Петриченко тощо) підкреслюють важливість активних реабілітаційних дій із дітьми з ОПП, спрямованих на відновлення рухових навичок, покращення фізичної функціональності та розвитку соціальних компетенцій. Так, науковці підкреслюють, що саме засоби адаптивного фізичного виховання (рухливі й спортивні ігри, засоби загартовування, елементи хореографії, фізичні вправи) забезпечують фізичну та соціальну реабілітацію дітей, допомагають долати депресивні стани, дають їм змогу знівелювати комплекс неповноцінності, задовольнити свої потреби в русі та спільних діях [7, с. 174].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі широко розглядаються різноманітні аспекти організації та змісту роботи з дошкільниками з особливими освітніми потребами, зокрема, праці А. Гета, Р. Дмитріва, М. Єфименка, Н. Наумчак, О. Олефір, В. Кантаржи, А. Колупаєвої, Т. Круцевич, А. Сімка, В. Синьова, В. Шевченка, О. Чеботарьової, І. Цюпак тощо. Проблемам підготовки фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивного освітнього середовища присвячені роботи О. Білюк, В. Зеленіного, І. Корневої, Н. Кирсти, І. Малишевської, О. Маринчук, Ю. Смолянка, С. Чупахіної тощо.

Згідно з дослідженнями науковців застосування фізичної терапії сприяє значному покращенню якості життя дітей з ОПП. Так, однією з найбільших проблем є те, що порушення моторики в дітей часто поєднуються з когнітивними та мовними дефіцитами, що ускладнює загальну картину розвитку дитини та її інтеграцію в суспільство [1; 4 та ін.]. Як зазначає у своїх працях В. Шевченко, на ранньому етапі реабілітації застосування міждисциплінарного підходу є надзвичайно важливим, оскільки дає можливість максимально адаптувати дитину до соціального середовища [6].

На слушну думку вчених, в Україні відбулися значні зміни в законодавстві, а також у суспільних і педагогічних підходах до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Проте впровадження інклюзивного навчання потребує подальшого вдосконалення навчально-методичної бази та професійної підготовки відповідних спеціалістів. Для успішного розвитку інклюзивної освіти необхідно забезпечити якісну підготовку педагогів, зосереджену на теоретичних, практичних і психологічних аспектах їхньої діяльності [2]. Л.Зданевич та О.Мисик правильно підкреслюють, що професійна підготовка майбутніх вихователів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності в умовах закладів дошкільної освіти має бути орієнтована на: засвоєння основних напрямів здоров'язбереження з урахуванням вікових і психофізіологічних особливостей дітей раннього та дошкільного віку; опанування сучасних підходів до формування здоров'язбережувального освітнього середовища в ЗДО та популяризації здорового способу життя; ознайомлення з методами первинної профілактики соціально небезпечних хвороб; а також розвиток навичок самовдосконалення в питаннях збереження здоров'я, безпеки життєдіяльності тощо [3, с. 15]. О.Футнікова визначає актуальні рекомендації щодо підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії, зокрема: інтеграція курсів, що розвивають знання про інклюзію, методики роботи з дітьми з особливими потребами та індивідуальні підходи до навчання; створення умов для співпраці з батьками, психологами та іншими спеціалістами для кращого розуміння потреб дітей з особливими освітніми потребами тощо [5, с. 12].

Метою статті є презентація елементів програми фізичної терапії для дітей з ОПП, яка використовувалась у підготовці майбутніх вихователів. Доцільним є орієнтування програми на поліпшення фізичного розвитку дітей та їх підготовку до подальшої соціальної інтеграції. Розробка та впровадження новітніх методик, орієнтованих на активні реабілітаційні дії, є важливим кроком у напрямку вдосконалення фізкультурно-оздоровчих програм для дітей з ОПП.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті викладання навчальної дисципліни «Методика формування компетентностей за освітнім напрямом "Особистість дитини"» у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (доц. Н. Пахальчук) розглядаються питання фізичної терапії дітей з ОПП як важливого елемента реабілітаційного процесу, який сприяє поліпшенню фізичного розвитку та адаптації дошкільників до соціальних умов. Основними завданнями фізичної терапії є підтримка рухової активності та функціональних можливостей дитини, а також адаптація до навколишнього середовища. Важливим аспектом є інтеграція різних методів, таких як масаж, гімнастика, фізичні вправи тощо, які допомагають зменшити негативні прояви порушень фізичного розвитку.

Здобувачам вищої освіти також презентується специфіка роботи державних спеціалізованих центрів реабілітації, де проводять індивідуальні заняття, спрямовані на корекцію рухових функцій,

розвиток координації, зміцнення м'язів та поліпшення загальної фізичної підготовленості дітей. Так, на занятті «Взаємодія сім'ї та ЗДО в роботі з фізичного виховання та особистісного розвитку дітей раннього та дошкільного віку» студентам були представлені особливості функціонування державних центрів реабілітації, де здійснюється міждисциплінарний підхід до реабілітації дітей з ОПП.

Зокрема, у Вінниці функціонує державний центр ДРУЦКРОІ «Поділля», в якому надається соціально-психологічна, фізична, соціально-побутова, трудова тощо реабілітація. Фізична терапія представлена широким спектром методів лікувальної фізкультури і механотерапії, масажу і фізіотерапевтичних процедур та інших новітніх методів фізичної терапії. Робота в Центрі реабілітації спрямована на забезпечення комплексного підходу до розвитку дитини, включаючи взаємодію з педагогами, психологами та іншими фахівцями. Врахування індивідуальних особливостей кожної дитини дає можливість розробити персоналізовану програму взаємодії, яка відповідає її потребам і можливостям. Фізична терапія сприяє підвищенню рівня самостійності дітей, що стимулює їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство.

На практичних заняттях із навчальної дисципліни майбутнім фахівцям було наголошено на важливості вибору конкретних методів і засобів педагогічної роботи для кожної дитини на основі їхніх індивідуальних потреб, враховуючи результати обстеження та функціональний стан. Заняття з дітьми з ОПП мають на меті не лише покращення фізичного стану, але й соціально-емоційний розвиток дитини, підтримку її самоповаги та мотивації до подальшої роботи. Важливо створити сприятливу атмосферу, яка допоможе дітям долати труднощі та розвивати свій потенціал.

Зокрема, Л. Береженна, магістр дошкільної освіти, магістр фізичної терапії та ерготерапії на лабораторних заняттях зі студентами освітньої програми «Дошкільна освіта. Початкова освіта» презентує та адаптує програми фізичної терапії таким чином, щоб майбутні вихователі могли застосовувати їх у своїй педагогічній діяльності з дітьми ОПП. Це сприяє практичній інтеграції реабілітаційних методик в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Наведемо комплекс загальнорозвивальних вправ для дітей із легкими формами дитячого церебрального паралічу (ДЦП), зокрема спастичною диплегією або атаксичною формою, що дозволяє зберігати відносну рухову активність та участь у навчанні з частковою підтримкою. Короткостроковими цілями використання комплексу є зміцнення ослаблених груп м'язів, покращення рухової координації.

1. В.п. – на спині, поворот голови праворуч, ліворуч. Темп – повільний. Повтор – 2-3 рази.

2. В.п. – лежачи на спині, пасивні рухи у всіх суглобах руки. Темп – повільний.

3. В.п. – те ж саме. Пасивне та активне схрещування рук на грудях і розведення зігнутих і прямих рук у сторони. Темп – повільний. Повтор – 5-7 разів.

4. В.п. – те ж саме. Згинання і розгинання рук в ліктьовому суглобі. Темп – повільний. Повтор – 5-7 разів.

5. В.п. – те ж саме. Супінація та пронація передпліччя. Виконуємо обертові рухи передпліччя: спочатку повертаємо долоні вгору (супінація), потім вниз (пронація). Повтор – 5-7 разів.

6. В.п. – те ж саме. Пасивні кругові рухи в плечовому суглобі. Темп – повільний.

7. В.п. – лежачи на спині. Почергове пасивне згинання й розгинання ноги в колінному суглобі. Темп – повільний. Повтор – 5-7 разів.

8. В.п. – те ж саме. Пасивне згинання в кульшовому суглобі. Темп – повільний. Повтор – 5-7 разів.

9. В.п. – лежачи на спині. Пасивні кругові рухи в кульшовому суглобі зігнутих ніг. Темп – повільний. Повтор – 5 разів у кожну сторону.

10. В.п. – те ж саме. Пасивне відведення і приведення стопи. Темп – повільний. Повтор – 5-7 разів.

11. Рефлекторне розгинання хребетного стовпа й ніг у положенні лежачи на животі. Темп – повільний. Повтор – 2-3 рази.

12. В.п. – лежачи на животі. Пасивне та активне згинання й розгинання в колінних суглобах. Темп – повільний. Повтор – 5-7 разів.

13. В.п. – на спині, гомілки опущені за край опори. Розслаблення м'язів у колінному і надп'ятково-гомілковому суглобах. Рухи пасивні, потім активні. Темп – повільний.

14. В.п. – лежачи на животі. Підняття до вертикального положення на колінах і повернення у в.п. із підтримкою під лікті або кисті рук. Темп – повільний. Повтор – 2-3 рази.

Також на лабораторному занятті «Організація фізкультурно-оздоровчих заходів із дошкільниками» здобувачам вищої освіти були представлені ігри-маніпуляції з предметами відповідно до віку дитини. Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти також презентували власні розробки ігор. Перевага ігор порівняно з суворо дозованими загальнорозвивальними вправами пов'язана з розвитком ініціативи, фантазії та творчості дошкільників, що стимулюють рухову активність дітей.

Рухи, які входять в ігри-маніпуляції, за своїм змістом і формою достатньо прості, природні, зрозумілі і доступні для сприйняття та виконання. Реабілітаційна цінність ігор-маніпуляцій полягає також у тому, що набуті навички та вміння повторюються та вдосконалюються в мінливих умовах. Так, ігри-маніпуляції з предметами передбачали використання різних за складністю маніпуляцій, які підбиралися відповідно до віку дитини та її

рухових можливостей. Наведемо приклади ігор-маніпуляцій:

1) «Попелюшка» – сортування різних дрібних предметів за розміром, кольором. Зокрема, два види квасолі – біла та ряба, волоські горіхи та каштани, мушлі та морські камінці тощо.

2) «Намисто» – нанизування на дріт ягід горобини, ґудзиків, кольорових кришок (з отвором) або кілець від пластикових пляшок тощо.

3) «Кольорова пляшка» – закладання шарами дрібних предметів (різнокольорова квасоля, макарони, гарбузове та соняшникове насіння) у пляшки з вузьким отвором або їх насипання (рис, гречка, пшениця, горох та ін.).

4) «Ляльковий театр» з пальчиковими ляльками тощо.

Висновки. Таким чином, застосування адаптованої програми фізичної терапії з орієнтацією на потреби конкретної дитини сприятиме ефективному розвитку рухових функцій, підвищенню якості життя дітей з ОПП та створює передумови для їх подальшої соціалізації. Варто підкреслити, що для інтенсивного тренування рухових функцій доцільним є багаторазове повторення певних рухів і рухових дій та інтеграція їх в повсякденне життя дитини.

Формування в студентів компетентностей, необхідних для ефективного супроводу дітей з ОПП, є ключовим фактором у реалізації міждисциплінарного підходу для рухового розвитку та підтримки здоров'я дошкільників. Врахування індивідуальних особливостей дітей, правильний вибір методів фізичного виховання допомагають майбутнім педагогам створювати сприятливі умови для розвитку фізичних і соціальних компетенцій дітей, що є основою їхньої успішної адаптації та інтеграції в суспільство.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бейлі К., Чернов А. Фізична терапія та її вплив на розвиток дітей з порушеннями рухової активності. *Міжнародний журнал реабілітації.* 2018. Т. 12. № 3. С. 45-58.

2. Білюк О., Зеленін В., Коренева І. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Педагогічна академія: наукові записки. 2024. №12. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.14246824

3. Зданевич Л.В., Мисик О.С. Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку: теоретичні аспекти. *Актуальні проблеми розвитку освіти в сфері фізичної культури спорту та туризму: матеріали VIII Всеукраїнської наук.-практ. конф.* (Хмельницький, 22-23 квітня 2025 р.). Хмельницький, 2025. Ч 2. С. 15-20.

4. Микитюк К. Сучасні підходи до фізичної реабілітації дітей. *Слобожанський науково-спортивний вісник: наук.-теор. журн.* 2019. № 1. С. 147-150.

5. Футнікова О.О. Педагогічні умови підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. *Академічні візії*. 2024. Вип. 35. С. 1-13.

6. Шевченко В. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми, 2023. № 2 (126). С. 77-88.

7. Юрчук О., Юрчук О. Соціальна реабілітація дітей старшого дошкільного віку з психофізичними порушеннями засобами фізичної культури. *Інноватика у вихованні*. 2024. Вип. 20. С. 168-178.

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

THE CONCEPT OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

УДК 378.011.3-051:377]:005.336.2
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.28

Самусь Т.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

У статті висвітлено авторську концепцію формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки. Наголошено, що означена концепція охоплює мету, завдання, принципи, методологічні підходи, зміст, педагогічні умови розвитку й реалізації досліджуваної здатності у процесі фахової підготовки.

Визначено провідну ідею концепції, яка полягає у розробленні й упровадженні у процес фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання дидактичної системи, яка зможе забезпечити цілеспрямоване, ефективне формування у них професійної компетентності у створеному професійно орієнтованому освітньому середовищі. Встановлено, що створення такого професійно орієнтованого середовища передбачає удосконалення і модернізацію всіх складників освітнього процесу шляхом упровадження інноваційних технологій.

Зазначено, що концепція формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання відображається у єдності взаємозв'язаних концептів: теоретичного, методологічного, технологічного і практичного. Визначено сутність методологічних підходів до вивчення означеної проблеми, а саме: системний, особистісно орієнтований, діяльнісно-розвивальний, компетентнісний, аксіологічний, гуманістичний, акмеологічний, рефлексійний. Розкрито специфіку їх упровадження у фахову підготовку здобувачів вищої педагогічної освіти.

Авторкою виокремлено загальнодидактичні і специфічні (професійної мобільності, професійної спрямованості загальноосвітніх і загальнотехнічних дисциплін, дотримання технологічної послідовності у вивченні навчального матеріалу, міждисциплінарної інтеграції знань, створення професійно орієнтованого освітнього середовища, варіативності, інноваційності, цифровізації навчання, моделювання професійної діяльності в освітньому процесі, модульності професійного навчання) принципи формування професійної компетентності.

Ключові слова: *концепція, професійна компетентність, майбутні педагоги професійного навчання, фахова підготовка.*

The article presents the author's concept for developing the professional competence of prospective vocational education teachers throughout the process of professional training. The concept encompasses the objectives, tasks, principles, methodological approaches, content, and pedagogical conditions necessary for the effective development and implementation of this competence.

The central idea of the concept is the design and integration of a didactic system into the professional training process, which aims to ensure the targeted and effective formation of professional competence within a professionally oriented educational environment. The creation of such an environment requires the enhancement and modernization of all components of the educational process through the implementation of innovative technologies.

The concept is structured around the interrelated components of theoretical, methodological, technological, and practical foundations. The article highlights the key methodological approaches used in addressing the issue, including systemic, learner-centered, activity-based, competence-oriented, axiological, humanistic, acmeological, and reflective approaches. The paper also explores how these approaches are implemented in the training of prospective pedagogical professionals.

Furthermore, the author identifies both general didactic and specific principles for developing professional competence. These include principles of professional mobility, the professional orientation of general and technical subjects, adherence to technological sequence in learning content, interdisciplinary knowledge integration, creation of a professionally oriented learning environment, variability, innovation, digitalization of education, modeling of professional activities within the educational process, and the modularity of vocational training.

Key words: *concept, professional competence, prospective vocational education teachers, professional training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах динамічних глобалізаційних та інтеграційних процесів у суспільстві, орієнтації соціально-економічних систем на міжнародний простір і перетворення ринкових відносин особливого значення набуває потреба у конкурентноздатних кваліфікованих робітничих кадрах і фахівцях галузей виробництва. У цьому контексті актуалізується потреба в компетентних педагогах професійного навчання, здатних до реалізації творчого потенціалу, професійного зростання, самоактуалізації у професійно-педагогічній діяльності. Одним із визначальних чинників, що забезпечує якісну професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників і фахівців галузей виробництва, є професійна компетентність педагога професійного навчання [6, с. 440].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підґрунтям дослідницького пошуку розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки стали напрацювання

вчених у галузі теоретичних і методичних засад професійної освіти (А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Коваленко, В. Ковальчук, В. Кремень, А. Кузьмінський, В. Курок, П. Лузан, Г. Луценко, Н. Ничкало, В. Радкевич, А. Радченко, С. Сисоєва, О. Тітова); професійної підготовки майбутніх педагогів (І. Андрощук, Л. Бірюк, С. Бурчак, С. Гончаренко, А. Гриценко, В. Ковальчук, І. Коренева, І. Пінчук, О. Столяренко, М. Хроленко) [1, 2, 3, 4, 5, 7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність наукових досліджень, присвячених формуванню професійної компетентності педагогів, їм властива загальність і відсутність врахування особливостей фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Мета статті. Метою статті є визначення концептуальних засад (мети, завдань, принципів, методологічних підходів, змісту, педагогічних умов) формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки, що передбачає обґрунтування авторського задуму, втіленого у формі концепції.

Виклад основного матеріалу. Модернізація фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання на засадах компетентнісної концепції наразі є однією з найбільш важливих потреб сучасної професійної освіти. В основу концепції формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки покладено методологічні принципи й підходи, що обумовлюють цілі, завдання, принципи, форми, методи, педагогічні умови та системи означеної підготовки.

За результатами аналізу довідникових, філософських і психолого-педагогічних джерел можна визначити основні концепти у визначеннях означеного терміна:

1) у загальному розумінні поняття «концепція» потрактовується як система поглядів, що обумовлює певний спосіб розуміння і трактування будь-яких явищ або процесів;

2) у філософському розумінні термін «концепція» визначається як сукупність положень, принципів, що виникають на основі концепту та покликана його обґрунтувати і довести;

3) з погляду педагогічної теорії «концепція» визначається як система поглядів на те чи інше педагогічне явище або процес, що повно і всебічно розкриває його сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування з ним.

Мета концепції у нашому дослідженні полягає в теоретичному, методологічному й методичному обґрунтуванні фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання як основи цілеспрямованого та ефективного процесу формування їхньої професійної компетентності.

Для досягнення поставленої мети було визначено і розв'язано низку *завдань*:

– з'ясувати стан досліджуваної проблеми в науковій літературі та педагогічній практиці;

– визначити й обґрунтувати методологічні підходи та принципи формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки;

– визначити й обґрунтувати чинники, цілі та організаційно-педагогічні умови ефективного формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки;

– створити модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки;

– схарактеризувати і структурувати зміст дидактичної системи формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання;

– визначити й обґрунтувати форми, методи, технології, удосконалити методику формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки;

– розробити навчально-методичне забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки;

– розробити дидактичну систему формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки та експериментально перевірити ефективність її застосування;

– здійснити прогностичне обґрунтування перспектив формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки.

Провідна ідея концепції полягає у розробленні й упровадженні у процес фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання дидактичної системи, яка зможе забезпечити цілеспрямоване, ефективне формування у них професійної компетентності у створеному професійно орієнтованому освітньому середовищі. Створення такого професійно орієнтованого середовища передбачає удосконалення і модернізацію всіх складників освітнього процесу шляхом упровадження інноваційних технологій.

Концепція, як система психолого-педагогічних ідей, підходів, положень, основних дефініцій, що розкривають розуміння сутності і структури формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі їхньої фахової підготовки, відображається у єдності взаємозв'язаних концептів: теоретичного, методологічного, технологічного і практичного.

Схематично концепцію формування професійної компетентності майбутніх педагогів

професійного навчання у процесі фахової підготовки представлено на рис. 1.

Теоретичний концепт наукового обґрунтування і розробки дидактичної системи формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання ґрунтується на ідеях і принципах філософії та методології наукового пізнання, теорії загальнонаукових положень системного підходу, теорії компетентнісного підходу, концепції розвитку особистості, концепції особистісно орієнтованого навчання, фундаментальних положеннях теорії і практики професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, педагогічних принципах: загальнодидактичних (науковості і доступності, систематичності і послідовності, свідомості і творчої активності, зв'язку теорії з практикою, науки з виробництвом, наочності навчання і розвитку науково-технічного мислення, індивідуалізації, гуманізації) і специфічних (професійної мобільності, професійної спрямованості загальноосвітніх і загальнотехнічних дисциплін, дотримання технологічної послідовності у вивченні навчального матеріалу, міждисциплінарної інтеграції знань, створення професійно орієнтованого освітнього середовища, варіативності, інноваційності, цифровізації навчання, моделювання професійної діяльності в освітньому процесі, модульності професійного навчання).

Методологічний концепт педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки представлений низкою підходів до вивчення означеної проблеми: системний, особистісно орієнтований, діяльнісно-розвивальний, компетентнісний, аксіологічний, гуманістичний, акмеологічний, рефлексійний.

З позицій системного підходу розкривається цілісність педагогічної системи. Так, у межах нашого дослідження передбачається: обґрунтувати дидактичну систему формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки; виявити функціональні зв'язки між структурними компонентами дидактичної системи; окреслити шляхи її реалізації; визначити основні чинники впливу на систему та можливості управління нею з метою подальшого упровадження одержаних результатів.

Відповідно до системного підходу дидактична система формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки є динамічною системою, здатною до самоорганізації та саморозвитку. Усі компоненти цієї системи взаємоузгоджені та взаємозв'язані у межах своїх функціональних значень.

Особистісно орієнтований підхід передбачає урахування індивідуальних особливостей у розвитку особистості майбутніх педагогів професійного навчання у процесі формування професійної компетентності. Тобто, необхідно створити умови

Рис. 1. Структура концепції формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки

для розвитку індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти – забезпечити широкий вибір майбутніми педагогами професійного навчання освітніх компонентів, місця проходження технологічної і педагогічних практик, тематики і керівників курсових робіт, позааудиторної самоосвітньої і гурткової діяльності. У тому числі і за рахунок надання можливості розвитку в умовах неформальної освіти та внутрішньої і зовнішньої мобільності. Все це є набуттям суб'єктного досвіду кожного здобувача освіти і передумовою його індивідуального напряму саморозвитку та самореалізації як особистості.

З позицій діяльнісно-розвивального підходу формування професійної компетентності повинно здійснюватися через конкретні дії майбутніх педагогів професійного навчання. Для забезпечення цього необхідно сформувати у майбутніх фахівців усвідомлення цілей і завдань формування професійної компетентності, а також шляхів їх досягнення. Мотивація майбутніх педагогів професійного навчання до активної діяльності у П(ПТ)ЗО та ЗФПО відіграє при цьому вирішальне значення і забезпечує зацікавленість студентів у свідомому набутті професійних здатностей під час навчання у ЗВО. Тільки після цього виникає доцільність ознайомлення здобувачів освіти із засобами і способами професійної педагогічної діяльності.

Компетентнісний підхід у межах досліджуваного феномену передбачає: визначення місця і значення професійної компетентності у фаховій підготовці майбутніх педагогів професійного навчання; здійснення структурної характеристики компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання; удосконалення організаційно-методичних засад фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в контексті формування в них професійної компетентності.

У межах аксіологічного підходу розглядаються особливості формування системи цінностей майбутнього педагога професійного навчання та ціннісних відносин з усіма суб'єктами освітньої діяльності. Так, передбачається визначення перспективних напрямів професійного розвитку кожного здобувача освіти з метою формування його ціннісних орієнтацій, створення умов для сприйняття ним світових і національних культурних і професійних цінностей, що збагачують особистість майбутнього педагога професійного навчання культурними цінностями та суспільними ідеалами. Це забезпечить формування загальної культури і культури педагогічної взаємодії.

З позиції гуманістичного підходу формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання повинно здійснюватися на основі наукоцентризму і передбачати спрямованість на соціокультурний досвід, урахування життєвих прагнень і цінностей здобувачів освіти. Вибір змісту і технологій навчання повинен ураховувати індивідуальні особливості кожного студента і переорієнтовано на технології самонавчання, самовиховання та саморозвитку.

Акмеологічний підхід передбачає використання методологічних засад акмеології для побудови системи фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, орієнтуючись на продуктивні моделі професійної діяльності. Так, серед методологічних засад нами виокремлено: принцип системності, що розкриває зміст особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця як синергетичної системи; розуміння особистості майбутнього педагога професійного навчання як суб'єкта освітнього процесу, його саморозвитку; концепція неперервності педагогічної освіти.

З позицій рефлексивного підходу до формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки організація освітньої діяльності здобувачів повинна передбачати створення рефлексивного освітнього середовища, що сприяє усвідомленню ними власних завдань у будь-якій освітній ситуації. Основою такого середовища виступають освітні технології, орієнтовані на тренувальні цілі: особистісні, професійно значущі тощо. Це сприяє набуттю здобувачами освіти особистісного рефлексивного досвіду в межах кожного освітнього компонента який зорієнтований на підвищення їхньої потреби у самопізнанні та саморозвитку.

Технологічний концепт передбачає впровадження відповідних інноваційних методик і технологій, форм і методів формування професійної компетентності у процес фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, а також розроблення і застосування навчально- та науково-методичного забезпечення, що структурно і функціонально забезпечить поетапну реалізацію цілей формування означеної компетентності у здобувачів освіти.

Практичний концепт передбачає впровадження та експериментальну перевірку ефективності застосування спроєктованої педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, що уможливлює підвищення як рівня означеної якості, так, і рівня ефективності самої фахової підготовки здобувачів освіти. Оцінювання ефективності застосування розробленої дидактичної системи забезпечується відповідними методами і засобами діагностування (опитувальники, анкети, тести тощо) відповідно до визначених критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності.

Висновки. Отже, провідною ідеєю концепції є розроблення й упровадження у процес фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання дидактичної системи, яка зможе

забезпечити цілеспрямоване, ефективне формування у них професійної компетентності у створеному професійно орієнтованому освітньому середовищі. Створення такого професійно орієнтованого середовища передбачає удосконалення і модернізацію всіх складників освітнього процесу шляхом упровадження інноваційних технологій. Окреслене поле наукового пошуку не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективними напрямами подальшого вивчення проблеми вважаємо розробку авторської структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бурчак Л. В. Концепція формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології. *Інноваційна педагогіка.* Херсон, 2024. Вип. 67. Т.1. С. 137–142.

2. Гаркуша С. В., Дейкун М. П., Гаркуша В. В. Концепція формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.* Чернігів : ЧНПУ, 2017. Вип. 147. Т. І. С. 291–299.

3. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Бойко М. А. Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 77, № 3, С. 1–26.

4. Гриценко А. П. Концепція формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць.* Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. Вип. 62. С. 68–78.

5. Ковальчук В. І. Концепція формування проєктної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : збірник наукових праць* / ред. кол.: В. Ф. Орлов (голова). Вип. 9. Київ : Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2015. С. 102–122.

6. Самусь Т. В. Фахова підготовка майбутніх педагогів професійного навчання та напрями її модернізації. *«Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка»)»:* журнал. 2024. № 9 (37) 2024. С. 440–452.

7. Хроленко М. В. Концепція формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки. *Перспективи та інновації науки.* Київ, 2022. № 3 (8). С. 281–292.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ-ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ

DEVELOPING CRITICAL THINKING IN PHYSICAL THERAPY STUDENTS THROUGH INTERACTIVE LEARNING

УДК 378.147(075.8):616-083.98
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.29

Сігова А.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри фізичної терапії
Міжнародного науково-технічного
університету імені академіка Юрія Бугая

Копочинська Ю.В.,
доктор. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри фізичної терапії
Міжнародного науково-технічного
університету імені академіка Юрія Бугая

Стаття присвячена одній із актуальних проблем сучасної професійної освіти – розвитку критичного мислення у студентів спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» засобами інтерактивного навчання. У процесі професійної підготовки майбутніх фізичних терапевтів особливого значення набуває формування здатності до аналітичного мислення, обґрунтованого прийняття рішень, самостійної оцінки клінічних ситуацій і професійної поведінки, що є складовими критичного мислення. У статті розкривається сутність поняття «критичне мислення» у контексті вищої медико-педагогічної освіти, а також особливості інтерактивних форм навчання як інструменту розвитку мислення високого рівня у студентів. Основну увагу приділено теоретико-методичному обґрунтуванню доцільності використання інтерактивних технологій (дискусій, рольових ігор, кейс-методу, проєктного навчання) у навчальному процесі закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців з фізичної терапії. Представлено структурні компоненти критичного мислення (когнітивний, рефлексивний, емоційно-оцінний), визначено критерії та показники сформованості цього феномена у майбутніх фахівців. У межах дослідження описано авторську методику впровадження інтерактивних форм у професійно орієнтовані дисципліни та результати формувального експерименту, що підтверджують ефективність застосованого підходу. Наголошується, що системне формування критичного мислення сприяє підвищенню якості професійної підготовки, формуванню клінічного мислення та готовності студентів до самостійної практичної діяльності в умовах медичної реальності. Концептуальна модель дослідження забезпечується єдністю методологічних, дидактичних і прикладних аспектів, що узгоджується з сучасними вимогами до фахової освіти у сфері охорони здоров'я.

Ключові слова: *критичне мислення, фізичний терапевт, інтерактивні форми навчання, професійна підготовка, клінічне мислення, освітній процес.*

The article is dedicated to one of the pressing issues in modern professional education–the development of critical thinking in students majoring in "Physical Therapy and Ergotherapy" through interactive learning methods. In the process of professional training for future physical therapists, the formation of the ability for analytical thinking, reasoned decision-making, independent assessment of clinical situations, and professional behavior, which are components of critical thinking, becomes particularly significant. The article reveals the essence of the concept of "critical thinking" in the context of higher medical and pedagogical education, as well as the features of interactive learning forms as a tool for developing higher-level thinking in students.

The main focus is on the theoretical and methodological justification for the appropriateness of using interactive technologies (discussions, role-playing games, case studies, project-based learning) in the educational process of higher education institutions that train specialists in physical therapy. The structural components of critical thinking (cognitive, reflective, emotional-evaluative) are presented, and criteria and indicators for the formation of this phenomenon in future specialists are defined. Within the framework of the study, the author's methodology for implementing interactive forms in professionally oriented disciplines is described, along with the results of a formative experiment that confirms the effectiveness of the applied approach.

It is emphasized that the systematic formation of critical thinking contributes to improving the quality of professional training, the development of clinical thinking, and the readiness of students for independent practical activities in the context of medical reality. The conceptual model of the research is supported by the unity of methodological, didactic, and applied aspects, which aligns with modern requirements for professional education in the healthcare sector.

Key words: *critical thinking, physical therapist, interactive learning forms, professional training, clinical thinking, educational process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освіта в Україні є важливим чинником формування висококваліфікованих, соціально відповідальних фахівців, здатних до самостійного мислення, ефективного розв'язання професійних завдань та адаптації до динамічних умов сучасного світу. У контексті реформування вищої освіти, зокрема медико-біологічної та реабілітаційної галузі, особливої актуальності набуває завдання розвитку критичного мислення студентів як основи професійної зрілості. Система підготовки майбутніх фізичних терапевтів потребує не лише засвоєння теоретичних знань і формування практичних навичок, а й цілеспрямованого розвитку когнітивних умінь вищого рівня: аналізу, оцінювання, аргументації, прогнозування.

В умовах трансформації сучасної медичної освіти, активного впровадження компетентнісного підходу та цифровізації освітнього простору особливої значущості набувають інтерактивні форми навчання, які створюють сприятливе середовище для формування критичного мислення. Однак на практиці питання цілеспрямованої інтеграції таких форм у підготовку майбутніх фізичних терапевтів ще не дістало достатнього теоретичного і методичного обґрунтування. Відсутність цілісного бачення, системної моделі й перевірених методичних підходів ускладнює процес формування здатності

студентів до рефлексії, самостійного прийняття рішень і відповідальної професійної поведінки. Саме тому виникає потреба в розробленні, апробації та впровадженні ефективних освітніх технологій, що сприятимуть розвитку критичного мислення як ключової складової професійної компетентності фахівців з фізичної терапії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку критичного мислення розглядається як одна з пріоритетних у сучасній педагогіці, психології та методиках професійної підготовки. Теоретичні засади критичного мислення широко представлені у працях Гарвасюка О. В., Іліка В. В., Ткачук С. С., Наместюка С. В., Батіг І. В., Малайко С. С. де критичне мислення трактується як мистецтво самостійно аналізувати та ухвалювати ретельно обмірковані рішення. Це окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлективністю. Критичне мислення визнають як кваліфіковане мислення, що виносить правильні судження, тому що засноване на критеріях, самовдосконалюється та враховує контекст. Лікарі вказують на важливість та необхідність упровадження технології розвитку критичного мислення в освітній процес лікарів на циклах післядипломної підготовки [1, с. 10–14].

Визначення критичного мислення за класифікацією Американської філософської асоціації (APA) описується як “цілеспрямоване, саморегульоване судження, результатом якого є інтерпретація, аналіз, оцінка та висновок, а також пояснення доказових, концептуальних, методологічних, критеріологічних або контекстуальних міркувань, на яких ґрунтується судження”». [5]. Це визначення підкреслює багатогранність критичного мислення та його важливість у процесі прийняття обґрунтованих рішень.

Габрусева Н., Шостаківська Н. в своїх дослідженнях описують трактування критичного мислення студентами в умовах війни. Значна кількість опитаних трактує поняття “критичне мислення” через здатність швидко приймати рішення в екстремальних, кризових ситуаціях. Встановлено високий відсоток недовіри респондентів до думки оточуючих та засобів масової інформації. Це свідчить про вплив зовнішніх обставин, зокрема війни, на сприйняття та розуміння студентами поняття критичного мислення.

Автори пропонують рекомендації щодо активізації критичного мислення. Окреслено способи активізації навичок критичного мислення в освітньому процесі. Аргументована необхідність звернути увагу на емоційне благополуччя здобувачів освіти під час війни, використання в освітньому процесі методів та форм навчання, спрямованих на підвищення рівня стресостійкості та резильєнтності [2, с. 10].

Такі рекомендації акцентують на важливості інтеграції психологічної підтримки та розвитку стресостійкості в освітній процес. Ці висловлювання демонструють глибоке розуміння авторами впливу соціальних та психологічних факторів на формування критичного мислення у студентів, особливо в умовах кризових ситуацій.

У вітчизняній науці значний внесок у дослідження критичного мислення зробили Подаваленко А. П., Зеленська Л. Д., Білера Н. В. які підкреслюють необхідність впровадження методів критичного мислення в медичну освіту. Автори наголошують на актуальності інтеграції методів розвитку критичного мислення в освітній процес для підвищення ефективності підготовки медичних фахівців [6, с. 218–220].

Низка дослідників (Пахомова Т., Базиляк Н., Роменська Т) розглядають інтерактивні технології як засіб розвитку критичного мислення. Інтерактивні технології навчання сприяють формуванню критичного мислення студентів, оскільки активізують їхню пізнавальну діяльність, стимулюють до самостійного аналізу та оцінки інформації. Автори підкреслюють, що застосування інтерактивних методів навчання, таких як дискусії, рольові ігри та аналіз кейсів, сприяє розвитку здатності студентів критично мислити та приймати обґрунтовані рішення. Також науковці приділяють значну роль викладачу у формуванні критичного мислення. «Викладач повинен створювати умови для розвитку критичного мислення студентів, використовуючи інтерактивні методи навчання, що сприяють активному залученню студентів до навчального процесу». Науковці зазначають, що інтерактивні методи не лише підвищують мотивацію студентів, але й сприяють глибшому розумінню навчального матеріалу та розвитку критичного мислення. [4, с. 927–939].

Проте, попри наявність значного науково-методичного доробку у сфері загальної та професійної освіти, проблема розвитку критичного мислення саме у студентів-фізичних терапевтів залишається недостатньо дослідженою. Мало уваги приділяється особливостям поєднання професійної підготовки фізичних терапевтів із активізацією когнітивних процесів, які забезпечують формування критичного мислення.

Актуальним залишається питання адаптації інтерактивних методів навчання (дискусій, кейс-методів, проєктної діяльності, ситуаційного моделювання тощо) до специфіки освітнього процесу у галузі охорони здоров’я.

Водночас потребує уточнення перелік ефективних педагогічних умов, які сприяють розвитку критичного мислення у студентів-фізичних терапевтів під час вивчення фахових дисциплін. Відсутні систематизовані методичні рекомендації для викладачів щодо впровадження інтерактивних

технологій як засобу цілеспрямованого формування даної якості у студентів.

Таким чином, виникає потреба у комплексному дослідженні теоретико-методичних засад розвитку критичного мислення майбутніх фізичних терапевтів із урахуванням особливостей освітньо-професійної програми та сучасних викликів медичної освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність значного теоретико-методичного підґрунтя щодо розвитку критичного мислення у студентів вищої школи, питання формування цієї здатності у майбутніх фізичних терапевтів ще недостатньо вивчене. Існуючі дослідження зосереджуються переважно на загальнопедагогічних або філософських аспектах критичного мислення, тоді як специфіка його проявів у контексті професійної діяльності фізичного терапевта – майже не розкривається. Не достатньо розроблені механізми адаптації інтерактивних методів до особливостей фахової підготовки в галузі фізичної терапії, зокрема з урахуванням клініко-практичного змісту навчання, міждисциплінарного підходу та етичних викликів. Відсутня також комплексна модель, яка б інтегрувала критичне мислення в зміст освітніх програм та передбачала ефективну діагностику рівнів його сформованості.

У сучасному освітньому полі бракує комплексних досліджень, спрямованих на інтеграцію інтерактивних методик у фахову підготовку майбутніх реабілітологів. Це зумовлює необхідність подальшого вивчення теоретичних засад і розробки практичних моделей навчального процесу, орієнтованих на розвиток критичного мислення у студентів цієї спеціальності.

Таким чином, актуальним є вивчення можливостей та ефективності впровадження інтерактивних форм навчання як засобу розвитку критичного мислення саме в процесі професійної підготовки студентів-фізичних терапевтів.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне дослідження можливостей розвитку критичного мислення у студентів спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» шляхом використання інтерактивних форм навчання; аналіз основних педагогічних умов, засобів та методик, які сприяють формуванню когнітивної гнучкості, аналітичних здібностей, самостійності мислення й здатності до обґрунтованого прийняття рішень у професійно зорієнтованому освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практичне дослідження було спрямоване на вивчення ефективності впровадження інтерактивних форм навчання як засобу розвитку критичного мислення у студентів спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія». У дослідженні взяли участь 78 студентів 2–4 курсів закладу вищої освіти медико-біологічного профілю. Дослідження проводилося у два етапи: констатувальний і формувальний. На першому етапі за допомогою анкетування, спостереження, аналізу навчальної діяльності та психометричних методик (тесту критичного мислення Ватсона–Глейзера) визначався початковий рівень сформованості критичного мислення. Виявлено переважання репродуктивного стилю мислення, недостатній рівень навичок аргументації, аналізу ситуацій, самостійного прийняття рішень.

На другому, формувальному етапі дослідження було впроваджено інтерактивні методи навчання, адаптовані до змісту професійно орієнтованих дисциплін. Основними методиками стали:

– кейс-метод, що дозволив моделювати клінічні ситуації й аналізувати альтернативні рішення;

– проблемне навчання (Problem-Based Learning), яке стимулювало активне пошукове мислення та застосування теоретичних знань у змінних умовах;

– дискусії та дебати, які сприяли розвитку комунікативної компетентності, аргументації, гнучкості мислення;

– метод проєктів, завдяки якому студенти мали змогу самостійно досліджувати реальні проблеми фізичної терапії та презентувати обґрунтовані рішення.

Педагогічними умовами, що забезпечували ефективність формування критичного мислення, стали:

1. Створення навчального середовища, орієнтованого на співпрацю, відкритість до думок, обмін досвідом та рефлексію.

2. Інтеграція міждисциплінарного підходу у зміст дисциплін (анатомія, фізіологія, клінічна реабілітація, етика).

3. Системне використання завдань відкритого типу, діагностичних алгоритмів, ситуацій морального вибору.

Засобами розвитку критичного мислення виступали як цифрові освітні платформи (Google Classroom, Kahoot, Padlet), так і традиційні засоби активного навчання: навчальні тренінги, міні-сценарії клінічних випадків, рольові ігри (імітація комунікації з пацієнтами, членами мультидисциплінарної команди).

Результати формувального експерименту засвідчили позитивну динаміку: зросли показники когнітивної гнучкості, здатності до аналізу, аргументованості висновків, рефлексивності. Значна частина студентів продемонструвала перехід від репродуктивного до продуктивного типу мислення, що є свідченням успішного розвитку критичного мислення в умовах цілеспрямованого використання інтерактивних форм навчання.

Отримані результати підтверджують ефективність інтерактивних форм навчання у розвитку критичного мислення студентів-фізичних терапевтів

та засвідчують доцільність їх системного впровадження в освітній процес. Водночас проведене дослідження не охоплює всіх аспектів означеної проблеми, що відкриває широкі можливості для подальших наукових розвідок.

Перспективним напрямом є розроблення й апробація авторських освітніх модулів, орієнтованих на формування критичного мислення у поєднанні з професійними компетентностями фізичного терапевта. Також доцільно здійснити порівняльний аналіз результатів застосування інтерактивних методик у різних курсах навчання (2-й, 3-й, 4-й), а також у магістратурі, щоб виявити вікові, когнітивні та професійні відмінності.

Окремої уваги заслуговує дослідження впливу цифрових освітніх платформ, ігрових технологій та доповненої реальності (AR) на активізацію мисленнєвої діяльності та розвиток критичного мислення в медико-реабілітаційній освіті. Перспективним є також вивчення взаємозв'язку між рівнем критичного мислення та ефективністю прийняття клінічних рішень у майбутній професійній діяльності фізичних терапевтів.

Не менш важливим напрямом подальших наукових пошуків є розробка інструментарію для діагностики рівнів критичного мислення, адаптованого до потреб студентів спеціальностей медико-біологічного профілю, що дозволить здійснювати моніторинг і корекцію освітнього процесу на всіх етапах фахової підготовки.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило актуальність формування критичного мислення у студентів-фізичних терапевтів як важливої складової їхньої професійної компетентності. У сучасних умовах реформування вищої освіти й підвищення вимог до медичних фахівців, здатність аналізувати, аргументовано оцінювати ситуації, ухвалювати зважені рішення набуває особливої значущості.

Інтерактивні форми навчання – такі як кейс-метод, дискусії, дебати, тренінги, ситуаційне моделювання – є ефективними засобами активізації пізнавальної діяльності студентів та розвитку в них когнітивних, комунікативних і рефлексивних умінь, що безпосередньо пов'язані з критичним мисленням. Практичне впровадження інтерактивних методик продемонструвало позитивну динаміку в оволодінні студентами навичками аналізу, обґрунтування рішень, формулювання логічно послідовних суджень.

Разом з тим, виявлено низку проблем, пов'язаних із недостатнім методичним забезпеченням, фрагментарністю впровадження інтерактивного навчання у медичну освіту, а також відсутністю єдиної системи критеріїв оцінки сформованості критичного мислення у студентів спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія».

Отже, розвиток критичного мислення студентів-фізичних терапевтів потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки, вдосконалення змісту й форм організації навчання, науково обґрунтованих підходів до діагностики та моніторингу результатів. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення інтегрованої моделі розвитку критичного мислення у межах освітньо-професійної підготовки майбутніх фізичних терапевтів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гарвасюк О. В., Іліка В. В., Ткачук С. С., Наместюк С. В., Батіг І. В., Малайко С. С. Формування критичного мислення студентів-медиків як складова навчального процесу у закладі вищої освіти. *Журнал Буковинського державного медичного університету.* 2024. № 3. т. 23. С. 10–14. URL: https://doi.org/10.24061/1727-4338.XXIII.3.89.2024.10.

2. Габрусева Н., Шостаківська Н. Дослідження уявлень здобувачів вищої освіти про феномен критичного мислення. *Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка*, 2024. № 2. т. 39. С. 14–20.

URL: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i2-02.

3. Кулик І. О. Дидактичні можливості інтерактивних технологій навчання у формуванні критичного мислення. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету. Одеса: Гельветика*. 2022. № 36. С. 200-203. URL:http: //www.sci-notes.mgu.od.ua/369.

4. Пахомова Т., Базиляк Н., Роменська Т. Роль інтерактивних технологій у розвитку критичного мислення студентів. *Наукові інновації та передові технології.* 2024. № 7. т. 35. С. 927–939. URL: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7(35)-927-939.

5. Peer Instruction as an Innovative Learning Tool in Undergraduate Physical Therapy Education. *World Physiotherapy Congress Proceedings*. 2023. URL: https://world.physio/congress-proceeding/peer-instruction-innovative-learning-tool-undergraduate-physical-therapy.

6. Подаваленко А. П., Зеленська Л. Д., Білера Н. В. Дослідницькі методи навчання як інструмент розвитку критичного мислення лікарів на циклах тематичного удосконалення. *Актуальні питання педагогіки вищої медичної освіти: зб. матеріалів конф. Харків: ХНМУ,* 2024. С. 218–220.

7. Слодиницька Ю., Гудима Г. Розвиток критичного мислення в сучасній педагогіці: стратегії, методи та виклики. *Scientific Collection «InterConf».* 2023. № 160. URL: https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/3951.

8. Третяк Н. В. Розвиток критичного та творчого мислення студентів в інноваційному освітньому середовищі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. 2*024. № 36. С. 364–376. URL: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36.364-376.

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ: ІНТЕГРАЦІЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ТА ПРОФЕСІЙНИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТ У ХЕРСОНСЬКІЙ ДЕРЖАВНІЙ МОРСЬКІЙ АКАДЕМІЇ

INTERCURRICULAR CONNECTIONS IN THE TRAINING OF MARITIME SPECIALISTS: INTEGRATION OF HIGHER MATHEMATICS AND PROFESSIONAL EDUCATIONAL COMPONENTS IN THE KHERSON STATE MARITIME ACADEMY

УДК 37. 211.24
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.30

Токовило Т.С.,
ст. викладач кафедри
природничо-наукової підготовки
Херсонської державної
морської академії

Спичак Т.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри
природничо-наукової підготовки
Херсонської державної
морської академії

У статті досліджено роль міжпредметних зв'язків між вищою математикою та професійними освітніми компонентами у підготовці фахівців морської галузі на прикладі Херсонської державної морської академії. На основі теоретичного аналізу літератури, педагогічних спостережень, математичного моделювання та практичного досвіду викладання розглянуто конкретні приклади інтеграції математичних методів у професійні дисципліни. Зокрема, проаналізовано застосування математичних моделей у судноводінні, таких як розрахунок оптимального курсу судна з урахуванням навігаційних умов, моделювання коливань корпусу судна за допомогою диференціальних рівнянь, а також оцінка стійкості судна в різних гідродинамічних умовах. Ці приклади демонструють, як теоретичні знання з математики стають основою для вирішення практичних завдань у морській галузі, де точність обчислень є критично важливою для забезпечення безпеки судноплавства.

Особливу увагу приділено освітній компоненті «Математичні основи судноводіння», яка виконує функцію мосту між теоретичними дисциплінами та практичними аспектами професійної підготовки. Ця компонента дозволяє студентам із різним рівнем математичної підготовки систематизувати базові знання та швидше адаптуватися до складних професійних дисциплін, таких як навігація, морехідна астрономія, теорія і будова судна. Інтеграція математичних методів у ці дисципліни сприяє формуванню системного мислення, що є необхідним для розуміння складних взаємозв'язків у реальних умовах експлуатації суден.

Важливу роль у реалізації міжпредметних зв'язків відіграють спільні засідання кафедри природничо-наукової підготовки та випускаючих кафедр, на яких розробляються міжпредметні модулі, що охоплюють ключові теми професійних компонент, включаючи навігаційні розрахунки, аналіз стійкості судна та оптимізацію роботи суднових систем. Значний внесок у поглиблення знань курсантів робить математичний гурток, де студенти працюють над практичними проєктами, такими як моделювання оптимальних маршрутів суден з урахуванням метеорологічних умов або оптимізація роботи двигунів шляхом аналізу енергетичних характеристик. Методи дослідження, використані в статті, включають аналіз навчальних програм, педагогічний досвід, математичне моделювання та опитування викладачів і студентів. Результати опитувань підтверджують, що інтегративний підхід підвищує мотивацію до навчання, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та формує професійні компетентності. Обґрунтовано, що міжпредметні зв'язки не лише підвищують якість підготовки фахівців, але й готують їх до вирішення сучасних викликів морської галузі, таких як автоматизація навігаційних систем, використання цифрових технологій та дотримання екологічних стандартів.

Ключові слова: *міжпредметні зв'язки, вища математика, морська освіта, математичні основи судноводіння, механіка судна, спільні засідання кафедр, математичний гурток, ХДМА, професійна підготовка.*

This article explores the role of interdisciplinary connections between higher mathematics and professional educational components in the training of maritime specialists at the Kherson State Maritime Academy. Based on theoretical literature analysis, pedagogical observations, mathematical modeling, and practical teaching experience, specific examples of integrating mathematical methods into professional disciplines are examined. In particular, the use of mathematical models in navigation is analyzed, such as calculating the optimal ship course considering navigational conditions, modeling hull vibrations using differential equations, and assessing ship stability under various hydrodynamic conditions. These examples demonstrate how theoretical mathematical knowledge forms the foundation for solving practical problems in the maritime field, where calculation accuracy is critical for ensuring navigation safety.

Special attention is given to the educational component "Mathematical Foundations of Navigation," which serves as a bridge between theoretical subjects and practical aspects of professional training. This component helps students with varying levels of mathematical preparation to systematize basic knowledge and adapt more quickly to complex professional disciplines such as Navigation, Marine Astronomy, and Ship Theory and Construction. The integration of mathematical methods into these disciplines fosters systemic thinking necessary for understanding complex interrelations in real ship operation conditions.

A significant role in implementing interdisciplinary connections is played by joint meetings of the Department of Natural Sciences and the graduating departments, where interdisciplinary modules covering key professional topics– including navigational calculations, ship stability analysis, and optimization of ship systems– are developed. The mathematical club also contributes substantially by engaging students in practical projects such as modeling optimal ship routes considering meteorological conditions or optimizing engine performance through energy analysis. Research methods include curriculum analysis, pedagogical experience, mathematical modeling, and surveys of faculty and students. Survey results confirm that the integrative approach increases student motivation, improves material assimilation, and develops professional competencies. It is substantiated that interdisciplinary links not only enhance the quality of specialist training but also prepare graduates to address modern maritime challenges such as navigation system automation, the use of digital technologies, and compliance with environmental standards.

Key words: *interdisciplinary connections, higher mathematics, maritime education, mathematical foundations of navigation, ship mechanics, joint departmental meetings, mathematics club, KSMA, professional training.*

Вступ. Херсонська державна морська академія (ХДМА), заснована у 1834 році, є провідним закладом України з підготовки фахівців для морського та річкового транспорту з IV рівнем акредитації. На сайті ХДМА (ksma.ks.ua) зазначається, що освітні програми відповідають міжнародним стандартам, зокрема Конвенції STCW, і спрямовані на поєднання теоретичних знань із практичними навичками. Проте традиційно фундаментальна підготовка часто викладається ізольовано від професійних дисциплін, що ускладнює практичне застосування математичних знань здобувачів освіти в їх подальшій освітній діяльності.

Для вирішення проблеми адаптації студентів до складних професійних дисциплін на кафедрі природничо-наукових дисциплін ХДМА введено освітню компоненту «Математичні основи судноводіння». Ця компонента інтегрує методи вищої математики з практичними аспектами судноводіння, створюючи міцний фундамент для вивчення таких дисциплін, як Навігація та лоція, Морехідна астрономія тощо. Як зазначено на офіційному сайті академії, ця ініціатива сприяє більш комфортній адаптації першокурсників до професійного циклу підготовки, дозволяючи їм швидше опанувати складні концепції, що є критично важливими для морської галузі.

Особливо важливим є те, що значна частина школярів, які вступають до ХДМА, приходять із вкрай низьким рівнем знань із математики та природничих дисциплін. Освітня компонента "Математичні основи судноводіння" відіграє ключову роль у корекції цього дефіциту, надаючи студентам можливість систематизувати та поглибити базові знання, необхідні для професійної підготовки. Завдяки інтеграції теоретичних основ математики з практичними аспектами судноводіння, студенти не лише заповнюють прогалини у знаннях, але й отримують мотивацію до навчання через розуміння практичної значущості матеріалу.

Актуальність міжпредметних зв'язків зростає через складність завдань у морській галузі, де точність обчислень безпосередньо впливає на безпеку судноплавства [1, с. 15]. Подальше наукове дослідження міжпредметних зв'язків у контексті підготовки фахівців морської галузі є перспективним з кількох причин.

По-перше, міжпредметна інтеграція сприяє формуванню цілісного світогляду студентів, дозволяючи їм бачити зв'язки між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням. Наприклад, використання математичних моделей для розрахунку курсу судна чи аналізу навігаційних даних допомагає студентам не лише засвоїти абстрактні концепції, але й зрозуміти їх значення у реальних умовах. Це підвищує мотивацію до навчання та якість засвоєння матеріалу.

По-друге, міжпредметні зв'язки дозволяють оптимізувати навчальний процес, зменшуючи дублювання матеріалу в різних дисциплінах. Інтеграція знань із вищої математики, фізики та спеціалізованих морських дисциплін дає змогу створити більш компактні та ефективні навчальні програми, що особливо важливо в умовах обмеженого часу підготовки. Наприклад, вивчення диференціальних рівнянь у контексті динаміки судна може одночасно поглибити розуміння як математичних, так і технічних аспектів.

По-третє, сучасні виклики морської галузі, такі як автоматизація судноводіння, використання штучного інтелекту для навігації та підвищення екологічних стандартів, вимагають від фахівців комплексних знань. Міжпредметні зв'язки стають основою для підготовки спеціалістів, здатних адаптуватися до нових технологій та вирішувати багатогранні задачі. Наприклад, інтеграція інформатики та навігаційних дисциплін дозволяє студентам опановувати програмне забезпечення для управління суднами, що є стандартом у сучасному судноплавстві.

Нарешті, міжпредметний підхід має потенціал для розвитку критичного мислення та міждисциплінарних досліджень. У процесі вивчення студенти навчаються проводити аналіз проблеми з різних перспектив, що є цінною навичкою для наукової діяльності. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку методик оцінки ефективності міжпредметних зв'язків, створення нових інтегрованих курсів або аналіз їх впливу на професійну компетентність випускників.

Таким чином, поглиблене вивчення міжпредметних зв'язків у морській освіті є не лише актуальним, але й необхідним для підготовки висококваліфікованих фахівців. Цей напрям має значний потенціал для вдосконалення навчальних програм, підвищення безпеки судноплавства та розвитку інноваційних підходів у морській галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці дедалі більшої актуальності набуває інтердисциплінарний підхід, особливо у технічній та морській освіті. Останні міжнародні дослідження (Interdisciplinary Learning in Mathematics and Science (2023), Integrating Digital Technology in Mathematics Education (2023), Innovating Maritime Training by AI and Advanced Technology Integration (2024), доводять, що інтеграція математики з професійними дисциплінами сприяє розвитку критичного мислення, формуванню навичок вирішення складних задач і підвищенню адаптивності майбутніх фахівців до сучасних викликів автоматизації й цифровізації.

Особливу увагу науковці приділяють впровадженню цифрових технологій освітній процес. Використання програмного забезпечення, зокрема Maple та MATLAB, дозволяє здобувачам освіти моделювати реальні інженерні задачі, виконувати складні розрахунки та візуалізувати результати,

що підвищує якість засвоєння матеріалу і формує сучасні професійні компетентності. Такі підходи активно впроваджуються у провідних технічних університетах України, зокрема в Одеській національній морській академії (Т. В. Лукашова), Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна (М. В. Лаптєва), Національному технічному університеті «КПІ імені Ігоря Сікорського» (О. В. Мартинюк), Львівській політехніці (С. В. Шевченко).

Українські дослідники підкреслюють, що інтеграція математичних методів у професійні освітні компоненти дає змогу здобувачам освіти не лише засвоїти теоретичні основи, а й застосовувати їх у практичних ситуаціях: розрахунок курсу судна, аналіз стійкості, моделювання гідродинамічних процесів. Позитивний досвід впровадження міжпредметних модулів, спільної роботи кафедр, а також використання сучасних цифрових інструментів відображено у численних публікаціях українських науковців.

Загалом, аналіз сучасних досліджень і публікацій свідчить, що міжпредметна інтеграція та цифровізація навчання є необхідною умовою для підготовки конкурентоспроможних фахівців морської галузі, які здатні ефективно працювати в умовах автоматизації, цифрових технологій і підвищених екологічних стандартів.

Мета статті – проаналізувати міжпредметні зв'язки між вищою математикою та професійними освітніми компонентами в Херсонській державній морській академії, підкресливши роль освітньої компоненти «Математичні основи судноводіння» як трампліну для інтеграції математичних методів із фаховими дисциплінами судноводіння, акцентувати співпрацю кафедр і роботу математичного гуртка та розробити методичні рекомендації для їх ефективної реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжпредметні зв'язки – це педагогічний принцип, який передбачає взаємодію знань із різних освітніх компонент для створення цілісного світогляду та практичних навичок. У ХДМА вища математика є ключовою освітньою компонентою фундаментальної підготовки що об'єднує теорію з практикою. На сайті академії підкреслюється, що навчально-методична робота кафедр відповідає вимогам STCW, де вища математика є основою для таких компонент, як освітні компоненти судноводійного напряму, механіки та енергетики суден.

Розрізняють кілька типів міжпредметних зв'язків:

– **Спадкоємні** – базові знання тригонометрії з вищої математики використовуються в «Математичних основах судноводіння» для навігаційних розрахунків.

– **Синхронні** – вища математика та освітні компоненти пов'язані судноводінням викладаються в одному семестрі, що сприяє їх одночасному застосуванню.

– **Випереджувальні** – знання диференціальних рівнянь із вищої математики готують здобувачів освіти до освоєння гідродинаміки в професійних компонентах.

– ***Сумісна діяльність науково-педагогічних працівників при викладання фізики і вищої математики*** – особливий вид міжпредметних зв'язків, який передбачає співпрацю викладачів фізики та вищої математики для налагодження зв'язків із професійними освітніми компонентами. У ХДМА це проявляється в інтеграції фізичних принципів (наприклад, закони руху та гідростатики) із математичними методами (диференціальні рівняння, інтегральний аналіз) для моделювання процесів, таких як коливання судна чи оцінка стійкості. Такий підхід дозволяє курсантам розуміти фізичну природу явищ і застосовувати математичні інструменти для їх аналізу, що є критично важливим для професійної підготовки в морській галузі [3, с. 45; 7, с. 50].

Вища математика забезпечує потужний інструментарій для моделювання, аналізу й оптимізації технічних і навігаційних процесів. Її синергія з фізикою додає практичний вимір до теоретичних знань, формуючи у здобувачів освіти системне інженерне мислення та готуючи їх до розв'язання складних прикладних задач.

У ході перегляду структури освітньої програми за спеціальністю 271 «Річковий і морський транспорт» було встановлено, що вже з першого семестру здобувачі освіти паралельно вивчають вищу математику та низку фахових дисциплін судноводійного циклу – зокрема, основи навігації, морську гідрометеорологію, теорію побудови суден. Такий міжпредметний паралелізм створив умови для запровадження нового інтеграційного освітнього компоненту «Математичні основи судноводіння».

Аналіз показав наявність істотної потреби у прикладному закріпленні математичних знань у контексті професійної підготовки. Такі теми, як векторний аналіз, тригонометрія, векторна алгебра, похідні та інтеграли, знаходять пряме застосування в навігаційних розрахунках, визначенні координат, побудові маршруту, розрахунку курсу та оцінці маневрових характеристик судна.

Крім того, сучасні умови онлайн навчання та цифровізації освітнього процесу зумовили необхідність поглибленої інтеграції математичних знань із тренажерною підготовкою та цифровими навігаційними системами, що активно застосовуються в морській галузі. Саме ці фактори лягли в основу концепції нової дисципліни, яка не є повторенням курсу вищої математики, а натомість подає її у прикладному, фахово-орієнтованому контексті, адаптованому до потреб професійної підготовки судноводіїв.

Вивчення цієї дисципліни починається з першого семестру, паралельно з базовими курсами навігації, морехідної астрономії, гідрометеорології та теорії побудови суден. Це дозволяє інтегрувати теоретичні математичні знання в контекст реальних професійних завдань майбутнього судноводія.

Курс охоплює такі теми:

– навігаційні обчислення (масштаб, відсотки, похибки);

– робота з морехідними таблицями, включаючи лінійну інтерполяцію;

– тригонометрія (розв'язання навігаційних трикутників, малокутові наближення);

– геометричні задачі, пов'язані з просторовим орієнтуванням судна;

– векторна алгебра та її застосування у визначенні курсу з урахуванням дії вітру та течії.

Ці математичні теми безпосередньо перекривають ключові аспекти фахових дисциплін:

– прокладання маршруту та визначення координат;

– розрахунок курсу за компасом і з урахуванням зовнішніх чинників;

– зоряне позиціювання в морехідній астрономії (сферична тригонометрія);

– навігаційні та гідрометеорологічні розрахунки.

Таким чином, дисципліна «Математичні основи судноводіння» виконує роль містка між абстрактною математикою та прикладними аспектами судноводіння, сприяє кращому розумінню фахових предметів і розвиває в здобувачів освіти системне інженерне мислення, необхідне для майбутньої професійної діяльності.

Дисципліна «Математичні основи судноводіння» сприяє:

– формуванню професійного мислення на основі математичних моделей;

– підвищенню зацікавленості до вивчення фундаментальних дисциплін;

– усвідомленому застосуванню теоретичних знань у професійній діяльності;

Таким чином, упровадження цієї дисципліни є стратегічним кроком до підвищення якості фахової підготовки морських кадрів у Херсонській державній морській академії, що відповідає сучасним вимогам до інтегрованих освітніх програм і світовим трендам морської освіти.

Наведемо деякі приклади прикладних задач цього курсу:

– визначення відстані на поверхні земної кулі:

– $$a = \sin^2\left(\frac{\Delta\varphi}{2}\right) + \cos(\varphi_1)\cdot\cos(\varphi_2)\cdot\sin^2\left(\frac{\Delta\lambda}{2}\right)$$

$$d = R\cdot 2\cdot arctg2\left(\sqrt{a},\sqrt{1-a}\right)$$

Приклад: маршрут Херсон (46°38'N, 32°37'E) – Одеса (46°29'N, 30°44'E) дає $d \approx 160$ км, з корекцією на течію Дніпра (1 вузол, 30°), що потребує векторного аналізу з вищої математики.

Цей приклад можна також розв'язати застосовуючи СКМ Maple, що надасть здобувачеві освіти можливість перевірити отримані результати і використати набуті знання при вивчені професійних освітніх компонент.

```
phi1 := 46 + 38/60: phi2 := 46 + 29/60: lambda1 := 32 + 37/60: lambda2 := 30 + 44
phi1_rad := phi1 * Pi/180: phi2_rad := phi2 * Pi/180:
lambda1_rad := lambda1 * Pi/180: lambda2_rad := lambda2 * Pi/180:
R := 6371:
a := sin((phi2_rad - phi1_rad)/2)^2 + cos(phi1_rad)*cos(phi2_rad)*sin((lambda2_ra
c := 2 * arcsin(sqrt(a)):
distance_km := R * c:
distance_nm := distance_km * 0.539957:
evalf(distance_km); # 144.6884968 км
evalf(distance_nm); # 78.10718895 морських миль
```

– Метод найменших квадратів для уточнення позиції за GPS також входить до програми:

– $S = \sum\left(y_i - (ax_i + b)\right)^2 \to \min$.

– Моделювання коливань судна за допомогою диференціальних рівнянь із вищої математики:

$m\frac{d^2x}{dt^2} + b\frac{dx}{dt} + kx = F_0\sin(\omega t)$, аналізує безпеку судна.

– Оптимізація вантажу:

$\max Z = 10x_1 + 15x_2$, за умов $0.5x_1 + 0.7x_2 \le 1200$, демонструє зв'язок із суднобудуванням.

Для аналізу міжпредметних зв'язків між вищою математикою та професійними освітніми компонентами в ХДМА використано комплекс методів дослідження, які дозволяють всебічно оцінити їхню роль у підготовці фахівців морської галузі.

Теоретичний аналіз літератури. Проаналізовано наукові праці вітчизняних і зарубіжних авторів, присвячені міжпредметним зв'язкам у вищій школі та їх застосуванню в технічній освіті Вивчено нормативні документи, зокрема стандарти STCW, які визначають вимоги до підготовки моряків і підкреслюють необхідність інтеграції фундаментальних знань із практичними навичками. Теоретичний аналіз дозволив сформувати концептуальну основу дослідження та визначити ключові аспекти міжпредметних зв'язків у контексті ХДМА.

Аналіз навчальних планів і програм. Досліджено зміст освітніх компонент ХДМА, зокрема «Математичні основи судноводіння», «Судноводіння», «Технічна експлуатація суднових енергетичних установок» і «Суднобудування». Аналіз базувався на даних із сайту ХДМА (ksma.ks.ua) та внутрішніх документів кафедри природничо-наукової підготовки. Це дозволило виявити точки перетину вищої математики з професійними компонентами, наприклад, використання тригонометрії в навігаційних розрахунках і диференціальних рівнянь у моделюванні коливань судна.

Спостереження та узагальнення педагогічного досвіду. Проведено спостереження за навчальним процесом у ХДМА, зокрема за викладанням «Математичних основ судноводіння» та діяльністю математичного гуртка. Узагальнено досвід викладачів кафедри природничо-наукової

підготовки та випускаючих кафедр під час спільних засідань у 2024 році. Це дало змогу оцінити практичну ефективність міжпредметного підходу та його вплив на мотивацію курсантів. Для підтвердження теоретичних положень використано методи вищої математики, такі як чисельне інтегрування та оптимізація, для моделювання реальних задач судноводіння (розрахунок курсу з урахуванням течій) і механіки судна (аналіз стійкості). Моделі розроблялися з використанням програмного забезпечення Maple і GeoGebra, що відображає практичний аспект дослідження. Опитано викладачів кафедри природничо-наукової підготовки та випускаючих кафедр (10 осіб) щодо ефективності міжпредметних зв'язків. Результати показали, що 90% респондентів вважають інтеграцію вищої математики з професійними компонентами необхідною для підвищення якості підготовки, а 80% відзначили позитивний вплив спільних засідань і роботи гуртка на навчальний процес.

Ці методи дозволили обґрунтувати теоретичні положення, оцінити практичне застосування міжпредметних зв'язків і розробити методичні рекомендації для їх упровадження в ХДМА.

У ХДМА проводиться значна робота з реалізації міжпредметних зв'язків між вищою математикою та професійними освітніми компонентами. Цей процес охоплює розробку завдань, використання сучасних інструментів, організацію проблемно-орієнтованого навчання, координацію зусиль між кафедрами, діяльність математичного гуртка та сумісну роботу фізиків і математиків. Особливістю підходу є те, що враховуються всі теми професійних освітніх компонент, які забезпечуються викладачами природничо-наукової підготовки, що дозволяє створити цілісну систему підготовки здобувачів освіти до реальних професійних викликів. Розглянемо ці підходи:

Розробка індивідуальних завдань прикладного спрямування.

Для інтеграції вищої математики з професійними компонентами розроблено комплекс завдань, які відображають реальні задачі морської галузі. Наприклад:

– «Обчисліть курс судна від Херсона (46°38'N, 32°37'E) до Одеси (46°29'N, 30°44'E) з урахуванням течії Дніпра швидкістю 1 вузол під кутом 30° до курсу». Це завдання використовує знання сферичної тригонометрії та векторної алгебри із вищої математики, що застосовується в судноводінні.

– «Оптимізуйте розподіл вантажу масою 500 т і 300 т між відсіками об'ємом 400 м³ і 600 м³ для максимізації цінності». Завдання базується на методах лінійного програмування, що входять до вищої математики та пов'язані з механікою судна.

Використання програмного забезпечення.

Для практичного освоєння міжпредметних зв'язків використовуються сучасні інструменти, рекомендовані сайтом ХДМА:

– GeoGebra – для візуалізації траєкторій судна та графіків коливань.

– Maple, MATLAB – для чисельного розв'язання диференціальних рівнянь, наприклад, у задачах моделювання руху судна.

– Excel – для оптимізації розподілу вантажу методом симплексів.

Проблемно-орієнтоване навчання.

Здобувачі освіти залучаються до аналізу реальних кейсів і проєктів:

– Аналіз аварії судна через помилку в розрахунку стійкості: курсанти обчислюють критичний кут нахилу та пропонують корективи, використовуючи інтегральні методи вищої математики.

– Проєкт із моделювання маршруту судна з урахуванням метеоумов і течій, що поєднує вищу математику з судноводінням.

Спільні засідання науково-педагогічних працівників кафедри природничо-наукових дисциплін та випускаючих кафедр. На сайті ХДМА підкреслюється співпраця між кафедрами для вдосконалення освітнього процесу, і в цьому контексті в академії проводиться велика робота із залученням науково-педагогічних працівників природничо-наукової підготовки (ПНП) та випускаючих кафедр (судноводіння та суднової енергетики). Спільні засідання є ключовим механізмом координації змісту освітніх компонент, що дозволяє врахувати всі теми професійних компонент і забезпечити їх зв'язок із вищою математикою.

Ці засідання мають проводитись регулярно, щонайменше раз на семестр, і ставити за мету узгоджувати навчальні плани, розробку міжпредметних модулів і проєктів, а також обмін досвідом між викладачами. Наприклад, найближчим часом планується проведення внутріакадемічного семінару, де викладачі кафедри ПНП пропонують розробити міжпредметний модуль «Математичні методи в судноводінні та механіці», який охоплює:

– Розрахунок курсу та відстані судна з урахуванням течій і вітру (тригонометрія, векторний аналіз).

– Моделювання коливань судна на хвилях (диференціальні рівняння).

– Оптимізацію вантажопідйомності та стійкості (лінійне програмування, інтегральний аналіз).

Викладачі кафедри ПНП, які забезпечують вищу математику, надали теоретичну базу для цих тем, включаючи методи чисельного аналізу, теорію ймовірностей і математичне моделювання. У свою чергу, викладачі випускаючих кафедр мають доповнити модуль практичними прикладами, такими як аналіз реальних аварій через помилки в розрахунках (наприклад, недостатня стійкість судна під час шторму) та задачі з експлуатації суднових енергетичних установок, де потрібні обчислення теплових процесів.

Ще одним результатом співпраці стало створення міжпредметного проєкту «Математичне

забезпечення безпеки судноплавства», який охоплює теми всіх професійних компонент: від навігаційних розрахунків до оцінки ризиків у суднові енергетиці. У рамках цього проєкту здобувачі освіти розробляють моделі маршрутів із врахуванням течій і технічного стану судна, використовуючи знання вищої математики для обробки даних і прогнозування.

Такий підхід дозволяє не лише інтегрувати вищу математику в усі професійні компоненти, а й підвищити практичну спрямованість навчання. Викладачі ПНП беруть участь у розробці завдань для кожної теми професійних компонент, таких як «Технічна експлуатація суднових енергетичних установок» (обчислення теплових потоків), «Судноводіння» (навігаційні задачі) та «Суднобудування» (розрахунок стійкості). Рекомендується розширити формат спільних засідань, включивши семінари з практиками галузі та регулярний аналіз потреб ринку праці для актуалізації міжпредметних зв'язків.

Робота математичного гуртка. Додатковим інструментом реалізації міжпредметних зв'язків у ХДМА є діяльність математичного гуртка, який функціонує при кафедрі природничо-наукової підготовки. Гурток об'єднує курсантів, зацікавлених у поглибленому вивченні вищої математики та її застосуванні до професійних освітніх компонент, і сприяє розвитку їхнього аналітичного мислення та формує математичну компетентність.

Робота гуртка зосереджена на розв'язанні складних задач, які поєднують теорію вищої математики з практикою морської справи. Наприклад, учасники гуртка розробляють моделі для:

– Аналізу оптимальних маршрутів судна з урахуванням змінних течій і вітру, використовуючи методи чисельного інтегрування та теорію ймовірностей.

– Прогнозування коливань судна в штормових умовах із застосуванням диференціальних рівнянь і програмного забезпечення MATLAB.

– Оцінки ризиків аварій через недостатню стійкість, застосовуючи інтегральні методи для обчислення метацентричної висоти.

Гурток також проводить регулярні семінари, де здобувачі освіти презентують свої проєкти, пов'язані з професійними компонентами. Один із прикладів – проєкт «Математичне моделювання суднового руху в умовах річкового судноплавства», де учасники врахували особливості течії Дніпра та розробили алгоритм корекції курсу, використовуючи векторний аналіз і сферичну тригонометрію. Інший проєкт – «Оптимізація роботи суднових двигунів», де застосовувалися методи вищої математики для аналізу теплових процесів і підвищення енергоефективності.

Робота гуртка тісно пов'язана зі спільними засіданнями кафедр: викладачів ПНП залучають його учасників до розробки міжпредметних завдань, які потім інтегруються в освітні компоненти, такі як «Судноводіння» чи «Технічна експлуатація суднових енергетичних установок». Наприклад, задачі, створені в гуртку, використовуються для практичних занять із «Математичних основ судноводіння», що дозволяє здобувачам освіти бачити зв'язок між теоретичними знаннями та їхньою майбутньою професією.

Математичний гурток також сприяє підготовці здобувачів освіти до наукових конференцій і конкурсів, де вони представляють результати своїх досліджень. Рекомендується розширити діяльність гуртка, включивши регулярні майстер-класи від викладачів випускаючих кафедр і практиків галузі, щоб ще більше посилити міжпредметну інтеграцію та практичну спрямованість навчання.

Сумісна діяльність фізиків і математиків.

Важливим напрямом реалізації міжпредметних зв'язків у ХДМА є сумісна діяльність викладачів фізики та вищої математики для налагодження зв'язків із професійними освітніми компонентами. Цей підхід ґрунтується на інтеграції фізичних принципів із математичними методами, що дозволяє курсантам глибше зрозуміти явища, які лежать в основі роботи судна, і застосовувати їх у практичній діяльності.

У рамках цієї співпраці розробляються міжпредметні завдання та проєкти, які поєднують фізичні закони з математичним апаратом. Наприклад:

– Завдання «Аналіз стійкості судна під впливом хвиль»: викладачі фізики надають дані про силу хвильового впливу (закон Архімеда, гідростатика), а математики розробляють модель із використанням диференціальних рівнянь для прогнозування коливань судна.

– Проєкт «Оптимізація роботи суднових двигунів»: фізики описують теплові процеси (закони термодинаміки), а математики застосовують методи чисельного аналізу для обчислення енергоефективності.

Така сумісна діяльність реалізується через спільні семінари та заняття, де викладачі обох дисциплін демонструють здобувачам освіти зв'язок між теоретичними основами та професійними задачами. Наприклад, у 2024 році проведено семінар «Фізико-математичні основи суднової стійкості», де курсанти моделювали рух судна в штормових умовах, використовуючи фізичні параметри (сила вітру, тиск води) і математичні методи (розв'язання систем рівнянь).

Цей підхід також інтегрується в освітню компоненту «Математичні основи судноводіння». Курсанти вчаться поєднувати знання з фізики (сила течії, опір води) і вищої математики (векторний аналіз, інтеграли) для аналізу реальних ситуацій, таких як маневрування в умовах сильної течії Дніпра. Рекомендується розширити цю співпрацю,

включивши регулярні міжпредметні практикуми та залучення фахівців, які формують професійну компетентність здобувачів освіти, для створення комплексних завдань, які охоплюють усі аспекти професійної підготовки.

Висновки. Міжпредметні зв'язки в ХДМА, зокрема через освітню компоненту «Математичні основи судноводіння», співпрацю кафедр, роботу математичного гуртка та сумісну діяльність фізиків і математиків, підвищують якість підготовки. Вища математика, поєднана з фізичними принципами, є основою для практичних навичок здобувачів освіти. Рекомендується розширити інтеграцію та співпрацю для формування конкурентоспроможних фахівців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/710017/1/2016_monograph_Lukianova.pdf (дата звернення: 13.04.2025).

2. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей у процесі професійної підготовки. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2019/14/part_1/32.pdf (дата звернення: 13.04.2025).

3. IMO Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers. London : International Maritime Organization. URL: https://imo-epublications.org/content/books/9789280116359 (дата звернення: 14.04.2025).

4. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5099/259-261.pdf?se (дата звернення: 15.04.2025).

5. Mathematical Methods in Maritime Education. URL: https://www.fpp.uni-lj.si/en/study/third-cycle/maritime-and-transport-science/2022/20220627153784/mathematical-methods-in-maritime-studies-and-transport (дата звернення: 15.04.2025).

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION AND FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE IN FUTURE HOTEL AND RESTAURANT SPECIALISTS

УДК 378.147:81'271:640.4(045)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.31

Трофімук К.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи
Класичного приватного університету

У статті здійнено комплексний теоретичний аналіз проблеми становлення та формування професійної культури майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Розглянуто сутність поняття «професійна культура», що трактується як інтегративне утворення, до складу якого входять професійні знання, етичні норми, комунікативна компетентність, ціннісні орієнтації, здатність до саморозвитку та рефлексії. Автором виокремлено структурні компоненти професійної культури: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний і рефлексивний.

Вивчення сучасних наукових джерел засвідчує зростання уваги до проблеми професійної культури в умовах глобалізації ринку праці, підвищення вимог до сервісної етики та мультикультурної компетентності фахівців. Увагу приділено міжнародному досвіду (Швейцарія, Франція, США, Німеччина), де переважають моделі дуальної освіти, практикоорієнтованого навчання, акценту на міждисциплінарність і цінності сталого розвитку.

У статті здійснено акцент на особливості інноваційних освітніх технологій – VR, кейс-методу, симуляційного навчання, проєктної діяльності та онлайн-платформ – у розвитку професійної культури студентів. Показано, як ці інструменти сприяють розвитку критичного мислення, професійної гнучкості, сервісної етики та командної взаємодії.

Також здійснено аналіз української освітньої практики у формуванні професійної культури фахівців готельно-ресторанної справи. Розглянуто приклади дуальної освіти, навчальних лабораторій, участі студентів у фахових конкурсах, волонтерській діяльності в умовах війни та інтеграції елементів національної кулінарної спадщини в навчальний процес. Зроблено висновок, що вітчизняна модель професійної культури формується шляхом поєднання міжнародного досвіду з українськими традиціями й реаліями сучасного суспільства.

Ключові слова: *професійна культура, готельно-ресторанна справа, фахова підготовка, інноваційні технології, міжнародний досвід, українська освіта.*

The article provides a comprehensive theoretical analysis of the development and formation of professional culture among future specialists in the hotel and restaurant sector. The concept of "professional culture" is interpreted as an integrative phenomenon encompassing professional knowledge, ethical norms, communicative competence, value orientations, and the capacity for self-development and reflection. The author outlines the structural components of professional culture: value-motivational, cognitive, activity-based, communicative, and reflective.

A review of current scientific literature indicates growing interest in the issue of professional culture in the context of labor market globalization, increasing demands for service ethics, and multicultural competence. Special attention is given to international experience (Switzerland, France, the USA, Germany), where dual education, practice-oriented training, interdisciplinary approaches, and sustainability values dominate.

The article emphasizes the role of innovative educational technologies – such as VR, case method, simulation learning, project-based activities, and online platforms – in shaping students' professional culture. These tools help develop critical thinking, professional flexibility, service ethics, and teamwork skills.

A separate section examines Ukrainian educational practices in developing professional culture in hotel and restaurant education. The analysis includes examples of dual education, training laboratories, student participation in professional competitions, volunteer activities under wartime conditions, and the integration of elements of national culinary heritage into the educational process. It is concluded that the Ukrainian model of professional culture is gradually being shaped by combining international experience with national traditions and the realities of modern society.

Key words: *professional culture, hotel and restaurant management, vocational training, innovative technologies, international experience, Ukrainian education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Професійна діяльність у сфері готельно-ресторанного бізнесу є соціально значущою, багатогранною, динамічною, потребує високого рівня культури спілкування, стресостійкості, та здатності працювати у міжкультурному середовищі. У цьому контексті проблема становлення професійної культури як інтегрального показника якості підготовки майбутнього фахівця набуває особливої актуальності [2, 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування професійної культури фахівців сфери гостинності активно досліджуються в сучасній педагогічній науці. Значний внесок у розробку теоретико-методологічних засад поняття «професійна культура» зробили такі дослідники, як О. Савченко, Н. Дем'яненко, Т. Сущенко, які підкреслюють її роль як системоутворювального чинника у професійній підготовці.

О. Пометун, Л. Швайка та Г. Щука аналізують зв'язок професійної культури з загальнолюдськими цінностями та комунікативною компетентністю, що особливо актуально у сфері готельно-ресторанної справи, де спілкування з клієнтом є центральним елементом професійної діяльності.

Останні дослідження вказують на зростаючу роль міжнародного досвіду (зокрема моделей підготовки у Швейцарії, Франції, США), а також на необхідність впровадження інноваційних технологій навчання (VR, змішане навчання, проєктна діяльність), які, за даними праць С. Троценко, М. Бондар та В. Сидоренка, позитивно впливають на формування ключових компонентів професійної культури.

Разом з тим, попри наявність окремих напрацювань, питання комплексного, міждисциплінарного, ціннісно-орієнтованого підходу до формування професійної культури майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи потребує подальшого наукового осмислення, особливо в контексті інтеграції міжнародного та українського досвіду.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У вітчизняній науці проблема професійної культури досліджується з позицій педагогіки, психології, філософії, соціології. Проте для сфери гостинності є потреба в уточненні специфіки професійної культури з огляду на її цілісну й одночасно практикоорієнтовану природу.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування змісту, структури та педагогічних умов формування професійної культури у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з урахуванням міжнародного досвіду, інноваційних освітніх технологій та сучасної української практики.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо теоретико-методологічні підходи до вивчення професійної культури. На сьогодні професійну культуру можна розглядати як мультидисциплінарне поняття, що поєднує фахову компетентність, етичні норми, комунікативну майстерність, здатність до рефлексії, саморозвитку та культурної ідентичності.

Існує кілька підходів до трактування професійної культури:

Аксіологічний підхід розглядає професійну культуру як систему цінностей, ідеалів, норм поведінки, властивих певному професійному середовищу [1, 5];

Особистісно-орієнтований – акцентує увагу на формуванні внутрішньої готовності до професійної діяльності, емоційної культури, відповідальності [4];

Компетентнісний – зосереджений на розвитку фахових, комунікативних, організаційних і міжособистісних компетентностей [9];

Культурологічний – трактує професійну культуру як частину загальної культури особистості, інтегровану в контекст професійної діяльності [7].

Структура професійної культури фахівця готельно-ресторанної справи.

Професійна культура у сфері гостинності має свою специфіку, що обумовлена безпосередньою роботою з людьми, високими вимогами до сервісу та міжособистісної взаємодії. Її структура охоплює:

Ціннісний компонент – орієнтація на якість, гідне обслуговування, повага до клієнта, толерантність, етичність [3];

Когнітивний компонент – сукупність знань з менеджменту, етикету, маркетингу, міжнародних стандартів обслуговування (ISO, HACCP тощо);

Діяльнісний компонент – професійні навички: обслуговування, ведення документації, вирішення конфліктів, застосування IT-технологій у готельно-ресторанному бізнесі;

Комунікативний компонент – володіння мовами, емпатія, культура діалогу, невербальна комунікація;

Рефлексивно-саморегулятивний компонент – здатність до самокритики, самооцінювання, саморозвитку [8].

Формування професійної культури у ЗВО вимагає створення відповідного освітнього середовища, що забезпечує:

– залучення до практичної діяльності в реальних умовах (стажування, дуальна освіта);

– упровадження інтерактивних методів навчання (тренінги, кейс-методи, ділові ігри);

– педагогічне партнерство між викладачем і студентом;

– виховання академічної доброчесності та етичної відповідальності;

– розвиток навичок міжкультурної взаємодії, що особливо актуально в туристично активних регіонах [6, 10, 12].

Становлення професійної культури залежить від низки факторів:

Соціальних – вимоги ринку праці, суспільні очікування, престиж професії;

Педагогічних – якість викладання, інтеграція теорії і практики, особистість викладача як зразок професійної культури;

Психологічних – мотивація до навчання, самооцінка, професійна ідентичність;

Культурно-комунікативних – участь у міжнародних освітніх програмах, тренінгах, конкурсах, контакти з носіями культури сервісу [13].

У сучасних умовах важливо оновлювати підходи до формування професійної культури через:

– цифровізацію освіти, зокрема вивчення цифрових платформ бронювання, CRM-систем;

– інтернаціоналізацію освітнього процесу (академічна мобільність, міжнародні практики);

– гендерну і культурну чутливість у навчанні;

– інтеграцію soft skills (емоційний інтелект, критичне мислення, лідерство).

Розглянемо міжнародний досвід формування професійної культури у сфері готельно-ресторанної справи.

У розвинених країнах професійна культура фахівців сфери обслуговування давно стала

ключовим критерієм якості освіти та сервісу. Зокрема, у Швейцарії, яка вважається світовим лідером у підготовці кадрів для готельно-ресторанної індустрії, велика увага приділяється формуванню не лише фахових, а й морально-етичних якостей майбутніх працівників. Навчання орієнтоване на глибоке засвоєння стандартів обслуговування, протоколу, міжкультурної комунікації та принципів клієнтоцентризму.

У Франції освітні програми для фахівців сфери HoReCa поєднують вивчення гастрономічної культури з культурологією, естетикою, психологією споживача. У США система підготовки спеціалістів базується на практикоорієнтованому підході з акцентом на індивідуалізацію навчання та етичну відповідальність перед клієнтом.

У Німеччині активно використовується дуальна система освіти, яка передбачає паралельне навчання у ЗВО і безпосередньо на підприємствах сфери обслуговування. Такий підхід сприяє глибшій інтеграції знань і практики, що позитивно впливає на професійну ідентичність студентів.

Міжнародний досвід свідчить, що професійна культура успішно формується за умов системної підготовки, яка охоплює не лише технічні та управлінські знання, а й розвиток особистісних якостей, моральної відповідальності та здатності до рефлексії.

Інноваційні освітні технології у формуванні професійної культури майбутніх фахівців

Інноваційні технології навчання відіграють вирішальну роль у підготовці конкурентоспроможних фахівців у сфері HoReCa. До таких технологій належать:

Метод кейс-стаді (case study) – аналіз реальних або змодельованих ситуацій з практики готельно-ресторанного бізнесу сприяє розвитку критичного мислення, етичного вибору, прийняття відповідальних рішень.

Симуляційне навчання – використання тренажерів, віртуальних готелів і ресторанів, VR-технологій дозволяє студентам відпрацьовувати професійні ситуації у безпечному середовищі.

Міжнародні освітні програми та обміни – участь у програмах Erasmus+, стажування у закордонних закладах, робота з міжнародними кейсами сприяє міжкультурній комунікації та розширенню професійного світогляду.

Платформи електронного навчання (Moodle, Google Classroom) – дозволяють створити гнучке освітнє середовище з акцентом на самостійність і відповідальність у навчанні.

Метод проєктного навчання – передбачає виконання колективних або індивідуальних проєктів з розробки концепцій сервісу, дизайну готельного продукту, стратегії обслуговування, що формує вміння працювати в команді, проявляти лідерство та творчість.

Інноваційні методи не тільки забезпечують кращу якість засвоєння знань, а й активізують особистісний розвиток, формують свідоме ставлення до професії, культуру спілкування, відповідальність за якість наданих послуг.

В умовах війни в Україні та соціально-економічних викликів українська система освіти, зокрема у сфері підготовки кадрів для готельно-ресторанної галузі, зазнає трансформацій, спрямованих на модернізацію змісту освіти та підвищення якості професійної підготовки. В Україні формується національна модель професійної культури, що базується на поєднанні європейських стандартів сервісу з національними традиціями гостинності.

Розглянемо ефективні освітні практики в Україні.

1. Дуальна освіта у закладах вищої освіти України. Деякі університети, зокрема Київський національний торговельно-економічний університет (КНТЕУ), впроваджують дуальні форми навчання, де студенти паралельно працюють у провідних готельно-ресторанних закладах Києва, Львова, Одеси, Запоріжжя, що сприяє інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду.

2. Професійні конкурси та фестивалі. Участь студентів у фахових змаганнях, як-от «BestCookFest», «Chefs UA», «Всеукраїнський конкурс барменів» чи «Ресторанний гід», дозволяє розвивати професійні навички, культуру презентації, роботу в команді та відповідальність.

3. Навчальні ресторанні лабораторії. У низці фахових коледжів та університетів (наприклад, Львівський державний університет харчових технологій, Харківський державний університет харчування та торгівлі) створені навчальні готелі та ресторани, де студенти проходять практику у реальних умовах, моделюючи ситуації обслуговування клієнтів.

4. Соціально-професійні ініціативи. Після 2022 року активізувалася участь студентів і викладачів у волонтерських проєктах, які стосуються забезпечення харчуванням переселенців, військових, пацієнтів шпиталів. Такі ініціативи сприяють формуванню соціально відповідальної професійної культури, навичок командної роботи та емпатії.

5. Інтеграція культурної спадщини. В окремих навчальних закладах (наприклад, Ужгородський інститут культури і мистецтв, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу) розроблено курси, що поєднують професійну підготовку з вивченням національних традицій кулінарії, що сприяє формуванню ідентичності й поваги до культурного коду України.

Ці приклади демонструють поступове, але впевнене становлення вітчизняної моделі професійної культури, яка поєднує кращі світові практики з урахуванням національних цінностей і потреб сучасного українського суспільства.

Висновки. Формування професійної культури майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи

є багатокомпонентним і динамічним процесом, що охоплює ціннісні орієнтації, професійні знання, етичні засади, культуру спілкування, саморефлексію та соціальну відповідальність.

Використання інноваційних освітніх технологій (симуляційне навчання, метод кейсів, VR, проєктна діяльність, цифрові платформи) істотно підвищує мотивацію студентів, розвиває критичне мислення, комунікативні вміння та культуру професійної поведінки. Такі підходи дають змогу створити більш гнучке, інтерактивне та особистісно орієнтоване освітнє середовище.

Українська практика, попри складні суспільні виклики, демонструє позитивні зрушення у напрямі осучаснення підготовки фахівців: поширюється дуальна освіта, функціонують навчальні лабораторії, активно впроваджуються фахові конкурси, зростає роль волонтерських ініціатив, інтегруються національні кулінарні традиції в освітній процес. Це свідчить про поступове формування власної національної моделі професійної культури.

Таким чином, професійна культура є ключовим чинником якості підготовки фахівців готельно-ресторанної сфери та важливою складовою їхньої конкурентоспроможності. Її успішне формування потребує цілісної освітньої стратегії, що поєднує інновації, традиції, міжнародну інтеграцію та особистісно орієнтований підхід.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В. Професійна культура вчителя в інформаційному суспільстві. *Освіта і управління*. 2007. № 2. С. 5-12.

2. Бібік Н. М. Теоретико-методологічні засади професійної культури педагога. Київ: Наукова думка, 2019. 152 с.

3. Гаврилова І. І. Культура обслуговування як складова професійної культури. *Вісник ХНУ. Серія: Соціологія*. 2021. № 15. С. 27-33.

4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: гуманістична парадигма виховання. Київ: Рута, 2008. 309 с.

5. Кобиляцький Ю. Професійна етика як основа професійної культури. *Професійна педагогіка*. 2020. № 20. С. 96-104.

6. Коваль Г. О. Формування фахової культури у студентів сфери обслуговування. Львів: ЛНУ, 2021. 210 с.

7. Кукушин В. С. Професійна педагогіка. Київ: Центр навчальної літератури, 2008. 224 с.

8. Литвин А. В. Професійна культура майбутніх фахівців як педагогічна категорія. Запоріжжя: ЗНУ, 2022. 180 с.

9. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

10. Раєвська Н. В. Формування професійної культури студентів у процесі фахової підготовки. Харків: НУХТ, 2021. 220 с.

11. Саух П. Ю. Культурологічний підхід у педагогічній освіті. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2017. 382 с.

12. Скрипник Л.М. Педагогічні умови організації інформаційно-консультативного середовища закладу освіти: інноваційні підходи та вектори розвитку. *Вісник Університет імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2022. № 2(24). С. 112-120.

13. Юрченко І. М. Професійна культура як чинник конкурентоспроможності фахівця. Дніпро: УАД, 2020. 312 с.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В НУШ

WAYS OF FORMING PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE NATIONAL UKRAINIAN SCHOOL

УДК 37.01:373.3:796
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.32

Щекотиліна Н.Ф.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри гімнастики
та спортивних єдиноборств
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Кинєва П.П.,
асистент кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури є важливою складовою підготовки фахівців в умовах Нової української школи (НУШ). Метою статті є обґрунтування та окреслення ефективних шляхів розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури, враховуючи вимоги НУШ, компетентнісний підхід, інклюзію та цифровізацію освітнього процесу.

У статті визначено, що педагогічна майстерність є багатогранною структурою, що включає теоретичні, методичні та особистісні аспекти. Акцентовано увагу на необхідності інтеграції традиційних та інноваційних підходів у професійну підготовку майбутніх педагогів, зокрема через оновлення навчальних програм, впровадження практичних форм навчання (майстер-класи, педагогічні студії, тренінги), а також використання новітніх технологій (цифрових платформ, мобільних додатків для тестування та відеоаналізу).

Особливу увагу приділено інклюзивній компетентності, яка є важливим аспектом підготовки вчителя фізичної культури в умовах НУШ. Важливим є також розвиток емоційної стійкості, комунікативних та лідерських навичок, що є основою педагогічної взаємодії з учнями.

Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури вимагає від педагогічних закладів вищої освіти не лише адаптації до нових вимог освіти, а й сприяння розвитку в студентів умінь організовувати ефективне освітнє середовище, працювати з учнями різного рівня фізичних можливостей та використовувати інноваційні методи навчання.

У статті також запропоновано конкретні рекомендації щодо вдосконалення педагогічної майстерності, зокрема через розробку нових моделей і підходів, що враховують сучасні виклики цифровізації та інклюзивності. Подальші наукові пошуки повинні бути спрямовані на створення таких освітніх траєкторій для майбутніх учителів фізичної культури, які максимально враховують індивідуальні особливості учнів і сприяють їх гармонійному розвитку.

Ключові слова: *професійна підготовка, освітня інновація, навчальні технології, педагогічна майстерність, шкільна фізична культура.*

Formation of pedagogical skills of future physical education teachers is an important component of training specialists in the conditions of the New Ukrainian School (NUS). The purpose of the article is to substantiate and outline effective ways of developing pedagogical skills of future physical education teachers, taking into account the requirements of the National Ukrainian School, the competency-based approach, inclusion and digitalization of the educational process.

The article determines that pedagogical skills are a multifaceted structure that includes theoretical, methodological and personal aspects. Attention is focused on the need to integrate traditional and innovative approaches into the professional training of future teachers, in particular through updating curricula, introducing practical forms of learning (master classes, pedagogical studios, trainings), as well as using the latest technologies (digital platforms, mobile applications for testing and video analysis).

Special attention is paid to inclusive competence, which is an important aspect of training a physical education teacher in the conditions of the National University of Ukraine. It is also important to develop emotional stability, communication and leadership skills, which are the basis of pedagogical interaction with students.

The training of future physical education teachers requires pedagogical institutions of higher education not only to adapt to new educational requirements, but also to promote the development of students' skills to organize an effective educational environment, work with students of different levels of physical abilities and use innovative teaching methods.

The article also offers specific recommendations for improving pedagogical skills, in particular through the development of new models and approaches that take into account the modern challenges of digitalization and inclusivity. Further scientific research should be aimed at creating such educational trajectories for future physical education teachers that take into account the individual characteristics of students as much as possible and contribute to their harmonious development.

Key words: *professional training, educational innovation, educational technologies, pedagogical skills, school physical education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні, зокрема реалізація концепції Нової української школи (НУШ), вимагають якісних змін у професійній підготовці педагогічних кадрів. В умовах реформування освіти змінюється парадигма діяльності вчителя: він має бути не лише носієм знань, а й фасилітатором навчального процесу, мотиватором, порадником та прикладом для наслідування. Особливого значення це набуває у сфері фізичного виховання, оскільки вчитель фізичної культури виступає не лише педагогом, а й організатором активної діяльності, вихователем волі, характеру, культури здоров'я.

Педагогічна майстерність – це складне інтегративне утворення, яке включає не тільки фахові знання та навички, а й особистісні якості, здатність до педагогічної рефлексії, емоційної саморегуляції, ефективної комунікації, використання інноваційних методик навчання. Формування такої майстерності

потребує створення в умовах закладів вищої освіти відповідного освітнього середовища, спрямованого на розвиток професійних і особистісних компетентностей майбутнього вчителя.

Успішність педагогічної діяльності вчителя фізичної культури безпосередньо пов'язана з його здатністю адаптуватися до нових освітніх умов, володіти сучасними технологіями навчання, працювати в умовах інклюзивної освіти, налагоджувати ефективну співпрацю з учнями та батьками. Це особливо важливо в межах НУШ, яка акцентує увагу на партнерстві в навчанні, розвитку м'яких навичок (soft skills), автономії учнів та формуванні у них відповідального ставлення до власного здоров'я.

Разом з тим, на практиці спостерігається недостатній рівень сформованості педагогічної майстерності у частини випускників педагогічних ЗВО. Це виявляється у труднощах проведення ефективних уроків, налагодження взаємодії з учнями, відсутності педагогічної гнучкості та невпевненості у власних професійних силах. Причини цього слід шукати як у змісті професійної підготовки, так і в недостатньому практичному спрямуванні освітнього процесу.

Отже, актуальність проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури зумовлена необхідністю підготовки висококваліфікованих, творчих, мобільних фахівців, здатних реалізовувати цілі НУШ та ефективно діяти в умовах сучасного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років українська педагогічна наука активно досліджує питання формування педагогічної майстерності майбутніх учителів, особливо в контексті реалізації концепції Нової української школи. Одним із важливих аспектів є підвищення якості підготовки вчителів фізичної культури, що передбачає не лише оволодіння професійними знаннями, а й розвиток особистісних якостей, педагогічної рефлексії, комунікативних навичок та креативності [5].

Педагогічна майстерність, як багатокомпонентне утворення, включає в себе не тільки професійну мотивацію, але й здатність до творчого підходу в навчанні, використання інноваційних технологій та методик. Розвиток креативних здібностей у процесі навчання, зокрема через інтерактивні методи, симуляційні педагогічні технології та моделювання навчальних ситуацій, вважається важливою складовою формування педагогічної майстерності [2, 6].

Важливим аспектом є впровадження компетентнісного підходу, що сприяє розвитку не лише професійних знань, а й вміння створювати безпечне, інклюзивне та мотиваційне середовище для учнів. У рамках цього підходу вчителі мають не тільки передавати знання, а й формувати у школярів уміння самостійно працювати, критично мислити, а також розвивати навички здорового способу життя [3].

Значну увагу приділяють цифровим технологіям у навчальному процесі. Використання засобів доповненої та віртуальної реальності, цифрових платформ та симуляційних технологій надає можливість створювати інноваційні методи навчання, які дозволяють майбутнім вчителям фізичної культури краще зрозуміти та освоїти техніку виконання вправ, а також моделювати уроки в різних умовах. Інтеграція цих технологій також сприяє розвитку педагогічної гнучкості та адаптації до змінюваного освітнього середовища [1].

Одним із важливих аспектів є значення педагогічної практики в професійній підготовці. Регулярний супровід студентів під час практики, проведення методичних майстер-класів та рефлексивний аналіз проведених занять допомагають майбутнім вчителям не тільки вдосконалювати свої педагогічні навички, але й формувати впевненість у своїх силах, що є необхідною складовою педагогічної майстерності [4].

Незважаючи на значні досягнення в дослідженні цих аспектів, існує потреба в більш глибокому аналізі і розробці практичних рекомендацій для підготовки вчителів фізичної культури в умовах НУШ. Зокрема, необхідно більш детально дослідити методи адаптації педагогічних практик до класів з різним рівнем фізичної підготовленості, а також розробити більш чіткі моделі використання інноваційних технологій у навчанні фізичної культури.

Виділення невирішених частин проблеми. Попри зростаючий інтерес до теми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури, аналіз наукових джерел показує, що низка аспектів цієї проблеми залишається недостатньо розробленою, особливо в контексті реалізації концепції Нової української школи.

По-перше, недостатньо дослідженою є специфіка формування педагогічної майстерності саме майбутніх учителів фізичної культури в умовах компетентнісного підходу, що лежить в основі НУШ. Традиційна система підготовки переважно орієнтована на засвоєння теоретичного матеріалу та відпрацювання рухових дій, тоді як сучасний підхід вимагає формування гнучких, інтегрованих компетентностей –умінь організовувати командну діяльність, підтримувати мотивацію учнів, адаптувати навчання до індивідуальних потреб.

По-друге, не набуло достатнього наукового обґрунтування поєднання традиційних та інноваційних методів підготовки педагогів, зокрема таких, як тренінгові заняття, педагогічні студії, майстер-класи, моделювання уроків, практикуми з педагогічного спілкування. Відсутні систематизовані підходи до впровадження цих форм роботи у навчальні плани педагогічних спеціальностей.

По-третє, засоби формування педагогічної майстерності в умовах цифровізації освіти, які передбачають активне використання дистанційного або змішаного формату, також вимагають подальшого вивчення. Особливо це стосується застосування цифрових технологій у фізичному вихованні, де важливо зберігати баланс між віртуальними формами роботи та реальними руховими активностями.

По-четверте, залишаються відкритими питання підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному середовищі, що є ключовим компонентом НУШ. Психолого-педагогічна готовність до взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами ще недостатньо інтегрована у навчальні програми педагогічних ЗВО.

Отже, виявлені аспекти свідчать про наявність потреби в подальших теоретичних і практичних розробках щодо ефективних шляхів формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури, адаптованих до умов сучасного освітнього простору.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та окреслення ефективних шляхів формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в умовах реалізації концепції Нової української школи, з урахуванням сучасних вимог до професійної діяльності педагога, викликів цифровізації, інклюзії та компетентнісного підходу в освіті.

Виклад основного матеріалу. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в умовах Нової української школи є складним і багатогранним процесом, який вимагає системного підходу, інтеграції теоретичної, практичної та особистісно-рефлексивної складових. У сучасних умовах підготовка педагогів повинна враховувати цінності НУШ, які передбачають орієнтацію на дитину, розвиток м'яких навичок, інклюзивність, партнерство між учнем і вчителем, а також компетентнісний підхід до навчання.

Одним із ключових напрямів формування педагогічної майстерності є модернізація змісту професійної підготовки у закладах вищої освіти. Йдеться про оновлення навчальних програм із фахових та психолого-педагогічних дисциплін з урахуванням вимог НУШ. Особлива увага приділяється формуванню педагогічної рефлексії, умінню організовувати ефективний освітній простір, використовувати інтерактивні методи та технології навчання. Наприклад, у процесі вивчення методики викладання фізичної культури варто впроваджувати кейс-методи, педагогічне проєктування, розробку авторських фрагментів уроків.

Іншим важливим аспектом є професійно спрямована практична підготовка, що включає педагогічні практики, стажування, участь у спортивно-масових заходах, розробку і проведення уроків під супроводом наставників. Саме в умовах реальної взаємодії з учнями майбутній педагог має змогу відпрацьовувати методичну майстерність, навички комунікації, самостійно вирішувати педагогічні ситуації, аналізувати власні дії. Для підвищення ефективності практичної підготовки доцільним є використання технологій відеорефлексії та самозвіту.

Важливе місце у формуванні педагогічної майстерності займає інноваційна підготовка, яка передбачає ознайомлення з новітніми цифровими ресурсами, технологіями змішаного навчання, засобами візуалізації та контролю навчальних результатів. Використання мобільних додатків для тестування, платформ для інтерактивного зворотного зв'язку, відеоаналізу техніки виконання фізичних вправ дає змогу майбутнім учителям адаптуватися до цифрового освітнього середовища.

Окремої уваги заслуговує формування інклюзивної компетентності, що передбачає готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Майбутній учитель повинен знати основи адаптації фізичних вправ, уміти організовувати безпечне освітнє середовище, проявляти педагогічну емпатію, вміти працювати в мультидисциплінарній команді (вчителі, асистенти, психологи, батьки). Це потребує внесення відповідних модулів у навчальні програми та проведення тренінгів із питань інклюзивної освіти.

Педагогічна майстерність не можлива без розвиненої особистості педагога, тому формування емоційної стійкості, комунікативних навичок, лідерства та педагогічної етики є також пріоритетним напрямом підготовки. Психолого-педагогічні тренінги, робота в мікрогрупах, розв'язання педагогічних ситуацій, участь у профорієнтаційних і волонтерських проектах сприяють зростанню внутрішньої мотивації та формуванню позитивного образу професії.

Ефективними формами формування педагогічної майстерності визнані:

– проведення майстер-класів за участю досвідчених педагогів;

– педагогічні студії та дискусійні клуби;

– участь у всеукраїнських конкурсах педагогічної майстерності;

– використання портфоліо досягнень і самооцінювання;

– залучення до міждисциплінарних навчальних проєктів.

Таким чином, формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в умовах НУШ –це цілеспрямований, динамічний процес, що потребує інтеграції освітнього змісту, практичної діяльності, особистісного розвитку та інноваційних підходів. Реалізація вищезазначених шляхів забезпечить підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах сучасної української школи.

Висновки. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в умовах Нової української школи є необхідною передумовою для забезпечення якісної фізкультурної освіти відповідно до сучасних вимог. З огляду на результати аналізу літератури та практичні тенденції у сфері професійної підготовки, можна зробити наступні висновки.

Педагогічна майстерність є багатокомпонентною структурою, що охоплює фахову, методичну, комунікативну, інноваційну, етичну та рефлексивну складові, і потребує системного формування упродовж усього періоду навчання у ЗВО.

Найбільш ефективними шляхами формування педагогічної майстерності є оновлення змісту професійної підготовки відповідно до вимог НУШ, активне використання практичної діяльності, впровадження інноваційних та цифрових технологій, розвиток інклюзивної компетентності, організація майстер-класів, педагогічних студій, методичних тренінгів.

Сучасна система педагогічної освіти повинна не лише трансформувати зміст, а й змінювати форми і методи підготовки педагогів, забезпечуючи умови для розвитку творчості, критичного мислення, педагогічної рефлексії та самоосвіти.

Подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на створення моделей формування педагогічної майстерності в умовах цифровізації, розробку ефективних освітніх траєкторій для майбутніх учителів фізичної культури, з урахуванням особливостей освітнього середовища НУШ.

Отже, лише комплексний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури дозволить сформувати фахівця, здатного до інноваційного, ефективного та гуманістичного освітнього впливу, що відповідає філософії Нової української школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко І. С., Шевченко О. В. Інноваційні технології у системі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури. Журнал педагогічної майстерності. 2020. № 3. С. 22-27.

2. Гончаренко І. С., Шевченко О. В. Особливості педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури. Журнал Рівненського державного медичного університету. 2021. № 2. С. 34-40.

3. Єремія Я., Єремія І. Формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в умовах сучасної освіти: теоретичні аспекти. Педагогічні та соціальні комунікації. 2021. Т. 8, № 1. С. 95-101.

4. Савченко Н. С. Шляхи формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів фізичної культури. Наукові записки. 2022. Т. 14, № 1. С. 48-55.

5. Чистякова М., Юрчишин Ю., Боднар А., Скавронський О. Формування в майбутніх учителів фізичної культури потреби в професійному саморозвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. Т. 3, № 2. С. 112-118.

6. Шевченко О. В., Мельнік А. О. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури засобами рухливих ігор. Сучасні проблеми педагогічної науки. 2020. № 4. С. 56-63.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADAPTATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO TEACHING IN MARTIAL LAW CONDITIONS

УДК 159.922.63:37.091.3-051:355.02
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.33

Щур В.А.,
докт. філос.,
викладачка циклової комісії
психолого-педагогічних дисциплін
Комунального закладу «Балтський
педагогічний фаховий коледж»

Маліношевська А.С.,
викладачка циклової комісії
психолого-педагогічних дисциплін
Комунального закладу «Балтський
педагогічний фаховий коледж»

Кривко Ю.О.,
студентка ІІІ курсу
Комунального закладу «Балтський
педагогічний фаховий коледж»

Збройна агресія та супутні кризові явища спричинили суттєві зміни в освітньому середовищі, що вплинули як на зміст навчання, так і на емоційно-психологічний стан здобувачів освіти. У статті підкреслено особливу значущість предмета дослідження з огляду на активну фазу військових дій на території України. Проаналізовано тлумачення дефініції «адаптація», розглянуто види цього процесу. Розкрито психологічні аспекти адаптації майбутніх учителів початкових класів, до навчання в умовах повномасштабного вторгнення ворожої держави. Проаналізовано психологічні особливості адаптації майбутніх учителів початкових класів до навчання в умовах воєнного стану. Охарактеризовані важливі виклики, стратегії психологічної підтримки розглядуваного явища. Виокремлено ключові труднощі адаптаційного процесу, пов'язані з дестабілізацією освітнього середовища, підвищеним рівнем тривожності, можливими змінами у формі навчання. Визначено основні фактори, що ускладнюють навчально-професійне функціонування студентів у сучасному середовищі, зокрема підвищений рівень тривожності, нестабільність зовнішніх умов, відчуття невизначеності, втрата безпеки, соціальних зв'язків тощо. Акцентовано увагу на ролі психологічної підтримки, саморегуляції та розвитку стресостійкості як необхідних складових ефективної адаптації. Особливу увагу приділено ролі внутрішніх ресурсів особистості, зокрема розвитку самоконтролю, емоційного інтелекту, мобільності, критичності мислення, здатності до конструктивного подолання труднощів. Аналізуються також зовнішні чинники підтримки, серед яких важливе місце займають психологічний супровід, створення безпечного навчального середовища, гнучкість викладацьких підходів, а також роль соціального оточення. У статті запропоновано психолого-педагогічні рекомендації щодо підтримки адаптаційного потенціалу майбутніх учителів та окреслено перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.
Ключові слова: *адаптація, майбутні учителі початкових класів, освітній процес, умови воєнного стану.*

The armed aggression and accompanying crisis phenomena have caused significant changes in the educational environment, affecting both the content of learning and the emotional and psychological state of students. The article emphasizes the particular importance of the research subject in light of the ongoing active phase of military operations on the territory of Ukraine. The definition of «adaptation» is analyzed, and various types of this process are explored. The psychological aspects of adaptation among future primary school teachers to learning in the context of a full-scale invasion by a hostile state are examined. The article analyzes the psychological characteristics of adaptation among future primary school teachers to educational conditions during martial law. It describes key challenges and psychological support strategies related to this phenomenon.
The article identifies the main difficulties of the adaptation process, associated with the destabilization of the educational environment, increased anxiety levels, and possible changes in the format of instruction. It also outlines the main factors that complicate students' academic and professional functioning in a crisis environment, including high levels of anxiety, instability of external conditions, a sense of uncertainty, loss of safety, and weakened social connections. Emphasis is placed on the role of psychological support, self-regulation, and the development of stress resilience as essential components of effective adaptation.
Particular attention is paid to the role of internal personal resources, including self-control, emotional intelligence, adaptability, critical thinking, and the ability to constructively overcome challenges. External support factors are also considered, with special focus on psychological counseling, the creation of a safe learning environment, flexible teaching approaches, and the role of social surroundings. The article offers psychological and pedagogical recommendations for supporting the adaptive potential of future teachers and outlines perspectives for further research in this field.
Key words: *adaptation, future primary school teachers, educational process, martial law conditions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Військова агресія росії спричинила кардинальні зміни у всіх сферах функціонування Української держави. Система освіти не є виключенням, вона також зазнала істотних трансформацій. Основними викликами сьогодні вважаємо, організацію якісного едукаційного процесу (як очного так і дистанційного навчання), реальну нестачу педагогів, брак фізичних ресурсів тощо. Однак, особливо гостро сьогодні постає питання психоемоційного стану усіх учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах дослідження питання підготовки майбутніх педагогів, зважаючи на вище зазначене, наголосимо, що сьогодні актуалізується необхідність вивчення психологічних особливостей адаптації фахівців педагогічних спеціальностей. Різні аспекти зазначеної проблема студіювалися у роботах багатьох сучасних науковців: В. Галомін, Л. Ганецька, О. Єфіменко, Л. Зданевич, Ю. Карпюк, Л. Красюк, Р. Кравець, Я. Макаренко, О. Матвієнко, Т. Мірошніченко, Т. Олефіренко, Л. Романишина та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, мало розробленою

і такою, що потребує подальшого вивчення є проблема адаптації саме майбутніх учителів початкових класів до навчання в умовах воєнного стану.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Таким чином, враховуючи актуальність визначеної проблеми, ставимо за мету проаналізувати сутність процесу адаптації, визначити його психологічні особливості, дослідити чинники, що сприятимуть ефективній адаптації вчителів початкових класів до навчання в умовах активних військових дій в країні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна війна в Україні кардинально змінила життя кожного, змусивши студентів-педагогів опинитися в умовах постійної невизначеності, страху та втрати звичного ритму. Відчуття небезпеки неподалік, тривожні новини, зруйновані міста, втрата рідних і близьких формують середовище, в якому відбувається професійне становлення майбутніх учителів початкових класів. В цих екстремальних обставинах адаптація перестає бути лише реакцією на зміни, вона переростає у постійну внутрішню роботу, спрямовану на відновлення гармонії між внутрішніми ресурсами особистості та зовнішніми викликами. У центрі цього процесу є збереження психоемоційної стійкості.

Роль учителя в таких реаліях модернізувалася, він сьогодні не лише спеціаліст у своїй галузі. Саме педагог має виконувати роль дорослого, що забезпечує безпеку та психологічний комфорт, слугує опорою для учнів. Тому, дуже важливо оновити і фахову підготовку майбутніх учителів, що повинна бути націлена і на професійне формування, і на розвиток психологічно стійкої та сильної особистості. Саме такі умови дозволять молодим фахівцям у майбутньому швидко та адекватно реагувати на виклики зовнішнього світу і якісно виконувати свій професійний обов'язок.

Важливим етапом у здійсненні якісної професійної підготовки завжди була адаптація першокурсників до навчання, пов'язана із зміною соціальної ролі, оточення, зовнішніх обставин, нових вимог тощо. Однак сьогодні цей процес стосується усіх без винятку майбутніх фахівців та має вже дещо іншу спрямованість, спричинену військовими реаліями сьогодення.

Таким чином постає необхідність розтлумачення дефініції «адаптація». У психолого-педагогічних словниках дане поняття розглядається як таке, що походить від латинського «adaptacio» і у прямому перекладі означає «адаптація» [7; 4], однак має кілька значень. В широкому розумінні – це «пристосування в процесі еволюції будови, функцій, поведінки організмів до певних умов існування; у вужчому – зміна чутливості органів відчуття в результаті пристосування їх до зміни сили діючих подразників...» [4, с. 15]. Тобто адаптація – це процес пристосування організму (на фізичному рівні) чи особистості (на психологічному рівні) до умов середовища [7, с. 9; 6, с. 37]. «Пристосування працівника в початковий період його роботи…» визначається як професійна адаптація [4, с. 15]. «Якщо мова йде про нові міжособистісні стосунки, говорять про соціально-психологічну адаптацію» [6, с. 37].

«Виділяють різні фази процесу адаптації до незвичайних екстремальних умов: фазу початкової декомпенсації і наступні фази часткової, а потім і повної компенсації. Зміни, що супроводжують адаптацію, відбуваються на всіх рівнях організму – під молекулярного до психологічної регуляції діяльності» [7, с. 9].

Розглядаючи питання адаптації майбутніх учителів початкових класів до навчання в умовах воєнного стану, вважаємо, що більшою мірою мова йде про психологічну адаптацію. «Саме нормальний психоемоційний стан є основою успішного академічного навчання. Тому, першочерговим завданням вчителя початкових класів сьогодні є вміння налагодити психологічно-комфортну та позитивну атмосферу взаємодії» [8, с. 260]. Ми також схиляємося до думки, що фундаментальними у здійсненні процесу адаптації є особистісні якості майбутніх учителів, саме вони значною мірою визначають успішність цього процесу. До найбільш впливових, на нашу думку, варто віднести емоційну стабільність, самоконтроль, особисту адаптивність, внутрішню мобільність, гнучкість і критичність мислення, рівень самоусвідомлення, відкритість до нового досвіду тощо. Перелічене стане тими якостями, що можуть допомогти подолати внутрішні кризи та відносно швидко і безболісно відновитися від будь-яких потрясінь

Однак, розкриваючи предмет дослідження, варто говорити і про фізичну адаптацію. Адже не можливість чітко спланувати робочий день, особистий час, необхідність тривалий час перебувати у сховищах та укриттях, спричиняють фізичну втому, загальну млявість організму, порушення його нормального функціонування.

Ми вважаємо, що варто також розглядати і частково професійну адаптацію майбутніх педагогів. Адже впродовж різних видів педагогічної практики майбутні учителі початкових класів можуть перебувати поруч з дітьми (за умов очної роботи закладів) і мають враховувати загальну ситуацію у класі. Так, окрім великої відповідальності та функціональних обов'язків, які завжди на них покладала майбутня педагогічна професія, додаються ще зовнішні обставини, що пов'язані з військовою ситуацією. Зокрема, варто говорити про організацію освітнього процесу з урахуванням психоемоційних особливостей конкретного класу, швидку і адекватну реакцію під час повітряної тривоги тощо.

Отже, адаптація майбутніх учителів початкових класів в умовах воєнного стану – це не стільки

технічне опанування нових форм навчання, скільки глибокий внутрішній процес, який залежить від багатьох психолого-педагогічних умов [2]. Ми переконані, що успіх цього процесу починається з відчуття безпеки й підтримки: кожен студент повинен знати, що в разі потреби йому є куди звернутися, що його страхи й тривоги будуть почуті й прийняті. Саме створення психологічно безпечного простору в навчальних групах, де панує довіра, взаємоповага та взаємопідтримка, формує перший важливий крок до стабілізації емоційного стану.

Важливо не просто заспокоїти майбутніх педагогів, типу: «все буде добре, все скоро скінчиться…» чи відгороджувати їх від зовнішніх негативних подразників, а дати зрозуміти їм, що ми всі живемо у таких обставинах, тому треба навчити студентів усвідомлювати свій внутрішній стан та сформувати необхідні навички як справлятися з його негативними проявами. Ефективною умовою успішної адаптації є включення у освітній процес підготовки майбутніх фахівців систематичної психологічної просвіти. Маємо на увазі регулярні короткі лекції, воркшопи, майстерки, арт-терапевтичні вправи та інші заходи, що націлені на збереження психофізичного здоров'я. Так, студенти зможуть більше дізнаватися про стрес, його можливі вияви та супутні природні реакції, ефективні прийоми релаксації, навчаться розпізнавати перші тривожні сигнали. Це на сьогодні є кричущою необхідністю, адже без такого «психологічного щеплення» навіть найстійкіша особистість ризикує опинитися в ситуації, коли вага невизначеності виявиться надто важкою.

Важливо також приділяти увагу розвитку навичок саморегуляції: усвідомлено відстежувати власний емоційний стан, вчасно робити перерву, практикувати техніки дихання або прості вправи на розслаблення. Наприклад, студенти, які звикли аналізувати власні переживання й ставити їм запитання «Що я зараз відчуваю?», «Що мені потрібно зробити, щоб заспокоїтися?», легше виходять зі стану розгубленості та паніки. Розвинений емоційний інтелект допомагає не лише самому тримати емоції під контролем, а й підтримувати інших: безцінним стає вміння вислухати, помітити мовчазний біль у погляді товариша й сказати одне вчасне слово підтримки.

Неможливо переоцінити роль соціального оточення: підтримка одногрупників, близьких друзів, родини стає своєрідним «психологічним щитом». Коли студент має з ким поділитися страхом або невдачею, коли близькі висловлюють віру в його сили й таланти, навіть найскладніші завдання здаються легшими. Корисними стають регулярні онлайн– або офлайн-зустрічі у форматі неформальних розмов, коли можна просто «бути собою», не приховуючи тривоги [8]. Також важливою є організація соціальної взаємодії в групах, створення «психологічних центрів підтримки» в закладах освіти. Соціальні зв'язки зміцнюють самооцінку, дають відчуття приналежності до спільноти, підвищують стресостійкість.

Не менш важливою є роль наставників та викладачів-кураторів. Щира увага з боку досвідченого педагога, здатного не лише дати фахові напрацювання, а й проявити емпатію, може стати вирішальною для студента, який опинився на межі власних ресурсів [2; 8]. Така підтримка буває різною – від відкритої індивідуальної бесіди, де у здобувача освіти є можливість «виговоритися» і поділитися власними переживаннями та отримати практичні підказки і поради дорослого, до групових психо-розвантажувальних засобів для підтримки позитивної атмосфери та створення комфортного мікроклімату. Навіть організація для усієї академічної групи простих прогулянок на свіжому повітрі, імпровізованих пікніків тощо, сприятиме не лише підвищенню рівня згуртованості, покращенню налагодження міжособистісних взаємин, а й дозволить відволіктися від несприятливим зовнішніх факторів, зсунути фокус уваги на інше, психологічно розслабитися, набратися сил, зміцніти морально.

В умовах гнучкої побудови освітнього процесу та забезпеченні безперервності освіти в умовах війни, незамінними є новітні технології. Платформи дистанційного навчання, інтерактивні онлайн-заняття, віртуальні лабораторії, використання доповненої реальності створюють умови для збереження якості навчання. Електронні журнали та чат-боти дозволяють підтримувати комунікацію зі студентами. Використання технологій сприяє розвитку критичного мислення, медіаграмотності та цифрової компетентності. Це не просто інструмент технічної підтримки, а можливість зберегти професійний ритм та емоційний контакт [1, 5].

Висновки. Отже, виходячи з вище зазначеного, висновимо, що адаптація майбутніх учителів початкових класів до навчання в умовах воєнного стану вимагає комплексного підходу. Це не разове завдання, а безперервна робота над собою: баланс між власними почуттями та вимогами середовища, підтримка соціальних зв'язків, розвиток внутрішньої стійкості та гуманістичного підходу, що робить педагога не лише кваліфікованим фахівцем, а й справжнім провідником надії для наступного покоління. Тільки завдяки цілеспрямованим психолого-педагогічним заходам можливо забезпечити стійку професійну підготовку майбутніх фахівців. Важливо не лише вчитися, а й знаходити сили долати труднощі, зберігати спокій, підтримувати інших і самому не втрачати надії. У цьому допомагають навички саморегуляції, підтримка близьких і викладачів, а також середовище, де панує довіра й розуміння.

Подальші перспективи дослідження полягають аналізі конкретних форм урочної та позаурочної діяльності, які можна застосовувати для організації освітнього процесу педагогічними працівниками, що сприятимуть ефективній адаптації майбутніх учителів до навчання в умовах воєнного стану.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Anderson M., Jiang J. Teens, Social Media & Technology 2018. Pew Research Center, 2018. URL: https://publicservicesalliance.org/wp-content/uploads/2018/06/Teens-Social-Media-Technology-2018-PEW.pdf (дата звернення: 03.05.2025).

2. Smith L. Exploring Mental Health and Well-Being Among University Faculty Members: A Qualitative Study. *Journal of psychosocial nursing*. Vol. 60, № 11, 2022. Pp 17-25. URL: https://journals.healio.com/doi/pdf/10.3928/02793695-20220523-01 (дата звернення: 03.05.2025).

3. Strand M, Eng LS, Gammon D. Combining online and offline peer support groups in community mental health care settings: a qualitative study of service users' experiences. *Int J Ment Health Syst*. 2020. DOI: https://doi.org/10.1186/s13033-020-00370-x

4. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

5. Гончарова І. П. Цифрові технології в освіті як засіб покращення доступності та ефективності навчання. *Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників на засадах цифрової дидактики: матеріали міжрег. наук.-практ. семінару*. Біла Церква: Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти. 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/734946/ (дата звернення: 03.05.2025).

6. Екстремальна та кризова психологія: Термінологічний словник /За заг. ред. проф. О.В. Тімченка. Харків : ХНАДУ, НУЦЗУ, 2010. 291 с. URL:http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/4139/1/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C.pdf (дата звернення: 03.05.2025).

7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf (дата звернення: 03.05.2025).

8. Щур В. А. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах повномасштабної війни. *Наукові орієнтири: теорія та практика досліджень:* зб. наук. праць з матеріалами V Міжнар. наук. кон., м. Черкаси, 11квітня, 2025р. / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2025.С. 259-264. DOI: https://doi.org/10.62731/mcnd-11.04.2025.007.

ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У СТУДЕНТІВ

APPLICATION OF A PEDAGOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC INTEGRITY AMONG STUDENTS

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.34

Ягодзінський С.М.,
докт. філос. наук, професор,
проректор
Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет»

Сопова Д.О.,
докт. філос.,
викладач
Фахового коледжу «Універсум»
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Козинець А.О.,
докт. філос.,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет»

Кошіль О.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри практичної психології та соціальних технологій
Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет»

У статті досліджується ефективність педагогічного підходу до формування академічної доброчесності серед студентів закладів вищої освіти в Україні. Проблема недотримання академічної доброчесності зумовлена як навмисними порушеннями, так і низьким рівнем обізнаності студентів щодо норм і принципів академічної поведінки. У відповідь на цю проблему авторами було розроблено спеціалізований онлайн-модуль, який передбачає інтерактивні освітні ресурси: відеоматеріали, гейміфіковані тести, електронні буклети та онлайн-сесії. У дослідженні взяли участь 350 студентів одного з українських університетів, а сам процес оцінки ефективності модуля відбувався у три етапи протягом 2024 року.

Перший етап передбачав аналіз потреб студентів, який здійснювався через фокус-групи та онлайн-анкетування. Другий етап включав створення навчальних матеріалів з урахуванням зворотного зв'язку. Третій етап був присвячений аналізу змін у сприйнятті академічної доброчесності після впровадження модуля. Результати дослідження засвідчили зростання рівня обізнаності студентів, їхньої впевненості у власних знаннях, а також позитивне ставлення до використаних форматів подачі інформації. Найвищу ефективність продемонстрували електронний буклет, гейміфікований тест та сесії з питаннями і відповідями.

Автори підкреслюють, що саме педагогічний підхід, орієнтований на підтримку, мотивацію та доступність, є найбільш ефективним для формування сталого розуміння академічної доброчесності. Водночас важливо враховувати технічні аспекти подачі контенту, адже складна навігація може знижувати ефективність навіть найкращих навчальних ресурсів. Результати дослідження узгоджуються з висновками провідних науковців щодо необхідності системного впровадження змістовного, цікавого та адаптованого до потреб студентів навчального контенту для запобігання порушенням доброчесності.

Таким чином, запропонований онлайн-модуль є прикладом сучасного інтерактивного підходу до навчання, що поєднує як когнітивні, так і мотиваційні чинники, і може бути адаптований до різних навчальних дисциплін та академічних контекстів. Подальші дослідження можуть розширити рамки цього підходу, зокрема шляхом аналізу довгострокового впливу освітнього втручання на академічну поведінку студентів.

Ключові слова: *академічна доброчесність, вища освіта, педагогічний підхід, залучення студентів, онлайн-навчання, інтерактивні освітні ресурси, гейміфікація в освіті.*

The article explores the effectiveness of a pedagogical approach in shaping academic integrity among students of higher education institutions in Ukraine. Academic misconduct is driven by both intentional violations and students' lack of awareness regarding academic norms and values. To address this issue, the authors developed a specialized online module incorporating interactive educational resources such as video materials, gamified tests, digital booklets, and online sessions. The study involved 350 students from a Ukrainian university, and the evaluation of the module's effectiveness was carried out in three stages throughout 2024.

The first stage analyzed students' needs through focus groups and online surveys. The second stage involved the creation of educational content based on feedback received. The third stage focused on assessing changes in students' perceptions of academic integrity following the module's implementation. The results demonstrated increased awareness, improved confidence in knowledge, and positive evaluations of the module's educational formats. The most effective components included the digital booklet, scenario-based gamified quiz, and interactive Q&A sessions.

The authors emphasize that a pedagogical approach centered on support, motivation, and accessibility is the most effective strategy for building sustainable understanding of academic integrity. Additionally, technological aspects of content delivery must be considered, as complicated navigation can diminish the effectiveness of even high-quality educational materials. The study's findings align with leading scholars' conclusions about the importance of systemic integration of relevant, engaging, and student-centered resources in fostering integrity. Thus, the proposed module represents a modern interactive learning approach that combines cognitive and motivational factors and may be adapted for different disciplines and academic contexts. Future studies may explore the long-term impact of such interventions on students' academic conduct.

Key words: *academic integrity, higher education, pedagogical approach, student engagement, online learning, interactive educational resources, gamification in education.*

Постановка проблеми. Академічна доброчесність є фундаментом якісного освітнього процесу та передбачає дотримання принципів чесності й моральної відповідальності всіма учасниками академічного середовища – як студентами, так і викладачами. Відсутність цього усвідомленого зобов'язання спричиняє прояви академічної нечесності, які можуть негативно впливати на особистісний, інтелектуальний і соціальний розвиток студентів. Наукові дослідження доводять, що більшість уваги в контексті академічної доброчесності приділяється саме студентській недоброчесній поведінці – як ненавмисній, зумовленій незнанням правил, так і навмисній, наприклад, плагіату, неправомірному використанню чужих робіт або обману під час оцінювання. При цьому, поняття академічної доброчесності часто інтерпретується по-різному, що створює нерозуміння між

студентами та викладачами і може призводити до порушень.

Зважаючи на виклики, з якими стикається вища освіта у сфері підтримки академічної доброчесності, особливо важливим стає застосування ефективних педагогічних рішень. Це дослідження має на меті розробити, впровадити та оцінити онлайн-модуль, створений з урахуванням потреб студентів і спрямований на покращення їх розуміння принципів академічної доброчесності. Представлені у статті результати ґрунтуються на змішаному підході (якісному та кількісному аналізі) й спрямовані на вдосконалення сучасної педагогічної практики, що підтримує академічну доброчесність у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науковій літературі широко обговорюються різноманітні бар'єри, що ускладнюють ефективне викладання академічної доброчесності у вищій освіті [1]. Однією з основних проблем є складність термінології та нечіткість процедур, пов'язаних з порушеннями академічної доброчесності, що створює ризики непорозуміння й може призводити до неусвідомлених порушень з боку студентів [2]. Також суттєвим викликом є різноманітність культурних уявлень про етичну поведінку в навчальному процесі, що зумовлює неоднозначне сприйняття академічної доброчесності навіть серед студентів одного університету [4]. Це особливо актуально для іноземних студентів, які можуть мати обмежене розуміння академічного стилю письма, структури завдань чи очікувань викладачів, що пов'язано як із мовними труднощами, так і з відмінностями у попередньому освітньому досвіді. Дослідження показують, що існує ризик упередженого ставлення до студентів із різних культурних середовищ, особливо коли академічна політика не враховує ці відмінності [7]. У такому контексті впровадження педагогічного підходу, адаптованого до потреб і особливостей студентської аудиторії, є важливим кроком для ефективного розвитку академічної доброчесності у мультикультурному освітньому середовищі [10].

Формування академічної доброчесності у студентів закладів вищої освіти є складним процесом, що стикається з численними перешкодами, які детально висвітлені в науковій літературі. Однією з ключових проблем є брак чіткого розуміння самої концепції доброчесності з боку студентів. Це часто пов'язано зі складною термінологією та непрозорими процедурами, які супроводжують розгляд порушень [17]. Як наслідок, студенти ризикують отримати покарання не через злий намір, а через недостатнє усвідомлення інституційних вимог та правил [16].

Інший суттєвий бар'єр виникає через суперечливі погляди на те, що вважати академічною доброчесністю. Ці розбіжності можуть існувати як між різними культурами [15], так і між різними закладами освіти в межах однієї країни [14]. Незнання академічного стилю письма та мовні труднощі можуть ненавмисно призводити до дій, що кваліфікуються як порушення [10]. Водночас науковці застерігають від надмірно спрощених поглядів та стереотипізації. Це підкреслює складність проблеми та необхідність уникнення узагальнень.

Сучасні дослідження наголошують, що ефективне сприяння академічній доброчесності вимагає цілісного підходу, який виходить за межі простого інформування та переходить до активного залучення студентів у формування культури доброчесності. Ключова ідея полягає в тому, щоб перетворити студентів із пасивних одержувачів правил на активних прихильників академічних стандартів [13]. Для цього університетам рекомендується інтегрувати навчання та підтримку з питань доброчесності безпосередньо в академічні програми [12].

Центральним у цьому процесі є вибір підходу до запобігання порушенням. Науковці виділяють два основні шляхи: каральний, що покладається на стримування через загрозу покарання, та виховний (педагогічний), що має на меті надати студентам необхідні навички та знання [11]. Хоча каральні заходи підкреслюють серйозність порушень, дослідження доводять їх недостатню ефективність, якщо вони застосовуються ізольовано [9]. Тому експерти наполягають на пріоритетності саме освітнього підходу, який має застосовуватися послідовно і безперервно, тоді як суворіші заходи доцільні лише для серйозних випадків, як-от шахрайство [8]. Такий підхід передбачає фундаментальний зсув акцентів: від контролю за дотриманням правил до створення середовища, орієнтованого на навчання, де університети беруть на себе відповідальність за те, щоб студенти розуміли принципи доброчесності та вміли правильно цитувати джерела [7].

Для успішної реалізації педагогічного підходу пропонується низка стратегій. Однією з найцінніших є стратегія раннього втручання − позитивна, проактивна та безперервна підтримка студентів від самого початку їхнього навчання [5]. Важливо також подолати розрив між задекларованою політикою доброчесності та її реальною імплементацією у викладацькій практиці, забезпечивши, щоб усі студенти, включно з аспірантами, мали чітке розуміння академічних стандартів та були підготовлені до дослідницької роботи [6].

Дослідження підтверджують ефективність конкретних освітніх інструментів. Серед них:

– Онлайн-модулі та курси, які позитивно впливають на ставлення студентів, хоча найбільшу користь приносять у межах комплексного підходу [4].

– Надання чітких визначень та конкретних прикладів того, що є неетичною поведінкою [3].

– Використання захопливих та креативних освітніх ресурсів, наприклад, наративів та реальних історій [2].

– Розробка заходів, орієнтованих на студентів, та забезпечення постійної підтримки через регулярні нагадування [1].

Мета дослідження полягає в розробці та оцінці ефективності спеціалізованого онлайн-модуля, спрямованого на поглиблення розуміння студентами концепцій, політики та практики академічної доброчесності. Ключовою особливістю модуля є його орієнтованість на потреби студентів, що передбачає використання інтерактивних завдань та актуальних навчальних матеріалів, створених на основі їхніх відгуків.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати освітні потреби студентів у сфері академічної доброчесності, а також їхні очікування щодо змісту та формату навчальних ресурсів.

2. На основі аналізу потреб розробити та впровадити онлайн-модуль з інтерактивними завданнями для формування та підтримки навичок академічної доброчесності.

3. Оцінити ефективність впровадженого модуля шляхом аналізу його впливу на рівень обізнаності та знань студентів про академічну доброчесність.

Матеріали та методи дослідження. Для цього дослідження було обрано змішаний індуктивний підхід. Його було проведено на факультеті педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Протягом трьох послідовних етапів дослідження здійснювався збір кількісних та якісних даних.

Етап 1 (січень-лютий 2024 р.) був спрямований на вивчення поглядів та розуміння студентами факультету педагогічних наук принципів академічної доброчесності. Для цього було проведено фокус-групове інтерв'ю та онлайн-опитування. У фокус-групі взяли участь 10 студентів з різних курсів освітньої програми «012 Дошкільна освіта», з якими було проведено поглиблені дискусії за трьома напрямами: загальне розуміння концепцій доброчесності, отримана раніше підтримка з цих питань та думки щодо наявних навчальних ресурсів. Запитання для фокус-групи пройшли попередню апробацію з двома незалежними студентами для перевірки їхньої ясності та доречності.

Результати аналізу фокус-групи лягли в основу розробки онлайн-анкети. Анкета охоплювала аспекти розуміння студентами доброчесності, способи пошуку інформації, їхні потреби та сприйняття змісту і стилю наявних ресурсів, а також пропозиції щодо їх покращення. Студентам було запропоновано оцінити вісім характеристик існуючих ресурсів (надійність, комплексність, зручність у використанні, корисність, авторитетність, доступність, легкість для розуміння та достовірність) за шкалою Лайкерта від 1 (цілком не згоден) до 5 (цілком згоден). Змістова валідність анкети була підтверджена двома експертами у галузі інформатики, після чого вона була апробована з трьома незалежними студентами на предмет чіткості та послідовності питань.

Етап 2 (березень-серпень 2024 р.) полягав у розробці навчальних матеріалів на основі відгуків, отриманих на першому етапі. Метою було підвищити доступність, деталізацію та якість освітньої підтримки з питань академічної доброчесності. Пакет матеріалів, об'єднаний під назвою "Заходи з академічної доброчесності", був розміщений у вигляді онлайн-модуля на платформі Moodle і включав: інтерактивний відеозапис із вбудованими запитаннями; гейміфікований тест з 20 ситуаційними завданнями; документ із поширеними запитаннями; електронний буклет з детальними прикладами поширених проблем та їх вирішенням.

Студентів попросили ознайомитися з ресурсами та пройти тест у рамках вступних заходів на початку навчального року. Крім того, протягом осіннього семестру було проведено чотири синхронні онлайн-сесії, теми для яких пропонувалися самими студентами через онлайн-голосування.

Етап 3 (вересень-листопад 2024 р.) був присвячений оцінці новостворених ресурсів. Було проведено нове онлайн-опитування для збору відгуків студентів. Анкета, подібно до першого етапу, включала оцінку восьми ключових аспектів ресурсів, а також запитання щодо своєчасності наданої підтримки та шляхів подальшого вдосконалення й поширення матеріалів. Крім того, студентів просили оцінити свою впевненість у розумінні концепцій академічної доброчесності до та після використання нових ресурсів.

На першому етапі учасниками фокус-групи та онлайн-опитування були аспіранти факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Причина застосування такого підходу була двоякою: по-перше, отримати глибоке розуміння проблем, з якими стикаються студенти, що навчаються на факультеті, а по-друге, отримати ширше розуміння сприйняття академічної доброчесності на інституційному рівні. Інтеграція двох перспектив сприяла б формуванню справді вичерпних ресурсів. Студентами-волонтерами, які брали участь у фокус-групі, були три дівчини та чотири хлопці (середній вік: 19 років). Анкету з першого етапу заповнили 48 студентів. Не вдалося встановити рівень відповідей, оскільки анкету було надіслано через список розсилки волонтерів університету. У цій вибірці 2/3 студентів становили дівчата (76,2%) і мали середній вік 20 років. Учасниками 3-го етапу були

аспіранти, які навчалися за різними програмами навчання, але працювали на одному факультеті педагогічної освіти; всі вони отримали доступ до вступного модуля, що містив вступні заходи 2-го етапу. Студенти цих програм навчаються в гібридному середовищі, що пропонує поєднання онлайн- та очних занять. Однак історично аспекти академічної доброчесності висвітлюються в онлайн-форматі, оскільки вони охоплюють всю студентську спільноту і їх було б непрактично керувати іншими способами.

Анкета була включена як останнє завдання для виконання у вступних заходах онлайн-модуля. Обґрунтування включення лише аспірантів ґрунтувалося на тому, що всі ресурси, створені на 2-му етапі, були розроблені спеціально для цієї когорти (наприклад, приклади та тести були розроблені з урахуванням конкретних вимог кафедри до академічного письма). 90 студентів з 350 повернули анкету зворотного зв'язку 3-го етапу (коефіцієнт відповідей 26%, середній вік: 21 рік). Подібно до 1-го етапу, більшість респондентів були дівчатами (66,2%). Однак цього разу більша частка іноземних студентів (69,2%) заповнила опитування порівняно з першим етапом.

Результати. На 1 етапі 10 студентів взяли участь у фокус-групі, яка виділила три сфери для покращення: термінологія, пов'язана з академічною доброчесністю, формати подачі та тон комунікації. Студенти виявили, що термінологія щодо академічної доброчесності, як правило, складна та менш захоплива; вони рекомендували, щоб інформація про академічну доброчесність містила «реальні приклади» з аналізом та «питання», які легко зрозуміти та які здаються зрозумілими.

Учасниця 1 фокус-групи: «Визначення непогані, але мені хотілося б більше прикладів, кейсів, щоб було легше зрозуміти, чого уникати».

Вони також рекомендували, щоб зміст академічної доброчесності подавався у більш захоплівій формі, пропонуючи інтерактивні відео, гумористичні друковані/онлайн брошури та сесії запитань та відповідей. Учасниця 5 фокус-групи: «Можливо, надрукувати брошури, або намалювати кілька коміксів/зробити короткі відео (краще, якщо вони гумористичні)». Крім того, студенти виявили, що тон комунікацій, пов'язаних з академічною доброчесністю, як правило, був «лякаючим». Вони висловили перевагу більш нейтральному або підтримуючому тону:

Учасник фокус-групи 3: «Я сподіваюся, що існує кращий спосіб підійти до цього питання, наприклад, щоб офіцер займав нейтральну позицію та намагався направляти та пояснювати учням їхні помилки, а не намагався змусити їх соромитися того, що сталося».

Кількісний аналіз даних до та після втручання. Дві третини студентів, які заповнили анкету першого етапу, були обізнані з концепціями академічної доброчесності до свого вступу до університету. Однак решта не знали або не були впевнені. На третьому етапі 300 студентів з одного факультету виконали завдання з академічної доброчесності, що становить 81% виконання. З цих студентів 150 заповнили анкету зворотного зв'язку. Що стосується початкової обізнаності з концепціями академічної доброчесності, 76,2% повідомили про чітке розуміння до приходу на факультет. З тих, хто повідомив про відсутність обізнаності з академічною доброчесністю, 64% мали статус внутрішньо-переміщених осіб.

Для порівняння студентів, які брали участь у першому та третьому етапах, попросили оцінити ті самі вісім аспектів ресурсів академічної доброчесності (див. розділ «Дизайн дослідження») за шкалою Лайкерта від 1 (зовсім не згоден) до 5 (повністю згоден). Через час збору даних учасники етапів 1 та 3 були з двох різних когорт студентів, тобто з різних навчальних років. Тим не менш, з січня 2024 року (етап 1) до листопада 2024 року (етап 3) спостерігається стабільне покращення в усіх аспектах, що демонструє загалом позитивне сприйняття нового матеріалу з академічної доброчесності, розробленого на етапі 2. З результатами та аналізом застосування педагогічного підходу для розвитку академічної доброчесності у студентів можна ознайомитись нижче (Таблиця 1).

Дослідження змін у сприйнятті корисності та зрозумілості ресурсів від етапу 1 до етапу 3 з точки зору частки студентів, які оцінили їх на 4 (згоден) та 5 (повністю згоден), також показало вражаючі результати; у етапі 3, фактично, на 19,6% більше студентів погодилися, що нові ресурси були корисними, а на 23,9% більше студентів погодилися, що їх було легко зрозуміти.

Оцінка розробленого в рамках дослідження педагогічного інструментарію показала його високу ефективність та позитивне сприйняття з боку студентів. Переважна більшість аспірантів (74%) визнала запропонований онлайн-модуль адекватним засобом підтримки свого навчання, що є важливим показником успішності педагогічного підходу, особливо враховуючи, що ці студенти не мали доступу до подібних ресурсів на попередніх етапах навчання.

Ключовим доказом ефективності застосованого підходу стало значне зростання впевненості студентів у своїх знаннях. Якщо до використання навчальних ресурсів лише 27% респондентів почувалися впевнено (оцінка 4 або 5 за шкалою Лайкерта), то після роботи з модулем цей показник зріс до 65,7%. Таке суттєве покращення самооцінки свідчить про те, що освітнє втручання досягло своєї мети. Водночас той факт, що 32,6% респондентів вказали на потенціал для подальшого вдосконалення ресурсів, підкреслює

Таблиця 1

Результати та аналіз застосування педагогічного підходу для розвитку академічної доброчесності у студентів

Аспект	Деталі дослідження та результати
Початкова обізнаність студентів	Дві третини студентів (Етап 1) були обізнані з концепціями академічної доброчесності до вступу до університету.
Обізнаність після втручання	Після запуску модуля (Етап 3), 76.2% студентів повідомили про чітке розуміння академічної доброчесності до приходу на факультет. З тих, хто не мав початкової обізнаності, 64% були ВПО.
Участь та заповнення завдань (Етап 3)	300 з 350 студентів (81% виконання) з одного факультету виконали завдання з академічної доброчесності. 150 з них заповнили анкету зворотного зв'язку.
Порівняння оцінок ресурсів (Етап 1 vs Етап 3)	Спостерігається стабільне покращення у всіх восьми аспектах ресурсів академічної доброчесності з січня 2024 року (Етап 1) до листопада 2024 року (Етап 3), незважаючи на участь різних студентських спільнот.
Статистично значуще покращення корисності	Сприйнята корисність ресурсів значно покращилася: M = 4.73 (Етап 1) до M = 5.29 (Етап 3) та M = 3.52 (Етап 1) до M = 5.29 (Етап 3), p = 0.051; t = 3.240.
Покращення довіри та авторитетності	Оцінки довіри зросли з M = 3.90 до M = 4.00, авторитетності з M = 3.90 до M = 4.10. Хоча не статистично значуще, це пов'язано з високими початковими показниками.
Збільшення згоди щодо корисності та зрозумілості	На етапі 3 на 19.6% більше студентів вважали нові ресурси корисними (оцінка 4 або 5), а на 23.9% більше – легкими для розуміння.

необхідність постійної адаптації та оновлення педагогічних інструментів.

Аналіз переваг студентів щодо конкретних навчальних матеріалів дає змогу визначити найуспішніші елементи педагогічного дизайну. Найкориснішими ресурсами студенти визнали:

– електронний буклет (38,9%), успіх якої, ймовірно, пов'язаний з інноваційним та привабливим форматом подачі інформації;

– гейміфікований тест на основі сценаріїв (32,8%), що свідчить про цінність практико-орієнтованих завдань, які моделюють реальні ситуації;

– документ із запитаннями (34,8%), що вказує на потребу студентів у швидких та чітких відповідях на конкретні питання.

Висока й стабільна відвідуваність синхронних онлайн-сесій (близько половини когорти на кожному занятті) додатково підтверджує ефективність інтерактивних та ініційованих студентами форматів навчання. При інтерпретації цих позитивних результатів важливо враховувати контекст: оцінка проводилася до першого семестрового контролю, тому вона відображає вплив на рівень обізнаності та впевненості студентів, а не на фактичне застосування ними принципів доброчесності в академічних роботах. Якісний аналіз відповідей студентів на відкриті запитання анкети надав глибше розуміння ефективності застосованого педагогічного підходу. Відгуки свідчать, що розроблені освітні ресурси не лише були добре сприйняті, але й сприяли переходу від теоретичних знань до практичного розуміння принципів академічної доброчесності.

Студенти відзначили, що педагогічний підхід виявився цікавим та практично орієнтованим. Один з учасників підкреслив, що вступ до теми був «детальним (і не нудним)», що вказує на успішність уникнення формального, сухого викладу матеріалу. Інший відгук демонструє, як обговорення реальних прикладів та досвіду викладачів допомогло усвідомити практичні аспекти порушень, на відміну від суто теоретичних знань:

Учасник 35: «До цього я знав лише теорію недоброчесних засобів, але після прикладів я зрозумів, що не дуже багато знаю про недоброчесні засоби на практиці».

Ключовим аспектом успішного застосування педагогічного підходу стала структурованість та централізована доступність матеріалів. Студенти високо оцінили те, що всі ресурси були зібрані в єдиному онлайн-модулі. Така організація дозволила їм не лише ознайомитися з основами на початку навчання, але й повертатися до матеріалів у разі потреби, зокрема в критичні моменти перед поданням робіт. Це підтверджує ефективність створення єдиного, надійного джерела інформації.

Водночас відгуки студентів виявили важливу умову ефективності педагогічних інструментів: інтуїтивність та легкість навігації на освітній платформі. Хоча зміст ресурсів отримав високу оцінку, значна частина пропозицій щодо покращення стосувалася технічних аспектів. Студенти, які раніше не працювали з платформою Moodle, відчували труднощі з навігацією, що створювало ризик когнітивного перевантаження та ускладнювало доступ до навчального контенту. Конструктивні рекомендації студентів, як-от створення відеоінструкцій по роботі з модулем та покращення навігаційної панелі, підкреслюють, що успішне застосування педагогічного підходу нерозривно пов'язане з технологічною доступністю та зручністю для кінцевого користувача. Навіть найкращий освітній контент може втратити свою ефективність, якщо платформа для його розміщення є складною для нового студента.

Відгуки студентів підкреслюють ключові аспекти педагогічного підходу до розвитку академічної

доброчесності. Вони зосереджені на необхідності спрощення та оптимізації навчальних матеріалів, а також на ефективності різноманітних та інтерактивних форматів подачі інформації. Студенти висловлюють потребу в чіткості та лаконічності інформації, що стосується академічної доброчесності. Один з учасників (19 років, хлопець) зазначає, що матеріали варто спростити, зменшити обсяг контенту та уникнути повторень, пропонуючи обмежитися пояснювальним відео та вікториною.

Крім того, студенти наголошують на структурованості та легкості пошуку інформації, – учасники рекомендували створювати матеріали у форматі коротких відео або окремих відео для кожної теми, що дозволить студентам швидко знаходити відповіді на конкретні запитання, не переглядаючи весь матеріал.

Висновки та подальші перспективи. У результаті дослідження було підтверджено ефективність інтерактивних та змішаних форматів. Студенти високо оцінили різноманітність форматів подачі інформації щодо академічнлї доброчесностіь, включаючи відео, електронні буклети, інтерактивні вікторини з мультфільмами, онлайн-заходи. Особливу увагу привернули онлайн-вікторини з реальними сценаріями та використанням мультфільмів. Ігровий та візуально привабливий контент значно покращує залученість студентів та підтримує розуміння складних концепцій академічної доброчесності, пов'язуючи їх з практикою.

Незважаючи на перевагу онлайн-ресурсів, студенти також висловлювали побажання щодо наявності фізичних копій або матеріалів для завантаження. Наявною є потреба в гібридному підході, який поєднує зручність онлайн-доступу з можливістю офлайн-ознайомлення. Цього можна досягти шляхом регулярних електронних розсилок з посиланнями на онлайн-ресурси та додаванням PDF-файлів.

Рекомендації будуть враховані при майбутніх змінах ресурсів, що дозволить розробити більш ефективний та орієнтований на студентів педагогічний підхід до формування академічної доброчесності. Це передбачає не лише оновлення контенту, а й переосмислення методів його подачі для максимальної зрозумілості, доступності та залученості.

У цьому дослідженні ми використали педагогічний підхід для підвищення рівня академічної доброчесності серед студентів закладів вищої освіти [1]. Наша мета полягала в тому, щоб продемонструвати процес розробки та оцінити ефективність нового модуля з академічної доброчесності. Ми прагнули покращити розуміння студентами основних концепцій, політик та практик, пов'язаних з академічною доброчесністю. Дослідження, адаптоване до потреб студентів [3], було проведено в три послідовні етапи: збір початкових відгуків студентів (етап 1), впровадження онлайн-модуля академічної доброчесності (етап 2) та проведення опитування після його запуску (етап 3). Результати показали значний потенціал цього проєкту у сприянні розвитку академічної доброчесності студентів.

Однією з основних перешкод на шляху до розвитку академічної доброчесності, на яку вказували студенти, є нестача креативних навчальних ресурсів та відсутність належної підтримки з боку викладачів. Це значно знижує залученість студентів та їхнє розуміння принципів доброчесності, що відповідає висновкам Бертрама Галланта про необхідність створення сприятливого, орієнтованого на навчання середовища.

Наше дослідження продемонструвало, що онлайн-модуль з академічної доброчесності є ефективною педагогічною стратегією для підвищення обізнаності та розуміння студентами відповідних концепцій, процедур та політик. Це підтверджує існуючу літературу [4], яка свідчить, що освітні програми можуть позитивно впливати на ставлення студентів та зменшувати порушення академічної доброчесності.

Результати дослідження також підкреслюють вирішальне значення використання різноманітних медіаформатів при наданні ресурсів з академічної доброчесності. Це допомагає підвищити залученість та розуміння студентів. Студенти віддали перевагу онлайн-брошурам, що містять детальний аналіз належної та неналежної практики, що дозволило їм глибше зрозуміти різні типи порушень. Це узгоджується з висновками Бретаг та інших, які показали, що чіткі приклади неетичної поведінки можуть ефективно запобігати порушенням. Крім того, студенти високо оцінили мультфільми з розповіддю історій, відзначивши їх цікавий та зрозумілий характер. Ці результати перегукуються з роботою Чена [7], які наголошували на необхідності використання захопливих методів, таких як сторітелінг, для викладання тем, пов'язаних з академічною доброчесністю.

Результати цього дослідження мають важливі наслідки для вищої освіти щодо розробки ресурсів академічної доброчесності для підтримки студентів. Майбутні дослідження можуть бути спрямовані на зосередження на різних предметних дисциплінах та порівняння результатів з поточним дослідженням. Крім того, подальші дослідження можуть також дослідити вплив нового модуля на довгострокову участь студентів у практиках академічної доброчесності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Awdry R., Newton P., Sivasubramaniam S. Examining the role of intention in student plagiarism: A comparison of psychology and business students. *Studies in Higher Education*. 2021. Vol. 46(2). P. 293–309. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1630811.

2. Bertram Gallant T. Academic integrity as a teaching & learning issue: From theory to practice. *Theory Into*

Practice. 2017. Vol. 56(2). P. 88–94. DOI: https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283576.

3. Bista K. Academic dishonesty among international students in higher education. *The Journal of International Students*. 2011. Vol. 1(1). P. 1–4.

4. Błachnio A., Przepiórka A., Rudnicka P. Academic dishonesty among students: The role of Internet addiction, psychopathy, and academic motivation. *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 123. Article 106885. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106885.

5. Bretag T. et al. Contract cheating: A survey of Australian university students. *Studies in Higher Education*. 2019. Vol. 44(11). P. 1837–1856. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788.

6. Bretag T., Mahmud S., Wallace M. Core elements of exemplary academic integrity policy in Australian higher education. *International Journal for Educational Integrity*. 2014. Vol. 10(1). P. 1–11.

7. Chien S. P. Cultural differences and plagiarism: Understanding academic integrity in a global context. *Journal of International Education and Leadership*. 2017. Vol. 7(1). P. 1–13.

8. Clough P., Short M., Duggins S. Academic misconduct in UK higher education: A literature review. Gloucester: QAA, 2015.

9. Eshet Y., Margaliot A. Academic dishonesty and the erosion of educational goals. *Journal of Academic Ethics*. 2022. Vol. 20. P. 1–15. DOI: https://doi.org/10.1007/s10805-021-09386-6.

10. Fass-Holmes B. International students reported for academic integrity violations: Demographics, retention, and graduation. *Journal of International Students*. 2017. Vol. 7(3). P. 644–669. DOI: https://doi.org/10.32674/jis.v7i3.297.

11. Greenberger E., Strassberg R. H., McLaughlin C. S. Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning & Education*. 2016. Vol. 15(2). P. 301–314. DOI: https://doi.org/10.5465/amle.2013.0039.

12. Gullifer J., Tyson G. A. Who has read the policy on plagiarism? Unpacking students' understanding of plagiarism. *Studies in Higher Education*. 2014. Vol. 39(7). P. 1202–1218. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777412.

13. Jian H., Sandnes F. E., Huang Y. P. Chinese students' perceptions of academic dishonesty: A case study. *International Journal for Educational Integrity*. 2019. Vol. 15(1). P. 1–13.

14. Kam B. H., Huey S., Lim T. Exploring cultural perspectives on plagiarism in academic writing. *Educational Review*. 2018. Vol. 70(2). P. 221–238. DOI: https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1309162.

15. Khanal J., Gaulee U. Challenges of international students from pre-departure to post-study: A literature review. *Journal of International Students*. 2019. Vol. 9(2). P. 560–581. DOI: https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.673.

16. Newton P. M. Academic integrity: A quantitative study of confidence and understanding in students at the start of their higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2016. Vol. 41(3). P. 482–497. DOI: https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024199.

17. Walker J., White M. Police, design or educate? A discourse analysis of academic integrity policies. *International Journal for Educational Integrity*. 2014. Vol. 10(1). P. 4–20.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ПРАКТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ АКАДЕМІЧНО-ІНДУСТРІАЛЬНОЇ СПІВПРАЦІ: ЕСТОНСЬКИЙ ДОСВІД У ПІДГОТОВЦІ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ ІТ-ПРОФІЛЮ

RESEARCH AND DEVELOPMENT INTERNSHIP AS AN INSTRUMENT OF ACADEMIC-INDUSTRY COOPERATION: THE ESTONIAN EXPERIENCE IN THE TRAINING OF HIGHLY SKILLED IT SPECIALISTS

УДК 378.014.3+378.014.5](474.2+477)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.35

Гавриленко В.В.,
аспірант кафедри педагогіки
та психології освітньої діяльності
Запорізького національного
університету

Меняйло В.І.,
докт. пед. наук,
професор кафедри загальної
та прикладної фізики
Запорізького національного
університету

У статті представлено модель академічно-індустріального співробітництва між університетами та ІТ-індустрією, реалізовану в процесі підготовки інженерів-програмістів магістерського рівня в естонських університетах. Актуальність дослідження обумовлена тим, що сучасний розвиток інформаційних технологій зумовлює нові виклики для освітнього процесу, підкреслюючи необхідність пошуку ефективних підходів до підготовки ІТ-фахівців. В умовах зростаючого попиту на висококваліфікованих інженерів-програмістів, особлива увага приділяється інтеграції практичного досвіду в навчальні програми. Дослідження досвіду іноземних країн, зокрема Естонії, яка досягла значних успіхів у розвитку ІТ-індустрії, є актуальним для адаптації вітчизняних освітніх моделей та підвищення конкурентоспроможності українських випускників на міжнародному ринку праці. Метою дослідження є аналіз організаційної структури та особливостей реалізації програми академічно-індустріальної співпраці на прикладі підготовки магістрів у Талліннському технічному університеті та Університеті Тарту. Результати дослідження свідчать, що академічно-індустріальне співробітництво сприяє розв'язанню проблеми невідповідності між академічними дослідженнями та практичними потребами ІТ-галузі. Естонські університети активно впроваджують програми, що передбачають тісну взаємодію з ІТ-компаніями та залучення студентів до науково-дослідної практики безпосередньо на підприємствах. Розглянута програма передбачає активну участь компаній у навчальному процесі, включаючи визначення тематики дипломних проєктів, надання можливостей для стажування та фінансову підтримку студентів. Студенти отримують можливість здобути цінний практичний досвід, розвинути професійні навички та налагодити зв'язки з потенційними роботодавцями, а науковці – розв'язувати реальні дослідницькі задачі для потреб ІТ-галузі. Досвід Естонії може слугувати прикладом для вдосконалення практичної підготовки інженерів-програмістів в Україні, сприяючи підвищенню якості освітнього процесу, розширенню можливостей працевлаштування випускників та посиленню науково-дослідницького потенціалу університетів через тіснішу взаємодію з ІТ-індустрією.

Ключові слова: *академічно-індустріальне співробітництво, підготовка висококваліфікованих фахівців, практичний досвід, науково-дослідницький потенціал, ІТ-індустрія.*

The article presents a model of academic-industrial collaboration between universities and the IT industry, implemented in the process of training master's level software engineers in Estonian universities. The relevance of the research is due to the fact that the modern development of information technologies creates new challenges for the educational process, emphasizing the need to find effective approaches to training IT professionals. In the context of the growing demand for highly qualified software engineers, particular attention is paid to the integration of practical experience into training programs. The study of the experience of foreign countries, particularly Estonia, which has achieved significant success in the development of the IT industry, is relevant for the adaptation of domestic educational models and increasing the competitiveness of Ukrainian graduates in the international labor market. The purpose of the research is to analyze the organizational structure and features of the implementation of the academic-industrial cooperation program using the example of master's training at Tallinn University of Technology and the University of Tartu. The results of the research indicate that academic-industrial collaboration contributes to solving the problem of mismatch between academic research and the practical needs of the IT industry. Estonian universities actively implement programs that involve close interaction with IT companies and the involvement of students in research and development practice directly at enterprises. The program under consideration involves the active participation of companies in the educational process, including the definition of the topics of diploma projects, the provision of internship opportunities, and financial support for students. Students have the opportunity to gain valuable practical experience, develop professional skills, and establish relationships with potential employers, and researchers can solve real research problems for the needs of the IT industry. The experience of Estonia can be useful for Ukraine, in the development and improvement of their own educational programs in order to train competitive professionals in the field of information technologies.

Key words: *Academic-industrial collaboration, Training of highly skilled specialists, Practical experience, R&D potential, IT-industry.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Всебічний розвиток інформаційних технологій створює нові виклики перед людством: з одного боку, полегшуючи його життя, роботу та навчання; з іншого – висуває нові вимоги до якості знань, рівня професійної підготовки та наявності досвіду. Саме досвід, який базується на теоретичних та практичних знаннях, які мають підґрунтя у розв'язанні конкретних проблем робить майбутнього інженера-програміста конкурентоспроможним на ринку праці, що має постійний попит у висококваліфікованих фахівцях. Академічно-індустріальне співробітництво між закладами вищої освіти та сферою IT-індустрії, по-перше, виступає потужним джерелом практичних знань щодо розв'язання реальних проблем, надаючи здобувачам освіти неоціненний практичний досвід; а по-друге, висвітлює проблемні сторони, які можуть бути враховані академічною спільнотою в процесі оновлення змісту освітніх програм з метою їх вдосконалення та орієнтації на конкретні вимоги IT-компаній, що здійснюють розробку програмного забезпечення.

Аналіз досвіду академічно-індустріального співробітництва університетів Естонської Республіки на прикладі реалізації магістерської індустріальної програми підготовки інженерів-програмістів Талліннського технічного університету та Університету Тарту відкриває розуміння практичної реалізації та доцільність впровадження аналогічних програм співпраці з реальним IT-сектором у процесі підготовки магістрів за фахом «інженер-програміст» у закладах вищої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідність рівня теоретичних та практичних знань вимогам сучасного ринку розробки програмного забезпечення вимагає тісної співпраці між академічними закладами освіти та IT-індустрією, яка потребує відповідно підготовлених дослідників та фахівців з практичним досвідом розв'язання реальних проблем IT-галузі з розробки програмного забезпечення. Так, Marijan D., Sen S. у своїй роботі [1] порушують питання виникнення розбіжностей між дослідницькою діяльністю у сфері розробки програмного забезпечення та практичною реалізацією нагальних проблем IT-індустрії. Своєю чергою, Ursi´c, L. Baldacchino G., Baši´c Ž., Sainz A. B., Buljan I., Hampel M., Kruži´c I., Maji´c M., Maruši´c A., Thetiot F. наголошують на важливості міждисциплінарного та академічно-індустріального співробітництва у сфері вищої освіти європейських університетів, а також виокремлюють проблеми, що виникають у студентів та дослідників щодо практичної реалізації знань, науково-дослідної взаємодії з галузевою індустрією та майбутнього працевлаштування випускників [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що академічно-індустріальне співробітництво є важливим компонентом освітнього процесу в плані практичної підготовки фахівців і має доволі потужне теоретичне й наукове підґрунтя, вважаємо за доцільне розглянути досвід такої співпраці в процесі підготовки інженерів-програмістів, які навчаються за освітнім рівнем магістра, в університетах Естонської Республіки як однієї з провідних країн світу в напрямку розвитку IT-технологій.

Мета статті: проаналізувати організаційну структуру та особливості реалізації програми академічно-індустріального співробітництва в рамках організації практичної підготовки інженерів-програмістів магістерського рівня в естонських університетах.

Виклад основного матеріалу. Академічно-індустріальна програма співробітництва розглядається як фундамент для побудови потужної та конкурентоспроможної економіки розвинених країн. Таку взаємодію індустрії з академічними програмами описують у своїх дослідженнях Cunha J., Amaro J., Marques L. [3]. Досліджуючи питання академічно-індустріальної співпраці через науково-дослідну діяльність майбутніх фахівців та її взаємодію з конкретною індустрією, виникає низка проблем які здебільшого ґрунтуються на невідповідності досліджень практичним очікуванням галузі. Ці проблеми актуальні й в контексті підготовки інженерів-програмістів для IT-галузі, зокрема у сфері розробки програмного забезпечення.

Основним джерелом підготовки висококваліфікованих інженерів-програмістів є заклади вищої освіти, переважно технічні університети, які готують магістрів за відповідним напрямом. Так, Ursić L., Baldacchino G., Bašić Ž., Sainz A. B., Buljan I., Hampel M., Kružić I., Majić M., Marušić A., Thetiot F., Tokalić R., & Markić L. V., досліджуючи фактори, що впливають на міждисциплінарну й академічно-індустріальну співпрацю, виявили наявну дихотомію між очікуваннями цільової галузі та тим, що наразі пропонує академічна освіта [2]. Таким чином, проблема недостатньої співпраці між університетами та галузевою індустрією не є окремим випадком, а безпосередньо стосується і процесу підготовки інженерів-програмістів у сфері інформаційних технологій. Наразі від закладів вищої освіти, зокрема університетів, очікується більш активна участь у діяльності, що безпосередньо спрямована на розв'язання суспільних проблем, що сприяють економічному зростанню держави. Саме так Kleine K. окреслює важливість академічно-індустріального співробітництва в контексті підготовки інженерів для IT-галузі [4].

Наявність інтересу до посилення розвитку академічно-індустріального співробітництва проявляється й зі сторони офіційних установ Європейського Союзу, що має відображення в останніх рекомендаціях Європейської комісії [5].

Предметно розглядаючи досвід Естонії як країни, що демонструє успішні показники впровадження політики цифрового урядування згідно з останніми даними OECD Digital Government Index [6], а також враховуючи подібність вищої освіти з українською (оскільки обидві держави почали шлях реформ після здобуття незалежності), варто виокремити зацікавленість Естонської Республіки у підтримці та розвитку академічно-індустріального співробітництва закладами вищої освіти відповідно до Стратегії розвитку освіти на період 2021–2035 роки [7, с. 27].

Згідно з викладеною стратегією, мета такого співробітництва полягає у:

– підтримці розвитку компетентності для створення більшої доданої вартості та відповідності потребам глобального ринку праці, з метою забезпечення майбутніх фахівців належними знаннями та навичками для працевлаштування;

– підвищенні доступності до інновацій та покращення національного й міжнародного співробітництва між освітніми інституціями та ринком праці шляхом розвитку освітніх та науково-дослідних програм, включаючи індустріальні програми для докторантури та магістратури.

Розглянемо модель академічно-індустріального співробітництва, яка імплементована у спільну магістерську програму підготовки інженерів-програмістів, яка реалізується на базі закладів вищої освіти Естонської Республіки, а саме Талліннського технічного університету та Університету Тарту. Детальний аналіз цієї програми проведено нами в роботі [8]. Аналіз навчальних планів підготовки інженерів-програмістів у вищезгаданих університетах показав, що Університет Тарту вже пропонує своїм студентам можливість скористатись програмою науково-дослідної практики «Industrial Master's Programme in IT» [9]. Таллінський технічний університет наразі не має власної програми академічно-індустріального співробітництва, однак розглядає можливість її впровадження у майбутньому. Про це свідчить наявність підготовленої нормативно-правової бази у вигляді затвердженого статуту, який визначає процедури та вимоги до реалізації академічно-індустріального співробітництва в межах магістерських освітніх програм [10].

У статуті визначено основну мету магістерської індустріальної програми, а саме:

– досягнення питомих результатів навчання шляхом поглибленої практики в реальному робочому середовищі;

– підготовка майбутніх фахівців відповідно до потреб галузевих компаній та вимог університету;

– забезпечення студентів можливостями щодо реалізації узгодженого дипломного проєкту у межах науково-дослідної практики в комерційному середовищі;

Також у статуті передбачені наступні ключові положення:

– передумовою для створення вакантних позицій для проходження індустріальної магістерської програми є наявність зацікавленості та готовність галузевої компанії сприяти проходженню практики студентом, а також зобов'язання галузевої компанії брати участь у науково-дослідної діяльності разом з університетом щонайменше в обсязі 50% від передбаченого навчального навантаження;

– компанія покриває витрати, які несе університет, щодо організації індустріальної магістерської програми відповідно до попередньо укладеного двостороннього договору;

– укладається тристоронній договір між студентом, університетом та компанією-учасником програми. У договорі визначаються очікувані результати, що мають бути досягнуті в процесі проходження програми, перелік модулів та курсів відповідно до тематики дипломного проєкту, а також інші необхідні умови співпраці;

– перевірка та оцінювання результатів навчання в межах програми здійснюється університетом;

– кандидати з когорти студентів-магістрів, проходять конкурсний відбір на відповідну вакантну позицію індустріальної магістерської програми на загальних засадах, якщо компанією-партнером не подано окремого подання на участь конкретного студента, яке передбачається окремим договором;

– як правило індустріальна магістерська програма реалізується на другому році навчання;

– у випадку виникнення авторських прав у результаті виконання дипломної роботи в межах програми, вони передаються компанії, яка забезпечила проходження практики, якщо інше не передбачено договором;

– студенти, які беруть участь у індустріальній магістерській програмі, забезпечуються стипендією, розмір якої визначається у тристоронньому договорі між студентом, компанією та університетом.

Завдяки наявності спільної магістерської програми з підготовки інженерів-програмістів Університетів Тарту та Талліннського технічного університету, студенти, які навчаються в Таллінському технічному університеті, за відсутності власної програми академічно-індустріальної співпраці, мають можливість долучитись до відповідної ініціативи Університету Тарту. З метою забезпечення якісної підготовки фахівців для ІТ-галузі, Університет Тарту згідно з навчальним планом, надає можливість участі магістрантів у зазначеній програмі академічно-індустріального співробітництва. Ця інноваційна програма надає студентам можливість одночасно поєднувати необхідні теоретичні знання з практичним досвідом, отриманим

безпосередньо в умовах комерційного середовища [9].

Отже, участь у програмі дозволяє здобувачам отримати перший комерційний досвід та сформувати практичні навички завдяки проходженню науково-дослідної практики на комерційній базі компаній-партнерів. Таким чином, програма академічно-індустріального співробітництва не лише сприяє успішному виконанню навчального плану та здобуттю відповідної кількості кредитів ECTS, але й забезпечує здобуття важливого практичного досвіду, що значно полегшує подальше професійне становлення майбутніх фахівців.

Загальна тривалість програми становить 11 місяців. Набутий в результаті проходження програми практичний та дослідницький досвід вирішення реальних проблем, надалі буде використаний студентами для підготовки та захисту дипломного проєкту, що своєю чергою, засвідчує успішне завершення навчального процесу. Участь у програмі супроводжується фінансовою підтримкою студентів з боку компаній-партнерів, які надають можливість проходження науково-дослідницької практики відповідно до програми академічно-індустріального співробітництва.

Зазначена Програма складається з наступних етапів:

– пошук та формування переліку зацікавлених партнерів, які готові долучитись до академічно-індустріальної програми співробітництва та надати свої ресурси для проходження стажування;

– процес формування списку здобувачів, що виявили бажання долучитись до обраної програми стажування, з подальшим конкурсним відбором;

– оформлення нормативно-правових взаємин шляхом підписання відповідних договорів між усіма сторонами, що слугує підставою для початку проходження науково-дослідної практики у визначеній компанії або організації.

Перелік компаній-партнерів Університету Тарту, що беруть участь в академічно-індустріальній програмі співробітництва, відкритий і постійно оновлюється. Він не обмежений ані за формою власності, ані за масштабом підприємницької діяльності – до участі можуть долучатися як транснаціональні корпорації, так і малі підприємці, або місцеві бізнеси. Стажування може здійснюватися у різних форматах присутності студента: це може бути як дистанційний формат проходження науково-дослідницької практики, так і формат проходження стажування безпосередньо в офісі компанії чи організації, залежно від умов, визначених у нормативно-правових документах.

Упродовж стажування супровід студентів здійснюється керівниками програми як з боку університету, так і з боку партнерської компанії, що забезпечує оперативне розв'язання поточних питань, які виникають під час реалізації програми. Водночас здобувачам заборонено брати участь в інших програмах, зокрема програмах академічної мобільності на кшталт «Erasmus».

Для компаній-партнерів, що долучились до академічно-індустріальної програми співробітництва через індустріальну магістерську програму підготовки ІТ-спеціалістів передбачена низка переваг, серед яких:

– можливість залучення системного та науково-дослідницького підходу до вирішення актуальних завдань;

– підбір потенційного кадрового резерву відповідно до професійних вимог;

– сприяння формуванню висококваліфікованого покоління фахівців ІТ-галузі, що відображає соціально-економічну відповідальність компаній [11].

Висновки. Програма академічно-індустріального співробітництва, яка реалізується через науково-дослідну практику студентів-магістрів, має важливе значення для подолання дихотомії між академічною освітою та практичним застосуванням знань та рішень для ІТ-галузі. Залучення університетів до такої форми співпраці дозволяє отримати їм реальні науково-дослідницькі завдання для розв'язання практичних проблем галузі. Для галузевих компаній, це своєю чергою відкриває доступ до нових розробок, що спрямовані на вирішення поточних викликів та завдань. Студенти отримують можливість реалізувати свій науково-теоретичний потенціал у реальних умовах на практиці, а також набути такий важливий комерційний досвід, що є вкрай необхідним для початку професійної кар'єри у сфері інформаційних технологій. Проте, на сьогодні, не всі університети здатні запропонувати подібні можливості своїм здобувачам через складність запровадження такого формату співпраці, який вимагає високого рівня відповідальності та взаємодії між сторонами, а також фінансових витрат, які, як правило, бере на себе галузева компанія-партнер. У цьому контексті досвід естонських університетів може бути прикладом для подальшого вдосконалення практичної підготовки інженерів-програмістів в українських закладах вищої освіти. Його впровадження здатне покращити якість освітнього процесу підготовки інженерів-програмістів та надати їм цінний практичний досвід та перспективи подальшого працевлаштування, а також зміцнити науково-дослідницький потенціал університетів через забезпечення більш тісної взаємодії з ІТ-індустрією, що стимулюватиме формування науково обґрунтованих рішень для задоволення актуальних потреб ІТ-галузі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Marijan D., Sen S., Industry–Academia Research Collaboration and Knowledge Co-creation: Patterns and Anti-patterns. *ACM Transactions on Software Engineering and Methodology*. 2022. V. 31. P. 1-52.

2. Ursić L., Baldacchino G., Bašić Ž., Sainz A. B., Buljan I., Hampel M., Kružić I., Majić M., Marušić A., Thetiot F., Tokalić R., & Markić L. V. Factors Influencing Interdisciplinary Research and Industry-Academia Collaborations at Six European Universities: A Qualitative Study. *Sustainability*, 2022. 14(15). 9306. P. 1-24.

3. Cunha J., Amaro J., Marques L. Engaging Industry with Academic Programmes – A Master's Programme In Embedded Systems. Proceedings of the 6th International CDIO Conference, Ecole Polytechnique de Montreal, Canada, 14-16 June 2010. URL: https://cdio.org/knowledge-library/documents/engaging-industry-academic-programmes-masters-programme-embedded

4. Kleine K. Technology Entrepreneurship, Enriching Entrepreneurship Education. In M. A. Peters, & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation* Springer. 2020. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_172-1

5. COMMISSION RECOMMENDATION (EU) 2024/774 of 1 March 2024 on a Code of Practice on industry-academia co-creation for knowledge valorisation. *Official Journal of the European Union*. L series. 2024. No. 2. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32024H0774

6. 2023 OECD Digital Government Index: Results and key findings. *OECD Public Governance Policy Papers*. 2024. No. 44. P.13.

7. Education strategy 2021–2035. *Ministry of Education and Research of Estonia*. URL: https://www.hm.ee/media/1590/download

8. Гавриленко В., Меняйло В. Досвід підготовки інженерів-програмістів в Естонській Республіці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. № 98. С. 78-83.

9. Industrial Master's Programme in IT, Information on the Software Engineering master's curriculum. 2025. *University of Tartu*. URL: https://cs.ut.ee/en/content/industrial-masters-programme-for-students

10. Statute of Industrial Master's Studies. 2022. *Tallinn University of Technology*. URL: https://oigusaktid.taltech.ee/wp-content/uploads/2022/01/TT_Toostusmagistrantuuri_statuut-EN.pdf

11. Industrial Master's Programme in IT for partners. *University of Tartu*. 2025. URL: https://cs.ut.ee/en/content/industrial-masters-programme-for-partners

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ДИХАННЯ ПРИ ПЛАВАННІ КРОЛЕМ НА ГРУДЯХ У ДІТЕЙ 7–8 РОКІВ

THE EFFECTIVENESS OF TEACHING BREATHING TECHNIQUES WHEN SWIMMING BREASTSTROKE IN CHILDREN AGED 7–8 YEARS

УДК 797.212.4:373.3
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.36

Абрамов К.В.,
заслужений тренер України з плавання, суддя національної категорії,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Сокол О.В.,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Кулин І.М.,
ст. викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Плавання – унікальний вид спорту, корисний, як для дорослих, так і для дітей. Плавання дозволяє не тільки зміцнити здоров'я, а й покращити зовнішній вигляд. Воно позитивно впливає на основні показники фізичного розвитку людини: ріст, вагу, зміцнення серцево-судинної й нервової системи, розвиток дихального апарату та м'язової системи [2, с. 9].

Навчання плавання у всіх цивілізованих країнах світу вирішує завдання державного значення. Актуальним є навчання плавання саме молодших школярів: як одного з основних здоров'я збережувальних засобів; основного дієвого чинника щодо запобігання нещасних випадків на воді. Плавання також є прекрасним засобом профілактики та виправлення порушень постави, сколіозів, плоскостопості. Психологами встановлено, що заняття плаванням розвивають такі риси особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, рішучість, сміливість, дисциплінованість. Саме тому плавання сприятливо впливає не тільки на фізичний розвиток людини, а й на формування її особистості [1, с. 11].

Одним із самих швидкісних способів плавання є кроль на грудях. Тому на змаганнях у запливах вільним стилем плавці прагнуть плисти кролем на грудях. Змагання проводяться на дистанціях 50, 100, 200, 400 м для чоловіків і жінок, на 800 м – для жінок і 1500 м – для чоловіків, а також в естафетному плаванні 4х100 м і 4х200 м і на останньому етапі комбінованої естафети 4х100 м.

Навчання дітей техніці дихання при плаванні кролем на грудях є однією з найскладніших задач для тренерів. Це пов'язано з необхідністю одночасного контролю положення тіла у воді, правильного повороту голови для вдиху та координації дихання з рухами рук і ніг. Часто діти допускають типові помилки: піднімають голову замість повороту, що порушує баланс тіла, або неправильно виконують видих у воду, що ускладнює подальше навчання [6, с. 118].

Багато методичних матеріалів пропонують традиційні підходи до навчання, проте практика показує, що перенесення вправ із суші у воду не завжди є ефективним. Це пов'язано зі зміною умов: у воді дитина відчуває дискомфорт через потрапляння води у вуха, нестійкість положення тіла, а також страх перед новими рухами [4, с. 123].

Ключові слова: *Дихання; положення тіла; координація рухів; техніка кроля; координація рухів.*

Swimming is a unique sport, useful for both adults and children. Swimming allows not only to strengthen health, but also to improve appearance. It has a positive effect on the main indicators of human physical development: growth, weight, strengthening of the cardiovascular and nervous systems, development of the respiratory system and muscular system [2, с. 9].

Teaching swimming in all civilized countries of the world solves the tasks of national importance. Teaching swimming is relevant especially for younger schoolchildren: as one of the main health-saving means; the main effective factor in preventing accidents on the water. Swimming is also an excellent means of preventing and correcting posture disorders, scoliosis, and flat feet. Psychologists have found that swimming develops such personality traits as purposefulness, perseverance, independence, determination, courage, and discipline. That is why swimming has a beneficial effect not only on a person's physical development, but also on the formation of their personality [1, с. 11].

Teaching children the breathing technique when swimming breaststroke is one of the most difficult tasks for coaches. This is due to the need to simultaneously control the position of the body in the water, correctly turn the head for inhalation, and coordinate breathing with the movements of the arms and legs. Children often make typical mistakes: they raise their heads instead of turning, which disrupts the body's balance, or incorrectly exhale into the water, which complicates further training [6, с. 118].

Many teaching materials offer traditional approaches to learning, but practice shows that transferring exercises from land to water is not always effective. This is due to the change in conditions: in water, a child feels discomfort due to water getting into the ears, unstable body position, and fear of new movements [4, с. 123].

Key words: *Breathing; body position; coordination of movements; crawl technique; coordination of movements.*

Постановка проблеми у загальному вигляді є оцінка ефективності нового методу навчання диханню при плаванні кролем на грудях, а також визначення оптимальної організації тренувального процесу для дітей 7–8 років.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: теоретичний аналіз та узагальнення даних наукової та методичної літератури і джерел інформаційної мережі Інтернет.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У цій статті розглядається альтернативний підхід до навчання диханню при плаванні кролем на грудях – використання плавання на боці. Плавання кролем на грудях є одним із найпоширеніших та ефективних стилів, що використовується як у навчанні, так і в професійному спорті. Плавець перебуває в горизонтальному

положенні обличчям вниз, виконуючи почергові гребки руками та поперемінні рухи ногами. Для вдиху він повертає голову вбік, після чого опускає її назад у воду, виконуючи видих.

Гребкові рухи руками поєднуються з постійною роботою майже прямих ніг, які виконують удари вгору-вниз біля поверхні води. За кількістю ударів ніг протягом одного циклу гребків руками розрізняють дво-, чотири- та шести ударний варіанти кроля. Всі вони є раціональними, а вибір конкретного варіанту залежить від навчальних завдань, індивідуальних особливостей плавця та умов плавання. У початковому навчанні найчастіше використовується шести ударний кроль [6, с. 78; 85].

Процес навчання плаванню зазвичай складається з кількох послідовних етапів:

1. Ознайомлення з водою.
2. Навчання видиху у воду.
3. Сковзання.
4. Елементарні гребки.
5. Навчання роботи ніг кролем на грудях.
6. Навчання роботи рук кролем на грудях.
7. Узгодження рухів рук і ніг.
8. Узгодження роботи ніг і дихання.
9. Узгодження роботи рук і дихання.
10. Повна координація рухів ніг, рук і дихання [5, с. 101; 105].

У статті розглядаються етапи 8 і 9, які часто викликають труднощі у дітей. Зокрема, на етапі освоєння правильного повороту голови для вдиху багато дітей не можуть виконати цей рух по осі тіла.

Попри використання вправ на суші (наприклад, біля балетного станка, шведської стінки чи звичайної стіни), які допомагають тренерам навчати дітей правильному диханню, при перенесенні цих навичок у воду якість їх виконання часто погіршується. Це пов'язано з дискомфортним положенням тіла та голови у воді. Нерідко під час повороту голови вода потрапляє у вуха, що змушує дітей піднімати голову вище, витягуючи підборіддя вперед. Це формує неправильний навик, який у подальшому призводить до помилок у техніці плавання.

Використання спеціальних вправ, які дозволяють зберігати правильне положення тіла та виконувати вдих без перешкод, допомагає значно швидше й ефективніше навчити дітей правильному диханню під час плавання кролем на грудях.

Для початку використовуємо такі вправи, як ковзання на боці та ковзання на боці з роботою ніг кролем на грудях. Положення рук при виконанні цих вправ: одна рука (знизу) попереду, інша (зверху) прижата до ноги. У цій вправі ми повинні досягти високого та рівного положення тіла у воді, а також правильного положення голови, при якому голова лежить на плечі витягнутої руки, де підборіддя спрямоване на плече. Рекомендуймо використовувати імітаційні вправи на суші, лежачи на матах. Для полегшення виконання вправ ковзання на боці та ковзання на боці з роботою ніг можна використовувати плавальну дошку або калабашку, тримаючи її в витягнутій вперед руці. При використанні вправи дитині необхідно дивився на плече руки, яка зверху. Таким чином досягнемо правильного положення голови при плаванні на боці з допомогою роботи ніг кролем на грудях.

Після досягнення правильного положення голови при виконанні вдиху (рис. 1), учень повинен опустити обличчя у воду для виконання видиху.

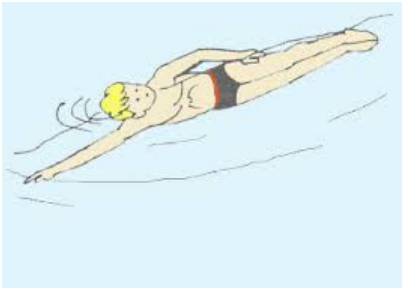


Рис. 1. Положення голови при виконанні вдиху

Опускаючи обличчя в воду, потрібно зберегти положення тіла на боці. При виконанні наступного вдиху голова приймає початкове положення. Таким чином спортсмен навчився правильному положенню голови при вдиху та правильного повороту голови (обличчям у воду) при видиху, зберігаючи положення тіла на боці. Переконавшись, що юний спортсмен правильно виконує положення голови при вдиху та правильний поворот голови (обличчям у воду) при видиху, ми використовуємо цей навик і змінюємо положення тіла з положення на боці на положення на грудях. Після відштовхування та ковзання з роботою ніг кролем на грудях, для виконання вдиху учень повертає тіло на бік, обертаючись навколо своєї осі, а для виконання видиху повертається в початкове положення на грудях.

Наступним завданням треба виконувати вдих, але при цьому обертатися на бік не на 90º, а на 45º. Після правильного вдиху і видиху при плаванні кролем на грудях, можна використовувати тільки оберт плечей.

Коли дитина освоїла вдих і видих (дихання) при плаванні з роботою ніг кролем на грудях, переходимо до наступного завдання – навчання узгодження роботи ніг, рук і дихання, виконуючи наступні дії:

– ковзання на грудях
– робота ніг кролем на грудях
– гребок однією рукою, залишаючи кисть у стегна
– обертання тіла на 90º
– вдих
– обертання тіла в початкове положення
– видих у воду

Таблиця 1

Група	1 тиждень навчились	2 тиждень навчились	3 тиждень навчились
Група № 1	з 15/1 (6,6%)	з 15/5 (33,3%)	з 15/8 (53,3%)
Група № 2	з 15/5 (33,3%)	з 15/10 (66,6%)	з 15/12 (80%)
Група № 3	з 15/3 (20%)	з 15/8 (53,3%)	з 15/10 (66,6%)
Група № 4	з 15/8 (53,3%)	з 15/12 (80%)	з 14/15 (93,3%)

Після:

– ковзання на грудях
– робота ніг кролем на грудях
– гребок однією рукою, залишаючи кисть у стегна
– обертання тіла на 45º
– вдих
– обертання тіла в початкове положення
– видих у воду.

Можна навчати переносу руки над водою вперед, але тільки після завершення видиху.

Наступний етап вправи для узгодження ніг і рук та дихання при плаванні кролем на грудях. Але основну задачу навчання узгодження ніг і дихання, рук і дихання ми виконали.

З листопаду 2025 року були набрані групи дітей віком 7–8 років, у кількості 70 осіб. Тренування проходили в м. Миколаєві в фізкультурно-оздоровчому комплексі обласної спортивної школи. На бортику знаходився помічник, тренер безпосередньо перебував у воді і міг оперативне виправляти помилки учнів. Тренування проходили 3 рази на тиждень по 1 годині. У спортивний зал група № 1 і група № 2 ходили після тренування у воді та займалися в залі 30 хв., а група № 3 і група № 4 відвідували спортивний зал до тренування. Основною метою тренувань у спортивному залі було постановка техніки плавання кролем на грудях, де головним завданням було навчити диханню. В залі, крім загально розвивальних вправ, використовувалися імітаційні вправи в різних початкових положеннях. У спортивному залі діти набагато уважніші, це пов'язано з зовнішнім середовищем, також значно тише, діти не так часто відволікаються, а у воді багато хто часто опускає голову під воду і відволікається. З 70 осіб 10 дітей були переведені в іншу групу початківців через страх води.

Для експерименту були створені чотири групи (група № 1 , група № 2, група № 3 і група № 4) по 15 осіб у кожній групі, котрий проводили 3 тижні. Групу № 1 навчали узгодженню дихання і роботи ніг кролем на грудях, а також роботи рук, використовуючи традиційний спосіб з обертанням голови при вдиху.

Групу № 2 навчали, використовуючи плавання на боці.

Групу № 3 навчали узгодженню дихання і роботи ніг кролем на грудях, а також роботи рук, використовуючи традиційний спосіб з обертанням голови при вдиху.

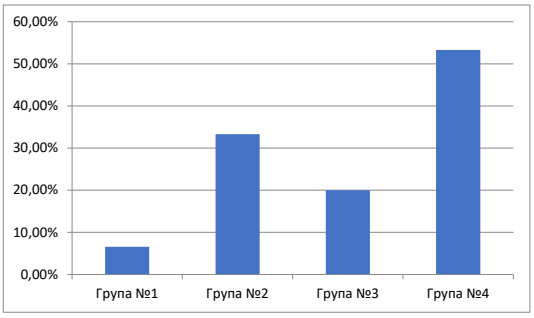
Групу № 4 навчали, використовуючи плавання на боці.

При цьому групи № 1 та група № 2 відвідували спортивний зал після тренування у воді, а групи № 3 та група № 4 відвідували зал до тренування у воді.

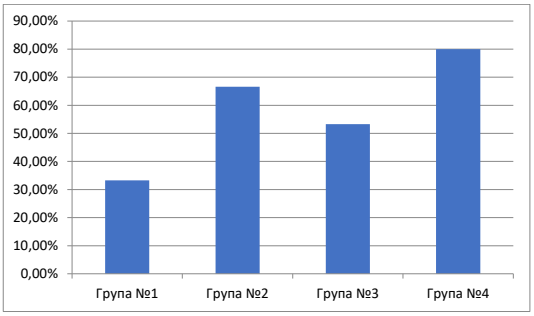
Ефективність навчання диханню при плаванні кролем на грудях, використовуючи плавання на боці, а також вплив тренувань у спортивному залі до тренування у воді і після.

Результати експерименту показали. Через 3 тижні (12 тренувань) поставлені завдання навчання узгодженню роботи ніг і дихання, роботи рук і дихання в групі № 1 освоїли 8 осіб з 15, в групі № 2 освоїли 12 осіб з 15, в групі № 3 освоїли 10 осіб з 15, в групі № 4 освоїли 15 осіб з 15.

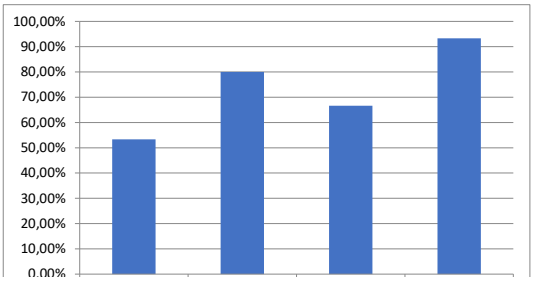
Діаграма 1 (після першого тиж



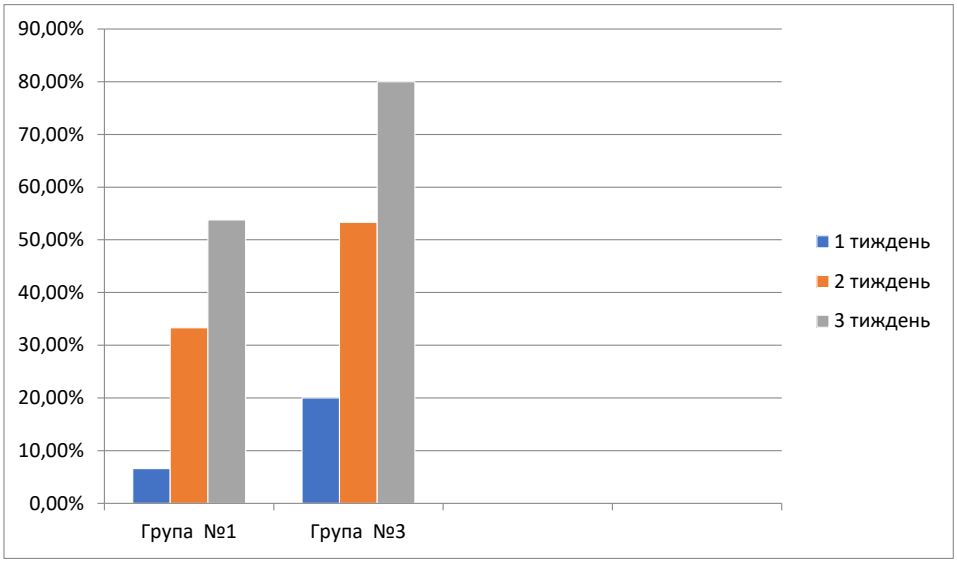
Діаграма 2 (після другого тиж



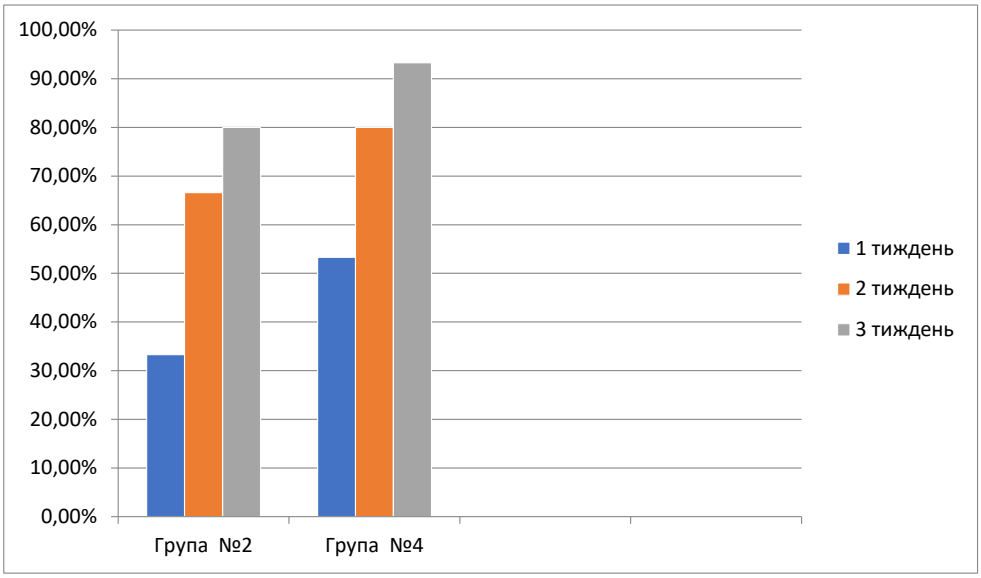
Діаграма 3 (після третього тиж



Прослідковується ефективність використання навчання диханню при плаванні кролем на грудях, використовуючи плавання на боці. Також ми бачимо переваги занять у спортивному залі до



Діаграма 4 (після четвертого тижня)



Діаграма 5.

занять у воді. Це пов'язано з тим, що навички, які набуваються у спортивному залі, швидше переносяться на воду.

Якщо порівняти показники ефективності навчання диханню при плаванні кролем на грудях у груп, які займалися в спортивному залі до тренування у воді і після тренування у воді, отримуємо такі результати.

Динаміка ефективності навчання з використанням тренувань у спортивному залі до тренування у воді групи № 2 та групи № 4 (Діаграма 5)

Через 3 тижні, використовуючи інноваційний спосіб навчання диханню з узгодженням роботи рук і ніг кролем на грудях, у групі № 2 і групі № 4 покращили свої показники порівняно з групами № 1 і № 3.

Окрім цифр хочеться додати, що виправляти помилки тренеру набагато простіше, працюючи з групою № 2 і групою № 4. Також дітям у групах № 2 та № 4 легше виконувати вправи.

Висновки

1. Використовуючи інноваційний метод навчання диханню кролем на грудях, за результатами дослідження, ми бачимо, що навчати дітей простіше тренерам, учні навчаються швидше, що довела група №3 і група № 4.

2. Значно покращилась якість виконання вправ. Окрім цього, завдяки високому положенню тіла та опущеній голові, ми виключаємо помилки, які могли б виникнути при некваліфікованій постановці техніки дихання кролем на грудях.

3. Окрім цього, тренувальний процес у спортивному залі до тренування у воді виявився більш ефективним при навчанні цього елементу, ніж тренування в спортивному залі після тренування у воді. Це пов'язано з тим, що навички навчання

елементів спортивного плавання, що набуваються у спортивному залі, швидше переносяться на воду, що показали група №2 і група №4.

Висновки. Цей метод дозволяє дітям зберігати правильне положення голови, уникати зайвих рухів і швидше адаптуватися до умов водного середовища.

Більшість тренерів стикаються з труднощами при навчанні дітей диханню під час плавання кролем на грудях. Це пов'язано з неприродним положенням тіла у воді та незручним поворотом голови вбік для вдиху. У статті застосовано окремий та цілісний методи навчання та нестандартні вправи, які допомагають досягти позитивного ефекту значно швидше.

Дослідження підтвердило ефективність використання плавання на боці для навчання диханню під час плавання кролем на грудях. Учні засвоювали техніку швидше, а тренерам було легше виправляти помилки. Крім того, доведено, що тренування у спортивному залі перед заняттями у воді є ефективнішим для освоєння нових вправ, ніж після.

Інноваційний метод навчання диханню при плаванні кролем на грудях, який включає плавання на боці, покращує якість виконання вправ, допомагає уникнути поширених помилок і значно прискорює процес навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аксьонов К. З., Плавання. Харків: Харківська гуманітарно-педагогічна академія, 2020., 143 с.

2. Сіренко Р. Р. Плавання. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2022. 254 с.

3. Мірошниченко Ю. О. Теоретичні основи технічної підготовки плавців. Суми: СумДУ, 2020. 94 с.

4. Шульга Л. М. Плавання та методика навчання. Київ: Олімпійська література, 2019. 216 с.

5. Чаплінський М. М., Сидорко О. Ю. Фізична культура і спорт Львів, 2020. 33 с.

6. Юденко О., Шемчук В., Плавання: теорія та методика. Київ: Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, 2022. 124 с.

7. Ячнюк М. Ю., Ячнюк І. О., Ячнюк Ю. Б. Плавання з методикою викладання. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2020. 216 с.

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЄДНОСТІ ФІЗИЧНОГО І ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

PROJECT TECHNOLOGIES IN ENSURING THE UNITY OF PHYSICAL AND MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS

УДК 373. 3/5.015.31:[355.01:172.15](477)
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.37

Толочко С.В.,
докт. пед. наук, професор,
головний науковий співробітник відділу позашкільної освіти
Інституту проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

Маценко Л.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України

Стаття містить результати здійснення теоретико-методичного аналізу проблеми поєднання фізичного і військово-патріотичного виховання здобувачів освіти в межах сучасного освітнього процесу. Розкрито нормативно-правові засади, наукові підходи та практичний досвід інтеграції зазначених напрямів виховної роботи. Особливу увагу приділено можливостям застосування проєктних технологій як ефективного засобу реалізації виховного потенціалу фізичної культури та військово-патріотичних заходів. Обґрунтовано доцільність використання інтегрованих освітніх проєктів для формування в здобувачів освіти національної самосвідомості, громадянської відповідальності, фізичної витривалості й готовності до захисту держави. Розглянуто інноваційну педагогічну стратегію інтеграції фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти засобами проєктних технологій. Обґрунтовано доцільність застосування інтегрованих освітніх проєктів як ефективного інструменту формування ключових фізичних якостей, морально-вольових рис, громадянської позиції та готовності до захисту держави. Представлено структурно-функціональну модель організації проєктної діяльності, що охоплює чотири етапи: мотиваційно-підготовчий, проєктно-пошуковий, практичну реалізацію та презентаційно-рефлексивний. Описано приклади освітніх проєктів («Стежками захисника України», «Готовий до служби – готовий до життя», «Я – захисник/захисниця», «Тривога», «Фізична підготовка захисника: науковий погляд»), що поєднують фізичні вправи, патріотичний зміст і соціально значущу активність. Виокремлено форми оцінювання результатів проєктів, зокрема рубрики оцінювання, самооцінювання, рефлексивні листки, публічний захист. Розроблено методичні рекомендації для педагогів щодо організації інтегрованої проєктної діяльності, підтримки здобувачів освіти на всіх етапах, формування м'яких навичок, застосування цифрових сервісів для обміну результатами й оцінювання. Акцентовано увагу на важливості міждисциплінарної співпраці, індивідуалізації підходів і підвищення практичної спрямованості освітнього процесу в умовах сучасних безпекових викликів.

Ключові слова: *фізичне і військово-патріотичне виховання, здобувачі освіти, заклади освіти, педагоги, проєктні технології.*

The article presents the results of a theoretical and methodological analysis of the problem of integrating physical and military-patriotic education of students within the framework of the modern educational process. It reveals the regulatory and legal foundations, scientific approaches, and practical experience related to the integration of these areas of educational work. Special attention is given to the potential of using project-based technologies as an effective means of realizing the educational potential of physical culture and military-patriotic activities. The feasibility of implementing integrated educational projects is substantiated for the purpose of fostering national consciousness, civic responsibility, physical endurance, and readiness to defend the state among students. An innovative pedagogical strategy for integrating physical and military-patriotic education through project-based technologies is examined. The use of integrated educational projects is justified as an effective tool for developing key physical qualities, moral and volitional traits, civic stance, and readiness for national defense in high school students. A structural-functional model for organizing project activities is presented, consisting of four stages: motivational-preparatory, project-research, practical implementation, and presentation-reflective. Examples of educational projects are described («On the Paths of a Defender of Ukraine», «Ready for Service – Ready for Life», «I Am a Defender», «Alarm», «Physical Training of a Defender: A Scientific View»), which combine physical exercises, patriotic content, and socially significant activity. Forms of project result assessment are outlined, including assessment rubrics, self-assessment, reflective sheets, and public defense. Methodological recommendations for teachers are developed regarding the organization of integrated project activities, student support at all stages, development of soft skills, and use of digital services for sharing results and assessment. Emphasis is placed on the importance of interdisciplinary collaboration, individualized approaches, and enhancing the practical orientation of the educational process in the context of modern security challenges.

Key words: *physical and military-patriotic education, students, educational institutions, educators, project technologies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах сучасних викликів, зумовлених як внутрішніми трансформаціями української системи освіти, так і зовнішньою загрозою національній безпеці, особливої актуальності набуває проблема інтеграції фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти на основі проєктних технологій. Традиційне розмежування цих двох напрямів знижує ефективність формування цілісної особистості, здатної до самореалізації й активного захисту держави. Сучасна педагогічна наука вимагає пошуку нових підходів до синергії фізичної підготовки з національно-патріотичним змістом, що забезпечить цілісне виховання молоді в умовах реалій воєнного часу. У цьому контексті проєктні технології постають ефективним інструментом формування

мотивації, ініціативності, командної взаємодії й відповідальності здобувачів освіти, що є надзвичайно важливими як у виховному, так і безпековому аспектах нинішньої освітньої парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах національного розвитку, коли перед державою стоять надзвичайно складні виклики збереження суверенітету, культурної ідентичності й формування дієздатного громадянського суспільства, актуалізується потреба в ефективних стратегіях національно-патріотичного виховання молоді. У працях І. Беха, Р. Малиношевського та їхніх колег [1], а також у Концепції національно-патріотичного виховання [5] наголошується на важливості системної реалізації цінностей патріотизму у сфері освіти, що охоплює як ідеологічний, так і практичний виміри виховного процесу. Військово-патріотичне виховання, за даними С. Лазоренка [7] та В. Малюги, Ю. Костенка і М. Герасименка [9], розглядається як складова політики обороноздатності країни та елемент підготовки громадян до національного спротиву, що набуває особливого значення в умовах воєнної агресії. У цьому контексті фізична культура та спорт (О. Завальнюк [3]; В. Отравенко, Д. Пелипась [10]) постають не лише як засоби розвитку сили й витривалості, а й у ролі інструментів формування патріотичних почуттів, дисципліни й командного духу.

Окремої уваги заслуговує концепція використання проєктних технологій у патріотичному вихованні. Дослідники, зокрема С. Литвинова [8], М. Суліма [13], С. Толочко [15], О. Шевченко [18], доводять ефективність проєктної діяльності як педагогічної технології, що дозволяє інтегрувати національно-патріотичні цінності в різні освітні галузі включно з екологією, інформаційними технологіями, хімією та фізичною культурою. У проєктах екологічного спрямування, зокрема, убачають потенціал розвитку відповідальності за майбутнє країни [16]. Застосування хмарних технологій і СКМОД (система комп'ютерного моделювання об'єктів і процесів для підсилення природничо-математичної складової освітнього процесу), а також засобів віртуальної та доповненої реальності [8, 11], розширює можливості для візуалізації історичних і сучасних подій, розвитку критичного мислення і дослідницької активності здобувачів освіти у сфері військово-патріотичного контексту. Така діяльність сприяє формуванню в них громадянської ідентичності [12, 14] та зміцненню національної єдності (В. Кремень [6]; К. Журба та ін. [17]).

Крім того, важливим чинником ефективності патріотичного виховання є інформаційна підтримка процесу [4], що включає доступ до перевірених джерел, методичних рекомендацій і бібліографічних оглядів, необхідних для формування свідомого патріота, орієнтованого на моральні, культурні й духовні цінності нації (І. Бех [2]). Інноваційні підходи до реалізації військово-патріотичного виховання, серед яких провідну роль відіграють проєктні технології, дозволяють урізноманітнити освітній процес, надати йому практичного сенсу, що базується на особистісній участі, колективній діяльності та громадянській відповідальності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність оновленої нормативної бази, зокрема Концепції національно-патріотичного виховання (2022) [5] та Стратегії утвердження національної ідентичності до 2030 року (2023) [12], залишається низка невирішених проблем: відсутність чітких механізмів упровадження концептуальних положень у педагогічну практику, фрагментарна міжвідомча координація, недостатня підготовка педагогів до військово-патріотичного компонента, нерозвинена система моніторингу ефективності заходів і низький рівень використання цифрових інструментів. У цьому контексті особливо актуальним є впровадження проєктних технологій, які сприяють формуванню активної громадянської позиції, забезпечують практичну орієнтацію виховання та створюють умови для інтеграції патріотичного змісту в освітню діяльність через командну роботу, дослідницьку активність і соціально значущі ініціативи.

З огляду на вищеозначене ***метою статті*** є теоретичне обґрунтування та практичне висвітлення можливостей застосування проєктних технологій як інноваційного інструменту інтеграції фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти у закладах освіти з метою формування національної ідентичності, зміцнення морально-вольових якостей і підготовки молоді до захисту Вітчизни в умовах сучасних суспільно-політичних викликів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

– проаналізувати нормативно-правову базу, сучасні наукові підходи та практичний досвід щодо поєднання фізичного і військово-патріотичного виховання здобувачів освіти в межах освітнього процесу;

– розробити й обґрунтувати ефективну модель використання проєктних технологій для забезпечення цілісного виховного впливу на здобувачів освіти в контексті національно-патріотичного становлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній системі освіти України національно-патріотичне виховання набуває статусу стратегічного напряму державної політики, що відображено в ключових нормативних документах – зокрема, у *Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України* (2022) [5] та *Стратегії утвердження української національної*

та громадянської ідентичності на період до 2030 року (2023) [12]. У цих документах підкреслюється важливість цілісного формування особистості, здатної до самозахисту, фізичної витривалості, громадянської відповідальності й активної участі в суспільному житті. Відповідно поєднання фізичного та військово-патріотичного виховання визначається як пріоритет освітньої політики. Науково-методологічне підґрунтя для реалізації цих завдань представлено в стратегічних напрямах військово-патріотичного виховання здобувачів освіти в системі освіти України – колективній праці під редакцією І. Беха та Р. Малиношевського (2023) [1], де обґрунтовано системний підхід до інтеграції військово-патріотичного компонента в загальну структуру освітньо-виховної діяльності закладів освіти.

Значна увага в науковому дискурсі приділяється ролі фізичної культури як засобу патріотичного виховання. Так, О. Завальнюк [3] підкреслює важливість формування патріотичних цінностей через заняття фізичною культурою, які стимулюють розвиток сили волі, командного духу, витривалості – якостей, що формують готовність молоді до національного спротиву. Практичні підходи до реалізації таких завдань продемонстровані в роботах С. Лазоренка [7], де військово-патріотичне виховання розглядається як складова обороноздатності держави, та О. Отравенка і Д. Пелипася [10], які доводять значення спортивно-патріотичних заходів у професійному становленні майбутніх фахівців. У цьому контексті все більшої актуальності набуває впровадження проєктних технологій, які, як стверджують С. Литвинова [8] та С. Толочко [15], сприяють залученню здобувачів освіти до активної діяльності, забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і формують практичні навички в умовах командної роботи.

Інноваційний потенціал проєктних технологій виявляється особливо ефективним під час поєднання фізичних навантажень і військово-прикладних умінь у межах єдиних освітньо-виховних проєктів. Це підтверджується результатами досліджень М. Суліми [13] та В. Малюги, Ю. Костенка і М. Герасименка [9], які доводять важливість системного поєднання нормативної, практичної й емоційно-ціннісної складових у формуванні захисника Вітчизни. Залучення хмарних сервісів, віртуальної й доповненої реальності в організацію проєктної діяльності, як зазначено в колективній монографії під ред. С. Литвинової [11], відкриває нові перспективи візуалізації й моделювання ситуацій, близьких до реальних умов, що посилює мотивацію здобувачів освіти і підвищує якість навчання.

Тож нормативно-правова база, сучасні наукові підходи та практичний досвід свідчать про необхідність інтегрованого підходу до виховання здобувачів освіти, де поєднання фізичного і військово-патріотичного компонентів на основі проєктних технологій забезпечує всебічний розвиток особистості, готової до активної громадянської участі й захисту держави.

Проєктні технології єдності фізичного і військово-патріотичного виховання здобувачів освіти – це інноваційна педагогічна стратегія, що передбачає інтегроване використання проєктних методів для формування в здобувачів освіти ключових фізичних, морально-вольових і патріотичних якостей. В основі цієї технології лежить принцип єдності двох освітніх складників – фізичного розвитку й виховання громадянської позиції, готовності до захисту Батьківщини, що реалізується через створення й виконання учнями освітньо-виховних проєктів з практичною, соціально значущою спрямованістю.

Такі проєкти можуть включати спортивно-військові змагання, реконструкції історичних подій, волонтерські ініціативи, тренінги з тактичної медицини, квести, у процесі яких здобувачі освіти розвиваються фізично, опановують навички командної взаємодії, лідерства, відповідальності, критичного мислення й патріотичного світогляду. Ці проєкти формуються відповідно до навчальних цілей і виховного потенціалу освітньої програми, ураховують індивідуальні особливості здобувачів освіти й соціальний контекст. У центрі такого підходу – особистісно зорієнтоване, діяльнісне навчання й інтеграція освітніх галузей у контексті актуальних викликів сьогодення.

У межах означеної розвідки представимо *модель організації проєктної діяльності*, орієнтовану на забезпечення єдності фізичного і військово-патріотичного виховання здобувачів освіти.

Мета моделі – забезпечення єдності фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти шляхом реалізації інтегрованих освітніх проєктів, орієнтованих на прикладну фізичну підготовку, національну ідентичність, громадянську відповідальність. Структура моделі нами представлена через чотири етапи: мотиваційно-підготовчий, проєктно-пошуковий, практичну реалізацію, презентаційно-рефлексивний (таблиця 1).

Мотиваційно-підготовчий етап моделі єдності фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти передбачає формування теми та мети заходів, організацію учасників у групи, а також визначення очікуваних результатів освітньої діяльності. На цьому етапі важливими є проведення консультацій, анкетування й мозкового штурму, що дозволяє залучити здобувачів освіти до активної участі в плануванні та сприяє формуванню усвідомленої мотивації. Учасниками процесу виступають здобувачі освіти, педагоги – учителі й викладачі, а також класні керівники й куратори, які спільно забезпечують підґрунтя для реалізації наступних етапів виховної моделі.

Проєктно-пошуковий етап моделі єдності фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти спрямований на активне дослідження та практичне залучення учасників до формування змісту виховної діяльності. Відбувається збір і аналіз інформації, здійснюється спостереження за реальними подіями, а також розробляється сценарій майбутнього проєкту. Особливу роль відіграє робота в групах, візити до підрозділів територіальної оборони (ТРО) чи Державної служби з надзвичайних ситуацій (ДСНС), що сприяє зануренню здобувачів освіти в реальні умови служби та формує їхню громадянську активність. У цьому процесі беруть участь здобувачі освіти, військові, а також представники громадських організацій, що забезпечує міжсекторальну взаємодію та підвищує практичну цінність освітніх ініціатив.

Практична реалізація як третій етап моделі єдності фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти охоплює активну діяльність, спрямовану на втілення напрацьованих ідей і навичок у реальному або змодельованому освітньому середовищі. Учасники виконують тренувальні елементи, беруть участь у дослідницькій діяльності, тематичних квестах, майстер-класах і створенні практичних продуктів, що сприяє розвиткові їхніх фізичних і патріотичних якостей. Практика реалізується через командні естафети, відеозйомки, участь у польових заняттях і проведення онлайн-опитувань, що підсилює інтерактивність і залучення. Головними виконавцями на цьому етапі є команди здобувачів освіти під наставництвом педагогів, які координують діяльність, мотивують та забезпечують методичну підтримку.

Презентаційно-рефлексивний етап моделі єдності фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти завершує освітній цикл, зосереджуючись на публічному представленні напрацьованих результатів, їхньому оцінюванні й осмисленні учасниками власного досвіду. Важливими складовими цього етапу є захист проєктів, самоаналіз, спільне обговорення досягнень і труднощів, що сприяє формуванню критичного мислення, рефлексії та зміцненню особистісної позиції. Проведення форумів, виставок, круглих столів дозволяє створити простір для відкритого діалогу й обміну думками між усіма учасниками процесу. До активної участі залучаються здобувачі освіти, педагоги, військові, представники громадських організацій, адміністрація, що забезпечує комплексну оцінку проєктної діяльності та її впливу на формування національно свідомої й фізично підготовленої особистості.

Наведемо приклади інтегрованих освітніх проєктів як інноваційного інструменту інтеграції фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти.

Проєкт «Стежками захисника України». Мета – сформувати навички орієнтування на місцевості, фізичної витривалості та вивчити історичні місця військової слави регіону. Основні компоненти: фізична підготовка (пішохідний туристичний маршрут, вправи з топографії); патріотичний (дослідження бойових шляхів ЗСУ, меморіалів, підготовка буклетів). Кінцевим продуктом проєкту стане інтерактивна карта маршруту й відеозвіт.

Проєкт «Готовий до служби – готовий до життя». Мета – сформувати практичні навички прикладної фізичної підготовки і знання з домедичної допомоги. Основні компоненти: фізична підготовка (підтягування, метання гранати, смуга перешкод); патріотичний (створення пам'ятки з правил поведінки під час надзвичайних ситуацій). Кінцевий продукт проєкту – практичний тренінг для здобувачів освіти молодших класів або мешканців територіальної громади.

Проєкт «Я – захисник/захисниця». Мета – формування свідомої готовності до захисту держави. Основні компоненти: фізична підготовка (відео з вправ, спрямованих на розвиток сили, швидкості, витривалості); патріотичний (зйомка соціального ролику про захист України). Кінцевим продуктом проєкту стане створення YouTube-каналу з роликами, створеними здобувачами освіти.

Проєкт «Військово-спортивний квест «Тривога»». Мета – змоделювати поведінку здобувачів освіти під

Таблиця 1

Структура моделі єдності фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти

Етап	Зміст діяльності	Форми	Учасники
I. Мотиваційно-підготовчий	Формування теми, мети, груп; визначення очікуваних результатів, консультації	Мозковий штурм, консультації, анкетування	Здобувачі освіти, педагоги (учителі й викладачі), класні керівники, куратори
II. Проєктно-пошуковий	Збір і аналіз інформації, спостереження, розроблення сценарію проєкту	Робота в групах, візити до частин ТРО/ДСНС, дослідження	Здобувачі освіти, військові, представники ГО
III. Практична реалізація	Виконання тренувальних елементів, дослідницька діяльність, квести, майстер-класи, створення продукту	Естафети, відеозйомки, польові заняття, онлайн-опитування	Команди здобувачів освіти, педагоги
IV. Презентаційно-рефлексивний	Захист проєктів, оцінювання, самоаналіз, обговорення результатів	Форум, виставка, круглий стіл	Усі учасники освітнього процесу

час умовної загрози та відпрацювати навички швидкого реагування. Станції: евакуація, замаскуйся, донеси пораненого, виклич допомогу, відгадай код (із Quizlet). Зміст станцій квесту – у кожному етапі поєднуються фізичні вправи й інтелектуальні завдання із «Захисту України». Кінцевий продукт – відеозвіт, схема маршруту квесту, інструкція для педагогів.

Проєкт «Фізична підготовка захисника: науковий погляд». Мета – обґрунтувати необхідність фізичних тренувань для підвищення обороноздатності. Основні компоненти: фізична підготовка (виконання тестів Купера (https://raceexpert.com.ua/-94), спостереження за прогресом); аналітичний блок (статистика, діаграми, порівняння з нормативами ЗСУ). Кінцевий продукт проєкту – презентація з рекомендаціями для підготовки призовника.

Виокремлено форми оцінювання результатів проєктів: рубрики оцінювання (фізичні, комунікативні, креативні, патріотичні компетентності); самооцінка і взаємооцінка; рефлексивні листки (Що дізнався? Що змінилось у світогляді? Що буду застосовувати?); публічний захист або участь у конкурсі/фестивалі. Нами запропоновано педагогам скористатися п'ятьма критеріями оцінювання (за 5-бальною шкалою) з максимальним балом 25, які представимо в таблиці 2.

Таблиця 2

Критерії оцінювання інтегрованих освітніх проєктів

Критерій	Максимум
Повнота і глибина змісту	5
Командна взаємодія	5
Креативність і якість оформлення	5
Практичний результат	5
Презентація та рефлексія	5

Розроблено методичні рекомендації для педагогів щодо організації та супроводу інтегрованих освітніх проєктів інтеграції фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти в розрізі підготовчого етапу, підтримки проєктної діяльності, сприяння формуванню soft skills, оцінювання. Розкриємо детальніше означене.

Так, упродовж підготовчого етапу педагоги мають вибрати тему проєкту відповідно до календарного планування навчальних предметів/дисциплін «Захист України» та «Фізична культура», сформулювати міждисциплінарні мікрогрупи з урахуванням інтересів і рівня фізичної підготовки здобувачів освіти; організувати вступну бесіду про значення фізичної витривалості у службі ЗСУ; сформулювати зі здобувачами освіти мету, завдання і критерії оцінювання.

На етапі здійснення підтримки проєктної діяльності необхідно організовувати регулярні консультації з питань домедичної допомоги (залучення медичного фахівця); орієнтування на місцевості (використання топографічних онлайн-карт); фізичних вправ (платформи Nike Training Club, Strava). Доцільно рекомендувати здобувачам освіти безпечні ресурси для досліджень (YouTube-канали ЗСУ, сайти МОН, НУШ), а також забезпечити доступ до Google Workspace або Moodle для зберігання й обміну результатами.

Під час виконання проєктів здійснюється формування soft skills, тож варто звертати увагу на розвиток лідерських і комунікативних навичок; здатність до вирішення конфліктів у команді; нести відповідальність за результат.

На етапі завершення проєктів важливу роль відіграє оцінювання. Доцільним уважаємо використання інструментів онлайн-оцінювання, а саме: Google Forms, Padlet – для зворотного зв'язку. Доречно включити самооцінювання і взаємооцінювання до підсумкової рубрики. За потреби можна залучити незалежних експертів (військових, тренерів, представників громадськості) як членів журі.

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямі. Таким чином, формування системи єдності фізичного та військово-патріотичного виховання на основі проєктних технологій відкриває перспективи для створення інтегративного освітнього простору, що сприяє цілісному розвиткові особистості здобувача освіти як фізично загартованого, національно свідомого й соціально відповідального громадянина України.

Подальші дослідження будуть спрямовані на поглиблене розроблення змістового, методичного й організаційного забезпечення інтеграції фізичного і військово-патріотичного виховання засобами проєктних технологій; створення типових моделей освітніх проєктів для різних вікових категорій здобувачів освіти; вивчення впливу таких проєктів на формування ключових компетентностей, національної самосвідомості, соціальної активності й готовності молоді до захисту України; а також на розроблення критеріїв ефективності цієї інтегрованої виховної діяльності в освітньому середовищі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д., Журба К. О., Канішевська Л. В., Комаровська О. А., Литовченко О. В., Малиношевський Р. В., Морін О. Л., Окушко Т. К., Рагозіна В. В., Рейпольська О. Д., Тимчик М. В., Толочко С. В., Харченко Н. В. Військово-патріотичне виховання дітей та здобувачів освітиської молоді в системі освіти України: стратегічні напрями / за ред. І. Д. Беха, Р. В. Малиношевського. Івано-Франківськ: НАІР, 2023. 32 с.

2. Бех І. Патріотизм у духовному злеті народу. *Вісник НАПН України.* 2023. № 5. С. 1–7.

3. Завальнюк О. Фізична культура і спорт в структурі патріотичного виховання особистості. *Вища освіта України.* 2015. №1. С. 65–70.

4. Інформаційне забезпечення національно-патріотичного виховання: психолого-педагогічний аспект:

бібліогр. огляд (част. 1) / упоряд.: О. П. Лучанінова. Віртуальний читальний зал освітянина ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Київ, 2024. 30 с.

5. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України та Заходи щодо її реалізації до 2025 року (нова редакція) : затвердж. Наказом МОН України від 06.06.2022 № 527. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ v0527729-22#Text

6. Кремень В. Г. Національна ідентичність як умова самоздійснення української нації. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2020. № 1. С. 113–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2020_1_18

7. Лазоренко С. С. Військово-патріотичне виховання як складова частина політики обороноздатності країни. *Олімпійський та паралімпійський спорт.* 2023. Вип. 1. С. 21–25. DOI: https://doi.org/10.32782/olimpspu/2023.1.5

8. Литвинова С. Г. Національно-патріотичне виховання в проектній діяльності здобувачів освіти на засадах використання хмарних сервісів та систем комп'ютерного моделювання (СКМОД*). Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 1 (8). С. 72–82.

9. Малюга В., Костенко Ю., Герасименко М. Військово-патріотичне виховання в системі загальновійськової підготовки громадян України до національного спротиву: стан нормативної бази, проблеми та шляхи їх вирішення. *Міжнародний науковий журнал «Military Science»*. 2024. № 2(3). С. 235–246. https://doi.org/10.62524/msj.2024.2.3.19

10. Отравенко О. В., Пелипась Д. С. Спортивно-патріотичне виховання як складова якісної професійної підготовки майбутніх фахівців. *Грааль науки.* 2023. № 28. С. 393–398.

11. Проєктування освітнього середовища з використанням засобів доповненої та віртуальної реальностей в закладах загальної середньої освіти: колективна монографія / Литвинова С.Г., Сороко Н.В., Баценко С.В., Богочков Ю.М., Гриб'юк О.О., Дементієвська Н.П., Коркішко І.А., Слободяник О.В., Соколюк О.М., Ухань П.С. / за наук. ред. Литвинової С.Г. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. 219 с.

12. Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року : затвердж. постановою Кабінету Міністрів України від 15.12.2023 № 1322. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text

13. Суліма М. Г. Проектні технології в процесі національно-патріотичного виховання. *Актуальні питання національно-патріотичного виховання дітей та молоді: досвід та проблеми*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (01–02 листопада 2016 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя, 2016. URL: https://zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip26.html

14. Толочко С. В. Громадянська ідентичність особистості: актуальність формування та виявлення в сучасній Україні. *Advanced Linguistics.* 2023. № 11. С. 181–191. DOI: 10.20535/2617-5339.2023.11.277433

15. Толочко С. В. Інноваційні технології формування компетентності здобувачів освіти: від гейміфікації до проєктної діяльності. *Вісник науки та освіти.* 2023. № 4 (10). С. 710–725. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-710-725

16. Толочко С. В. Розвиток особистісного потенціалу здобувачів освітиської молоді під час виконання проєктів екологічного спрямування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та здобувачів освітиської молоді.* 2024. № 28. Кн. 2. С. 173–186. https://doi.org/10.32405/2308-3778-2024-28-2-173-186

17. Утвердження української національної та громадянської ідентичності: монографія / К. Журба, І. Бех, С. Бойко, В. Євтушок, С. Гаряча, Л. Канішевська, І. Кучинська, С. Кучинський, О. Лісовець, І. Нестайко, Л. Павлова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Сеньовська, С. Толочко, С. Федоренко, І. Шкільна, В. Ясько; за заг. ред. К. Журба, О. Рейпольська. Київ : «Компрінт». 2024. 232 с.

18. Шевченко О. В. Проектна технологія як засіб формування екологічної компетентності здобувачів освіти старшої школи в навчанні хімії*. Сучасні методи навчання у процесі викладання біології» Серія: Біологічні науки.* Київ: НЕНЦ. 2021. С. 70–79.

19. Tolochko S., Bordiug N., Mironets L., Alpatova O., Dovhopola L., Mehem O. Application of project technologies in the formation of environmental competence of high school students to overcome the environmental consequences of war. Transformation of education: modern challenges: Scientific monograph. 2024. P. 3–25. URL: http://monograph.com.ua/pctc/catalog/view/978-617-8360-06-1.ch1/242/1007-1 DOI: https://doi.org/10.15587/978-617-8360-06-1.ch1

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ МЕТАКОГНІТИВНОЇ ОБІЗНАНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

STRUCTURAL FEATURES OF METACOGNITIVE AWARENESS OF PHARMACY STUDENTS RECEIVING HIGHER EDUCATION IN WARTIME

УДК 378.018.4:159.954]:615.15]] (477)»364»
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.38

Кузнецова О.В.,
канд. біол. наук,
доцентка кафедри хімії ліків
та лікарської токсикології
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Ніженковська І.В.,
докт. мед. наук, професорка,
завідувачка кафедри хімії ліків
та лікарської токсикології
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Стаття присвячена одній з проблем підготовки майбутніх фармацевтів – формуванню та розвитку метакогнітивної компетенції у здобувачів вищої фармацевтичної освіти, яка забезпечує об'єктивне сприйняття критичних зауважень, мотивує до безперервного професійного розвитку протягом усього життя і допомагає уникати переоцінки власної компетентності. Теоретичний аналіз наукових джерел підтверджує роль метакогнітивної обізнаності як ключового чинника академічної успішності та психологічної резильєнтності студентів. В межах дослідження проаналізовано структуру метакогнітивної обізнаності студентів 3 курсу фармацевтичного факультету у 2021-2022 та 2024–2025 навчальних роках. Проведене емпіричне дослідження з використанням опитувальника метакогнітивної обізнаності «Metacognitive Awareness Inventory» (MAI) засвідчує, що майже 80% студентів у період воєнного стану демонструють високі показники метакогнітивної обізнаності. З одного боку, такі результати можуть викликати занепокоєння, оскільки переоцінка власних знань іноді супроводжується зниженням реальних результатів навчання. З іншого боку, такий показник може бути пов'язаний з впровадженням сучасних освітніх технологій, що сприяють самостійній когнітивній активності студентів. Статистичний аналіз відповідей респондентів виявив значущі відмінності між рівнями метакогнітивних знань і процесів у студентів довоєнного періоду та тих, хто здобуває освіту в умовах воєнного стану. Зокрема, спостерігається зростання рівня умовного знання, а також навичок планування й оцінювання власної пізнавальної діяльності в умовах війни. Результати дослідження свідчать про необхідність посилення уваги до розвитку навичок саморегуляції, критичного мислення та рефлексії у здобувачів вищої фармацевтичної освіти у період воєнного стану. Автори наголошують на доцільності адаптації освітніх стратегій до сучасних викликів, зокрема шляхом використання інноваційних технологій, які спрямовані на стимулювання рефлексивної діяльності та розвиток метакогнітивної компетентності у майбутніх фармацевтів. Отримані результати мають практичне значення для викладачів, психологів та розробників освітньо-професійних програм, орієнтованих на підвищення ефективності навчального процесу та збереження ментального здоров'я студентів під час війни.

Ключові слова: *метапізнання, метакогнітивні знання, метакогнітивні процеси, саморефлексія, фармацевтична освіта, воєнний стан.*

The article is devoted to one of the problems of training future pharmacists – the formation and development of metacognitive competence of pharmacy students. This competence ensures an objective perception of critical feedback, motivates continuous professional development throughout life, and helps avoid overestimating one's own competence. A critical analysis of research papers confirms the role of metacognitive awareness as a key factor in students' academic performance and psychological resilience. This study analyzed the structure of metacognitive awareness among third-year students of the Faculty of Pharmacy in the 2021–2022 and 2024–2025 academic years. An empirical study using the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) revealed that nearly 80% of students demonstrate high levels of metacognitive awareness during wartime. On the one hand, these results may raise concern, as overestimation of one's knowledge can sometimes lead to decreased learning outcomes. On the other hand, such indicators may be associated with the implementation of modern educational technologies that promote independent cognitive activity among students. A statistical analysis of the respondents' answers revealed significant differences between the levels of metacognitive knowledge and metacognitive processes among pharmacy students receiving higher education in pre-war and wartime periods. In particular, there is an increase in the level of conditional knowledge, as well as in the skills of planning and evaluating one's own cognitive activity during wartime. These findings suggest that higher pharmaceutical education during wartime requires a greater focus on developing students' self-regulation, critical thinking, and reflective skills. The authors note the importance of learning strategies adapted to modern challenges, in particular innovative teaching technologies aimed at stimulating reflective activity and developing the metacognitive competence of future pharmacists. These findings have practical value for teachers, psychologists, and developers of educational and professional programs focused on enhancing the effectiveness of the educational process and maintaining students' mental health during wartime.

Key words: *metacognition, metacognitive knowledge, metacognitive processes, self-reflection, pharmacy education, martial law.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Запровадження воєнного стану в Україні відповідно до Указу Президента від 24 лютого 2022 року № 64/2022 [5] унаслідок повномасштабної збройної агресії російської федерації суттєво трансформувало функціонування національної системи освіти. У цих умовах заклади вищої освіти (ЗВО) були змушені оперативно адаптувати форми організації навчання до нових соціально-політичних викликів. Перехід до дистанційного формату навчання та обмеження очної присутності студентів у ЗВО створили нові виклики щодо забезпечення безперервності освітнього процесу, гарантування безпеки, доступності та якості навчання. Зміна способів сприйняття, обробки та оцінювання інформації вимагає від студентів високого рівня резильєнтності й рефлексії. Розвиток психічної саморегуляції, гнучкості мислення, здатності до критичного аналізу власних знань і навчальних стратегій, а також усвідомлення особистої відповідальності стає ключовим для збереження академічної успішності та психологічної стійкості здобувачів вищої освіти під час агресії росії проти України. У цьому контексті дослідження метакогнітивного функціонування особистості набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші дослідження метакогнітивної сфери особистості були здійснені американським психологом J. Flavell у 70-х роках XX століття. Вчений розглядає метапізнання як здатність аналізувати власні мисленнєві стратегії та управляти пізнавальною діяльністю. У структурі метапізнання J. Flavell виділяє дві складові: метакогнітивну обізнаність і метакогнітивний досвід, які слугують засобами регуляції пізнавальних процесів [11].

Проблематика метакогнітивних явищ є предметом дослідження закордонних вчених, зокрема A. Brown, R. Dennison, M. Lovett, P. Pintrich, R. Sternberg, D. Schunk, G. Schraw та інші. Їхні праці висвітлюють різні аспекти формування, функціонування й розвитку метакогнітивних процесів у контексті навчальної діяльності, мотивації та саморегуляції. У вітчизняному науковому просторі до вивчення феномену метакогніції долучилися Ю. Адоньєва, Е. Балашов, А. Гриньків, Т. Доцевич, І. Пасічник та ін., наукові напрацювання яких зробили вагомий внесок у розробку теоретичних і прикладних аспектів метакогнітивної діяльності студентів в умовах освітнього процесу.

Сучасна когнітивна психологія трактує поняття «метакогнітивна обізнаність» (metacognitive awareness) як «знання можливостей і обмежень власного пізнання, усвідомлення стратегій і способів розв'язування задач, а також умов, у яких може бути використана та чи інша стратегія вирішення» [3, с. 40]. Метакогнітивна обізнаність передбачає не лише знання про пізнавальні процеси, але й активне керування ними через планування, моніторинг та самооцінювання результатів власної діяльності [21]. У структурі метакогнітивної обізнаності переважно виокремлюють три основні компоненти: метакогнітивні знання, метакогнітивні процеси та рефлексію [22; 13]. Метакогнітивні знання охоплюють декларативні знання (усвідомлення себе як суб'єкта навчання, розуміння власних когнітивних процесів, можливостей та обмежень), умовні знання (коли і за яких умов доцільно використання різних когнітивних стратегій для досягнення певних цілей) та процедурні знання (вміння ефективно застосовувати знання і стратегії в дії) [19]. Метакогнітивні процеси забезпечують планування, моніторинг, управління стратегіями навчання та оцінювання власної діяльності [1; 9]. Рефлексія спрямована на аналіз власних дій, успіхів і помилок, що, у свою чергу, стимулює розвиток самосвідомості та вдосконалення навчальних стратегій [17]. Таким чином, метакогнітивна обізнаність виступає ключовим механізмом саморегуляції в навчальній діяльності, що забезпечує підвищення ефективності засвоєння знань і розвитку особистісної автономії.

Аналіз публікацій в науковій літературі за останні роки засвідчує, що метакогнітивна обізнаність виступає одним із ключових факторів, що впливають на ефективність навчального процесу у сфері вищої освіти [2; 4; 6; 24]. Успішне навчання здобувачів вищої освіти значною мірою залежить від їхньої здатності до саморегуляції навчальної діяльності, вміння аналізувати власну пізнавальну активність та об'єктивно оцінювати результати навчання [20]. Зокрема, дослідження van Houten-Schat M. та соавторів (2018) доводять, що високі результати навчання студентів більше залежать від рівня їх самосвідомості, ніж від інтелектуальних здібностей [27]. Особливої ваги ці аспекти набувають у підготовці майбутніх фахівців фармацевтичного профілю, для яких високий рівень метакогнітивної обізнаності є необхідною умовою професійної відповідальності, оскільки метакогнітивна компетентність знижує ймовірність професійних помилок, забезпечуючи своєчасне виявлення й коригування помилок, що можуть виникати при роботі з лікарськими засобами, рецептурними препаратами чи медичною документацією. Формування та розвиток метакогнітивних знань та навичок у здобувачів вищої фармацевтичної освіти забезпечує об'єктивне сприйняття критичних зауважень, мотивує до безперервного професійного розвитку протягом усього життя і допомагає уникати переоцінки власної компетентності, що іноді спостерігається серед студентів фармацевтичного напряму [10].

Дослідження як вітчизняних, так і закордонних вчених засвідчують, що рівень метакогнітивної обізнаності позитивно корелює з академічною

успішністю студентів [2; 8; 28]. Зокрема, Rivers M. та співавтори (2020) зазначають, що студенти з високим рівнем умовних знань демонструють здатність ефективно контролювати власний навчальний прогрес та ефективно використовують відповідні стратегії навчання для конкретних ситуацій [19]. Однак, Nisly S. A. та співавтори (2020) у ході аналізу взаємозв'язків між рівнем самооцінки особистості та академічною успішністю виявили прояви ефекту Даннінга–Крюгера серед студентів-фармацевтів [18].

Актуальні наукові спостереження вказують на те, що значна частина здобувачів вищої освіти відчуває труднощі із рефлексією над власною навчальною діяльністю, що вказує на брак метакогнітивних навичок, а також на проблеми із саморегуляцією навчального процесу [16]. Стратегії метакогнітивного навчання сприяють формуванню усвідомленого підходу до навчання, полегшують засвоєння навчального матеріалу та сприяють знаходженню оптимальних рішень складних завдань. У закордонних наукових джерелах описано низку навчальних програм, спрямованих на активізацію метакогнітивних знань про власні когнітивні стани, розвиток рефлексивних та трансфертних умінь [4; 17]. Здатність до трансферу знань визнається однією з ключових компетентностей сучасного студента, необхідною для адаптації до нових освітніх умов, вирішення нестандартних завдань і розвитку міждисциплінарного підходу [**7**]. Використання інноваційних освітніх технологій, таких як перевернуте навчання [14.]., командне навчання [12] та проблемно-орієнтоване навчання [15]. позитивно впливає на розвиток метакогнітивної обізнаності. Зокрема, ці методики активізують залучення студентів до самостійного мислення, сприяють глибшому усвідомленню навчального змісту та формуванню навичок саморефлексії.

Серед основних бар'єрів розвитку метакогнітивної обізнаності дослідники виділяють емоційний стрес, підвищений рівень тривожності, постійний психологічний тиск, загрозу фізичній безпеці, обмежений доступ до навчальних матеріалів та інтернету, відсутність стабільного місця для навчання, переривчастість освітнього процесу, невизначеність щодо майбутнього та інші зовнішні дестабілізуючі чинники [23; 25].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний обсяг досліджень, чимало аспектів метапізнання досі залишаються недостатньо вивченими, зокрема у контексті воєнного часу. В умовах воєнного стану особливу вагу набуває розвиток метакогнітивної обізнаності у майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я, адже недостатній рівень усвідомлення власних когнітивних обмежень та помилки, спричинені недостатнім метакогнітивним контролем, можуть мати серйозні наслідки для здоров'я та життя людей. Уміння об'єктивно оцінювати власні сильні та слабкі сторони допомагатиме здобувачам вищої фармацевтичної освіти адаптуватися до нових освітніх реалій, зумовлених війною. У зв'язку з цим вибір ефективних дидактичних стратегій та методик викладання має здійснюватися з урахуванням рівня метакогнітивної обізнаності студентів, що дозволить цілеспрямовано підтримувати інтелектуальне зростання, психоемоційне благополуччя та підвищити якість професійної підготовки здобувачів вищої фармацевтичної освіти у складних умовах сьогодення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті: висвітлення результатів дослідження структури метакогнітивної обізнаності здобувачів вищої фармацевтичної освіти в умовах мирного часу та під час воєнного стану в Україні. Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

– провести теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел, присвячених дослідженню метапізнання особистості;

– виконати емпіричне дослідження рівня метакогнітивної обізнаності студентів-фармацевтів, які навчалися до початку повномасштабного вторгнення росії в Україну та в умовах воєнного стану;

– здійснити статистичну обробку отриманих результатів з метою виявлення відмінностей у структурі метакогнітивної обізнаності студентів;

– надати рекомендації щодо підвищення рівня метакогнітивної обізнаності здобувачів вищої фармацевтичної освіти у воєнний період.

Для виконання поставлених завдань було використано опитувальник метакогнітивної обізнаності «Metacognitive Awareness Inventory» (MAI), який включає 17 запитань у категорії «метакогнітивні знання» та 35 запитань у категорії «метакогнітивні процеси», що дозволяє діагностувати студентів [21]. Опитування проводилося анонімно за допомогою Google Forms із двома варіантами відповіді («згоден»/«не згоден»), де позитивна відповідь оцінювалась в 1 бал. Рівень метакогнітивної обізнаності оцінювався за сумою балів та у відсотках з наступним розподілом: 0-13 балів (0-25%) – дуже низький рівень; 14-26 балів (26%-50%) – низький рівень; 27-39 балів (51%-75%) – середній рівень;40-52 балів (76%-100%) – високий рівень.

Вибірку склали 132 студенти 3 курсу фармацевтичного факультету Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (90 дівчат та 42 юнаки віком від 19 до 22 років). Із них 64 студенти навчалися у 2024-2025 навчальному році в умовах воєнного стану в Україні, 68 здобували вищу фармацевтичну освіту у 2021-2022 навчальному році (до повномасштабного вторгнення росії в Україну). Остання група була визначена як контрольна .

Статистичний аналіз здійснювався із застосуванням методів непараметричної статистики,

зокрема: медіани (Me), перцентилів (p25/p75), критерію Манна-Уїтні, за допомогою програми SPSS Statistics 19.0. Статистичні гіпотези вважали вірогідними при критичному рівні значущості p<0,05.

Виклад основного матеріалу. Результати статистичної обробки відповідей респондентів показали, що середній показник метакогнітивної обізнаності студентів, які навчалися в умовах воєнного стану, склав 43,05 бала із максимальних 52, що на 8,77 % перевищує аналогічний показник здобувачів вищої фармацевтичної освіти до початку повномасштабного вторгнення росії (рис. 1).

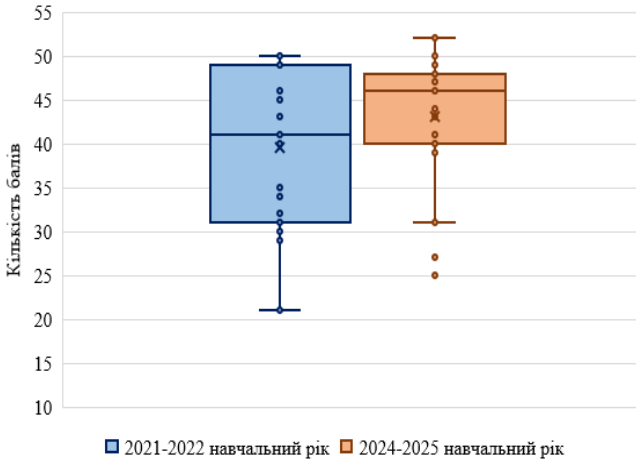


Рис. 1. Показник метакогнітивної обізнаності студентів, які навчалися у 2021-2022 та 2024-2025 навчальних роках

Варто зазначити, що 62,5% студентів 2024-2025 навчального року мали показник метакогнітивної обізнаності вищий за середній. Крім того, здобувачі вищої фармацевтичної освіти в умовах війни демонстрували показник метакогнітивної обізнаності, який мав вищу медіану (46 проти 41бала у студентів 2021-2022 навчального року) та вузький діапазон квартилів (p25/p75: 40–48 проти 31–49 бала у студентів 2021-2022 навчального року), що вказує на однорідність та стабільність досліджуваного показника.

Серед студентів, які навчалися до початку повномасштабних бойових дій, спостерігалася більша варіативність показника метакогнітивної обізнаності, що зумовлено більш стабільними умовами навчання, відсутністю стресових факторів, пов'язаних із воєнними діями, а також різноманітністю доступних освітніх ресурсів і можливостей для саморозвитку.

Отже, переважна більшість студентів, які здобували вищу фармацевтичну освіту в умовах воєнного часу, мали базовий рівень усвідомлення власних метакогнітивних процесів. Водночас незначна частка студентів, які набрали високі бали, продемонструвала глибоке розуміння процесів метапізнання. Наявність викидів у нижній частині діаграми розмаху вказує на окремих студентів, які відчувають значні труднощі в осмисленні власної метакогнітивної активності. На нашу думку, цей феномен спричинений зовнішніми психоемоційними чинниками, зокрема хронічним стресом чи фізичною втомою, і потребує подальшого аналізу.

Розподіл студентів за рівнями метакогнітивної обізнаності представлений на рис. 2.

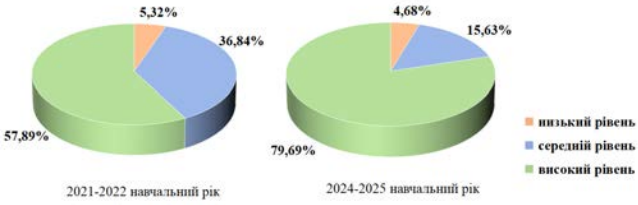


Рис. 2. Розподіл студентів за рівнями метакогнітивної обізнаності

Серед студентів, які навчалися у період воєнного стану, 79,69% демонстрували високий рівень метакогнітивної обізнаності, 15,63% – середній рівень, 4,68% – низький рівень, дуже низький рівень не зафіксовано (0%). В той же час у контрольній групі 5,32% студентів мали дуже низький рівень метакогнітивної обізнаності, 36,84% – низький рівень, 57,84% – високий рівень. За літературними джерелами, середній рівень метакогнітивної обізнаності вважається оптимальним, оскільки винятково високий рівень метакогнітивної обізнаності супроводжується переоцінкою власних знань та надмірною самовпевненістю, що часто негативно впливає на результати навчання. Низький або дуже низький рівень, навпаки, призводить до недостатньої оцінки власних пізнавальних здібностей, і внаслідок цього – до низької навчальної успішності [26].

Таким чином, зростання кількості студентів із високим рівнем метакогнітивної обізнаності на 21,85% у дослідній групі, що відбулося за рахунок зменшення такої із середнім рівнем, можна інтерпретувати подвійно: – Як позитивний аспект: впровадження в період воєнного стану сучасних освітніх технологій, а саме інтерактивного навчання, самостійних проєктів тощо, сприяло підвищенню метакогнітивної обізнаності. Ці методи стимулювали студентів до саморефлексії, постановки цілей та розуміння власних навчальних процесів. – Як негативний аспект: переоцінка студентами своїх можливостей іноді призводила до негативних результатів навчання .

У подальшому нами було розраховано відсоток позитивних відповідей на кожне запитання опитувальника та проведено порівняльний аналіз. Сімнадцять запитань, що належать до категорії метакогнітивного знання, дали змогу оцінити декларативні, процедурні та умовні знання. У студентів, які навчалися за умов воєнного стану, статистично значущі відмінності виявлено лише

у підкатегорії умовного знання: частка позитивних відповідей зросла на 13% порівняно з групою студентів, які навчалися до введення воєнного стану (рис. 3). Умовне знання має особливе значення для ефективного самоконтролю та саморегуляції в освітньому процесі, оскільки сприяє розвитку критичного мислення.

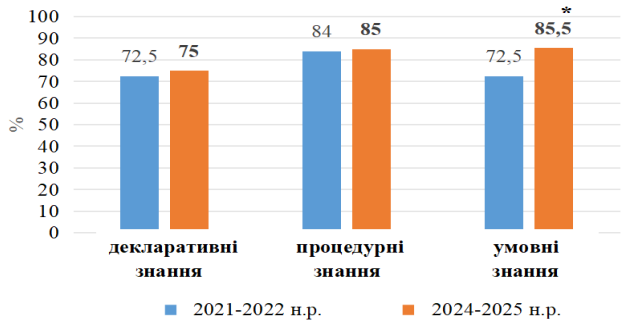


Рис. 3. Результати метакогетивної обізнанності студентів (категорія метакогнітивного знання)
*** – p < 0,05 у порівнянні з 2021-2022 навчальним роком**

Тридцять п'ять запитань, що належать до категорії метакогнітивних процесів, дозволили оцінити рівень сформованості у студентів власних метакогнітивних процесів. В результаті дослідження встановлено, що статистично значущі зміни спостерігалися лише в підкатегорії метакогнітивних умінь, зокрема у плануванні та оцінюванні пізнавальної діяльності. Частка позитивних відповідей у підкатегорії планування зросла на 33,3%, у підкатегорії оцінювання на 12,1% порівняно з групою студентів, які навчалися до введення воєнного стану (рис. 4).

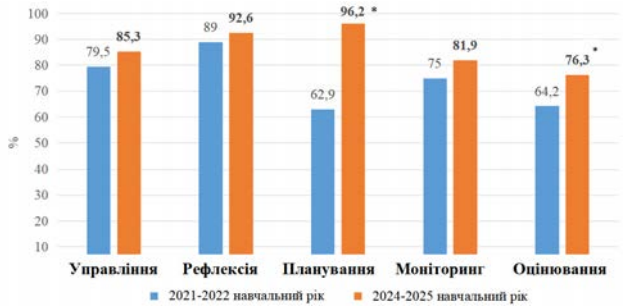


Рис. 4. Результати метакогетивної обізнанності студентів (категорія метакогнітивних процесів)
*** – p < 0,05 у порівнянні з 2021-2022 навчальним роком**

На нашу думку, зростання кількості позитивних відповідей на запитання, що стосуються планування та оцінювання метакогнітивної діяльності, можна пояснити тим, що планування, як інструмент когнітивного контролю, створює відчуття передбачуваності та впорядкованості в умовах нестабільного зовнішнього середовища. Уміння планувати набуває особливої ваги в ситуаціях обмежених ресурсів і постійної невизначеності, стаючи ключовим чинником адаптації до воєнного стану.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Запровадження воєнного стану в Україні змінило не лише поведінку здобувачів вищої освіти, але й вплинуло на внутрішню структуру їхньої когнітивної діяльності, зокрема на структуру метакогнітивної обізнаності. У зв'язку з цим, можна зробити висновок, що для забезпечення якісної професійної підготовки та особистісного зростання здобувачів вищої освіти важливо приділяти особливу увагу розвитку рефлексії, оскільки вона є ключовою складовою ефективності навчального процесу, вдосконалення метакогнітивних процесів та об'єктивного оцінювання досягнутих результатів навчання. Крім того, особливої уваги потребує впровадження освітніх стратегій, орієнтованих на розвиток метакогнітивного мислення як основи для професійної самореалізації та критичного аналізу в умовах сучасних викликів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балашов Е.М. Психологічні характеристики метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2019. № 4. С. 64–71.

2. Балашов Е. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології".* 2020. №48. С.11–34. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.11-34.

3. Гриньків А. Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України.* 2016. № 2. С. 37–43.

4. Ковальчук І.В., Ковальчук Ю.В., Попчук М.А. Метакогнітивний підхід у навчанні студентів в контексті освітніх інновацій. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія».* 2022. Вип. 16 (84). С. 124–127.

5. Про введення воєнного стану в Україні: Указ Президента України від 24.02.2022 № 64/2022.URL:https://www.president.gov.ua/documents/642022-41397. (дата звернення: 05.04.2025).

6. Abdelrahman R. Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman university students. *Heliyon.* 2020 Sep;6(9):e04192. DOI: 10.1016/j.heliyon.2020.e04192.

7. Argote L. , Guo J., P. Sae-Seul, Hahl O. The mechanisms and components of knowledge transfer: The virtual special issue on Knowledge transfer within organizations. *Organization Science.* 2022. Vol.33. №(3) P. 1232-1249. https://doi.org/10.1287/orsc.2022.1590

8. Basileo L.D., Otto B., Lyons M., Vannini N., Toth M. D. The role of self-efficacy, motivation, and perceived support of students' basic psychological needs in academic achievement. *Frontiers in Education.* 2024. 9:1385442. doi: 10.3389/feduc.2024. 1385442.

9. Brown, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other More mysterious mechanisms. *In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation, and Understanding.* Hillsdale: L. Erlbaum Associates, 1987. P. 65-116.

10. Colthorpe K., Ogiji J., Ainscough L., Zimbardi, K., Anderson S. Effect of metacognitive prompts on undergraduate pharmacy students' self-regulated learning behavior. *American Journal of Pharmaceutical Education*.2019. 83(4):6646. doi: 10.5688/ajpe6646.

11. Flavell J. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist.* 1979. 34(10), P. 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906.

12. Ijirana I., Sitti A., Supriadi S., Magfirah M. Critical thinking skills of chemistry education students in team project-based STEM-metacognitive skills learning during the COVID−19 pandemic. Journal of Technology and Science Education. 2022. Vol 12, No 2. P. 397–409. doi: 10.3926/jotse.1697 .

13. Kallio H., Virta K., Kallio M. Modelling the components of metacognitive awareness. *International Journal of Educational Psychology.* 2018. 7(2), 9–122. https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2789 .

14. Khodaei S., Hasanvand S., Gholami M., Mokhayeri Y., Amini M. The effect of the online flipped classroom on self-directed learning readiness and metacognitive awareness in nursing students during the COVID−19 pandemic. *BMC Nursing*. 2022. 21, Article number: 22. doi: 10.1186/s12912-022-00804-6.

15. Gholami M., Moghadam, P. K., Mohammadipoor F., Tarahi, M. J., Sak, M., Toulabi T., Pour A. Comparing the effects of problem-based learning and the traditional lecture method on critical thinking skills and metacognitive awareness in nursing students in a critical care nursing course. *Nurse Education Today.* 2016. Vol. 45, P. 16–21. doi: 10.1016/j.nedt.2016.06.007.

16. Martirosov A., Mose L. Team-based learning to promote the development of metacognitive awareness and monitoring in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education.* 2021. 85(2):848112. doi: 10.5688/ajpe848112/

17. Nazar H., Rathbone A., Husband, A. The development of undergraduate pharmacy students as reflective thinkers for the evolving field of pharmacy. *International Journal of Pharmacy Practice*. 2021. Volume 29, Issue 3. P. 271–276. doi: 10.1093/ijpp/riab005.

18. Nisly S., Sebaaly J., Fillius A., Haltom W., Dinkins M. Changes in pharmacy students' metacognition through self-evaluation during advanced pharmacy practice experiences. *American Journal of Pharmaceutical Education.* 2020. 84(1): 7489. https://doi.org/10.5688/ajpe7489.

19. Rivers M., Dunlosky J., Persky A. Measuring metacognitive knowledge, monitoring, and control in the Pharmacy classroom and experiential settings. *American Journal of Pharmaceutical Education.* 2020. 84(5), 7730. https://doi.org/10.5688/ajpe7730.

20. Räisänen M., Postareff L., Lindblom-Ylänne S. Students' experiences of study-related exhaustion, regulation of learning, peer learning and peer support during university studies. *European Journal of Psychology of Education.* 2020. https://doi.org/10.1007/s10212-020-000512-2

21. Schraw G., Dennison R. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology.* 1994. 19. P.460–475. doi:https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033/

22. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review.* 1995. Vol. 7. P. 351-371. https://doi.org/10.1007/BF02212307.

23. Spada M., Nikcevic A., Moneta G., Wells A. Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences.* 2008. Vol. 44. P. 1172-1181.https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.010.

24. Stanton J.D., Sebesta A.J., Dunlosky J. Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE life sciences education.* 2021. 20(2). https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289.

25. Temircan Z. Exploring the relationship between metacognition, emotional regulation and perceived stress among college students. *Current Approaches in Psychiatry*. 2023. Vol. 15. P.110-118. DOI:10.18863/pgy.1246718

26. Tuononen T., Parpala A., Lindblom-Ylänne S. Complex interrelations between academic competences and students' approaches to learning – mixed-methods study. *Journal of Further and Higher Education.* 2019. 44(8), P. 1080–1097. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9406-6

27. van Houten-Schat M., Berkhout J., van Dijk N., Endedijk M., Jaarsma A., Diemers A. Self-regulated learning in the clinical context: a systematic review. *Medical education.* 2018. 52(10), P. 1008–1015. https://doi.org/10.1111/medu.13615 .

28. Vosniadou S., Darmawan I., Lawson M., Van Deur P., Jeffries D., Wyra M. Beliefs about the self-regulation of learning predict cognitive and metacognitive strategies and academic performance in pre-service teachers. *Metacognition and Learning.* 2021. Vol.16. P. 523–554, https://doi.org/10.1007/s11409-020-09258-0.

РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ РЕСУРС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS AS AN EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL RESOURCE FOR TRAINING FUTURE PHILOSOPHER TEACHERS

УДК 37. 211.24
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.39

Гриньова М.В.,
докт. пед. наук, професор,
ректор
Полтавського національного
педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

Орлов О.П.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри англійської
та німецької філології
Полтавського національного
педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

У статті аналізується проблема впровадження освітніх платформ у навчальний процес педагогічних університетів, зокрема в практичну діяльність студентів-філологів. В епоху глобальної цифровізації відбувається перебудова свідомості учителя, передбачаються організаційні, методичні, особистісні трансформації, на усвідомлення яких спрямована діяльність учасників освітнього процесу з підготовки майбутніх працівників освіти. Удосконалення професійної підготовки студентів, їхньої готовності до нових викликів досліджується авторами на матеріалі використання студентами-бакалаврами інтерактивних освітніх платформ. Пропонується різні підходи до систематизації та класифікації освітніх цифрових ресурсів, зокрема простежуються зміни в їхній оцінці, починаючи з періоду активного впровадження дистанційного та змішаного навчання. Автори пропонують активно формувати та апробувати цифрові компетентності студентів з володіння технічними та функціональними характеристиками сучасних цифрових засобів навчання, зокрема тих, що активно використовуються закладами освіти певного регіону. Процес навчання пропонується спрямувати на опанування конкретної освітньої платформи з метою визначення ефективності як у навчальному процесі оволодіння іноземною мовою, так і з перспективою майбутнього використанні її в професійної діяльності. Практична діяльність студентів спрямована на проведення моніторингу, який дозволить з'ясувати пріоритети в користуванні освітньою платформою учасниками освітнього процесу. У статті запропоновано конкретні шляхи інтеграції освітніх цифрових платформ з метою підвищення якості університетської освіти. Розглядаються переваги та виклики, пов'язані з впровадженням цифрових технологій. Автори акцентують увагу на необхідності професійної підготовки вчителів для ефективного використання цифрових освітніх платформ, зокрема Kolibri Education.

Ключові слова: *цифровізація, цифрова компетентність, освітні цифрові платформи, диджитал-простір, платформа Kolibri Education.*

The problem of introducing educational platforms into the educational process of pedagogical universities, in particular into the practical activities of philology students, is analyzed in the article. Changes in the consciousness of a teacher in the era of global digitalization are taking place actively; therefore, organizational, methodological, and personal transformations are foreseen. Participants' activities in the educational process for training future teachers are aimed at understanding the digitalization process. The authors study the use of interactive educational platforms by undergraduate students to improve the professional training of students and their readiness for new challenges. Various approaches to the systematization and classification of educational digital resources are proposed; in particular, changes in their assessment are traced, starting from the period of active implementation of distance and blended learning. The authors propose to actively form and test students' digital competencies in mastering the technical and functional characteristics of modern digital learning tools, in particular those that educational institutions of a certain region actively use. The learning process is proposed to be directed towards mastering a specific educational platform to determine its effectiveness both in the educational process of mastering a foreign language and with the prospect of its future use in professional activities. The practical activities of students are aimed at conducting monitoring, which will allow clarifying the priorities in the use of the educational platform by participants in the educational process. Specific ways of integrating educational digital platforms are proposed in the article in order to improve the quality of university education. The advantages and challenges associated with the implementation of digital technologies are considered in the article. The authors emphasize the need for professional training of teachers for the effective use of digital educational platforms, in particular Kolibri Education.

Key words: *digitalization, digital competence, educational digital platforms, digital space, Kolibri Education platform.*

Постановка проблеми. У документі Організації економічного співробітництва та розвитку вирішальна роль педагогів у підтримці та організації навчального процесу визначена гранично містко та лаконічно: «Якість освітньої системи не може перевищувати якості своїх викладачів» [OECD]. Осучаснення освітньої системи усіх рівнів неможливе без змін у підготовці майбутніх учителів, без володіння ними реальними професійними компетентностями, покращення яких безпосередньо пов'язано з якістю шкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом сформувалася потужна база наукових обґрунтувань цифровізації освітнього

процесу в працях вітчизняних та зарубіжних учених: В. Бикова, В. Кременя, О. Андрющенко, А. Бозкурта, С. Ілляшенка, І. Кучерак, О. Овчарук, О. Шпарик, С. Родрігеса, К. Г. Паломіно, П. Чамосо, М. Дж. Соуза, А. Роча тощо. Впровадження цифрових ресурсів в освітній процес висвітлюється у різних аспектах, зокрема для покращення організації навчальної діяльності закладів середньої та вищої освіти. Окремої уваги потребує дослідження процесів підготовки педагогічних кадрів нового покоління, яким доведеться працювати в умовах диджитал-просторів. Увага дослідників зосереджується на концептуальному значенні цифровізації в умовах сучасних реалій, визначаються переваги та ризики цифрової трансформації традиційних форм навчання. Процес створення та впровадження цифрових освітніх платформ набув актуальності у період застосування у навчальному процесі дистанційних форм навчання.

Концепція Нової української школи орієнтована на «наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти» [1]. Цифровізація розглядається як системно організований процес, що охоплює і змінює сфери діяльності закладів освіти, що значно розширить можливості вчителя, оптимізує управління закладами освіти. Наразі існують різні засоби організації дистанційного та очного цифрового навчання: інтерактивні навчальні платформи, сайти, блоги, сучасні месенджери.

Цифровізація передбачає докорінні зміни в системі освіти, які стосуються процесу навчання, управління, організації, контролю тощо. Централізовані освітні платформи ще потребують ретельного дослідження результативності в освітньому процесі, адже від ефективності цього навчального ресурсу залежить рівень якості освіти Нової української школи. Науковці відзначають переваги освітніх централізованих платформ у формуванні та розвитку інформаційно-цифрових компетентностей учнів, вироблення основ глобального мислення, посилення мотивації до пізнавальної діяльності, розвиток культури спілкування тощо. Загальні переваги освітніх платформ полягають в доступності освітніх ресурсів, індивідуалізації навчання, інтерактивності процесу, його ефективності [3, 8].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Нагальною проблемою сучасної освіти є удосконалення підготовки педагогічних працівників як у процесі навчання, так і впродовж професійної діяльності. Метою статті є висвітлення одного із шляхів цифровізації сучасного освітнього середовища, зокрема використання дистанційних засобів навчання – інтерактивних платформ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якісна освіта є однією з окреслених міжнародних цілей сталого розвитку. У звіті про досягнення цілей сталого розвитку – ЦСР (SDGs *Sustainable Development Goals)* за 2024 рік зазначено, що, незважаючи на певний прогрес, глобального прориву в освіті не відбулося, залишаються актуальним розв'язання критичних проблем, таких як нестача вчителів, обмежений рівень професійної підготовки та розвитку педагогів, вдосконалення навичок читання учнів. Цифровізація в освітньому процесі є першим рушієм, який може трансформувати освіту, покращити процес підготовки кадрів. Якщо диджиталізація не є панацеєю від кадрових проблем, соціальних викликів та ризиків, то у царині предметної та психолого-педагогічної підготовки здатна зробити прорив в освіті, модернізувати навчальний процес.

Більшість рекомендацій стосувалася, як видно, можливостей доступу до цифрових засобів навчання, рівні права в їхньому користуванні, що дійсно визначає перспективи цифровізації кожної національної системи освіти. Крім того, підвищення якості освіти було визначено пріоритетом розвитку суспільства як шлях досягнення багатьох інших цілей сталого розвитку.

Цифрові засоби навчання можна класифікувати за різними параметрами, на початку пандемії було запропоновано такий поділ:

– ресурси для надання психосоціальної підтримки;

– цифрові системи управління навчанням;

– системи, створені для використання на базових мобільних телефонах;

– системи з потужною автономною функціональністю;

– масові платформи відкритих онлайн курсів;

– зміст самостійного навчання;

– мобільні програми для читання;

– платформи для співпраці, які підтримують живе відеоспілкування;

– інструменти для вчителів для створення цифрового навчального контенту;

– зовнішні репозитарії рішень для дистанційного навчання [10].

Критеріями поділу визначені як функціональне призначення, так і технічна характеристика цифрових засобів навчання, але більшість із них пропонують функціональні можливості в кількох категоріях.

Характерними особливостями сучасних дистанційних засобів навчання визначають критерії, які активізують взаємодію педагога та здобувача освіти. Учені по-різному обирають пріоритетність характеристик, зокрема такі:

– діалогічність як взаємодія учасників освітнього процесу в синхронному та асинхронному режимах [6];

– інтерактивність освітнього процесу як командної діяльності, під час якої відбувається активний обмін думками, ідеями та пропозиціями [5];

– атмосфера навчального співробітництва, вмотивованість до виконання домашніх завдань; легкість та успішність засвоєння навчального матеріалу [3].

М. Уаду та ін. розробили підхід до оцінки якості платформ електронного навчання на інтерактивних системах моделі якості. Оцінка базується на таких характеристиках: функціональна придатність, надійність, продуктивність, зручність використання, безпека, сумісність, ремонтопридатність і портативність [7].

Протягом 2021-2025 рр. було проаналізовано ефективність освітньої платформи Kolibri Education у навчанні студентів другого та третього курсів студентів-філологів зі спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська) та мова та зарубіжна література (німецька)); 014.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (німецька) та мова та література (англійська)). Обрана платформа визнається одним з ефективних цифрових інструментів, що відповідає сучасним вимогам до інтерактивного та візуального навчання. Відомий у світі за масштабами розповсюдження освітній ресурс забезпечує мовні навички від читання до письма на рівнях від A1 до C1. Платформа Kolibri Education була активно апробована на заняттях і самостійній роботі студентів під час засвоєння практичного курсу усного та писемного мовлення професійного та загального спрямування. Інтерактивний контент освітньої платформи адаптувався до різних моделей навчання (фронтальна, групова або парна робота, проектна робота, перевернутий клас тощо), навчальних середовищ (віртуальний клас тощо), навчальних програм та підручників. Соціально-емоційний стиль навчання урізноманітнювався завдяки цивілізаційним матеріалам та CLIL, які знайомлять з різними культурними середовищами, підвищують обізнаність та розвивають креативність, критичне мислення та соціально-емоційні навички. Активно використовувалися когнітивні та моторні ігрові програми BOOKR Class у формі завдань на зіставлення, завдань на порівняння, через комікси, ситуації, а також продуманий контент аудіювання, граматики та вимови.

У процесі апробації освітньої платформи було протестовано оцінювання Lexile – інструмент, який допомагає персоналізувати навчання, а також простий для розуміння показник засвоєння прочитаного тексту, який можна використовувати в педагогічній практиці у процесі навчання учнів іноземним мовам. Лексильні міри забезпечують науковий підхід до підбору текстів для читання учнями, що відповідають їхнім здібностям.

Під час моніторингу роботи викладачів та студентів з освітніми ресурсами платформи Kolibri Education були визначені переваги та недоліки у застосування цифрового засобу навчання. Результати анкетування виявили ефективність впровадження платформи у навчальний процес.

Анкета для викладачів і студентів

1. Оцініть функціональність (організаційну, навчальну, комунікативну, аналітичну) освітньої платформи Kolibri Education.

2. Чи підвищилася продуктивність цифрової платформи у порівнянні з нецифровими засобами навчання, оцінювання, аналітики.

3. Наскільки сумісна освітня платформа з іншими освітніми програмами навчання, перевірки знань, комунікації між студентами?

4. Оцініть зручність у користуванні освітньою платформою Kolibri Education.

5. Визначте надійність освітньої платформи.

6. Як ви оцінити ефективність освітньої платформи у навчальному процесі, назвіть продуктивні види роботи, методи та форми навчання?

7.Оцініть можливості платформи в плані підготовки до професійної педагогічної діяльності.

8. Наскільки освітня платформа відповідає критерію портативності.

9. Оцініть платформу загалом за п'ятибальною шкалою. Аргументуйте свою оцінку.

Загальна оцінка платформи за п'ятибальною шкалою склала 4, 39 балів, що свідчить про ефективність і навчальну привабливість Kolibri Education. Зауваження стосувалися обмежень комерційного характеру та змісту текстів для читання та аудіювання, які здебільшого є далекими від українських реалій.

Висновки і подальші перспективи. Проблеми використання цифрових платформ в освітньому процесі середньої та вищої школи набувають наукової актуальності, пов'язаною з ефективністю централізованих платформ, які потребують подальшого експериментального дослідження з огляду на тематичну та функціональну систематизацію.

Завдання в режимі онлайн передбачають комунікативні функції та аналітичну статистику результатів навчання. Інтеграція сучасних технологій у процес навчання іноземної мови відбувається з оглядом на подальшу професійну діяльність студентів. Майбутні вчителі вивчають навчальний контент освітніх платформ з метою визначення відповідності навчальним програмам з предмета для учнів базової середньої та старшої школи. Різнорівневий навчальний контент освітніх платформ дозволяє індивідуалізувати навчання, створити успішне навчальне середовище.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція Нової української школи. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednyaua-sch-2016/koncepciya.html

2. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І. та ін. Науково-методичне забезпечення цифровізації

освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. №. 4 (2), С. 1–49. URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223

3. Ілляшенко С. М., Шипуліна Ю. С., Ілляшенко Н. С. Цифрова трансформація освітньої діяльності закладів вищої освіти України в умовах війни. *Вища освіта за новими стандартами: виклики у контексті діджиталізації та інтеграції в міжнародний освітній простір*" : зб. матеріалів Міжнар. наук.-метод. конференції. Харків, 2022, С. 7–10. URL: https://dspace2.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/5560

4. Овчарук О. Моніторинг готовності вчителів до використання цифрових засобів під час війни в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. т. 98. № 6. С. 52–65. URL: https://doi: 10.33407/itlt.v98i6.5478.

5. Bozkurt A., Sharma R. C. Exploring the learning analytics equation: What about the carpe diem of teaching and learning? *Asian J. Distance Educ.* 2022. № 17. i–xiv. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.7402312

6. Morze N. V. Description of digital competence of a pedagogical worker. *Open educational e-environment of modern University. Special edition*. 2019. 1–53. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39.

7. Yutsevych I.S. Formation of information competence in future foreign language teachers taking into account the principles of modularity of teaching. *Digital competence of a modern teacher of the new Ukrainian school: collection of abstracts of reports of participants of the All-Ukrainian scientific-practical seminar Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Sciences of Ukraine*. 2018. P. 60–61. URL: https://lib.iitta.gov.ua/710586/

8. Ouadoud M., Chkouri M. Y., Nejjari A., El Kadiri K. E. Studying and comparing the free e-learning platforms. *In 4th IEEE International Colloquium on Information Science and Technology (CiSt)*. Institute of Electrical and Electronics Engineers. 2016. P. 581–586. URL: https://doi.org/10.1109/CIST.2016.7804953

9. Lytvynova S., Sukhikh A., Melnyk O. Use of the platform for distance and mixed learning 'All-ukrainian school online: analysis of the results of the all-ukrainian survey. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Vol. 104. № 6, P. 31–52, URL: https://doi.10.33407/itlt.v104i6.5658.

10. European Commission. Digital Education Action Plan (2021–2027). URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actionplan

РОЛЬ ШІ У ТРАНСФОРМАЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ ТА РИЗИКИ

THE ROLE OF AI IN TRANSFORMING ENGLISH TEACHING METHODS: PEDAGOGICAL PERSPECTIVES AND RISKS

УДК 37.091.3:004.8:811.111
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.40

Кузьменко О.Ю.,
канд. філ. наук,
доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка

Герасимович В.А.,
студентка І курсу магістратури Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка

Стаття присвячена історичному екскурсу в історію поширення інструментів штучного інтелекту (ШІ) в освіті, аналізу їхніх переваг, потенційних можливостей і супровідних ризиків. У роботі підкреслюються позитивні аспекти використання ШІ в освітньому процесі, зокрема персоналізація та індивідуалізація навчання, автоматизація рутинних та адміністративних завдань, підтримка інклюзивного середовища, розширення доступу до якісної освіти незалежно від місця проживання та локаційного перебування учнів, а також розвиток ключових компетентностей XXI століття, таких як критичне мислення, креативність, цифрова грамотність, гнучкість, адаптивність та вміння навчатися впродовж життя. Водночас акцентується увага на ризиках, що супроводжують активне впровадження генеративного ШІ у шкільну практику, зокрема йдеться про втрату академічної доброчесності, зростання випадків плагіату, загрозу для безпеки персональних даних, певну упередженість алгоритмів, відсутність цифрових навичок у педагогів, а також надмірну автоматизацію навчального процесу, що може спричинити деінтелектуалізацію молодого покоління. У статті також проаналізовано освітній потенціал сучасних програм і сервісів ШІ у контексті їх використання на уроках англійської мови. Розглянуто конкретні функції інструментів штучного інтелекту, які можуть бути ефективно інтегровані в навчальний процес, такі як генерація навчальних матеріалів, адаптація контенту під рівень учнів, автоматизоване оцінювання, створення індивідуальних планів навчання тощо. Піднімаються етичні питання впровадження ШІ в шкільну освіту, пропонуються практичні рекомендації для педагогів щодо мінімізації негативних наслідків використання генераторів штучного інтелекту. У науковій розвідці наголошується на потребі створення нормативно-етичної бази та забезпечення належної цифрової підготовки вчителів для безпечної й ефективної інтеграції інноваційних технологій в освітній процес. Важливим є також формування критичного ставлення до технологій серед здобувачів освіти як чинника їхньої цифрової безпеки.

Ключові слова: *генеративний штучний інтелект, адаптивні навчальні платформи, персоналізація навчання, освітній потенціал ресурсів з використанням ШІ, цифрова підготовка.*

The article is dedicated to a historical overview of the spread of artificial intelligence (AI) tools in education, along with an analysis of their advantages, potential opportunities and associated risks. The paper highlights the positive aspects of using AI in the educational process, including the personalization and individualization of learning, automation of routine and administrative tasks, support for inclusive environments and expansion of access to quality education regardless of students' place of residence or location. It also emphasizes the development of key 21st-century competencies such as critical thinking, creativity, digital literacy, flexibility, adaptability and the ability to learn throughout life.

At the same time, attention is drawn to the risks accompanying the active implementation of generative AI in school practice, particularly concerns related to the loss of academic integrity, increased cases of plagiarism, threats to the security of personal data, algorithmic bias, lack of digital skills among teachers and excessive automation of the learning process, which may lead to the intellectual degradation of the younger generation.

The article also analyzes the educational potential of modern AI programs and services in the context of their use in English language lessons. Specific functions of AI tools that can be effectively integrated into the learning process are considered, such as the generation of learning materials, content adaptation to students' levels, automated assessment and the creation of individualized learning plans.

Ethical issues related to the implementation of AI in school education are raised and practical recommendations are offered for teachers to minimize the negative consequences of using generative AI tools. The study emphasizes the need to establish a regulatory and ethical framework and to ensure proper digital training for teachers to enable the safe and effective integration of innovative technologies into the educational process. The formation of a critical attitude toward technology among students is also highlighted as an essential factor in ensuring their digital safety.

Key words: *generative artificial intelligence, adaptive learning platforms, personalized learning, educational potential of AI-powered resources, digital training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Інтеграція штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес є однією з найбільш значущих та обговорюваних тем у сучасному світі освіти. Розвиток технологій дозволяє розвинути ефективнішу взаємодію між вчителями та учнями, оптимізувати навчальні процеси, а також підвищити якість освіти шляхом відкриття можливостей для персоналізованого навчання.

Однак поруч з перевагами постають і виклики, зокрема щодо етики, доступу до технологій та зміни ролі педагога. Тому визначення позитивного впливу штучного інтелекту на освітній процес у поєднанні з виробленням рекомендацій щодо мінімізації потенційних ризиків його використання є важливим кроком у формуванні сучасних підходів до навчання та педагогічної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія використання штучного інтелекту в освіті

датується серединою 20-го століття та асоціюється передусім з появою комп'ютерних технологій для обробки даних [10; 11].

Перші спроби застосування ШІ в освіті відбулися в 1960-1970-х роках з розробкою інтелектуальних експертних систем, які могли адаптуватися до індивідуальних потреб учнів, надаючи допомогу в навчанні через автоматизовані тестування з автоматичним виставленням оцінок. Однією з таких ранніх розробок стала створена в університеті Іллінойс система PLATO, яка передбачала взаємодію студентів з комп'ютером у процесі вивчення різних дисциплін [5].

З розвитком інтернету та технологій поглибленого навчання в 2010-х роках ШІ отримав нові можливості для інтеграції в освітній процес. Поява алгоритмів машинного навчання уможливила створення більш складних адаптивних систем, здатних до персоналізації навчання в реальному часі, запровадила автоматизацію управлінських та адміністративних процесів у школах та університетах, сприяла розробці контенту, уможливила процеси оцінки студентів та підтримки віртуальних викладачів [9; 10; 11; 12; 13].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Втім, питання етики використання інструментів ШІ, їх впливу на інтелектуалізацію/ деінтелектуалізацію молодого покоління, об'єктивності в оцінюванні учителем результатів навчання учнів та оптимізації застосування ШІ ресурсів в освіті загалом й у вивченні іноземної мови зокрема залишаються досі відкритими, що і зумовлює **актуальність** нашої розвідки.

Метою статті є аналіз освітнього потенціалу ресурсів штучного інтелекту, зокрема в контексті викладання англійської мови, а також окреслення конкретних шляхів подолання ризиків і викликів, пов'язаних з їх впровадженням у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз робіт вітчизняних [1, 2, с. 5] та зарубіжних науковців [7; 10] дозволив виокремити низку переваг, пов'язаних із впровадженням ШІ в освітній процес. Зобразимо їх у вигляді схеми, кожен компонент якої розглянемо детальніше.

Важливою перевагою використання ШІ в освіті є *персоналізація навчання,* яка стала можливою завдяки здатності ШІ аналізувати великі обсяги даних про навчальний стиль, темп засвоєння інформації та індивідуальні потреби кожного учня. Згідно з дослідженням В. Холмса [7], інтелектуальні навчальні системи (intelligent tutoring systems) можуть адаптувати матеріал у реальному часі, надаючи учням саме ті завдання, які найкраще відповідають їхньому рівню знань, що істотно підвищує ефективність навчання.

Іншим плюсом ШІ є *оптимізація рутинних адміністративних завдань*, що економить час вчителя, дозволяючи більше часу приділяти творчій та методичній роботі. Наприклад, автоматична перевірка тестів, ведення електронного журналу успішності, складання індивідуальних навчальних траєкторій наразі делегується системам штучного інтелекту. Як зазначає Р. Лакін [10], автоматизація завдань за допомогою ШІ не лише звільняє час викладачів, а й підвищує точність оцінювання, мінімізуючи людський фактор та суб'єктивність.

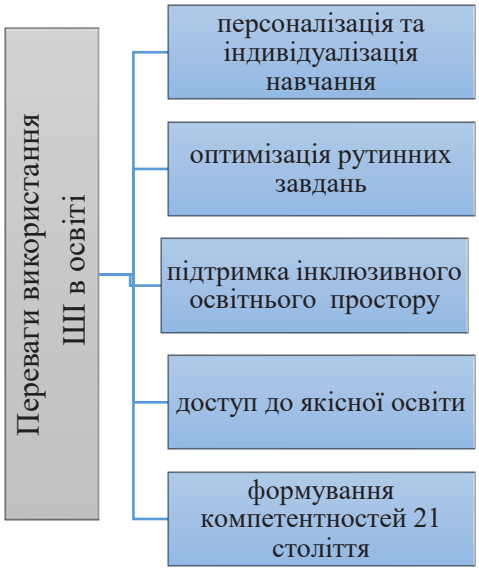


Рис. 1. Переваги використання ШІ в освіті

Крім того, використання ШІ створює *можливості для інклюзивного навчання*, особливо для учнів з особливими освітніми потребами. Технології ШІ, покладені в основу розпізнавання мови та автоматичного створення субтитрів, голосові асистенти та адаптивні інтерфейси допомагають долати бар'єри доступу до інформації. На думку дослідників Дж. Штайнера, Е. Барда та Л. Хамілтона, інтелектуальні освітні технології за умови грамотної інтеграції в освітню екосистему можуть покращити результати навчання навіть у вразливих групах [11].

Ще однією важливою можливістю є *розширення доступу до якісної освіти*. ШІ вже сьогодні дозволяє створювати адаптивні навчальні платформи, які забезпечують доступ до освітнього контенту для мільйонів користувачів по всьому світу, незалежно від їхнього соціального статусу чи місця проживання. Як показує дослідження World Economic Forum, застосування ШІ у глобальних онлайн-курсах (наприклад, на базі Coursera або Khan Academy) сприяє демократизації знань та покращенню їхньої якості завдяки постійному аналізу зворотного зв'язку й ефективності навчального контенту [17].

Штучний інтелект має потенціал стати потужним *інструментом для формування компетентностей 21 століття*, як-от: критичного мислення, креативності, цифрової грамотності і самостійного

навчання. Наприклад, системи на базі генеративного інтелекту (ChatGPT, DALL·E, Grammarly, Gemini, Bing Copilot, DeepL Write, Tome, Runway ML, Synthesia, Perplexity AI та ін.) дозволяють учням і студентам досліджувати складні теми, отримувати миттєвий фідбек, тренувати мовлення, письмо, працювати з візуальним контентом, що розвиває їхню автономність та відповідальність за власну освітню траєкторію.

У контексті сучасної освіти важливо чітко усвідомлювати можливості та функції штучного інтелекту в навчальному процесі, щоб забезпечити його раціональне та ефективне застосування. Різні інструменти ШІ здатні надавати підтримку як викладачам, так і учням, зокрема у персоналізації навчання, створенні креативного контенту, аналізі результатів та підтримці комунікації.

На нашу думку, особливо ефективною така підтримка може бути у процесі вивчення іноземної мови, зокрема англійської, оскільки ШІ дозволяє інтегрувати елементи гейміфікації, що значно підвищує мотивацію та залученість учнів. У цьому контексті ми пропонуємо власну класифікацію функцій штучного інтелекту з відповідними прикладами інструментів, які можуть бути успішно використані на уроках англійської мови.

Запропонована таксономія функціоналу ШІ в контексті його застосування на уроках англійської мови дозволяє чітко структурувати і визначити основні аспекти, де цей інструмент може бути корисним. Вона дає змогу зрозуміти не лише переваги ШІ, а й зосередитись на важливості вибору відповідних інструментів в залежності від навчальних цілей.

Однак, як уже було зазначено вище, використання ШІ пов'язано із низкою викликів, що охоплюють технічні, соціокультурні, етичні й педагогічні аспекти. Недаремно команда китайських науковців, очолювана Сюесуном Чжаєм, вважає інструменти ШІ «руйнівною силою» [17]. Проаналізуємо детальніше загрози, пов'язані з імплементацією ШІ в освітній процес, та спробуємо окреслити шляхи їх подолання.

Ключовою проблемою, на яку звертають увагу дослідники, є *ризик надмірної автоматизації освітнього процесу*, що може призвести до знеособлення навчання й зниження ролі вчителя як наставника. Як зазначає дослідник Н. Селвін, штучний інтелект, хоч і демонструє вражаючу ефективність у стандартизованому навчанні, часто ігнорує «соціальну тканину» освіти [14], зокрема емоційний інтелект, емпатію, інтуїцію, які є невід'ємними складовими викладання. Заміна живого спілкування автоматизованим зворотним зв'язком може знизити мотивацію та залученість учнів до навчального процесу.

Ще одним викликом є *небезпека упередженості алгоритмів*, адже штучний інтелект вчиться на основі наявних даних, які можуть містити соціальні, культурні чи гендерні упередження. Науковець Р. Біннз наголошує, що алгоритмічне ухвалення рішень у контексті освіти може поглиблювати нерівність, якщо системи адаптивного навчання, наприклад, помилково оцінюють здібності учнів через відсутність повного розуміння їхніх контекстів [4]. Також виникає проблема прозорості – багато освітніх ШІ-систем працюють як «чорні скриньки», і педагогам часто складно

Таблиця 1

Освітні функції ШІ та приклади цифрових ресурсів для ефективного навчання англійської мови

№	Функція ШІ	Освітнє значення	Приклади інструментів
1	Інформативна	Генерація та надання актуальної інформації, сприяння формуванню дослідницьких навичок, пошуку інформації, розвитку аналітичного мислення	ChatGPT, Perplexity AI, Smodin, You.com, Bing Copilot, Scite.ai
2	Діагностично-аналітична	Оцінювання, аналітика, персоналізація навчання, адаптація навчального процесу до потреб учнів	Gradescope, Edmentum, Google Classroom AI, Century Tech, Querium, Knewton, Class Companion
3	Комунікативна	Імітація реальної комунікативної взаємодії з учнями, що підвищує мотивацію, створює безпечне середовище для тренування мовлення та підтримки автономії учня	Replika, AI Language Buddy, TalkPal, ChatGPT voice mode, Elsa Speak, Duolingo Max
4	Креативна	Генерація контенту (візуального, текстового, аудіо), що розвиває креативність учнів	Canva AI, DALL·E, ElevenLabs, Tome AI, Animaker, Murf AI, ChatGPT (для сценаріїв/діалогів)
5	Організаційна	Планування, оптимізація, допомога в управлінні часом, що дозволяє зменшити когнітивне навантаження викладача та сприяє його більшій продуктивності	Notion AI, Timely, Motion, Goblin.tools, Magic School AI, Eduaide.ai
6	Етично-наглядова	Контроль за академічною доброчесністю, що прияє вихованню відповідальності, забезпечує якість освіти, знижує рівень плагіату.	Turnitin, GPTZero, Copyleaks, ZeroGPT, Winston AI, Draft & Goal

зрозуміти логіку рішень, які пропонує система. Це, в свою чергу, ставить під сумнів якість та етичність педагогічних рішень, ухвалених за участі ШІ.

Викликає занепокоєння також питання *захисту персональних даних*. Оскільки ШІ-системи збирають й аналізують великі обсяги інформації про студентів, виникає ризик витоку конфіденційної інформації. Як слушно зазначає британський дослідник Б. Вільямсон [16], освітній штучний інтелект, особливо у хмарному форматі, несе «подвійну загрозу»: по-перше, технічну – уразливість до хакерських атак, і по-друге, комерційну – небезпеку використання учнівських даних третіми сторонами в рекламних чи політичних цілях.

Складністю для окремих педагогів є й *недостатня підготовленість* до роботи з ШІ, що створює бар'єр на шляху його ефективного використання. Більшість вчителів не мають належного рівня цифрової грамотності або технічної підтримки аби повноцінно інтегрувати такі інструменти в навчальний процес. Це підтверджується у звіті UNESCO [15], де вказується, що навчання педагогів роботі з ШІ є критичним елементом, без якого будь-яка технологічна ініціатива в освіті ризикує зазнати невдачі.

Варто згадати й *етичну дилему відповідальності за плагіат*, помилки та неефективні результати у використанні генеративного штучного інтелекту. Як відзначають у своєму дослідженні експерти з ІТ-освіти Р. Лакін, В.Холмс, М. Гріффітс та Л. Форсьє, нині ще не існує чіткої нормативної бази для регулювання подібних випадків, які можуть стати або спричинити потенційні юридичні та моральні конфлікти у відносинах між школами, батьками, учнями та розробниками технологій [10]. В умовах відсутності офіційних регламентів щодо того, хто саме відповідає за прийняті рішення на основі алгоритмічної обробки, навчальні заклади ризикують стати заручниками неоднозначних ситуацій, пов'язаних із якістю освіти, етичністю оцінювання чи збереженням даних.

Викликає занепокоєння й *загроза втрати людського контролю*, оскільки навчальні платформи з елементами ШІ можуть випадково надати перевагу одним учням перед іншими, виходячи з некоректно інтерпретованих патернів поведінки або з даних, які не відображають повну картину навчальних потреб [6; 8].

Окремі ідеї щодо того, як уникнути вказаних негативних моментів, уже були висловлені раніше у працях аналітиків та фахівців з ІТ освіти [3]. Узагальнивши та систематизувавши наявний досвід, запропонуємо ефективні, на нашу думку, рекомендації з урегулювання взаємодії з цими інструментами, що зменшать негативний вплив GPT, сприятимуть підвищенню академічної доброчесності та будуть продуктивними, зокрема, і під час вивчення англійської мови:

1) виконання завдань, що носять максимально персоналізований характер, як-от: написання творів, що стимулюють учнів поділитися емоціями чи фактами з особистого життя (*What is your biggest challenge? What is the most memorable thing from your childhood/ summer holidays/ English classes?*);

2) підготовка проєктів, пов'язаних із життям конкретного міста чи спільноти, надто щодо висвітлення нещодавніх подій (*Do you think your mayor does enough for the development of your village/town/city? What should each citizen do for the welfare of a community? How do you feel about the recent acts of vandalism in the park? How can we make our town more appealing to visitors?*);

3) усне представлення результатів роботи, у тому числі письмового характеру, що передбачає узагальнення змісту письмових творів із поясненням ключових моментів, а також супровідне коментування візуальних матеріалів (слайдів) перед аудиторією однокласників/ представників групи/ команди;

4) написання творів під час уроків без можливості використання гаджетів;

5) виконання завдань дослідницько-експериментального та творчого характеру з необхідністю опису отриманих результатів;

6) зміна режимів роботи, оскільки робота в парах, групах, командах стимулюватиме кооперацію та мотивацію дітей, перешкоджаючи безконтрольному використанню інструментів генеративного інтелекту.

До того ж, як стверджує Б. Вільямсон [16], лише через прозоре партнерство можна гарантувати, що ШІ працює на користь освіти, а не навпаки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що разом із численними перевагами, як-от: доступність, інклюзивність, підвищення ефективності та розвиток компетентностей 21 століття, використання ШІ створює серйозні виклики: від загроз академічній доброчесності до ризиків комерціалізації знань і втрати педагогічної автономії.

Успішне впровадження ШІ в освіту можливе лише за умови збереження людського виміру навчального процесу, де технології є не замінниками, а помічниками викладача. Саме тому важливо розробити належну нормативну базу з окресленням етико-правових моментів використання ШІ в освіті та формувати цифрову культуру в освітньому середовищі, де головною цінністю залишатиметься людина з її унікальним досвідом, емоціями, рефлексією і здатністю до поглибленого, а не поверхневого навчання.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розвитку критичного мислення учнів під час використання інструментів ШІ на уроках англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Сисоєва І.М., Погріщук О.Б. Використання штучного інтелекту в умовах сталого розвитку. URL: https://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/51089/1/Сисоєва%20І.М..pdf

2. Спірін О.М. Початки штучного інтелекту: навчально-методичний посібник для студ. фіз.-мат. спец. вищ. пед. навч. закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ. 2004. 172 с.

3. Alyson K. Outsmart ChatGPT: 8 Tips for Creating Assignments It Can't Do. *EducationWeek*. URL: https://www.edweek.org/technology/outsmart-chatgpt-8-tips-for-creating-assignments-it-cant-do/2023/02?utm_source=fb&utm_medium=soc&utm_campaign=edit&fbclid=IwAR2UzC1lMu4q48sNOCMmhRMqXIjmcGwZZZAuIu70_KfDIEaumUnln0ps4KQ

4. Binns, R. Fairness in Machine Learning: Lessons from Political Philosophy. Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability and Transparency, 149–159. 2018. URL: https://proceedings.mlr.press/v81/binns18a.html

5. Encyclopedia Britannica. PLATO. URL: https://www.britannica.com/topic/PLATO-education-system?utm_source

6. Eubanks, V. Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor. New York: St. Martin's Press. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/337578410_Virginia_Eubanks_2018_Automating_Inequality_How_High-Tech_Tools_Profile_Police_and_Punish_the_Poor_New_York_Picador_St_Martin's_Press

7. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning

8. Ismail Islam Asim, Aloshi Jihan. Data Privacy in AI-Driven Education: An In-Depth Exploration Into the Data Privacy Concerns and Potential Solutions. *AI Applications and Strategies in Teacher Education*. Edition 1. Chapter: 8. PP. 223-252.

9. Loeckx J. Blurring boundaries in education: context and impact of MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 17, no. 3, pp. 92–121, 2016.

10. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/299561597_Intelligence_Unleashed_An_argument_for_AI_in_Education

11. Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects. RAND Corporation. 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/318340596_Informing_Progress_Insights_on_Personalized_Learning_Implementation_and_Effects

12. Peterson, J. B. 12 Rules for Life: An Antidote to Chaos. 2018. URL: https://archive.org/details/12rulesforlifeanantidotetochaospdfdrive.com1

13. Peterson, J. B. Maps of Meaning: The Architecture of Belief. 1999. URL: https://ia801508.us.archive.org/22/items/MapsOfMeaningTheArchitectureOfBeliefPetersonlnwAdam/Maps%20of%20Meaning%20The%20Architecture%20of%20Belief-Peterson%20%28lnw%20Adam%29.pdf

14. Selwyn, N. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press. 2019. URL: https://research.monash.edu/en/publications/should-robots-replace-teachers-ai-and-the-future-of-education

15. UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-makers. Paris: UNESCO Publishing. 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709

16. Williamson, Ben & Gulson, Kalervo & Perrotta, Carlo & Witzenberger, Kevin. Amazon and the New Global Connective Architectures of Education Governance. Harvard Educational Review. 2022. 92. 231-256. URL: https://www.researchgate.net/publication/361934307_Amazon_and_the_New_Global_Connective_Architectures_of_Education_Governance

17. Xuesong Zhai, Xiaoyan Chu, Ching Sing Chai, Morris Siu Yung Jong, Andreja Istenic, Michael Spector, Jia-Bao Liu, Jing Yuan, Yan L. A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. Hindawi. 2021. URL: https://chatgpt.com/c/682de21b-cf0c-8003-aa84-4e0985c83970.

ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДУ АНАЛІЗУ ІЄРАРХІЙ У ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНІХ IT-СИСТЕМ[1]

INTEGRATION OF THE ANALYTIC HIERARCHY PROCESS INTO RESEARCH ON EDUCATIONAL IT SYSTEMS

УДК 001.8:37.02
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.41

Петік Т.В.,
докт. філос.,
ст. викладач навчального центру «Навчання без обмежень» Національного університету «Одеська політехніка»

Давидов В.О.,
канд. тех. наук, доцент,
доцент кафедри програмних і комп'ютерно-інтегрованих технологій Національного університету «Одеська політехніка»,
директор навчального центру «Навчання без обмежень» Національного університету «Одеська політехніка»,

Максимов М.В.,
докт. тех. наук, професор,
завідувач кафедри програмних і комп'ютерно-інтегрованих технологій Національного університету «Одеська політехніка»,
координатор проєкту Erasmus+ SMART-PL Національного університету «Одеська політехніка»

У статті висвітлюється проблема об'єктивного оцінювання якості освітніх платформ у контексті сучасних вимог до цифрового навчального середовища. Зокрема, розглянуто доцільність та ефективність застосування методу аналізу ієрархій для багатокритеріальної оцінки, що враховує не лише технічні характеристики, але й інклюзивність, адаптивність, багатомовність та інші важливі чинники. Запропонована методика поєднує кількісні дані з експертними оцінками, що дозволяє побудувати гнучку модель прийняття рішень, адаптовану до конкретного освітнього контексту.

Для практичної реалізації методики було обрано шість популярних освітніх платформ – edX, Coursera, FutureLearn, Prometheus, Codecademy та GitHub Education. Оцінювання проводилось за вісьмома ключовими критеріями: доступність та інклюзивність, зручність використання, інтерактивність, підтримка користувачів, платність, адаптивність до темпу навчання, багатомовність і сертифікація. На основі отриманих даних здійснено розрахунок глобальних та локальних пріоритетів, після чого сформовано інтегральну оцінку кожної платформи.

Результати дослідження засвідчили високу ефективність запропонованого підходу. Виявлено, що найбільший вплив на загальну якість платформи мають критерії доступності, сертифікації та зручності інтерфейсу. Інтегральні оцінки дозволили порівняти платформи, ідентифікувати їхні сильні й слабкі сторони та запропонувати напрями вдосконалення.

Окрему увагу приділено перспективам подальших досліджень і розвитку освітніх платформ, зокрема в напрямках посилення інклюзивності, впровадження інтерактивних форматів (VR/AR), використання штучного інтелекту для персоналізації навчання, розробки безпечних інтерфейсів і формування стійких бізнес-моделей. Підкреслено важливість міждисциплінарного підходу, що охоплює педагогічні, технічні та соціальні аспекти.

Таким чином, запропонований підхід може бути використаний не лише як аналітичний інструмент, але й як основа для розробки нових практик і стратегій цифрової трансформації освіти з урахуванням глобальних викликів та потреб різних груп користувачів.

Ключові слова: *освітні платформи, метод аналізу ієрархій, цифрова освіта, інклюзивність, відкриті освітні ресурси.*

This article addresses the challenge of objectively evaluating the quality of educational platforms in the context of today's digital learning environment. It explores the relevance and effectiveness of applying the Analytic Hierarchy Process for multi-criteria assessment that considers not only technical features, but also inclusiveness, adaptability, multilingualism, and other critical factors. The proposed methodology combines quantitative data with expert evaluation, enabling a flexible, context-sensitive decision-making model.

Six widely used educational platforms were selected for practical implementation – edX, Coursera, FutureLearn, Prometheus, Codecademy, and GitHub Education. Evaluation was conducted based on eight key criteria: accessibility and inclusiveness, usability, interactivity, user support, cost, adaptability to learning pace, multilingualism, and certification. Global and local priorities were calculated, followed by the generation of integrated scores for each platform.

The findings confirm the value of the proposed method. Accessibility, certification, and usability were identified as the most influential criteria for overall platform quality. Final scores enabled comparison and identification of platform strengths and weaknesses, informing recommendations for improvement.

The article also highlights future research directions and development priorities for educational platforms, including enhancing inclusiveness, implementing interactive formats (VR/AR), using artificial intelligence for personalization, designing secure interfaces, and developing sustainable business models. The importance of a multidisciplinary approach – encompassing pedagogical, technical, and social dimensions – is emphasized.

Thus, the methodology serves not only as an analytical tool but also as a foundation for creating new practices and strategies for digital transformation in education, addressing global challenges and diverse user needs.

Key words: *educational platforms, analytic hierarchy process, digital education, inclusiveness, open educational resources.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному освітньому середовищі цифрові технології стрімко розвиваються, відкриваючи нові можливості для інклюзивного навчання та персоналізованого підходу. Освітні платформи стають ключовим інструментом забезпечення рівного доступу до знань для широких категорій користувачів – від осіб з обмеженими можливостями до мешканців віддалених регіонів і тих, хто навчається в індивідуальному темпі. Проте в умовах швидкоплинного технологічного прогресу зростає й складність викликів, пов'язаних з ефективністю таких платформ, їхньою адаптивністю, інтерактивністю та безпекою даних.

[1] Дослідження проводилось в рамках проєкту Erasmus+ Students' Personalised Learning Model, Based on the Virtual Learning Environment of Intellectual Tutoring "Learning with No Limits" (Персоналізована модель навчання студентів на основі віртуального навчального середовища інтелектуального наставництва «Навчання без обмежень») (SMART-PL).

Наявні підходи до оцінювання платформ здебільшого зосереджені на технічних аспектах, інтерфейсі чи наборі функцій, залишаючи поза увагою інклюзивність, локальні контексти, соціальну взаємодію, етичні аспекти використання даних, а також нові можливості, що відкриваються завдяки інноваціям, таким як штучний інтелект, гейміфікація або VR/AR.

Це створює потребу в розробці нових, міждисциплінарних і комплексних підходів до оцінки, які охоплюють як технічні, так і педагогічні, соціальні й етичні виміри. Саме в цьому контексті доцільним є використання методу аналізу ієрархій (MAI), який дозволяє системно структурувати і порівнювати численні критерії – з урахуванням як кількісних, так і якісних характеристик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри безперечний потенціал відкритих освітніх ресурсів (OER) для демократизації знань, питання їх ефективної адаптації до різних навчальних контекстів залишається відкритим. Одним із фундаментальних викликів є подолання розриву між доступністю контенту та його відповідністю педагогічним, технічним і соціальним критеріям якості.

Системна оцінка якості електронного навчання. Вагомий внесок у формалізацію критеріїв якості зробили Misut та Pribilova [1], запропонувавши модель ELQ у поєднанні з адаптованою версією моделі Кіркпатріка. ELQ охоплює всі рівні системи е-навчання – від змісту й технічного функціоналу до нормативного забезпечення, а чотирирівнева структура Кіркпатріка забезпечує вимірювання результатів на рівні реакції, навчання, поведінки та підсумкових результатів. Комплексний характер цієї моделі робить її ефективним інструментом для удосконалення онлайн-платформ.

Педагогічна оцінка ресурсів викладачами. Глибинний аналіз оцінок OER у вищій освіті представлений у роботі Baas та ін. [2]. Дослідники виокремили п'ять основних критеріїв: якість контенту, дизайн, зручність користування, залучення та зрозумілість. Важливо, що спільне обговорення OER сприяє професійному зростанню викладачів і зміні ставлення до відкритих ресурсів. Водночас автори підкреслюють важливість інституційної підтримки, зокрема створення механізмів локальної адаптації.

Вплив MOOCs на освітню інклюзію. У роботі Lambert [3] розглядається роль масових онлайн-курсів (MOOCs) у просуванні освітньої рівності. Попри стереотип про орієнтацію MOOCs на привілейованих користувачів, дослідження доводить їхню користь для вразливих груп. Ефективність таких курсів зростає при поєднанні з офлайн-підтримкою та співпрацею з місцевими громадами. Авторка наголошує на необхідності багатомовності, культурної чутливості та підтримки користувачів із низьким рівнем освіти.

Проблематика адаптації OER у локальних контекстах. Стаття Çakmak та ін. [4] досліджує досвід Туреччини у впровадженні відкритих курсів. Хоча ініціатива TUBA OCW демонструє структурну організованість, дослідження виявляє обмежений функціонал платформи, домінування PDF-файлів, дисбаланс між галузями знань і брак актуальності ресурсів. Автори пропонують зміцнення інфраструктури, активізацію технічних спеціальностей і підвищення цифрової грамотності.

Історичний досвід розвитку OER. Дослідження DeVries [5] здійснює ретроспективний аналіз еволюції відкритих ресурсів із часів MIT OpenCourseWare. Основні виклики – недостатня підтримка, мовні бар'єри та складність адаптації. Автор пропонує концепцію «відкритого вдосконалення», за якою кожна адаптація збагачує ресурс, а повторне використання в локальних контекстах набуває особливої цінності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зростаючу кількість досліджень у сфері цифрової освіти, питання комплексної оцінки освітніх платформ, що одночасно враховує інклюзивність, локальний контекст, досвід користувачів і етичні аспекти взаємодії з даними, залишається відкритим. Більшість існуючих підходів зосереджуються на статичних технічних параметрах, залишаючи поза увагою динамічний характер використання платформ, потреби вразливих груп, варіативність навчальних стратегій та швидку зміну технологічного середовища.

Особливо актуальною є відсутність адаптивних моделей, які б дозволяли здійснювати гнучке оцінювання платформ у режимі реального часу – з урахуванням таких чинників, як інтеграція штучного інтелекту, рівень цифрової грамотності користувачів, застосування VR/AR або наявність персоналізованих траєкторій навчання. Це вимагає створення міждисциплінарних рішень на стику педагогіки, інформаційних технологій, етики та дизайну взаємодії.

Мета статті. Метою цієї статті є розробка та апробація підходу до оцінки освітніх платформ із використанням MAI, що дозволяє враховувати не лише технічні й педагогічні характеристики, а й критерії інклюзивності, адаптивності, багатомовності, інтерфейсної зручності, а також здатність платформи реагувати на виклики цифрової трансформації. Запропонований підхід покликаний подолати обмеження традиційних моделей, пропонуючи контекстно чутливий, гнучкий інструмент критичного оцінювання освітніх рішень, орієнтованих на потреби сучасного користувача.

Виклад основного матеріалу. У цьому дослідженні запропоновано методику оцінки освітніх платформ на основі MAI, який дозволяє враховувати як загальні критерії якості, так і деталізовані метрики, забезпечуючи гнучке налаштування під потреби конкретного навчального середовища.

Оцінювання платформ здійснюється на основі чітко визначених критеріїв і відповідних до них

метрик. Для кожної метрики сформульовано набір запитань, які дають змогу зібрати точні дані про відповідність платформи заданим вимогам. Ключовим інструментом визначення важливості критеріїв є матриця парних порівнянь, яка формується за шкалою Сааті (1–9). Наприклад, якщо критерій «Інклюзивність» вважається важливішим за «Інтерактивність», йому може бути присвоєне значення 5, а зворотне порівняння матиме значення 1/5. Після заповнення матриці здійснюється обчислення власного вектора пріоритетів за алгоритмом:

– обчислюється добуток значень у кожному рядку;

– з добутку витягується корінь n-го ступеня (де n – кількість критеріїв);

– результати нормуються: кожен елемент ділиться на суму всіх значень, що дає відносні ваги, які в сумі дорівнюють 1.

Для забезпечення достовірності результатів виконується перевірка узгодженості матриці, яка включає:

– Індекс узгодженості (ІУ) – показує відхилення від ідеальної логіки в оцінках;

– Відносний індекс узгодженості (ВУ) – обчислюється як частка ІУ до відповідного випадкового індексу.

Якщо ВУ ≤ 0.1, оцінки вважаються узгодженими; якщо ж ВУ > 0.1, необхідно переглянути оцінки у матриці.

Після встановлення глобальних пріоритетів, оцінюються локальні пріоритети метрик у межах кожного критерію. Наприклад, у складі критерію «Доступність» може бути оцінена важливість таких показників, як: підтримка субтитрів і перекладів, доступність для користувачів з інвалідністю, адаптивність до мобільних пристроїв. Локальні пріоритети можна визначати або через окремі матриці парних порівнянь, або через узгоджені експертні оцінки, залежно від складності й кількості метрик.

На фінальному етапі локальні та глобальні пріоритети об'єднуються у єдину зважену модель, яка дозволяє обчислити інтегральну оцінку платформи. Такий підхід забезпечує не лише об'єктивність і структурованість аналізу, а й можливість адаптації до специфічних вимог освітніх систем і цільових аудиторій.

Апробація методики. З метою апробації запропонованої методики оцінювання було обрано шість популярних освітніх платформ, які мають широке застосування у сфері онлайн-навчання. До вибірки увійшли як глобальні гравці (edX, Coursera, FutureLearn), так і спеціалізовані або локальні рішення (Codecademy, GitHub Education, Prometheus). Такий підхід дозволив порівняти платформи з різними функціональними можливостями, цільовими аудиторіями та організаційними моделями. Оцінювання проводилося за допомогою MAI, з урахуванням визначених глобальних і локальних пріоритетів, що дало змогу отримати об'єктивні результати і виявити ключові особливості кожної з платформ.

Опис отриманих результатів за критеріями оцінювання. У результаті застосування MAI до оцінки шести освітніх платформ було сформовано систему глобальних і локальних пріоритетів для восьми основних критеріїв. Визначення вагових коефіцієнтів здійснювалося відповідно до раніше описаної процедури, що дозволило здійснити порівняльний аналіз платформ з урахуванням значущості кожного критерію.

Глобальні пріоритети, обчислені на основі експертних оцінок, відображають відносну важливість наступних критеріїв: доступність та інклюзивність (0,25), зручність використання та інтерфейс (0,14), інтерактивність (0,14), адаптивність до темпу навчання (0,14), сертифікація (0,14), підтримка користувачів (0,07), багатомовність та локалізація (0,07) та платність (0,05). Ці ваги застосовувалися до локальних оцінок кожної платформи за відповідними метриками, що дозволило отримати інтегральні оцінки якості.

У ході аналізу виявлено, що edX посіла перше місце (3,9 бали) завдяки високим результатам за такими критеріями, як адаптивність до темпу навчання, зручність використання та інтерфейс, сертифікація, доступність та інклюзивність, а також платність. Coursera отримала 3,6 бали, демонструючи сильні позиції в адаптивності до темпу навчання та платності, однак дещо поступаючись у підтримці користувачів та інтерактивності. FutureLearn показала збалансований результат (3,5), зокрема завдяки зручності використання, однак її показники багатомовності були помірними.

Prometheus, як локальна ініціатива, досяг 3,2 бали: сильні сторони – у зручності використання та інтерфейсу та гарній політиці у сфері платності, але відсутність професійної сертифікації та підтримки обмежує її конкурентність. Codecademy (3,0) показала добрі результати за критерієм зручності використання, однак виявилась слабкою у сертифікації та підтримці користувачів. Найнижчу оцінку отримала GitHub Education (2,5), що зумовлено її технічною спрямованістю та відсутністю багатьох функцій, важливих для інклюзивного навчання, та низькою оцінкою за критерієм сертифікації.

Оцінювання показало найбільший розкид результатів за критеріями, пов'язаними з доступністю (наявність програм підтримки та офлайн-доступу), інтерфейсом (кількість кліків до цільових дій) і сертифікацією (наявність дипломів, безкоштовних сертифікатів тощо). Висока варіативність у оцінках свідчить про відмінності у стратегіях розвитку та функціональності платформ.

Наприклад, edX і Coursera надають програми фінансової допомоги та підтримки, тоді як GitHub Education і Prometheus не мають подібних

механізмів. Водночас офлайн-доступ широко підтримується лише лідерами, що підвищує їхню придатність для користувачів з обмеженим інтернет-з'єднанням. Лише великі міжнародні платформи пропонують професійну або академічну акредитацію, тоді як решта – обмежуються внутрішніми сертифікатами або не пропонують їх узагалі.

Перспективи розвитку освітніх платформ. Результати проведеного дослідження демонструють, що навіть найуспішніші платформи мають суттєвий простір для вдосконалення. Інклюзивність, багатомовність, персоналізація контенту та якість зворотного зв'язку – це ті сфери, де найчастіше виявляються слабкі місця, які потребують цілеспрямованих покращень. У контексті глобальних освітніх трансформацій платформи стикаються не лише з технічними викликами, але й з необхідністю відповідати етичним стандартам, адаптуватися до нових форматів взаємодії, забезпечувати безпеку даних та створювати справді доступне середовище для навчання.

Проте жодні стратегічні вдосконалення неможливі без точного, об'єктивного та контекстно чутливого оцінювання. Запропонований у статті підхід на основі MAI дозволяє здійснювати не лише порівняння платформ за сукупністю критеріїв, але й виявляти структурні пріоритети, які мають найбільший вплив на загальну якість. Саме така аналітична основа є ключем до подальших інновацій і підвищення ефективності освітніх рішень. В умовах, коли цифрова освіта стає нормою, наявність подібних оцінювальних інструментів стає не просто бажаною – вона є необхідною для сталого розвитку та обґрунтованого прийняття рішень.

Майбутній розвиток у цій сфері має базуватися на інтеграції новітніх технологій, таких як штучний інтелект, алгоритми персоналізації, віртуальна та доповнена реальність (VR/AR), а також блокчейн-технології для забезпечення прозорості та автентичності освітнього контенту. Особливу увагу необхідно приділити інструментам, що дозволяють формувати адаптивні траєкторії навчання відповідно до індивідуальних потреб користувачів, включаючи осіб з обмеженими можливостями, студентів із низькою цифровою грамотністю або мешканців регіонів з нестабільним підключенням до Інтернету.

Окрім технологічного виміру, важливим напрямом є подальше вивчення моделей співпраці між освітніми установами, а також етичних і правових аспектів роботи з персональними даними користувачів. Також постає необхідність у розробці сталих бізнес-моделей, які поєднують відкритий доступ із фінансовою життєздатністю платформ.

Інновації у сфері OER повинні супроводжуватися міждисциплінарними дослідженнями, що охоплюють педагогіку, соціологію, IT і когнітивні науки. Такий підхід сприятиме створенню нових типів платформ, здатних не лише поширювати знання, а й формувати дійсно доступне, гнучке й безпечне освітнє середовище для всіх категорій користувачів.

Висновки. У статті було обґрунтовано доцільність застосування MAI як інструменту для комплексної оцінки освітніх платформ у контексті цифрової трансформації освіти. Особливий акцент зроблено на таких ключових аспектах, як інклюзивність, адаптивність, інтерфейсна зручність, технологічна ефективність і відповідність локальним освітнім потребам. Запропонований підхід дозволяє інтегрувати експертні оцінки з кількісними даними, систематизуючи процес прийняття рішень щодо вибору або вдосконалення цифрових освітніх рішень.

Апробація методики на прикладі шести освітніх платформ (edX, Coursera, FutureLearn, Prometheus, Codecademy, GitHub Education) підтвердила її практичну ефективність. Отримані результати дозволили провести об'єктивне порівняння платформ за вісьмома критеріями, ідентифікувати їхні сильні й слабкі сторони, а також сформулювати рекомендації щодо підвищення ефективності, зручності та інклюзивності. Зокрема, було встановлено, що найбільший вплив на загальну якість мають критерії доступності, сертифікації та адаптивності інтерфейсу.

Отримані дані мають високу прикладну цінність: вони можуть використовуватися як для стратегічного планування цифрових освітніх реформ, так і для розробки практичних рекомендацій для розробників платформ. Крім того, застосування MAI відкриває перспективи для створення гнучких моделей оцінювання, які адаптуються до динаміки освітнього середовища, впровадження нових технологій (AI, VR/AR), етичних вимог до обробки даних і потреб різних груп користувачів.

Таким чином, запропонований підхід не лише підвищує об'єктивність оцінювання освітніх платформ, а й сприяє розвитку більш інклюзивного, адаптивного, технологічно просунутого та соціально відповідального цифрового освітнього простору, здатного відповідати на виклики майбутнього.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Misut, M. & Pribilova, K. Measuring of quality in the context of e-Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 177. Pp. 312–19. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.347.

2. Baas, M., Van Der Rijst, R., Huizinga, T., Van Den Berg, E. & Admiraal, W. Would you use them? A qualitative study on teachers' assessments of open educational resources in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2022. № 54. P. 100857. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100857.

3. Lambert, S.R. Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014–18. *Computers & Education*. 2019. № 145. P. 103693. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103693.

4. Çakmak, T., Özel, N. & Yılmaz, M. Evaluation of the Open Course Ware Initiatives within the Scope of Digital Literacy Skills: Turkish Open CourseWare Consortium Case. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 83. Pp. 65–70. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.014.

5. DeVries, I. Evaluating Open Educational Resources: Lessons Learned. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 83. Pp. 56–60. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.012.

ОСОБЛИВОСТІ КОРИСТУВАННЯ МЕСЕНДЖЕРАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКОРДОННИХ КРАЇН: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

FEATURES OF USING MESSENGERS IN EDUCATION PROCESS IN FOREIGN COUNTRIES: COMPARATIVE ANALYSIS

УДК 378.09:004
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.42

Петрін Ю.І.,
аспірант кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Національного університету
кораблебудування імені адмірала
Макарова

Стаття присвячена порівняльному аналізу стану використання месенджерів в системі освіти в таких країнах Європейського Союзу як Німеччина, Польща, Бельгія, Франція, Іспанія та визначенню перспектив взаємодії країн для передачі технологій використання в освітню систему України. Встановлено терміни та основні чинники, які мали значний вплив на використання месенджерів в освітньому процесі за останні роки. Визначено низьке використання месенджерів в Бельгії і Польщі, акцентується увагу на досвіді використання месенджерів в Іспанії, проблемами, з якими вони стикались. Згадано використання месенджерів для організації навчального процесу індійських мігрантів в Німеччині, досвід використання месенджерів в освіті Франції. На основі статистичних даних вказані основні популярні месенджери в країнах Європейського Союзу і України. В процесі порівняльного аналізу зіставляється використання месенджерів в освіті країн Європейського Союзу та України, вказуються спільне і відмінне. Акцентовано увагу на схожості ролі месенджерів в освітній системі Бельгії і Польщі та відмінності між ними. Акцентовано на перспективних здобутках Німеччини в освітній практиці використання чат-ботів і можливосты імплементації останніх в месенджери. Згадано про технічні документи про підбір месенджерів для закладів вищої освіти Німеччини та наголошено про можливість створення аналогу для України. Наведено іспанські вправи, що можуть бути корисними на початку ознайомлення з месенджерами.

На основі отриманих даних у статті наголошується на небезпеці механічного наслідування тенденцій з Європейського Союзу, перспективності взаємодії з такими країнами як Німеччина, Іспанія, а також Польща. Вказується про можливість поширення досвіду українського використання месенджерів в освіті, у тому числі, в умовах воєнного стану і проблем зі зв'язком.

Ключові слова: *педагогіка, освітні науки, вища освіта, середня освіта, інформаційно-комунікативні технології, месенджери в освіті, компаративістика, Європейський Союз, порівняльна педагогіка.*

The article is dedicated to a comparative analysis of the state of usage of messengers in the education system in such countries of the European Union as Germany, Poland, Belgium, France, Spain and to determining the prospects for interaction between countries for the transfer of technologies for usage in the educational system of Ukraine. The terms and main factors that have had a significant impact on the usage of messengers in the educational process in recent years have been established. Based on the results of the analysis of scientific sources, the experience of using messengers in education in Belgium, Germany, Spain, Poland, and France has been considered. The low usage of messengers in Belgium and Poland has been determined, attention is focused on the experience of using messengers in Spain, the problems they encountered. The usage of messengers for organizing the educational process of Indian migrants in Germany, the experience of using messengers in education in France has been mentioned. Based on statistical data, the main popular messengers in the countries of the European Union and Ukraine have been indicated. In the process of comparative analysis, the usage of messengers in education in the countries of the European Union and Ukraine is compared, common and distinctive features are indicated. The article focuses on the similarities in the role of messengers in the educational system of Belgium and Poland, and the differences between them. The promising achievements of Germany in the development of educational usage of chatbots and the possibility of implementing the latter in messengers are indicated. A useful technical document on the selection of messengers for a higher education institution in Germany and the possibility of creating an analogue for Ukraine are indicated. Spanish exercises are given that may be useful at the beginning of acquaintance with messengers. Based on the data obtained, the danger of thoughtless imitation of trends from the European Union is emphasized, the prospects of interaction with such countries as Germany, Spain, and possibly Poland are emphasized. The possibility of spreading the Ukrainian experience of using messengers, including in conditions of martial law and communication problems, is indicated.

Key words: *pedagogy, education science, messengers, comparative pedagogy, messengers, messengers in education, higher education, secondary education, European Union.*

Постановка проблем у загальному вигляді. Дослідження використання месенджерів в освіті пов'язано з науково технічним прогресом, тобто появою месенджерів, розвитком швидкості передачі даних між мобільними пристроями та, відповідно, появою нових функцій у месенджерах. Проте, використання інформаційно-комунікативних технологій в освіті зумовлене потребами розвитку дистанційної і змішаної форм освіти, а також розвитку прийомів, засобів, методів освіти з урахуванням розвитку технічного забезпечення закладів освіти і потреб суспільства.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Використання месенджерів в освітньому процесі досліджують як українські, так європейські вчені. Основний сплеск розгляду використання месенджерів в системі європейської освіти почався з появою епідемії Covid-19, отже сьогодні існує низка наукових публікацій й джерел, дотичних до нашої проблеми.

Розглядом можливостей використання месенджерів в освітньому процесі України займалася О. Москаленко; компаративістичними педагогічними дослідженнями в порівнянні з країнами

Європейського Союзу Л. Пуховська, Н. Авшенюк, О. Локшина. Т. Десятков В своєму посібнику О. Стрілюк описала досвід використання інформаційно-комунікативних технологій в європейських школах на 2020 рік. Н. Волокіна, С. Довгаль, Т. Тухтарова досліджуючи перспективи і проблеми дистанційної освіти визначили месенджери як найбільш поширений інструмент для організації занять під час карантину в Дніпропетровській області України [1 с. 50]. О. Гриценчук досліджувала тенденції цифровізації в освіти Нідерландів, назвавши, зокрема, такі, як-от: штучний інтелект, інтернет речей, розробку інтерфейсу, безпеку і цифровий світ. До інтерфейсу також відносяться чат-боти, що використовують в месенджерах. Проте, питання безпеки в месенджерах та їхнє використання в освіті стабільно підіймається в українських новинах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз літератури показує інтерес до імплементації досвіду інформаційно-комунікативних технологій освіти зарубіжних країн до України, проте констатує недостатню кількість наукових робіт, що викликає необхідність порівняння досвіду України й зарубіжжя і виділення перспектив перенесення досвіду.

Мета статті. Метою статті є розкриття на засадах порівняльного аналізу особливостей користування месенджерами в освіті країн Європейського Союзу та визначення перспектив й доцільності імплементації досвіду їхнього використання в Україні.

Виклад основного матеріалу. В процесі євроінтеграції відбувається орієнтація на навчальні стандарти країн Європейського Союзу, що реалізується в Болонському процесі для ЗВО і у Новій українській школі для ЗСО. Для зручності порівняльного аналізу використання месенджерів в країнах Європи і України, виділимо останні ключові події пов'язані з використанням інформаційних технологій в цих країнах: 2019 рік – епідемія вірусу Covid-19, що спричинило тимчасове припинення очної форми навчання і використання інформаційних технологій в дистанційному навчанні; 2023 рік – закінчення епідемії Covid-19 і повернення до очної форми навчання. В Україні важливими роками є також 2019 рік, 2022 рік – початок збройної агресії Росії проти України і 2023 рік – закінчення епідемії Covid-19. Отже основною різницею в обставинах є розгортання військових дій на території України у 2022 році, що сповільнило повернення до очної системи навчання в Україні й, відповідно, підтримувало актуальність досліджень в сфері дистанційної освіти на відміну від країн Європейського Союзу. Паралельно з цими факторами, чинить значний вплив на розвиток освітньої сфери науково-технічний прогрес: розвиток і поширення мобільних пристроїв, поширення мережі інтернет, мобільного інтернету та мереж Wi-Fi, розробка і модернізація апаратного забезпечення. Так, при збільшенні швидкості передачі даних в мережі інтернет стало можливим поширення не лише текстових повідомлень, а й фотографій, аудіо й відеозаписів високої якості за короткі періоди часу.

Такслер Джон, характеризуючи мобільне навчання в 2009 році підкреслює, що «дистанційне навчання проти навчання на місці/очного навчання утворює ще одну альтернативну вісь до предметної осі» [2, с.17]. Ми погоджуємось з його пропозицією розглядати методологію окремо по осі дистанційно – очно, відповідно до розподілу критеріїв по викладанню різних предметів. Вважаємо, що в результаті такої системи можна отримати значення для кожної форми навчання і предмету відповідно; проте з урахуванням того, що один і той же метод може бути ефективним як при очному так і дистанційному навчанні. Відповідно, наголошуємо на тому, щоб не відмовлятись від використання старих засобів, але, разом із тим, й підтримувати нові спеціальні методи. Наприклад, анкетування за допомогою месенджерів дозволяє в залежності від застосунку і налаштувань бачити учасникам відповіді інших персонифіковано або простежити за розподілом результатів без зазначення ідентифікаторів особистості. Отже, сучасне використання месенджерів включає в себе не тільки нові методи, а й старі, адаптовані до нових умов використання.

Німецькі науковці Ізабель Жорн, Джуль Мурман і Асмає Хараш-Люсфагі в межах проекту IDiT а 2021 році створили робочий документ з описом вибору месенджера для закладу вищої освіти. У цьому документі окреслено конкретні вимоги навчальних закладів до вибору відповідного програмного забезпечення на прикладі [3, с. 6]. Проте він не став науковим виданням. Крім відомих месенджерів були розглянуті Threema, Chiffly, Hoccer, Wire, Gilno, SID. Серед останніх, працюючими є Threema і в майбутньому SID; Gilno в випадку, якщо всі учасники освітнього процесу не використовують Windows OS. Сазана Джаядева, описуючи використання месенджеру WhatsApp в Німеччині для післядипломної освіти емігрантів з Індії, зазначила, що вайбер-групи використовувались для їхньої координації і брифінгу, а отже «групи «Навчання в Німеччині» у Facebook та WhatsApp стали розглядатися як важливий інструмент для навігації в процесі навчання в Німеччині» [4, с. 7]. Враховуючи поширення месенджерів в Індії, такий спосіб зв'язку є більш доцільним. Відповідно, використання месенджерів даним способом є перспективним у випадку високого їх розповсюдження на батьківщині студентів-емігрантів. Маркус Браянс описав різні види ботів в соціальній мережі Твіттер, створених для навчання, намагаючись сприяти новій формі викладання, де «вчитель працює в тандемі з технологіями для розширення загальної функції вчителя» [5, с.6]; на основі цих ботів можна створити аналогічні боти в месенджерах.

Згідно з дослідженнями Наташі Доронсін, Романа Бюзета і Хлої Тенгл в період 2020-2021 років в франкомовних спільнотах Бельгії були серйозні проблеми при переході на дистанційне навчання: відсутність технічного оснащення вчителів, погана координація в часі з учнями, погане технічне оснащення учнів, взаємодія з учнями різних вчителів була різна «Деякі вчителі пропонували часті колективні або індивідуальні обговорення, в той час як інші не робили цього або робили в меншій мірі» [6, с. 530]. Що може бути свідченням недостатньої підготовки вчителів з використання месенджерів в освітньому процесі. Лідія Покрзуцька описала досвід організації дистанційного навчання в університеті Монс що в Бельгії. Університетське навчальне середовище було основане на базі Moodle з використанням засобів відеозв'язку і графічних презентацій: «Платформа Esprit мала базові функції, відомі з Moodle, але не базувалася на жодних ліцензіях» [7 с. 111]. Про використання месенджерів нічого не сказано. Враховуючи можливості, які надає платформа Moodle, – викладення завдань, збір і перевірка їх виконання, опитування, інформування і зворотній зв'язок з викладачем, можна припустити що використання месенджерів обмежувалось неформальною комунікацією. Отже, можна вважати, що використання месенджерів в освітній системі Бельгії на незадовільному рівні і не становить перспектив для імплементації в освітню систему України.

Згідно з даними Kemp на 2022 рік «найчастіше вживаними додатками в Польщі є Facebook (88,1% від загальної кількості користувачів) та Facebook Messenger (79,8%)» [8, с. 177], далі йде WhatsApp, враховуючи данні з сайту Similarweb, в 2025 році розподіл не змінився. Використання месенджерів в освітній системі Польщі достатньо різноманітне: «згідно з даними ISA за 2020 рік близько 63% респондентів використовували онлайн платформи (до яких були віднесені і месенджери), використання електронної пошти дещо переважало – 68%, а стандартизованих віртуальних освітніх середовищ лише 47%» [9, с. 85].

Проте, треба підкреслити, що в освіті більш поширене використання месенджера Discord і схожої за функціоналом програми Microsoft Teams (далі MS Teams). Він має проблеми зі швидкістю передачі даних, проте дозволяє якісно передавати відеодані через трансляції. Discord і MS Teams можуть використовувати, в тому числі, як заміну програми для конференцій Zoom, про що свідчать дані Лукаша Томчика і Крістофера Волкера: «вибір був між великими брендами, такими як Zoom (але втратив свою популярність наприкінці березня через підозру про витік даних до Китаю та повідомлення про злом дистанційних уроків), Microsoft Teams, Discord та багатьма іншими» [10, с. 6865]. Більш конкретні данні показують, що використання MS Teams і Skype, який 5 травня 2025 року припинив роботу, значно переважає над використанням месенджера Discord, проте навчальна система Moodle є слабо поширеною в системі освіти, електронне листування домінує у студентів, але не у учнів.

За даними дослідження Ярослава Куджавські і Арлети Сзаджиевскі студенти, які користувались Moodle, повідомляли що: «зв'язок з викладачем через електрону пошту чи Facebook зручніший» [11, с. 403] в той час, як автори статті кажуть, що MS Teams дає як простіше і краще спілкування, так і легкий доступ до навчальних матеріалів. Відповідно, з причин поширення MS Teams використання месенджерів в Польщі не було потрібним, так як середа MS Teams виконувала аналогічні функції.

У французькій навчальній системі використання месенджерів широко поширене серед студентів на 2024 рік. Їхнє використання в середній і вищій школі описала Хелен Біло'о з університету Бертоуа (Камерун, Франція). При навчанні французької мови вона використовувала комунікативний підхід, акцентуючи на тому, що він «ставить викладання французької мови через WhatsApp у конструктивістську перспективу, яка прагне адаптації учня до нових ситуацій» [12, с. 23]. Серед проблем використання месенджерів в навчанні вона виділила відключення світла і погану пропускну мережу, а також поганий почерк учнів й високу кількість орфографічних помилок. Серед переваг вона зазначає зменшення струсу учнів через відсутність особистісної взаємодію, а отже і підвищене бажання ходити на урок, а також економію часу вчителя при викладені матеріалу в аудіоформаті, яку вчитель може підготувати заздалегідь.

Дмитро Епштейн, Ніколас Джонс, Кастерн Вільхельм, Андра Сібаяк і Хрістіан Баратс виділяють як можливу проблему використання месенджеру Viber – необхідність створення аккаунту, що впливає на цифровий відбиток студента: «…деякі з яких вимагали від користувачів створення облікових записів, таких як Padlet, Slack, Viber, Mentimeter, Panopto та низку продуктів Google. Учасники висловили незначне або взагалі не висловили занепокоєння чи усвідомлення щодо наслідків цього для їхнього власного цифрового сліду або цифрового сліду їхніх учнів» [13, с. 9]. В українській навчальній системі постановка такої проблеми відсутня, зазвичай за необхідністю студенти створюють акаунти в відповідних месенджерах, що пов'язано з відмінностями між українським і європейським законодавством в сфері захисту персональних даних. Більш вагомою проблемою є технічне оснащення, але в результаті подій 2022 року, відсутність мобільного телефону в Україні може привести до небезпечної ситуації, так як він дозволяє дізнатись про початок і закінчення повітряної тривоги в місцезнаходженні людини.

Дослідниці Кастіна Вела Дельфо з Іспанії і Люція Кантамутто з Аргентини розглядали методи збору даних через взаємодію учасників і через включене спостереження за допомогою месенджеру WhatsApp. Показавши вправи з навчання використанням можливостей месенджера на практиці: при завданні скопіювати емодзі з повідомлення «Учасники запитували, як їм слід їх сфотографувати. Деякі, хто не знав, як це зробити, скопіювали емодзі, що з'явилися в меню» [14 с. 129]. Таким чином, організатори отримували інформацію, в тому числі, про практичні навички користування месенджером, хоча це і не було метою експерименту.

Отже, використання месенджерів в українській системі освіти складається з швидкого інформування, координації учасників навчального процесу, передачі файлів, збереження файлів, передачі навчальних завдань. Існує різниця в назвах досліджень з використання месенджерів в освіті між Україною і Країнами Європи. Так, в Україні використання слова «месенджери» в назві роботи достатньо поширене, проте в країнах європейського блоку переважає використання конкретної назви месенджера, такі як «Viber», «WhatsApp». Найбільш поширеними месенджерами в Україні на 17 травня 2025 року за даними SimilarWeb в порядку зменшення кількості завантажень є WhatApp, Telegram, Viber, Facebook Messenger [15], проте варто зазначити, що застосування месенджера WhatsAp в освітній системі не переважає використання інших месенджерів. В країнах Європи за цими ж даними це WhatsApp на першому місці і Telegram. Facebook Messenger і Viber в залежності від країни: в Німеччині і Іспанії WhatsApp, далі зі значним відривом Telegram, Google Messenger і Facebook Messenger, для Польщі Facebook Messenger,WhatsApp, Google Mesenger, для Франції WhatsApp і Google Messenger, далі Facebook Messenger. Для Бельгії WhatsApp, Telegram, Facebook Messenger.

Враховуючи результати порівняльного аналізу, кореляції між популярністю месенджерів і розвитку використання не прослідковується, так як і Німеччина, і Франція, і Іспанія мають найбільш популярний месенджер WhatsApp, але розвиток використання месенджерів в освіті цих країн є різним. З іншого боку, наявна кореляція між популярністю месенджерів по державі і використанням їх в освіті, тобто непопулярні в країні месенджери рідко використовують в освіті цієї території.

До основних форм використання месенджерів в країнах Європи можна віднести змішану та дистанційну форми навчання. Додатково розвивались можливості використання месенджерів для координації великих груп іноземних студентів. Іспанія і Німеччина створює методичні і довідникові матеріали. Також Німеччина займається створенням навчальних чат-ботів. Франція широко використовує месенджери в навчанні.

За нашим переконанням, використання месенджерів в системі вищої освіти України доцільно у змішаному навчанні, дистанційному та в умовах очної форми навчання. В очній формі навчання основна роль месенджерів – інформування, використання для організації та зв'язку поза навчальним часом (як альтернативу телефонним дзвінкам та листуванню). При дистанційній і змішаній формі навчання додається використання при представленні завдань, електронних примірників літератури, для збору результатів виконання завдань. Використання чат-ботів в освіті України поки знаходиться на етапі розробок і немає широкого включення в освітній процес.

Так, М Свірідова аналізує особливості використання месенджеру Viber в освітньому процесі в дистанційному форматі навчання в ЗВО України, описуючи наступні способи використання: відеодзвінки, обмін думками, матеріалами. Особливо ефективним, на її думку, виявилося «нагадування про дедлайн для надсилання виконаних завдань» [16, с. 269].

На нашу думку, останні три способи є достатньо поширеними, а використання для відеодзвінків має специфічну форму, так як дзвінки не можна проводити більше ніж з 20 осіб. Отже, такий метод спілкування не є повноцінною заміною відеоконференцій, так як сильно обмежує груповий формат робіт. Проте він дає можливість індивідуальної комунікації в відео і аудіоформаті, що може бути доцільним для організації консультацій.

Варто виділити використання месенджерів при навчанні здобувачів освіти у прифронтових територіях, де існують проблеми зі світлом, а отже і зі зв'язком. До того ж звуки пострілів заважають сприйняттю аудіо інформації. В таких випадках допомагає використання текстових завдань і відповідей в поєднанні з асинхронною формою навчання.

Отже, порівняємо використання месенджерів країнами Європейського союзу і України. В Бельгії використання месенджерів в освітньому процесі стоїть під питанням, в той час, як в Україні є поширеним. Співставлення України з Польщею є неоднозначним. Формально використання месенджерів в них схоже на бельгійське, тобто не використовується, але наявні нюанси. В той час, як в Бельгії доводиться користуватись платформою на основі Moodle, в Польщі часто замість неї використовували Microsoft Teams (MS Teams), що повноцінно виконувало комунікативні функції. Враховуючи, що структура і функції MS Teams близькі до месенджерів, Україна може перейняти досвід Польщі по використанню MS Teams з поправкою на платність програми. Застосування в Польщі соціальної мережі Facebook чи месенджеру Facebook Messenger для комунікації паралельно користуванню платформою Moodle збігається з українським досвідом використання платформи Moodle одночасно з месенджерами для комунікацій.

В інших країнах Європейського Союзу, як і в Україні, спільним є використання месенджерів для координації учасників освітнього процесу. Комунікативний підхід, як і конструктивізм, використовували як педагоги Франції, так і України. Отже, застосування месенджерів в освітній системі Франції близьке до України. З іншого боку, у Франції серед проблем зазначались перебої з електроенергією, що входить до проблем, з якими зіштовхуються учні в прифронтових територіях. Отже ми вважаємо, що для Франції, можливо, було б корисно розглянути досвід України з використання месенджерів на прифронтових територіях.

Створення чат ботів в Німеччині дещо випереджає Україну, проте в обох країнах недостатня популяризація чат-ботів. Слід підкреслити наявність в Іспанії розроблених вправ, пов'язаних із використанням месенджерів. Відповідно досвід цієї країни може бути використаний в Україні для перевірки навичок при ознайомленні з функціоналом месенджерів (при наявності в застосунках таких функцій). В Бельгії використання месенджерів в освіті замінене навчальними платформами. В Німеччині був розроблений, але не ратифікований поки що, довідник по вибору месенджерів для закладів вищої освіти.

Висновки. Таким чином, за результатами дослідження констатуємо низький рівень використання месенджерів в порівнянні з Україною в освітньому процесі деяких країнах Європейського Союзу і приблизно такий самий в інших. Відповідно, вважаємо відсутніми на даний час перспективи імплементації практик використання месенджерів з Бельгії для української освіти. Польський досвід є корисним у розрізі його вивчення для використання середи MS Teams. Перспективи перенесення французького досвіду в Україну потребують продовження досліджень через недостатність переваг, проте для Франції може бути корисним досвід використання месенджерів в прифронтових територіях України. Створення українського аналогу довідника по вибору месенджера для закладів вищої освіти з Німеччини дозволить краще підібрати месенджер для навчання в залежності від його потреб. Щодо досвіду Іспанії, то її вправи доцільно, на наш погляд, використовувати на ранніх етапах навчання користування месенджерами. Базування українських чат-ботів на основі німецьких може пришвидшити процес створення їх і перейти до тестування, а згодом й до залучення в освітній процес. Отже, вважаємо, що розвиток використання месенджерів в Україні може бути корисним, у свою чергу, саме для європейської системи освіти. Разом із тим, основними проблемами розвитку використання месенджерів в освіті є зниження актуальності через повернення до очної форми навчання, а також спроби повного переходу на навчальні платформи. Таким чином, процес механічного перенесення європейського досвіду може зашкодити розвитку месенджері в освітній системі України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Довгаль С., Тухтарова Т., Волокітіна Н., Дистанційне навчання в Україні: проблеми та перспективи. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. Серія: Філософія. Педагогіка, Т.1, №1, 2021. С. 48-53. https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-8

2. Traxler J., Current State of Mobile Learning. In Ally M. (ed) Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. 2009 P. 9-24 URL: https://doi.org/10.15215/aupress/9781897425435.01

3. Zorn I., Murmann J., Harrach-Lasfaghi A., Datenschutzgerecht und barrierearm kommunizieren. Kriterien zur Auswahl von Messenger-Apps für Bildungseinrichtungen. Hg. v. TH Köln. Köln (Working Papers IDiT, 6) 2021, P.1-66.

4. Jayadeva S., Study-abroad influencers and insider knowledge: how new forms of study-abroad expertise on social media mediate student mobility from India to Germany. Mobilities. 2023. P. 1–17. URL: https://doi.org/10.1080/17450101.2023.2220944.

5. Breines M. R., Gallagher M., A return to Teacherbot: rethinking the development of educational technology at the University of Edinburgh. Teaching in Higher Education. 2020. P. 1–15. URL: https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1825373.

6. Duroisin N., Beauset R., Tanghe C., Education and digital inequalities during COVID-19 confinement: From the perspective of teachers in the French speaking Community of Belgium. European Journal of Education. 2021. Vol. 56, no. 4. P. 515–535. URL: https://doi.org/10.1111/ejed.12475.

7. Pokrzycka L., E-learning in Belgium: a case study of Mons University. International Journal of Educational Innovation and Research. 2024. Vol. 3, no. 1. P. 108–118. URL: https://doi.org/10.31949/ijeir.v3i1.7457

8. Halska-Pionka B., Kot J., Educational policy in times of war 2022: A case study of the Twitter of the Ministry of Education and Science in Poland. *Zarządzanie Mediami*. 2024. Vol. 11, no. 2. P. 175–194. URL: https://doi.org/10.4467/23540214zm.23.012.19740

9. Parlińska A., E-LEARNING CHALLENGES IN POLAND DURING THE COVID-19 PANDEMIC. *Zeszyty Naukowe SGGW, Polityki Europejskie, Finanse i Marketing*. 2022. No. 27(76). P. 80–88. URL: https://doi.org/10.22630/pefim.2022.27.76.7

10. Tomczyk Ł., Walker C., The emergency (crisis) e-learning as a challenge for teachers in Poland. Education and Information Technologies. P. 6847–6877 2021. URL: https://doi.org/10.1007/s10639-021-10539-7.

11. Kujawski J., Szadziewska A., A Comparative Analysis of the Usefulness of Moodle and MS Teams Platforms for Higher Education. *32nd International Conference on Information Systems Development*, Gdańsk, Poland, 26–28 August 2024. Gdańsk, Poland, 9 p. 2024. ISBN: 978-83-972632-0-8 URL: https://doi.org/10.62036/isd.2024.1

12. BILO'O H., L'enseignement à distance en classe de français au Cameroun: quels sont les apports de l'application WhatsApp dans la construction de la compétence de communication chez les apprenants de la classe de 6ème?/ RISE, №4, p. 19–36, oct. 2024. URL: https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.3

13. Epstein D., A moment of turbulence: Privacy considerations in the pivot to distance learning during COVID-19 in higher education in Estonia, France, and Israel/ et al. New Media & Society, p. 1-19 2024. URL: https://doi.org/10.1177/14614448241270406

14. Cantamutto L., Vela Delfa C., Corpus of digital interactions: systematization of techniques to collect data on WhatsApp. *Cuadernos.info.* №. 54. 2023.P. 117–139. URL: https://doi.org/10.7764/cdi.54.53165.

15. Similarweb, Top Communication Apps Ranking in Ukraine on May 16, URL: https://www.similarweb.com/top-apps/google/ukraine/communication/ (дата звернення 17.06.2024).

16. Свірідова М., Дистанційна освіта як форма підготовки фахівця. *Правова система України в умовах європейської інтеграції: погляд студентської молоді*: зб. тез доп. IV Міжнар. студ. наук. конф., м. Тернопіль, 15 травня 2020 р., / редкол. : С. В. Банах, А. В. Грубінко, О. Є. Гомотюк [та ін.]. Тернопіль: ТНЕУ, 2020. С. 368-370 ISBN 978-966-20-1626-1 URL: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/40706/1/368.pdf (дата звернення 17.06.2024)

ГЕЙМІФІКАЦІЯ В ОНЛАЙН-НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

THE ARTICLE EXPLORES THE POTENTIAL OF GAMIFICATION AS A MEANS TO ENHANCE STUDENT MOTIVATION AND, PARTICULARLY, COMMUNICATIVE ACTIVITY IN ONLINE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

УДК 004.9:37:811
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.43

Шикун А.В.,
асистент кафедри іноземних мов
Національного університету водного господарства та природокористування

Стаття розкриває актуальність використання гейміфікації в онлайн-навчанні іноземних мов як ефективного засобу для підвищення мотивації та, особливо, комунікативної активності студентів. У статті здійснено аналіз наукових досліджень з даної проблематики, що підтверджують потенціал ігрових елементів у залученні та підтримці інтересу до вивчення мови в дистанційному форматі. Особливу увагу приділено недостатньому вивченню впливу гейміфікації саме на розвиток комунікативної компетенції, включаючи практику усного мовлення та міжмовленнєву взаємодію в онлайн-середовищі. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та визначення можливостей застосування гейміфікованих механік для активізації комунікативної діяльності студентів, які вивчають іноземні мови онлайн. В роботі проаналізовано різні елементи гейміфікації, такі як нарахування балів, отримання віртуальних нагород, проходження рівнів складності, використання таблиць лідерів, організація квестів та рольових ігор, з точки зору їх впливу на мотивацію та залученість студентів до вивчення іноземної мови. Розглянуто психологічні та педагогічні механізми, що лежать в основі ефективності гейміфікації в освітньому процесі. Виокремлено гейміфіковані підходи, що мають найбільший потенціал для стимулювання комунікативної активності студентів, такі як командні завдання, симуляції та інтерактивні проєкти. На основі аналізу існуючих досліджень сформульовано висновок про необхідність подальшого вивчення впливу конкретних гейміфікованих механік на різні аспекти комунікативної компетенції студентів, включаючи лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну складові. Запропоновано напрямки для майбутніх досліджень, пов'язані з оцінкою довготривалого впливу гейміфікації, її адаптації до різних навчальних стилів та рівнів володіння мовою.

Ключові слова: *гейміфікація, онлайн-навчання, іноземні мови, мотивація студентів, комунікативна активність.*

The article highlights the relevance of utilizing gamification in online foreign language learning as an effective means to enhance student motivation and, particularly, communicative activity. The article analyzes scientific research on this topic, confirming the potential of game elements in engaging and sustaining interest in language learning within a distance format. Special attention is paid to the insufficient investigation of gamification's impact specifically on the development of communicative competence, including spoken practice and interpersonal interaction in the online environment. The aim of the study is to theoretically substantiate and determine the possibilities of applying gamified mechanics to activate the communicative activity of students learning foreign languages online.
The paper examines various gamification elements, such as point systems, virtual rewards, level progression, leaderboards, the organization of quests, and role-playing games, from the perspective of their influence on student motivation and engagement in foreign language learning. The psychological and pedagogical mechanisms underlying the effectiveness of gamification in the educational process are considered. Gamified approaches with the greatest potential for stimulating students' communicative activity, such as team-based tasks, simulations, and interactive projects, are identified. Based on the analysis of existing research, a conclusion is drawn regarding the need for further investigation into the impact of specific gamified mechanics on various aspects of students' communicative competence, including linguistic, sociolinguistic, and pragmatic components. Directions for future research are proposed, related to assessing the long-term effects of gamification, its adaptation to different learning styles and language proficiency levels.
Key words: *gamification, online learning, foreign languages, student motivation, communicative activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному освітньому просторі, де онлайн-формат навчання іноземних мов набуває все більшої популярності, особливої актуальності постає питання залучення студентів в навчання, а також стимулювання їхньої комунікативної активності [1]. Традиційні методи онлайн-навчання часто стикаються з проблемою зниження мотивації та недостатньої залученості студентів до практики спілкування іноземною мовою [8]. У цьому контексті, гейміфікація, як інноваційний підхід в освіті, розглядається як перспективний інструмент, здатний трансформувати навчальний процес, підвищуючи зацікавленість, мотивацію та активність студентів [6].

Гейміфікація, що передбачає застосування ігрових механік та елементів у не ігровому контексті, вже демонструє свій потенціал у різних сферах, включаючи навчання та розвиток персоналу [1; 5], а також у вищій освіті [8]. Дослідження показують, що інтеграція ігрових елементів, таких як бали, бейджі, рівні та змагання, може позитивно впливати на сприйняття навчального процесу студентами та їхню залученість [2; 3; 7]. Зокрема, використання платформ на основі гейміфікації, таких як Classcraft та Kahoot, викликає позитивну реакцію серед студентів та сприяє їх більш активній участі [2; 7].

Однак, поряд із позитивним впливом, існують і потенційні «темні сторони» гейміфікації, які

потребують уважного вивчення та врахування при її застосуванні в освітньому процесі [9]. Незважаючи на зростаючий інтерес до використання гейміфікації в освіті, недостатньо досліджений її безпосередній вплив на розвиток комунікативної активності студентів в онлайн-середовищі. Виникає потреба у глибокому аналізі того, як саме гейміфіковані механіки можуть стимулювати міжмовленнєву взаємодію, практику говоріння та загальну комунікативну компетентність студентів, які навчаються іноземних мов онлайн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукових праць свідчить про зростаючий інтерес до застосування гейміфікації в різних освітніх контекстах, зокрема у вивченні іноземних мов. Так, у статті М. Б. Армстронга та Р. Н. Ландерса [1] розглядається гейміфікація у сфері навчання та розвитку персоналу, підкреслюючи її потенціал у підвищенні залученості та мотивації працівників.

Г. Бічен та С. Коджакоюн [2] досліджували сприйняття студентами гейміфікованого підходу на прикладі використання платформи Kahoot. Результати їх дослідження показали позитивне ставлення студентів до використання Kahoot, що свідчить про потенціал гейміфікації у підвищенні зацікавленості та активності під час навчання. Аналогічно, Д. А. Харіс та Е. Сугіто [3] аналізували фактори, що впливають на прийняття студентами електронного навчання ClassCraft, ще однієї платформи, що активно використовує елементи гейміфікації для управління класом та навчання.

О. Наливайко з колегами [4] розглядали гейміфікацію як новий формат проєктної методики в умовах змішаного навчання дисциплін педагогічного циклу. Їх робота підкреслює можливості гейміфікації у підвищенні мотивації та активності студентів при виконанні навчальних проєктів. М. Перейра з співавторами [5] досліджували використання гейміфікації як інструменту для підвищення кваліфікації працівників через інтерактивні інструкції.

Е. Сафапур з колегами [6] здійснили огляд нетрадиційних методів навчання, включаючи гейміфікацію, підкреслюючи її здатність підвищувати мотивацію та залученість студентів. Е. Санчес з співавторами [7] детально проаналізували платформу Classcraft, що також має потенціал для створення більш захоплюючого навчального середовища для вивчення мов. Г. Г. Сіньорі з колегами [8] розглядали гейміфікацію як інноваційний метод навчання у вищих навчальних закладах. Водночас, А. М. Тода з співавторами [9] наголошують на існуванні потенційних негативних наслідків гейміфікації в освіті, закликаючи до обережного та зваженого її застосування. Це дослідження важливе для розуміння можливих ризиків та обмежень використання гейміфікації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наведених досліджень показує, що гейміфікація розглядається як багатообіцяючий підхід для підвищення мотивації та залученості студентів у різних освітніх контекстах, включаючи онлайн-навчання. Однак, існують невирішені частини загальної проблеми, яку досліджує ця стаття:

– Недостатня кількість досліджень, що комплексно оцінюють вплив різних елементів гейміфікації саме на розвиток комунікативної активності студентів в онлайн-середовищі вивчення іноземних мов. Більшість досліджень зосереджуються на загальній мотивації та залученості, а не на специфічних аспектах комунікативної взаємодії.

– Потреба у вивченні ефективності конкретних гейміфікованих механік (наприклад, рольові ігри, симуляції, командні змагання) для стимулювання міжмовленнєвої взаємодії та практики усного мовлення в онлайн-форматі. Які саме ігрові елементи є найбільш дієвими для заохочення студентів до спілкування іноземною мовою онлайн?

Ця стаття спрямована на заповнення цих прогалин у дослідженнях, зосереджуючись на вивченні впливу гейміфікації на комунікативну активність студентів в онлайн-навчанні іноземних мов.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування та дослідження потенціалу гейміфікації як засобу підвищення мотивації та, особливо, комунікативної активності студентів у процесі онлайн-вивчення іноземних мов. Для досягнення цієї мети поставлено такі основні завдання: проаналізувати можливості різних елементів гейміфікації (бали, бейджі, рівні, змагання, історії тощо) для стимулювання мотивації студентів до вивчення іноземної мови в онлайн-середовищі [2, 3, 7, 8]; виявити найбільш ефективні гейміфіковані підходи, що сприяють підвищенню комунікативної активності студентів під час онлайн-занять з іноземної мови, включаючи їх готовність до міжмовленнєвої взаємодії та практики усного мовлення [4, 7]; розглянути потенціал гейміфікації для розвитку різних аспектів комунікативної компетенції студентів.

Виклад основного матеріалу. Гейміфікація, як концепція застосування ігрових елементів та принципів у не ігрових контекстах, зокрема в освіті, привертає все більшу увагу дослідників та практиків [6, 8]. Її потенціал для підвищення мотивації та залученості студентів в онлайн-навчанні іноземних мов є особливо актуальним з огляду на виклики, пов'язані з підтримкою їх активності та інтересу на відстані [1, 8]. Різноманітні елементи гейміфікації можуть бути інтегровані в онлайн-курси іноземних мов з метою стимулювання комунікативної активності студентів. До них належать:

– Нарахування балів (points). За виконання завдань, участь в обговореннях, прояв ініціативи студенти отримують бали, що створює відчуття прогресу та досягнення [2, 7].

– Отримання бейджів (badges). Віртуальні нагороди за певні досягнення, наприклад, за успішне проходження модуля, активну участь у форумі або демонстрацію певних комунікативних навичок [7].

– Проходження рівнів (levels). Структурування навчального матеріалу у вигляді рівнів складності, що мотивує студентів до поступового розвитку своїх мовних навичок та комунікативної компетенції [4].

– Таблиці лідерів (leaderboards). Відображення прогресу студентів у порівнянні з іншими (з можливістю налаштування анонімності), що може стимулювати здорову конкуренцію та прагнення до кращих результатів [2].

– Елементи рольової гри (role-playing elements). Створення сценаріїв, у яких студенти можуть практикувати спілкування іноземною мовою, виконуючи певні ролі та взаємодіючи один з одним [4].

Психологічні та педагогічні механізми впливу гейміфікації на мотивацію та комунікативну активність студентів є різноманітними. Відчуття досягнення та прогресу, що забезпечується балами та рівнями, підтримує внутрішню мотивацію. Конкуренція, стимульована таблицями лідерів, може підвищити активність студентів, які прагнуть до лідерства [7]. Елементи новизни та несподіванки, властиві іграм, можуть підтримувати інтерес та залученість студентів протягом тривалого часу [6]. Дослідження вже демонструють позитивний вплив гейміфікації на залученість та мотивацію студентів у вивченні іноземних мов онлайн [2, 3, 7]. Наприклад, використання Kahoot! показало зростання рівня задоволеності та активності студентів під час занять [2]. Інтеграція елементів Classcraft сприяла підвищенню мотивації та відповідальності студентів [3, 7]. Однак, важливо зазначити, що ефективність гейміфікації залежить від ретельного проєктування навчального процесу та інтеграції ігрових елементів. Непродумане використання гейміфікації може призвести до негативних наслідків, таких як надмірна конкуренція, зниження внутрішньої мотивації або відволікання від навчальних цілей [9].

Для стимулювання саме комунікативної активності в онлайн-навчанні іноземних мов особливо важливими є такі гейміфіковані підходи:

– Командні завдання та проєкти. Вимагають від студентів активної взаємодії та спілкування іноземною мовою для досягнення спільної мети [4].

– Симуляції та рольові ігри. Створюють автентичні комунікативні ситуації, в яких студенти можуть практикувати використання іноземної мови в різних соціальних контекстах [7].

– Інтерактивні квести та головоломки. Заохочують студентів до обміну інформацією та спільного пошуку рішень іноземною мовою.

– Системи зворотного зв'язку з елементами гри. Надання коментарів та оцінок у гейміфікованій формі може зробити процес отримання зворотного зв'язку більш захопливим та менш стресовим [7].

Подальші емпіричні дослідження необхідні для більш глибокого розуміння впливу конкретних гейміфікованих механік на різні аспекти комунікативної компетенції студентів в онлайн-навчанні іноземних мов.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження підтверджує значний потенціал гейміфікації як ефективного засобу підвищення мотивації та комунікативної активності студентів в онлайн-навчанні іноземних мов. Аналіз існуючої наукової літератури свідчить про позитивний вплив ігрових елементів на залученість та інтерес студентів до навчального процесу. Особливо перспективним є використання гейміфікованих підходів для створення автентичних комунікативних ситуацій, стимулювання міжмовленнєвої взаємодії та практики усного мовлення в онлайн-форматі. Різноманітні елементи гейміфікації, такі як бали, бейджі, рівні, квести та рольові ігри, можуть ефективно підвищувати мотивацію студентів до онлайн-вивчення іноземних мов. Гейміфіковані підходи, що передбачають командну роботу, симуляції та інтерактивні завдання, мають значний потенціал для активізації комунікативної діяльності студентів в онлайн-середовищі. Ретельне проєктування та інтеграція ігрових елементів з урахуванням педагогічних цілей є ключовим фактором успішного застосування гейміфікації в онлайн-навчанні іноземних мов.

Водночас, проведене дослідження виявило низку перспективних напрямків для подальших наукових розвідок: дослідження довготривалого впливу гейміфікації на навчальні результати студентів та їхню стійку мотивацію до вивчення іноземної мови онлайн; вивчення впливу різних типів гейміфікації на студентів з різними навчальними стилями та рівнями володіння мовою, з метою персоналізації навчального процесу; розробка критеріїв оцінювання ефективності застосування гейміфікації для розвитку комунікативних навичок в онлайн-навчанні іноземних мов. Подальші дослідження в цьому напрямку сприятимуть глибшому розумінню потенціалу гейміфікації та розробці ефективних методичних рекомендацій для викладачів іноземних мов, спрямованих на підвищення мотивації та комунікативної активності студентів в онлайн-середовищі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Armstrong, M. B., & Landers, R. N. Gamification of employee training and development. *International Journal of Training and Development*, 2018. 22(2). pp. 162-169. https://doi.org/10.1111/ijtd.12124

2. Bicen, H., & Kocakoyun, S. Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2018. 13(2). pp.72-93. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467

3. Haris, D. A., & Sugito, E. Analysis of factors affecting user acceptance of the implementation of ClassCraft E-Learning: Case studies faculty of information technology of Tarumanagara university. *2015 International Conference on Advanced Computer Science and Information Systems (ICACSIS). IEEE,* 2015. pp. 73-78. https://doi.org/10.1109/ICACSIS.2015.7415161

4. Nalyvaiko, O., Zhukova, O., Ivanenko, L., Shvedova, Y., & Nekrashevych, T. Gamification as a New Format of Projects Method in Blended Learning Conditions Studying Disciplines of the Pedagogical Cycle. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 2021. 13(4). pp.17-30. https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/468

5. Pereira, M., Oliveira, M., Vieira, A., Lima, R. M., & Paes, L. The gamification as a tool to increase employee skills through interactives work instructions training. *Procedia computer science,* 2018. 138. pp.630-637. http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2018.10.084

6. Safapour, E., Kermanshachi, S., & Taneja, P. A review of nontraditional teaching methods: Flipped classroom, gamification, case study, self-learning, and social media. *Education Sciences,* 2019. 9(4), p.273. http://doi.org/10.3390/educsci9040273

7. Sanchez, E., Young, S., & Jouneau-Sion, C. Classcraft: from gamification to ludicization of classroom management. *Education and Information Technologies,* 2017. 22(2), pp.497-513. https://doi.org/10.1007/s10639-016-9489-6

8. Signori, G. G., Guimarães, J. C. F. D., Severo, E. A., & Rotta, C. Gamification as an innovative method in the processes of learning in higher education institutions. *International Journal of Innovation and Learning,* 2018. 24(2), 115-137. https://www.researchgate.net/profile/Julio-Guimaraes-3/publication/327113598_Gamification_as_an_innovative_method_in_the_processes_of_learning_in_higher_education_institutions/links/5b980009458515310 57ba239/Gamification-as-an-innovative-method-in-the-processes-of-learning-in-higher-education-institutions.pdf

9. Toda, A. M., Valle, P. H. D., Isotani, S. The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. In A. I. Cristea, I. I. Bittencourt & F. Lima (Eds.), Higher Education for All. *From Challenges to Novel Technology-Enhanced Solutions,* 2017. pp.143-156. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-97934-2_9.pdf

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 83

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп’ютерна верстка • *М. Михальченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 26,63. Ум. друк. арк. 26,27.
Підписано до друку 27.05.2025. Замов. № 0725/558. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +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.