ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 86

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
Алісаускієне 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 № 8 від 25.08.2025 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)

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Приватна установа «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій» (вул. Інглезі, буд. 6/1, оф. 135, м. Одеса, 65101, info@iei.od.ua, тел. +38 (093) 120-27-72)

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. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Коваленко О.М., Ємець А.А.
МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ВІРШІВ НАПАМ'ЯТЬ З ДІТЬМИ РАННЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **9**

Конівіцька Т.Я., Вербицька Л.О.
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ У ЗВО..... **15**

Кравченко Т.М., Теличко Н.В., Бопко І.З., Кравченко К.Е.
ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПОТРЕБ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ НАВЧАННЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИХ ЧИННИКІВ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ЗВО **21**

Нагрибельна І.А.
ЦИФРОВІ ПАРТНЕРИ У НАВЧАННІ: РОЛЬ ШІ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **25**

Raikhel A.M., Feltsan I.M., Bedevelska M.V.
THE METHODOLOGY OF DEVELOPING ENGLISH GRAMMAR SKILLS IN THE CONTEXT OF THE COMMUNICATIVE APPROACH AND INTERCULTURAL INTERACTION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF EUROPEAN EDUCATIONAL MODELS..... **29**

Руденко Н.П., Марценішко В.О.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ..... **36**

Шевцова Л.С.
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **40**

Янко Н.О., Оліфіренко Є.В., Максак І.В.
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПОВНОЗНАЧНИХ ЧАСТИН МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ **44**

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Опалюк Т.Л., Брилінський Д.О.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ..... **49**

Потюк С.В.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ PECS В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ..... **53**

Савінова Н.В., Нездатна А.Ю.
ЗАВДАННЯ З ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЧИННИХ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ УКРАЇНИ..... **57**

Соколова Г.Б., Горбатюк О.Л., Шевчук Г.М.
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ..... **64**

Суховієнко Н.А.
ЛОГОПСИХОЛОГІЯ: ЄДНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО І МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В КОРЕКЦІЙНІЙ ПРАКТИЦІ..... **69**

Форостян О.І., Начинова О.В., Маматова З.Р.
СПЕЦИФІКА РОБОТИ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ..... **74**

ISSN 2663-6085 (Print), ISSN 2663-6093 (Online)

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кічук Н.В.
ПОЗИТИВНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ – ВЕКТОР ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ **79**

Кравченко О.Л.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИРОБНИЧОГО СЕРЕДОВИЩА **86**

Кушнір Н.О.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ І ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА **92**

Моргун А.В.
РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЯХ: НОВІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ **98**

Оверчук О.О.
ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ НАВИЧОК ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ СИМУЛЯЦІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА **103**

Онищенко І.В.
АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ **109**

Оринчак В.А., Диб'як Ю.М.
ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОГО НАУКОВОГО ГУРТКА КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СУДИННОЇ ХІРУРГІЇ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ **115**

Паска Т.В.
СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ **119**

Савицька А.П.
ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ ВІЙСЬКОВИХ БПЛА **125**

Сиволап Д.П.
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ПІДПРИЄМСТВ ПОШТОВОГО ЗВ'ЯЗКУ **131**

Силенко Н.І., Матвієнко В.О.
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА **136**

Суворов В.О., Скакальська З.Є., Назар Я.В.
СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ (АКОРДЕОН/БАЯН) **143**

Сухацька В.Ю., Черепанова М.О.
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В ЧЕРКАСЬКІЙ МЕДИЧНІЙ АКАДЕМІЇ **147**

Трускавецька І.Я.
ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ АПРОБАЦІЇ КОМПЛЕКСУ МЕТОДИК **152**

Хацаюк О.В., Ярещенко О.А., Бовсунівський І.М., Тріщун Р.М.
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ-ПОЧАТКІВЦІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДИСЦИПЛІН БЛОКУ «БОЙОВОЇ ПІДГОТОВКИ» Д О ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ **158**

Шульга Л.М.
ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У МЕЖАХ
МИСТЕЦЬКОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГАЛУЗЕЙ ОСВІТИ **166**

Ябурова Г.Ю.
ПОНЯТТЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ..... **172**

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Заволока Ю.М., Гуцул Л.І., Івко А.В., Сідненко М.В.
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **177**

Левадний І.А., Боровик І.О., Фігура О.В.
ОЦІНКА ПЕРСПЕКТИВ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ОПЕРАТИВНОГО ТА СЕРЕДНЬОСТРОКОВОГО ПЛАНУВАННЯ ТА ШЛЯХИ
МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРСЬКОГО СКЛАДУ..... **183**

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Дольнікова Л.В., Задорожна А.А.
АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВ ЗАСТОСУВАННЯ ДИЗАЙНУ- МИСЛЕННЯ
В ЛАБОРАТОРІЯХ ЖИВОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІДЕРЛАНДІВ..... **190**

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Доценко С.О.
ІНТЕГРАЦІЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЦИФРОВИХ ТРЕНДІВ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС
ЯК УМОВА АКТИВІЗАЦІЇ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ..... **196**

Косюхно Д.С.
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ
ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІННОВАЦІЙ..... **201**

Сухіх А.С., Коркішко І.А.
ВИКЛИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ ЗЗСО..... **206**

Шапаренко І.Є., Юденко О.В., Подрушняк В.М., Волков М.С., Левченко Н.П.
БІОМЕХАНІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕХНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЕЛІТНИХ ОДНОБОРЦІВ
ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНСТРУМЕНТІВ «ШІ» (ІНТЕГРОВАНИЙ ПІДХІД)..... **211**

CONTENTS

SECTION 1. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)

Kovalenko O.M., Yemets A.A.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO LEARNING POEMS BY HEART WITH EARLY AND PRESCHOOL AGE CHILDREN..... **9**

Konivitska T.Ya., Verbytska L.O.
FORMATION OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY THROUGH THE IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY APPROACHES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... **15**

Kravchenko T.M., Telychko N.V., Bopko I.Z., Kravchenko K.E.
TAKING INTO ACCOUNT INDIVIDUAL NEEDS AND INDIVIDUAL LEARNING STYLES OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS DETERMINING FACTORS OF A STUDENT-CENTERED APPROACH TO TEACHING LANGUAGE DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... **21**

Nahrybelna I.A.
DIGITAL PARTNERS IN LEARNING: THE ROLE OF AI IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS..... **25**

Raikhel A.M., Feltsan I.M., Bedevelska M.V.
THE METHODOLOGY OF DEVELOPING ENGLISH GRAMMAR SKILLS IN THE CONTEXT OF THE COMMUNICATIVE APPROACH AND INTERCULTURAL INTERACTION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF EUROPEAN EDUCATIONAL MODELS..... **29**

Rudenko N.P., Martsenishko V.O.
SPECIFICITY OF FORMATION OF SOCIAL-AND-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF HEIS AT THE CLASSES OF THE UKRAINIAN LANGUAGE OF PROFESSIONAL DIRECTION..... **36**

Shevtsova L.S.
DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF SPEECH ACTIVITY..... **40**

Yanko N.O., Olifirenko Ye.V., Maksak I.V.
LINGUADIDACTIC PRINCIPLES FOR IMPLEMENTING COMPETENCY-BASED APPROACH IN STUDYING NOTIONAL PARTS OF SPEECH AT PRIMARY SCHOOL..... **44**

SECTION 2. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Opaliuk T.L., Brylinskyi D.O.
PEDAGOGICAL CONDITIONS AS A DETERMINANT OF SOCIAL INTEGRATION AMONG SENIOR SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS..... **49**

Potiuk S.V.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES IMPLEMENTATION OF THE PECS SYSTEM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... **53**

Savinova N.V., Nezdatna A.Yu.
TASK FOR FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH IN CHILDREN OF ELDERLY PRESCHOOL AGE WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN CURRENT CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL PROGRAMS IN UKRAINE..... **57**

Sokolova H.B., Horbatiuk O.L., Shevchuk H.M.
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN OF ELDERLY PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS..... **64**

Sukhoviienko N.A.
LOGOPSYCHOLOGY: THE UNITY OF PSYCHOLOGICAL AND SPEECH DEVELOPMENT IN CORRECTIONAL PRACTICE..... **69**

Forostian O.I., Nachynova O.V., Mamatova Z.R.
SPECIFICITIES OF THE WORK OF A SPECIAL EDUCATOR IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS..... **74**

SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Kichuk N.V.
POSITIVE SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – VECTOR OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS..... **79**

Kravchenko O.L.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN AN EDUCATIONAL-PRODUCTION ENVIRONMENT..... **86**

Kushnir N.O.
FORMATION OF READINESS OF FUTURE MATHEMATICS AND INFORMATICS TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM..... **92**

Morhun A.V.
THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SOCIAL COMMUNICATIONS: NEW DIMENSIONS OF PROFESSIONAL INTERACTION IN THE EDUCATIONAL SPACE..... **98**

Overchuk O.O.
FORMATION OF MANAGEMENT SKILLS OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS USING SIMULATION TOOLS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... **103**

Onyshchenko I.V.
ACMEOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL SUCCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS..... **109**

Orynchak V.A., Dyb'iak Yu.M.
ACTIVITIES OF THE STUDENT SCIENTIFIC SOCIETY OF THE DEPARTMENT OF GENERAL AND VASCULAR SURGERY IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE DOCTORS..... **115**

Paska T.V.
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF PREPARING HIGHER EDUCATION STUDENTS FOR INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY..... **119**

Savytska A.P.
ON THE ISSUE OF FORMING LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY UAV OPERATORS..... **125**

Syvolap D.P.
METHODOLOGY FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE MANAGERS OF POSTAL SERVICE ENTERPRISES..... **131**

Sylenko N.I., Matviienko V.O.
USE OF ACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES TO PREPARE FOR PEDAGOGICAL PARTNERSHIP..... **136**

Suvorov V.O., Skakalska Z.Ye., Nazar Ya.V.
SPECIFICS OF DEVELOPING PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL TRAINING (ACCORDION/BAYAN)..... **143**

Cukhatska V.Yu., Cherepanova M.O.
FORMATION OF CIVIL COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES IN THE CHERKASK MEDICAL ACADEMY..... **147**

Truskavetska I.Ya.
DIAGNOSIS OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS IN THE NATURAL SCIENCE EDUCATION FIELD: RESULTS OF EXPERIMENTAL APPROBATION OF A SET OF METHODS..... **152**

Khatsaiuk O.V., Yareshchenko O.A., Bovsunivskyi I.M., Trishchun R.M.
CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS OF READINESS FORMATION OF NOVICE LECTURERS AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE COMBAT TRAINING DISCIPLINES BLOCK FOR PROFESSIONAL ACTIVITY..... **158**

Shulha L.M.
DIGITAL TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITHIN THE CONTEXT OF ARTS AND TECHNOLOGY EDUCATION..... **166**

Yaburova H.Yu.
THE CONCEPT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE..... **172**

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Zavoloka Yu.M., Hutsul L.I., Ivko A.V., Sidnenko M.V.
ACADEMIC INTEGRITY AS A FACTOR OF HIGHER EDUCATION QUALITY..... **177**

Levadnyi I.A., Borovyk I.O., Fihura O.V.
ASSESSMENT OF THE PROSPECTS FOR THE FUNCTIONING OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE IN THE CONTEXT OPERATIONAL AND MEDIUM-TERM PLANNING AND WAYS TO MODERNIZE THE TRAINING OF OFFICERS..... **183**

SECTION 5. LEARNING THEORY

Dolnikova L.V., Zadorozhna A.A.
ANALYSIS OF THE ESSENCE AND PROSPECTS OF APPLYING DESIGN THINKING IN LIVE LEARNING LABORATORIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE NETHERLANDS..... **190**

SECTION 6. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Dotsenko S.O.
INTEGRATION OF STEM TECHNOLOGIES AND DIGITAL TRENDS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS AS A CONDITION FOR STIMULATING TECHNICAL CREATIVITY IN STUDENTS..... **196**

Kosiukhno D.S.
INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS IN STUDYING NATURAL SCIENCES IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND INNOVATION..... **201**

Sukhikh A.S., Korkishko I.A.
CHALLENGES AND PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR USING IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN BLENDED LEARNING IN SECONDARY SCHOOLS..... **206**

Shaparenko I.Ye., Yudenko O.V., Podrushniak V.M., Volkov M.S., Levchenko N.P.
BIOMECHANICAL ANALYSIS OF TECHNICAL MASTERY IN ELITE MARTIAL ARTISTS THROUGH THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS (INTEGRATED APPROACH)..... **211**

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ВІРШІВ НАПАМ'ЯТЬ З ДІТЬМИ РАННЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO LEARNING POEMS BY HEART WITH EARLY AND PRESCHOOL AGE CHILDREN

УДК 373.2.091.3:821.161.2-1
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.1
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Коваленко О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Ємець А.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Статтю присвячено актуальним питанням методики розучування віршів напам'ять з дітьми раннього і дошкільного віку.
Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти окреслено завдання щодо формування в дошкільників художньо-мовленнєвої компетентності. Визначено роль поетичних творів у набутті дітьми когнітивно-мовленнєвої, поетично-емоційної, виразно-емоційної, оцінювально-етичної та театрально-ігрової компетенцій.
Зазначено, що поетичні твори мають супроводжувати дітей з моменту народження. Упродовж раннього і дошкільного віку їх необхідно знайомити з фольклорними й авторськими колисковими, забавлянками, утішками, лічилками, віршами.
У статті розкрито сучасні методичні підходи до організації роботи з вивчення віршів напам'ять у різних вікових групах закладів дошкільної освіти. Виділено важливі складові компоненти в структурі заняття. Акцентовано увагу на типових методичних помилках, яких припускаються вихователі під час підготовки і проведення занять з розучування поетичних творів, а саме: відсутність орієнтації на художню цінність пропонованих творів, вказівки на автора, невдалий добір наочного матеріалу і прийомів його опрацювання, розучування вірша за окремими рядками тощо.
Детально описано методику роботи з мнемотаблицею, обґрунтовано важливість поетапного ознайомлення дітей із поданими в ній зоровими опорами.
Виділено продуктивні прийоми розучування віршів напам'ять, серед яких розучування твору в супроводі рухів, з одночасним малюванням, з використанням зорових опор у вигляді ілюстрацій або моделей тощо.
Розкрито переваги використання прийому хорового проговорювання під час залучення дітей до відтворення почутого вірша.
Наведено приклад конспекту заняття з розучування поетичного твору напам'ять у середній групі на основі використання прийому словесного малювання.
Вдале поєднання продуктивних прийомів роботи створює сприятливі умови для виникнення інтересу і бажання вчити й декламувати вірші, а отже формуванню в дітей художньо-мовленнєвої компетентності.
Ключові слова: *дошкільники, компетентність, художньо-мовленнєва діяльність, поетичні твори, прийоми розучування віршів напам'ять.*

The article is dedicated to the topical issues in methodology of learning poems by heart with early and preschool age children.
The task of forming artistic and speech competence in preschoolers is outlined in accordance with the Basic component of preschool education. The article determines the role of poetic works in children's acquisition of cognitive-speech, poetic-emotional, expressive-emotional, evaluative-ethical, and theatrical-playing competencies.
It is noted that poetic works should accompany children from the moment of birth. During early and preschool age, they should be introduced to folklore and author-created lullabies, entertaining and comforting poetic works, counting songs, and poems.
The article reveals modern methodological approaches to organizing work on learning poems by heart in different age groups of preschool educational institutions. Important components in the structure of the lesson are highlighted. Attention is focused on typical methodological errors that educators make when preparing and conducting lessons on learning poetic works, namely: lack of orientation to the artistic value of the proposed works, indications of the author, unsuccessful selection of visual material and methods of its processing, learning the poem by individual lines, etc.
The methodology for working with the mnemonic table is described in detail, and the importance of gradually introducing children to the visual aids presented in the said table is substantiated.
Productive techniques for memorizing poems by heart are highlighted, including memorizing the work accompanied by movements, with simultaneous drawing, using visual aids in the form of illustrations or models, etc.
The article reveals the advantages of using the choral recitation technique when involving children in reproducing a poem they have heard.
An example of a lesson outline for learning a poetic work by heart in the middle group of a preschool education establishment based on the use of the verbal drawing technique is given.
A successful combination of productive work techniques creates favorable conditions for the emergence of interest and desire to learn and recite poems, and therefore for the formation of artistic and speech competence in children.
Key words: *preschoolers, competence, artistic and speech activity, poetic works, methods of memorizing poems.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує педагогічну громадськість на реалізацію компетентнісного підходу до розвитку дошкільників. Серед ключових компетентностей, що мають бути сформовані в дітей дошкільного віку,

виділено художньо-мовленнєву, яка передбачає «здатність відтворювати художньо-естетичні враження від сприйняття літературних і фольклорних творів засобами різних видів художньо-мовленнєвої діяльності, що засвідчує ціннісне ставлення дитини до художнього слова як культурного явища, друкованої чи електронної книжки, достатній для художньої комунікації рівень літературної обізнаності» [1, с. 21].

На думку А. М. Богуш, художньо-мовленнєва діяльність є багатокомпонентною і передбачає формування в дошкільників когнітивно-мовленнєвої, поетично-емоційної, виразно-емоційної, оцінювально-етичної та театрально-ігрової компетенцій [2, с. 75].

Важлива роль у розвитку дітей раннього і дошкільного віку відводиться поетичним творам, оскільки в цей віковий період діти є надзвичайно чутливими до поетичного слова, адже ритм, рима, своєрідна інтонаційна забарвленість, притаманні віршам, виконують в ранньому віці не лише естетичну, а й, передусім, семантичну функцію, тобто сприяють розумінню дітьми змісту художнього твору. Невеликі за обсягом, насичені зрозумілими для малюків яскравими образами поетичні твори є чудовим стимулом для розвитку слухової зосередженості та здатності до їх сприймання і відтворення. Використання віршованих творів сприяє реалізації завдань щодо формування в дошкільників усіх компетенцій у художньо-мовленнєвій діяльності. Так, когнітивно-мовленнєва компетенція передбачає здатність відтворити зміст знайомих творів, назвати автора, впізнати твір за уривком, прочитати вірш напам'ять, пригадати скоромовки, лічилки тощо. Виразно-емоційна і поетично-емоційна компетенція забезпечують уміння виразно й емоційно читати вірші, знаходити римовані рядки, добирати слова, що римуються, тощо. Театрально-ігрова компетенція передбачає здатність дітей розігрувати зміст художніх творів у театралізованих іграх. Оскільки віршовані твори, що містять діалоги дійових осіб, легко запам'ятовуються, то їх можна з успіхом використовувати під час розігрування невеликих етюдів або з метою залучення старших дошкільників до інсценування віршованих казок.

Окрім цього поетичні твори, перевірені часом, є невичерпним джерелом для повноцінного мовленнєвого розвитку дітей, оскільки надають чудові зразки літературного мовлення варті наслідування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вивчення особливостей сприймання дітьми поетичних творів та розучування їх напам'ять досліджувалися багатьма науковцями. А. Богуш, Н. Гавриш, К. Котик [2] розглядали опрацювання поетичних творів в контексті організації мовленнєвої діяльності в закладах дошкільної освіти, а А. Ємець – в умовах сімейного виховання [3]. Н. Маліновська [8] досліджувала використання поетичних творів у педагогічному процесі старшої групи з метою формування поетично-емоційної компетенції як складової мовленнєвого розвитку. Н. Кирста [4] студіювала можливості збагачення словника дітей дошкільного віку поетичною мовою творів Марійки Підгірянки. О. Коваленко [5; 6; 7] засобами віршованих творів реалізувала завдання збагачення й активізації словникового запасу дошкільників різних вікових груп. С. Федотова [11] вивчала особливості формування навички виразного читання в дітей дошкільного віку в процесі роботи над віршованими творами. О. Міхєєва [9] схарактеризувала педагогічні умови розвитку здібності до віршування в дітей старшого дошкільного віку. О. Швець [12] з'ясувала прочини виникнення інконгруентної поведінки в дошкільників внаслідок використання поетичних творів у закладі дошкільної освіти і вдома. І. Попова [10] аналізувала вплив поетичного гумору на розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У той же час на практичному рівні, про що свідчить аналіз розроблених і розміщених вихователями в мережі інтернет конспектів занять з розучування віршів напам'ять, педагоги часто припускаються суттєвих методичних помилок, що негативно позначається на формуванні в дітей інтересу до поезії, їхньому прагненні до запам'ятовування і виразного відтворення віршів.

Мета статті. Розглянути особливості методики розучування віршів напам'ять з дітьми раннього і дошкільного віку, виділити типові помилки, яких припускаються педагоги під час такої роботи; розкрити найбільш ефективні прийоми розучування з дошкільниками віршів напам'ять.

Виклад основного матеріалу. У ранньому віці важливу роль у розвитку дитини відіграють колискові пісні, забавлянки, утішки, невеликі за обсягом вірші. Колискова пісня, що має супроводжувати дитину з моменту народження, позитивно впливає на її емоційний розвиток, допомагає заспокоїтися і швидше заснути. У 3-4 роки малюки, які звикли засинати під материнську пісню, бавлячись із лялькою, відтворюють текст і мелодію добре знайомої колисанки. Утішки і забавлянки добре сприймаються і засвоюються завдяки ритмічності та поєднанню тексту з виконанням відповідних дій і рухів, що цілком відповідає наочно дійовому типу мислення дітей раннього віку. У цей віковий період важливо систематично залучати дітей до прослуховування знайомих творів. Малюки, зазвичай, емоційно відгукуються на них, прагнуть повторити окремі слова, рухи, а згодом (приблизно у віці 2–2,5 років) і весь текст повністю.

Наприклад, для запам'ятовування назв тварин і відповідних звуконаслідувальних слів дітей варто познайомити з українською народною забавлянкою «Хто як говорить». Для цього дорослий використовує прийом показ з називанням (демонструє іграшки або малюнки із зображенням котика,

собачки, курочки, качечки, називає їх) і стимулює дитину відтворити відповідні звуконаслідувальні слова, а потім промовляє забавлянку:

ХТО ЯК ГОВОРИТЬ
Котик з хати вибіг: няв!
За ним песик: гав-гав-гав!
А курочка: куд-ку-дак!
А качечка: кря-кря-кряк!...

Багаторазове повторення забавлянки з використанням ілюстративного матеріалу упродовж кількох занять сприятиме мимовільному запам'ятовуванню дитиною цього твору.

У закладах дошкільної освіти з дітьми раннього віку вивчення віршів напам'ять здійснюється принагідно: під час гігієнічних процедур, пов'язаних з умиванням, прийому їжі, знайомства з новими іграшками тощо. Проведення спеціальних занять з розучування віршів у групах раннього віку не передбачене програмами, оскільки малюки ще не здатні до довільного запам'ятовування. Така робота розпочинається на четвертому році життя.

Варто зазначити, що в молодшій групі вихователь на занятті має зацікавити дітей віршем, забезпечити його розуміння і створити сприятливі умови для його запам'ятовування. Тому в структурі заняття виділяють такі етапи:

1. Вступна бесіда, розглядання наочності.
2. Словникова робота.
3. Декламування вірша вихователем.
4. Емоційно-оцінна бесіда.
5. Повторне читання вірша вихователем у супроводі наочності.
6. Хорове проговорювання вірша дітьми разом з вихователем.
7. Читання вірша 2–3 дітьми із залученням до виконання ігрових дій у супроводі наочності.

Унаслідок того що діти молодшого дошкільного віку також ще не здатні до довільного запам'ятовування, вихователь не ставить за мету вивчити вірш безпосередньо під час заняття. На занятті малюки лише знайомляться з віршем і починають його запам'ятовувати, а закріплення відбувається в повсякденному житті завдяки багаторазовому повторенню.

У середній і старшій групах вивчення віршів здійснюється з опорою на довільне запам'ятовування, тому перед повторним читанням твору вихователь обов'язково повідомляє дітям, що вони вивчатимуть його напам'ять.

Однак, на жаль, як свідчить аналіз занять, розміщених у мережі інтернет, вихователі часто припускаються суттєвих методичних помилок під час підготовки і проведення занять з вивчення віршів напам'ять, а саме:

1. *Добір творів для розучування здійснюється без урахування їх художньої цінності.* Вихователям варто орієнтуватися на коло поетів, творчість яких перевірена часом, отримала визнання літературних критиків. Вірш має обов'язково подобатися педагогові, викликати в нього бажання його декламувати і вивчати напам'ять.

2. *Вихователі не звертають уваги дітей на прізвище автора*, що негативно позначається на формуванні читацької культури дошкільників. У всіх вікових групах дітям варто повідомляти прізвище автора, а, починаючи з другого півріччя середньої групи, стимулювати дошкільників до пригадування прізвищ відомих їм письменників. Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти, випускники ЗДО мають знати і називати «не менше трьох-чотирьох імен письменників і поетів, не менше 8–10 літературних або фольклорних творів» [1, с. 21].

3. *Пропонуючи дітям вивчити вірш, педагог сам не знає його напам'ять і тому постійно звертається до письмового тексту*. Унаслідок чого вихователь втрачає зоровий та емоційний контакт зі слухачами і руйнує естетичне сприйняття і задоволення від поетичного твору. Відсутність міцного знання тексту не дозволяє педагогу надати своєчасну і повноцінну допомогу дитині під час її перших спроб декламування.

4. *Вихователі не завжди вдало добирають ілюстративний матеріал,* який може бути використаний як зорова опора під час розучування, або *невиправдано приділяють надто багато уваги розгляду і детальному опису ілюстрації*, що відволікає дітей від змісту твору. Внаслідок цього в дошкільників не формується здатність до образного мислення, оскільки малюнок набагато сильніше впливає на сприймання у порівнянні з художнім образом, словесно змальованим автором.

5. *Розучування вірша відбувається шляхом повторення дітьми слідом за вихователем окремих рядків, а не всього твору в цілому*. У такий спосіб відбувається лише механічне відтворення тексту без опори на художні образи, створені поетом. Повноцінне ж сприймання художнього твору має спиратися на творчу уяву дитини, що передбачає її здатність відтворювати в уяві картини, словесно описані письменником. Саме ця здатність є основою для швидкого запам'ятовування і декламування вивченого вірша. Тому невеликі за обсягом твори (1–2 строфи) розучуються повністю, а більші (3–4 строфи) – за логічно завершеними частинами.

Останнім часом серед педагогічної громадськості значної популярності набули мнемотаблиці, спираючись на які вихователі залучають дітей до розучування віршів напам'ять. Однак, слід зазначити, що методично неграмотно організована робота з мнемотаблицею суттєво шкодить процесу запам'ятовування.

Щоб уникнути помилок, вихователю необхідно дотримуватися певних методичних рекомендацій щодо розучування віршів напам'ять з опорою на мнемотаблицю:

• з метою розвитку в дітей середнього і старшого дошкільного віку наочно-образного мислення перше слухання твору має здійснюватися без опори на наочність. Це дозволяє забезпечити цілісне сприймання вірша, що спирається на образи пам'яті, які виникають в уяві дітей;

• під час повторного читання для кращого запам'ятовування вихователь використовує наочні опори. Важливо, щоб ці опори з'являлися поступово і логічно пов'язувалися з текстом, що звучить. Тому під час читання перед дітьми мають почергово з'являтися мнемоквадрати (окремі картинки), які по завершенні вірша цілком природно утворять мнемотаблицю;

• читаючи вірш втретє, вихователь залучає дітей до хорового проговорювання всього вірша з опорою на мнемотаблицю.

Особлива увага під час створення і використання мнемотаблиць має приділятися зображенням, основне призначення яких допомагати цілісному, адекватному сприйманню твору. Типовою помилкою є використання картинок, що буквально передають значення окремих слів без урахування образного контексту твору.

Окрім зорових опор у вигляді мнемотаблиць, під час розучування віршів напам'ять доцільно також використовувати й інші ефективні прийоми роботи, а саме: розучування вірша в супроводі рухів, з одночасним малюванням, з використанням зорових опор у вигляді ілюстрацій або моделей тощо.

Наведемо приклад заняття з розучування вірша напам'ять у середній групі на основі використання прийому словесного малювання.

Тема: Вивчення вірша М. Познанської «Півень».

Мета: активізувати в мовленні дітей слова-назви тварин і кольорів, вчити узгоджувати прикметники з іменниками, розвивати навички діалогічного мовлення, образне мислення, вивчити вірш напам'ять з опорою на картинку, створену засобами словесного малювання.

Обладнання: мішечок, невеликі іграшки різного кольору (рожеве слоненя, жовта качка, сірий зайчик, руда білочка тощо), різнокольоровий півник, три аркуші паперу (один – білий, другий із чорно-білим зображенням півника, третій з кольоровим зображенням півника).

Хід заняття:

І. Вступна частина.

1. Сюрпризний момент.

– Діти, подивіться, що я вам сьогодні принесла. (Вихователь показує мішечок).

– Чи цікаво вам дізнатися, що лежить у цьому чарівному мішечку?

2. Дидактична гра «Чарівний мішечок».

Вихователь по черзі підходить до кожної дитини, пропонує витягнути один предмет, назвати його і сказати, якого він кольору. Наприклад: рожеве слоненя, сірий зайчик, руда білочка.

Наприкінці гри вихователь демонструє різнокольорового півника (іграшку або картинку).

– Діти, подивіться. Хто це? (Півник). Півник який? (Різнокольоровий, гарний). Він вам подобається?

ІІ. Основна частина.

1. Читання вихователем вірша .

– Послухайте, який вірш про півника написала Марія Познанська.

Марія Познанська

ПІВЕНЬ

Шия жовта, хвіст зелений,
Борода – як маків цвіт.
Півник є такий у мене,
Він малятам шле привіт.
Ходить півник по садку
І співа: «Ку-ку-рі-ку!»

2. Емоційно-оцінна бесіда.

– Сподобався вам вірш? А півник сподобався? Хочете його намалювати?

3. Словникова робота. Повторне читання вірша. Словесне малювання півника.

– Ми з вами зараз перетворимося на справжніх художників. Що потрібно художнику? (Папір, олівець, фарби). Тому візьмемо аркуш паперу й олівець.

Вихователь заздалегідь прикріплює до дошки стосик з трьох аркушів паперу, розташованих у такому порядку: перший – білий, другий – із чорно-білим зображенням півника і третій – з його кольоровим зображенням. Діти дивляться на білий аркуш. За бажанням аркуші паперу можуть бути замінені комп'ютерною презентацією, на якій поступово будуть з'являтися відповідні зображення.

– Спочатку ми маємо визначити, де знаходиться півник, і що він робить. Послухайте уважно вірш ще раз.

Вихователь разом з дітьми з'ясовує, що півник ходить по садку і співа: «Ку-ку-рі-ку!». Тому треба намалювати дерева, кущі, квіти, які ростуть в садку, а між ними півника, що стоїть з піднятою головою і відкритим дзьобом, бо він співає.

Після детального обговорення вихователь знімає білий аркуш паперу і демонструє дітям чорно-білий малюнок із зображенням півника.

– Ось якого гарного півника ми з вами намалювали! А тепер нам треба розфарбувати наш малюнок.

Вихователь разом з дітьми визначають, які кольори треба взяти, щоб розфарбувати небо, землю, траву, дерева, кущі, квіти.

– А тепер розфарбуємо нашого півника. Тому ще раз уважно послухайте вірш Марії Познанської (повторне читання вірша вихователем).

– Якого кольору в півня шия? Хвіст? Борода? Як ви зрозуміли слова «Борода – як маків цвіт»? Якого кольору маки? Тож і борода в півника має бути червоною.

Обговорення завершується тим, що вихователь знімає аркуш паперу з чорно-білим зображенням півника і демонструє кольоровий малюнок. Діти його розглядають і слухають ще раз вірш Марії Познанської у виконанні вихователя.

4. Хорове проговорювання вірша дітьми разом з вихователем.

5. Читання вірша 2-3 дітьми.

Декламація вірша дітьми окрім опори на малюнок може супроводжуватися елементами драматизації: малюки можуть показати, як ходить півник і співає свою пісню.

ІІІ. Заключна частина.

– Який вірш ми вивчили сьогодні на занятті? (Діти разом з вихователем повторюють назву вірша: «Марія Познанська "Півень"»).

– Яку ілюстрацію до вірша ми з вами намалювали? Розкажіть, що на ній зображено.

На сьогодні достатньо дискусійним залишається питання щодо використання прийому хорового проговорювання під час розучування віршів з дошкільниками. На думку А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, вірші з дошкільниками мають розучуватися індивідуально. «Заучування напам'ять – процес глибоко індивідуальний, пов'язаний з особливостями пам'яті, емоційної сфери кожної дитини, тому його не можна пристосувати до колективної форми організації занять. Наполягати на цьому – насилувати дитячу природу. Сучасний підхід до цього питання, який орієнтує вихователя на організацію індивідуальних форм навчання для заучування дітьми віршів, видається нам більш гуманним і доцільним» [2, с. 190]. На наше глибоке переконання, такий підхід є виправданим тільки по відношенню до дітей раннього віку, оскільки малюки реагують лише на індивідуальне звернення до них. У дошкільному ж віці діти, мотивовані вихователем, залюбки повторюють слідом за ним віршовані рядки. Досвід нашої практичної роботи свідчить про те, що навіть сором'язливі діти, які не виявляють бажання індивідуально повторити вірш, під час хорового проговорювання долучаються до колективної роботи. Цей прийом є надзвичайно ефективним, оскільки дозволяє збільшити активну мовну практику, без якої запам'ятовування не відбувається. Запам'ятати вірш можливо лише в ході його багаторазового повторення. У ході розучування на першому занятті вірш зберігається в короткочасній пам'яті. Для збереження в довготривалій пам'яті текст необхідно повторити не менше 8-10 разів. Важливо, щоб таке повторення було розтягнутим у часі: під час заняття, на прогулянці, наступного дня, через тиждень, місяць, рік тощо. Таке повторення, безперечно, може мати індивідуальний характер. Однак, якщо в середній і старшій групах не залучати дітей під час занять до колективного розучування віршів, а обмежуватися лише індивідуальною роботою, це суттєво скоротить можливості щодо кількості віршів, вивчених кожною дитиною.

Висновки. Поетичні твори відіграють важливу роль у формуванні в дошкільників ключових компетентностей у художньо-мовленнєвій діяльності, вони є ефективним засобом їхнього мовленнєвого розвитку. Тому, починаючи з раннього віку, дітей залучають до слухання і відтворення доступних для них віршів. Найбільш продуктивними прийомами розучування є хорове проговорювання, розучування вірша у супроводі рухів, з одночасним малюванням, з використанням зорових опор у вигляді ілюстрацій або моделей тощо. Уміле використання і поєднання цих прийомів під час заняття зробить процес розучування легким і привабливим для дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 №33. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Київ : «Слово», 2006. 304 с.

3. Ємець А.А. Як навчити вашу дитину виразно читати і запам'ятовувати вірші. Харків : «Ранок». 2009. 96с.

4. Кирста Н.Р. Методика використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми ст. дош. віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 1997. 185 с.

5. Коваленко О.М., Єпіфанова Т.В. Слово до слова – звучить рідна мова. Молодший вік. Харків. «Ранок». 2016. 144 с.

6. Коваленко О.М., Єпіфанова Т.В. Слово до слова – звучить рідна мова. Середній вік. Харків. «Ранок». 2016. 160 с.

7. Коваленко О.М., Єпіфанова Т.В. Слово до слова – звучить рідна мова. Старший вік. Харків. «Ранок». 2016. 208 с.

8. Маліновська Н. В. Формування поетично-емоційної компетенції у художньо-мовленнєвій діяльності дітей. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. Вип. 7. Том 1. Рівне : РДГУ, 2018. С. 165–171.

9. Міхєєва О. І. Педагогічні умови розвитку здібності до віршування у дітей старшого дошкільного віку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць. Рівне : РДГУ. 2012. С. 124–128.

10. Попова І. І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02.; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 21 с.

11. Федотова С. О. Особливості формування навички виразного читання у дітей дошкільного віку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2019. 178.

С. 207-211. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/63

12. Швець О. В. Небезпека виникнення інконгруентної поведінки у дошкільників внаслідок використання поетичних творів у дошкільному навчальному закладі та вдома. Kremenets science: open air, або наука в кросівках: зб. наук. ст. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2017. Вип. II. С.119–128.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ У ЗВО

FORMATION OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY THROUGH THE IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY APPROACHES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

УДК 378.014.3:008:316.75
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.2
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Конівіцька Т.Я.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри українознавства та міжкультурної комунікації
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Вербицька Л.О.,
канд. філол. наук,
завідувач кафедри українознавства та міжкультурної комунікації
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Стаття присвячена дослідженню формування національно-культурної ідентичности у закладах вищої освіти в процесі реалізації міждисциплінарності. У статті висвітлено роль освіти в утвердженні національних цінностей та зміцненні культурної самосвідомости студентської молоді та зазначено, що саме вища освіта має потенціал сприяти зміцненню національної свідомости, громадянської відповідальности та національно-культурної ідентичности серед молоді.

У статті окреслено поняття національно-культурної ідентичности. Зазначено, що формування національно-культурної ідентичности в закладах вищої освіти має бути цілеспрямованим процесом та потребує інноваційних освітніх практик. Значна роль сьогодні відводиться саме міждисциплінарності, що є важливим аспектом і пріоритетним напрямом сучасної освіти. Зазначено, що міждисциплінарність в освітньому процесі не лише підвищує рівень професійної підготовки, а й формує світоглядні основи майбутнього громадянина.

Визначено сутність та основні засади міждисциплінарности в освітньому процесі, а також особливости формування національно-культурної ідентичности в процесі впровадження міждисциплінарности в заклади вищої освіти. Проаналізовано сучасні освітні практики, представлено приклади ефективного застосування міждисциплінарности з метою формування національно-культурної ідентичности в закладах вищої освіти, що особливо важливо в умовах посилення значення національних і культурних цінностей в час війни. На прикладі впровадження навчальних курсів, зокрема дисципліни «Національна ідентичність й національна безпека», аргументовано необхідність інтеграції питання ідентичности у професійну підготовку майбутніх фахівців безпекового спрямування з метою зміцнення культурної свідомости, розвитку національної самосвідомости та формування особистісної відповідальности за збереження національної спадщини.

Ключові слова: *національно-культурна ідентичність, міждисциплінарність, заклади вищої освіти, гуманітарні дисципліни, культурна свідомість.*

The article is devoted to the study of the formation of national and cultural identity in higher education institutions through the implementation of interdisciplinarity. It highlights the role of education in affirming national values and strengthening the cultural self-awareness of students.

The concept of national and cultural identity is outlined. It is noted that the formation of this identity in higher education should be a purposeful process that requires innovative educational practices. Interdisciplinarity, as an important aspect and a priority of modern education, is given particular emphasis. It is emphasized that interdisciplinarity in the educational process not only enhances professional training but also contributes to shaping the ideological foundations of future citizens.

The article defines the essence and key principles of interdisciplinarity in education, as well as the specific features of forming national and cultural identity in the process of implementing interdisciplinary approaches in higher education institutions. Modern educational practices are analyzed, and examples of the effective application of interdisciplinarity for the development of national and cultural identity are provided — especially relevant in the context of the growing importance of national and cultural values during wartime. Using the example of newly introduced academic courses, particularly the discipline "National Identity and National Security", the article substantiates the need to integrate identity-related issues into the professional training of future security specialists in order to strengthen cultural awareness, foster national self-consciousness, and develop personal responsibility for preserving national heritage.

Key words: *national and cultural identity, interdisciplinarity, higher education institutions, humanities, cultural awareness.*

Постановка проблеми. Національно-культурна ідентичність має важливе значення для забезпечення стійкості суспільства, особливо в умовах воєнних конфліктів, коли стає джерелом колективної єдності та внутрішньої мобілізації. У таких умовах збереження традицій, мови та мистецтва стає формою опору. Національно-культурна ідентичність дозволяє кожній людині відчувати себе частиною більшої спільноти, відіграє важливу роль у формуванні національної свідомости.

В умовах сьогодення формування національно-культурної ідентичности повинно здійснюватися як цілісна стратегія на державному рівні. Це звучить надактуально в контексті схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 28 березня 2025 року Стратегії розвитку культури в Україні на період до 2030 року. Наскрізною ідеєю Стратегії є розуміння культури як ключового інструменту збереження української національної ідентичності, що своєю чергою посилює державну безпеку. Тотальна інтеграція культури у сферу національної безпеки. Водночас розуміння важливості не лише розвитку української культури, а й зміцнення (формування) національної ідентичності є одним з векторів Стратегії національної безпеки України, затвердженої Указом Президента України від 14 вересня 2020 р. № 392, та Стратегії воєнної безпеки України, затвердженої Указом Президента

України від 25 березня 2021 р. № 121, що є базовими документами для планування і реалізації державної політики у сфері національної безпеки.

Сьогодні важлива роль освітніх і культурних закладів у формуванні сучасних форм національно-культурної ідентичности. Освіта виступає одним із ключових інститутів формування національно-культурної ідентичности, адже формує ціннісні орієнтири та світогляд молодого покоління – носія національної культури. Українознавчий компонент освітнього процесу є сучасною формою укріплення національно-культурної ідентичності здобувачів закладів вищої освіти. Проте сьогодні виникає потреба в інтегрованому формуванні національно-культурної ідентичності у здобувачів закладів вищої освіти під час освітнього процесу, оскільки національно-культурну ідентичність ми маємо розглядати як основу національної безпеки і всебічно виховувати таку ідентичність в молоді. Саме міждисциплінарність в освітньому процесі сприяє формуванню особистісно значущих зв'язків між знанням та ідентичністю, що особливо актуально в умовах війни. Міждисциплінарність у закладах вищої освіти виступає ефективним інструментом формування національно-культурної ідентичности, забезпечує розвиток не лише академічних, а й ціннісних орієнтирів, що ґрунтуються на національних культурних традиціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування національно-культурної ідентичности було актуальним завжди і є ще більш важливим сьогодні, коли ми маємо боротьбу саме за свою ідентичність. У науковому дискурсі сучасності формування національно-культурної ідентичності є проблемою міждисциплінарною, адже вона представлена майже у всіх галузях суспільних та гуманітарних наук. Її досліджують філологи, філософи, психологи, соціологи, історики, культурологи, педагоги, політологи тощо. Тому ця проблематика займає вагоме місце в наукових дослідженнях низки вчених сьогодення: питання української ідентичності, її феномен і засади формування досліджено та проаналізовано в праці М. Степика; сучасне виховання національно-культурної ідентичності українського суспільства досліджує С. Бойко; національно-культурну ідентичність особистості, її сутність та структуру вивчають В. Желанова, О. Матвієнко; проблему національно-культурної ідентичності в становленні підлітка ґрунтовно досліджують І. Бех, К. Журба, О. Докукіна, Н. Силенко, Л. Телецька, А. Ковальова, С. Федоренко, І. Шкільна, О. Щолокова тощо.

Питання міждисциплінарності як інноваційну стратегію сучасної вищої школи розглядає у своїх працях Л. Березовська, Н. Боско, І. Гуменна, А. Колот, Д. Макух, Я. Нахаєва, В. Третько, В. Шацький то ін. Питання міждисциплінарності навчання в умовах модернізації вищої професійної іншомовної освіти висвітлює Н. Сура, В. Дмитренко, В. Олійник та ін.

Аналіз наукових джерел щодо впровадження міждисциплінарності показав її вагомість для розвитку науки та освіти сьогодення. На нашу думку, питання формування національно-культурної ідентичности саме через впровадження та реалізацію міждисциплінарності в закладах вищої освіти є важливим сьогодні й потребує глибшого аналізу.

Мета дослідження – проаналізувати питання формування національно-культурної ідентичности через впровадження та реалізацію міждисциплінарності в закладах вищої освіти.

Відповідно до мети дослідження сформульовано такі **завдання**: окреслити поняття національно-культурної ідентичности; визначити сутність та основні засади міждисциплінарності в освітньому процесі; проаналізувати особливості формування національно-культурної ідентичности в процесі впровадження міждисциплінарності в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Відома мовознавиця Л. Масенко окреслює загальнонаціональну ідентичність і визначає чинники, які сприяють формуванню загальнонаціональної ідентичності: національна мова, створена на її основі культура, народні традиції, спільне бачення своєї історії [14, с. 83]. О. Кіян конкретизує цю думку, зазначаючи, що гуманітарною основою формування загальнонаціональної ідентичності громадян України має стати українська мова та українська культура [9, с. 91]. Саме культура є тією необхідною ланкою, що поєднує етнічні категорії населення і створює окрему націю, яка гідно репрезентує себе на світовій арені як одне ціле [10, с. 143]. Як зауважує О. Щолокова, увага до процесу ідентифікації зумовлюється тим, що її результатом стає особиста культурна ідентичність. І саме це дозволяє запровадити у науковий обіг поняття «національно-культурна ідентичність» [19, с. 65].

Запроваджене поняття «національно-культурна ідентичність» науковці трактують як усвідомлення себе з певною культурною традицією, прийняття її норм, цінностей та моделей поведінки, культурних характеристик, застосованих у суспільстві цієї культури [19, с. 66]; як соціоособистісний конструкт, що поєднує соціокультурний та індивідуально-особистісний виміри: з одного боку, вона репрезентує національний і культурний досвід народу як основу національної єдності, з іншого – охоплює процес ідентифікації індивіда з певною нацією, сприйняття себе та оточення як носіїв національних ознак [8, с. 19]. У концепції формування національно-культурної ідентичності І. Бех, К. Журба наголошують, що вона є основою націєтворення і суспільного життя будь-якої держави та ґрунтується на національному світогляді, національній культурі, мові, національній ідеї [1, с. 28]. Ю. Кобилянська

зазначає, що для формування національно-культурної ідентичності потрібно не тільки спільне політичне чи соціально-економічне об'єднання окремих індивідів, соціальних груп, а насамперед культурне [10, с. 143]. І саме освіта є каналом спрямованої інкультурації – процесу входження й глибинного занурення людини в культуру, опанування особливостей світосприймання, традицій, звичаїв, норм, цінностей, моделей поведінки, ідентичності, властивих конкретній культурі [4, с. 96]. Формування національно-культурної ідентичності у закладах освіти є надзвичайно важливою темою, особливо в умовах посилення ролі національних цінностей у сучасному суспільстві. Тому сучасна реальність в Україні потребує нової моделі освіти, спрямованої на формування особистості з якісно іншим рівнем інтелекту, мислення, професіоналізму, здатності глибоко опановувати культуру свого народу [3]. Саме вища освіта має потенціал сприяти зміцненню національної свідомости, громадянської відповідальности та національно-культурної ідентичности серед молоді.

З огляду на вищезазначене, беззаперечно, формування національно-культурної ідентичности в системі закладів вищої освіти має бути цілеспрямованим процесом, у якому значна роль сьогодні відводиться саме міждисциплінарності, що є важливим аспектом і пріоритетним напрямом сучасної освіти.

Щоб краще зрозуміти досліджуване поняття, важливо розглянути визначення терміна «міждисциплінарність». У сучасній науковій спільноті термін «міждисциплінарність» трактується по-різному: як метод реалізації комплексного навчання, де певна проблема вивчається більш ніж однією дисципліною [17, с. 157]; як процес вирішення проблем, що є занадто складними для однієї дисципліни і доповнюється іншими; як науково-педагогічна новація, що передбачає поглиблену взаємодію методів задля здобуття нового наукового знання [11, с. 18]; як концепція, методологія, процес, спосіб пізнання і навіть певна філософія. Міждисциплінарність визначають як сучасний принцип навчання, який впливає на структуру навчального матеріалу цілої низки дисциплін, забезпечуючи єдність освітнього процесу [2, с. 249]. Міждисциплінарність спрямована на об'єднання всіх форм і методів вивчення певної наукової чи дослідницької проблеми, при цьому комплексно використовуючи знання з різних дисциплін та наукових напрямків для формування загальної методології, внаслідок чого генеруються нові дисципліни [6, с. 87]. Міждисциплінарна взаємодія передбачає комунікацію, в якій кожна дисципліна є водночас автономною і відкритою [18, с. 95], разом із тим головний акцент в пошуку та реалізації цих зв'язків переноситься зі знань і методів на розвиток комунікативності здобувачів освіти [7].

Оскільки процес навчання загальноосвітніх дисциплін обмежений вимогами освітніх стандартів, то науковці говорять про те, що професійна компетентність студентів формується засобами реалізації міждисциплінарних зв'язків. Як підкреслює Н. Боско, цей термін вживають на позначення необхідності залучення знань і методів з інших дисциплін та визначають як засіб поєднання теоретичних основ та / або практичних методів різних дисциплін з метою підвищення якості освітнього процесу й ефективного їх використання надалі в процесі майбутньої професійної діяльності [5, с. 36-37]. Тобто реалізація міждисциплінарності в освітньому процесі відбувається через міждисциплінарні зв'язки – це зв'язки між змістом навчальних дисциплін, які встановлює викладач або студент у процесі пізнавальної діяльності з метою більш глибокого усвідомлення тієї чи іншої проблеми, а також для більш ефективного застосування знань на практиці [13, с. 54].

Звернімо увагу, що на сучасному етапі науковці активно досліджують і впроваджують поняття інтердисциплінарності, мультидисциплінарності та трансдисциплінарності навчальних дисциплін, що відкриває нові можливості й напрями для формування міждисциплінарних зв'язків у системі освіти. Як зазначає Д. Макух, міждисциплінарність передбачає вихід за межі дисциплінарних правил з метою віднайдення нового розуміння і водночас кооперації з іншими сферами знань, проєктування спільної дослідницької діяльності та розширення ресурсів окремих дисциплін. Формами міждисциплінарної взаємодії постають: мультидисциплінарність, що випливає з потреби доповнення змісту однієї дисципліни інформацією з іншої; трансдисциплінарність як «перетікання» дослідницького пошуку з одного поля в інше [13, с. 51]. Поруч із терміном міждисциплінарність використовують поняття «інтеграція», проте область інтеграції є ширшою, ніж міждисциплінарність та міждисциплінарні зв'язки. Цей термін використовується для позначення діяльності, що спрямована на подолання розбіжностей між процесом дисциплінарної та професійної підготовки [5, с. 37].

Сьогодні у закладах вищої освіти України активно впроваджується міждисциплінарність. Проте сучасні дослідники загострюють увагу і на практичній реалізації міждисциплінарності шляхом розроблення міждисциплінарних освітніх програм, у яких передбачено запозичення ідей та навичок однієї дисципліни для збагачення іншої з метою здобуття додаткової освіти [13, с. 53]. Міждисциплінарність в освітніх програмах – це умова якісної вищої освіти, що дає широкі можливості у створенні сучасних, унікальних освітніх програм різних рівнів освіти, а також дозволяє кожній особистості розвиватися всебічно, доповнюючи свій основний напрям підготовки ґрунтовними знаннями

з інших дотичних сфер науки [6, с. 91]. Важливо зазначити, що міждисциплінарні освітні (наукові) програми активно впроваджують прогресивні країни Європейського простору. В українському освітньому просторі нині виразним є поширення європейських освітніх принципів у сфері вищої освіти, тому Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки світовими трендами майбутнього оголосила міждисциплінарність освітніх і дослідницьких програм, що передбачає свободу вибору і формування індивідуальної освітньої траєкторії [15].

Міждисциплінарність у закладах вищої освіти України є важливим аспектом сучасної освітньої системи та активно впроваджується у закладах вищої освіти. Міждисциплінарність активно використовується під час вивчення іноземних мов, що допомагає студентам технічних спеціальностей краще опановувати професійну термінологію та комунікативні навички. Вивчення іноземних мов в поєднанні з культурологією, історією та соціологією сприяє формуванню міжкультурної компетентності студентів.

Як було зазначено, особливого значення міждисциплінарність набуває у системі формування національно-культурної ідентичности в закладах вищої освіти. Сьогодні все більше університетів мають звертати увагу на впровадження міждисциплінарності для формування національно-культурної ідентичности. Міждисциплінарність відіграє важливу роль у формуванні національно-культурної ідентичности, оскільки дозволяє інтегрувати знання та методи з різних дисциплін для глибшого розуміння національно-культурних аспектів. У контексті формування національно-культурної ідентичності це дозволяє сформувати комплексне бачення культури, мови, історії як складових єдиного національного простору, допомагає студентам краще розуміти культурні контексти, студенти вчаться аналізувати культурні явища всебічно.

Гуманітарні дисципліни відіграють ключову роль у формуванні національно-культурної ідентичності, оскільки не лише передають знання, а й формують світогляд. Фундаментальний розвиток національно-культурної ідентичности здобувачів вищої освіти є результатом навчання низки дисциплін культурологічного спрямування і відбувається протягом вивчення нормативної та вибіркової складової в освітньому процесі. Беззаперечно, формування національно-культурної ідентичності у закладах вищої освіти здійснюється через викладання культурології, історії, мови, літератури та інших дисциплін, що підкреслюють національні цінності та культурні особливості, сприяють розвитку національної свідомості. Наприклад, на кафедрі українознавства та міжкультурної комунікації Львівського державного університету безпеки життєдіяльності це передусім нормативні дисципліни «Українська мова та культура» «Культурологія», які є в освітніх програмах усіх спеціальностей. Щодо вибіркової складової, то формування національно-культурної ідентичности реалізується в процесі вивчення «Сучасної української літератури», «Історії кіно», «Культури ділового спілкування», «Риторики», «Релігієзнавства», «Основ сімейного виховання» тощо. Беззаперечно, сьогодні викладач має володіти не тільки глибокими теоретичними знаннями «своєї» дисципліни, але й поєднувати їх з важливими питаннями сьогодення, у нашому контексті – осмислювати і впроваджувати аспекти національно-культурної ідентичности.

Із власного досвіду зазначимо, що у формуванні національно-культурної ідентичности молодого покоління значну роль відіграє кінематограф. У наш час важливо розвивати національно-культурну індентичність здобувачів закладів вищої освіти через впровадження вибіркових курсів із кіномистецтва. Наприклад, у курсі «Історія кіно» подано теми «Українська мова в кінематографі України: питання ідентичності», де аналізується мова фільмів українського кіно від виникнення кінематографа, заборона україномовних стрічок, активне відновлення їх сьогодні; «Національна ідентичність в українському кінематографі», яка передбачає перегляд та аналіз фільмів, що сприяють осмисленню нашої культури та формуванню національно-культурної ідентичності.

Проте формування національно-культурної ідентичности у закладах вищої освіти потребує не лише традиційного викладання гуманітарних дисциплін, а й інноваційних освітніх практик. Щодо інтеграції національної ідентичності в освітньому процесі як приклад можна навести низку навчальних курсів у закладах вищої освіти різного спрямування: «Національно-культурна ідентичність в українській літературі XX–XXI ст.» в Національному університеті «Києво-Могилянська академія», «Соціальна ідентичність та конфлікти в модерному соціумі» в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені І. Сікорського», «Соціокультурна ідентичність» в Національному технічному університеті «Дніпровська політехніка», «Мова та ідентичність», «Мова та ідентичності в Україні: динаміка змін в роки російсько-української війни» у Львівському національному університеті імені Івана Франка, «Українська ідентичність: історія та сучасність» в Одеському національному університеті ім. І.І. Мечникова, «Національна ідентичність та виклики сучасності», «Національна ідентичність: культурно-освітня траєкторія» в Національному авіаційному університеті тощо [12, с. 304]. Питання формування національно-культурної ідентичности є вагомою складовою тематики цих курсів.

Варто зазначити, що формування національно-культурної ідентичности у закладах вищої освіти безпекового спрямування повинно

включати інтеграцію ідентичності і курсів професійного спрямування для створення більш комплексного розуміння національних та культурних цінностей як основи національної безпеки і застосування цього розуміння надалі в майбутній професійній діяльності. Саме поєднання системних знань з дисциплін культурологічного спрямування та професійно-зорієнтованого циклів становить інтеграційний характер формування національно-культурної ідентичности. Варто виокремити впровадження програми «Національна ідентичність та національна безпека» в Державному університеті «Житомирська політехніка». Метою навчальної дисципліни є формування навичок та знань здобувачів вищої освіти про феномен національної ідентичності в Україні та світі, взаємозв'язок національної ідентичності та національної безпеки, вплив національної ідентичності на внутрішню і зовнішню політику держав, роль ідентичності в міжнаціональних конфліктах. Ця програма включає тематику культурного виміру забезпечення національної безпеки, а також тематику війни в Україні як війни за ідентичність [16]. Сьогодні це надзвичайно важлива дисципліна, оскільки освіта має більше уваги приділяти питанню національної ідентичности як складової національної безпеки. Такі освітні ініціативи поглиблюють розуміння в здобувачів освіти ціннісних основ культури, формують відповідальне ставлення до національної спадщини, що є особливо актуальним в умовах війни.

Висновки. У сучасних умовах формування національно-культурної ідентичності має розглядатися як системна державна стратегія. Це особливо актуально з огляду на ухвалену Кабінетом Міністрів України Стратегію розвитку культури до 2030 року, Стратегію національної безпеки та Стратегію воєнної безпеки, що є основоположними документами для реалізації політики у сфері безпеки держави.

Формування національно-культурної ідентичности в системі закладів вищої освіти має бути цілеспрямованим процесом, у якому значна роль відводиться саме міждисциплінарності, що є важливим аспектом і пріоритетним напрямом сучасної освіти. В умовах війни, загроз інформаційній безпеці та культурній спадщині міждисциплінарність стає не лише інструментом академічного збагачення, але й важливим засобом формування національно-культурної ідентичности здобувачів вищої освіти. Сьогодні необхідно все більше інтегрувати питання ідентичности у професійну підготовку майбутніх фахівців з метою зміцнення культурної свідомости, розвитку національної самосвідомості та формування особистісної відповідальності за збереження національної спадщини. Міждисциплінарність забезпечує цілісне гуманітарне підґрунтя підготовки студентів, у якому національні цінності, історична пам'ять, мовна культура та культурна самобутність не розглядаються ізольовано, а інтегруються у професійний та особистісний розвиток.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І., Журба К. Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах. *Гірська школа українських Карпат.* 2017. № 16. С. 24–33.
2. Бібік Г. В. Міждисциплінарна інтеграція як основа якісної математичної освіти майбутніх учителів фізики. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Випуск 66. С. 247–253.
3. Бондаренко Н. Культурна компетентність як проблема української лінгводидактики. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715620/1/BNV_19_DTiP_Konf.pdf.
4. Бондаренко Н. Формування культурної компетентності як ключової на уроках української мови. *Молодь і ринок.* № 8 (175). 2019.
5. Боско Н. М. Методика реалізації міждисциплінарних зв'язків у професійній підготовці студентів фахових коледжів із застосуванням ІКТ. Дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спец. 015 Професійна освіта. Кривий Ріг, 2024. 252 с.
6. Гуменна І. Р., Нахаєва Я. М., Шацький В. В. Використання міждисциплінарного підходу до формування академічної комунікативної компетенції студентів медичних закладів вищої освіти. *Медична освіта.* 2021. № 3. С. 87–91.
7. Дмитренко Н. В. Міждисциплінарність у сучасній науці: методологічні аспекти. URL : http://www.info-library.com.ua/books-text-11480.html.
8. Желанова В. В., Матвієнко О. В. національно-культурна ідентичність особистості: сутність та структура. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Випуск 49. Том 1. С. 17–20.
9. Кіян О. Формування національної ідентичності учнівської молоді як умови консолідації українського суспільства в реаліях сьогодення. *Нова педагогічна думка*. 2023. № 1. С. 86–92.
10. Кобилянська Ю. Проблема національно-культурної ідентичності старшокласників в умовах глобалізації. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2018. № 3 (62). Том 2. С. 141–145.
11. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник КНУ імені Т. Шевченка. Серія «Економіка».* 2014. Вип. 5 (158). С. 18–22.
12. Конівіцька Т. Я., Вербицька Л. О. Формування національної ідентичності особистості в закладах освіти безпекового спрямування. *Особистість в екстремальних умовах: матеріали XII Всеукраїнської науково-практичної конференції (23 квітня 2025 р., м. Львів).* Львів, 2025. С. 301–305.
13. Макух Д. Д. Міждисциплінарний підхід як інноваційна стратегія сучасної вищої школи. *«Молодий вчений»*. 2023 р. № 6 (118) червень. С. 51–55.
14. Основні засади та шляхи формування спільної ідентичності громадян України. *Інформаційно-*

аналітичні матеріали до Круглого столу. 12 квітня 2017 р. Київ. 2017. URL: https://razumkov.org.ua/images/Material_Conference/2017_04_12_ident/2017-Identi-3.pdf.

15. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р від 23.02.2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text.

16. Робоча програма навчальної дисципліни «Національна ідентичність та національна безпека». Державний університет «Житомирська політехніка». 2024. 19 с. URL: https://learn.ztu.edu.ua/.

17. Сура Н. А. Міждисциплінарність навчання: нові завдання в умовах модернізації вищої професійної іншомовної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2014. Вип. 3 (62). С. 156–164.

18. Третько В. В. Міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх магістрів міжнародних відносин. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2013. № 6. С. 94–102.

19. Щолокова О. П. Формування національно-культурної ідентичності студентів як проблема педагогіки мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2017. Випуск 152. С. 63–68.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПОТРЕБ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ НАВЧАННЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИХ ЧИННИКІВ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ЗВО

TAKING INTO ACCOUNT INDIVIDUAL NEEDS AND INDIVIDUAL LEARNING STYLES OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS DETERMINING FACTORS OF A STUDENT-CENTERED APPROACH TO TEACHING LANGUAGE DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК [37.091.31-059.1]:378.091.5:81(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.3
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Кравченко Т.М.,
докт. філос.,
доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету

Теличко Н.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету

Бопко І.З.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету

Кравченко К.Е.,
студентка III курсу гуманітарного факультету
Мукачівського державного університету

У статті розглянуто теоретико-методичні засади врахування індивідуальних потреб та індивідуальних стилів навчання учасників освітнього процесу як ключових чинників реалізації студентоцентрованого підходу у викладанні мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти. Обґрунтовано, що сучасна парадигма вищої освіти орієнтована на автономію студента, його активну діяльність, розвиток критичного мислення й комунікативної компетентності. Визначено, що у процесі вивчення мовознавчих дисциплін особливої ваги набуває урахування когнітивних особливостей, мотиваційних чинників і стилів навчання здобувачів (VAK-модель, модель Хоні та Мамфорда, теорія множинного інтелекту). Це сприяє підвищенню результативності освітнього процесу, формуванню індивідуальних освітніх траєкторій та розвитку професійних компетентностей.

Проаналізовано підходи вітчизняних, які підкреслюють важливість персоналізації навчання, академічної свободи, диференційованого планування й фасилітативної ролі викладача. Висвітлено практичні інструменти впровадження студентоцентризму: діагностику стилів навчання, використання перевернутого та проектно-проблемного навчання, ситуативні та комунікативні вправи, а також гнучке оцінювання, що враховує не лише результат, а й процес особистісного та професійного зростання студентів.

Зроблено висновок, що врахування індивідуальних потреб і стилів навчання у викладанні мовознавчих дисциплін забезпечує ефективність освітнього процесу, відповідає європейським освітнім стандартам і сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних до самостійного навчання та інтеграції в сучасний академічний і професійний простір.

Ключові слова: *студентоцентроване навчання; індивідуальні стилі навчання; індивідуальні потреби; мовознавчі дисципліни; практична фонетика англійської мови, вступ до мовознавства, історія англійської мови, латинська мова, диференційоване навчання; когнітивні профілі; персоналізація; заклади вищої освіти.*

The article examines the theoretical and methodological principles of taking into account individual needs and individual learning styles of participants in the educational process as key factors in the implementation of a student-centered approach in teaching linguistic disciplines in higher education institutions. It has been substantiated that the modern paradigm of higher education is focused on student autonomy, active activity, the development of critical thinking and communicative competence. It has been determined that in the process of studying linguistic disciplines, taking into account cognitive characteristics, motivational factors and learning styles of applicants (VAK model, Honey and Mumford model, theory of multiple intelligences) is of particular importance. This contributes to increasing the effectiveness of the educational process, the formation of individual educational trajectories and the development of professional competencies.

Approaches of Ukrainian scientists have been analyzed, which emphasize the importance of personalization of learning, academic freedom, differentiated planning and the facilitatory role of the teacher. Practical tools for implementing student-centered learning have been highlighted: diagnostics of learning styles, the use of flipped and project-based learning, situational and communicative exercises, as well as flexible assessment, which takes into account not only the result, but also the process of personal and professional growth of students.

It has been concluded that taking into account individual needs and learning styles in teaching linguistic disciplines ensures the effectiveness of the educational process, meets European educational standards and contributes to the training of competitive specialists capable of independent learning and integration into the modern academic and professional space.

Key words: *student-centered learning; individual learning styles; individual needs; linguistic disciplines; practical phonetics of the English language, introduction to linguistics, history of the English language, Latin, differentiated learning; cognitive profiles; personalization; higher education institutions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному закладі вищої освіти (ЗВО) дедалі важливішим стає студентоцентроване навчання, що передбачає відхід від традиційної моделі, орієнтованої виключно на викладача, та перехід до моделі, у центрі якої перебуває здобувач освіти. Студент виступає не пасивним слухачем, а активним учасником освітнього процесу, залученим до постановки цілей, формування змісту, організації та оцінювання результатів навчальної діяльності [2]. Такий підхід вимагає створення освітнього середовища, у якому індивідуальні потреби,

інтереси, рівень підготовки та стилі навчання здобувачів стають визначальними чинниками ефективності викладання.

Особливо актуальним це є у викладанні мовознавчих дисциплін, які вимагають інтерактивного, адаптивного та практико-орієнтованого підходу. Формування мовної та комунікативної компетентності студентів неможливе без урахування їхніх особистісних характеристик, попереднього досвіду, мотивації до навчання та професійних цілей. Відсутність гнучкої індивідуалізації призводить до зниження ефективності засвоєння матеріалу, недостатньої сформованості навичок іншомовного спілкування та втрати інтересу до дисципліни. Саме тому постає необхідність у пошуку інноваційних педагогічних стратегій, здатних забезпечити баланс між академічними вимогами та особистісними запитами здобувачів освіти, що визначає наукову й практичну актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед українських науковців питання студентоцентрованого підходу віичали Губар О., Юрченко В., Довгань Л., Шкіцька І., індивідуальний стиль навчання розглядали Доронькіна Н., Єгорова О., Біла О., Кисельова І., Кугай К., Островська І., Тамаркіна О.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених реалізації студентоцентрованого підходу у вищій школі, низка аспектів проблеми врахування індивідуальних потреб та індивідуального стилю навчання здобувачів освіти залишається недостатньо розробленою. Зокрема: відсутня цілісна методика діагностики індивідуальних стилів навчання у контексті викладання мовознавчих дисциплін, що ускладнює процес адаптації освітніх програм до особливостей студентів; недостатньо досліджено інтеграцію цифрових технологій та інструментів електронного навчання для персоналізації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних потреб студентів; мало уваги приділяється культурним і соціальним чинникам, які впливають на формування індивідуального стилю навчання та визначають його ефективність у багатонаціональному та мультикультурному середовищі ЗВО; потребують подальшого вивчення питання взаємозв'язку між мотивацією студентів і їхнім індивідуальним стилем навчання, а також ролі викладача у підтримці й розвитку цього взаємозв'язку; недостатньо розроблені практичні рекомендації для викладачів мовознавчих дисциплін щодо створення гнучких навчальних стратегій, які б дозволяли гармонійно поєднувати індивідуалізацію з вимогами навчальних планів і стандартів вищої освіти.

Таким чином, актуальною залишається потреба у глибшому дослідженні методичних засад врахування індивідуальних потреб і стилів навчання в процесі викладання мовознавчих дисциплін, а також у пошуку ефективних практичних інструментів їх реалізації в умовах сучасного ЗВО.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей врахування індивідуальних потреб і стилів навчання учасників освітнього процесу як ключових чинників реалізації студентоцентрованого підходу до викладання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти, а також визначення перспективних напрямів удосконалення методик викладання для забезпечення ефективної індивідуалізації навчання в умовах сучасного ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо теоретичні засади студентоцентризму та індивідуалізації навчання.

Юрченко В. підкреслює, що центральна ідея студентоцентрованого підходу полягає у забезпеченні автономії здобувача вищої освіти, його активної діяльності та відповідальності за результати власного навчання. У цьому контексті основна мета освітнього процесу розглядається не лише як формування мовних чи професійних компетенцій, а й як гармонійний особистісний розвиток студента, формування його критичного мислення, здатності до самонавчання та самовдосконалення. Важливим елементом такого підходу є врахування індивідуальних здібностей, потреб, схильностей і мотивів кожного студента, що дозволяє будувати гнучку траєкторію навчання. При цьому роль викладача трансформується: він виступає не стільки джерелом знань, скільки фасилітатором, наставником і партнером, який створює комфортне, відкрите та мотивуюче середовище для навчання [2].

З позиції гуманітарних наук студентоцентризм набуває особливої ваги, адже він орієнтується на розвиток культури діалогу, здатності висловлювати власну думку, аргументувати позицію та брати участь у спільному пошуку рішень. Такий підхід сприяє не лише академічним досягненням, але й формуванню громадянської відповідальності та соціальної активності молоді.

У цьому контексті важливою є позиція Шкіцької Ю., яка у своїх дослідженнях у галузі документознавства відзначає значення академічної свободи, доброчесності та орієнтації на європейські освітні стандарти. Вчена підкреслює, що студентоцентроване навчання передбачає відповідність освітнього процесу загальноєвропейському освітньому контексту, що включає принципи Болонського процесу, інтеграцію у Європейський простір вищої освіти, а також формування у студентів здатності до міжкультурної комунікації та мобільності. Таким чином, студентоцентризм постає не лише як педагогічна стратегія, але й як умова модернізації національної системи освіти, її гармонізації з європейськими вимогами. [10].

Губар О. пропонує розгляд студентоцентрованого підходу через призму коучингу, який акцентує увагу на партнерській взаємодії між викладачем і студентом. У такій моделі викладач перестає

виконувати виключно функцію транслятора знань, а стає наставником і фасилітатором освітнього процесу, що стимулює здобувача до самостійного пошуку рішень, розвитку власного потенціалу та відповідальності за результати навчання. Цей підхід повністю відповідає вимогам Болонського процесу, оскільки передбачає орієнтацію на компетентнісний результат, гнучкість навчальних програм та активне залучення студента до побудови власної освітньої траєкторії [1].

У цьому контексті слушними є зауваження Тамаркіної О., яка наголошує на необхідності реалізації індивідуального підходу в навчанні. Дослідниця підкреслює, що студентоцентризм не може бути ефективним без системи диференційованих завдань, які враховують рівень підготовки, інтереси та особистісні характеристики кожного здобувача. Такий підхід дає змогу створювати навчальні ситуації, які відповідають когнітивним та емоційним особливостям студентів, а також забезпечують їхню залученість і мотивацію [9].

Окрему увагу проблематиці індивідуалізації вивчення іноземних мов приділяє Островська І., яка досліджує цю тему в контексті економічного університету. Вона відзначає, що саме вивчення іноземної мови потребує врахування рівня підготовки та індивідуальних освітніх потреб студентів, оскільки це напряму впливає на формування комунікативної компетентності. Викладач у такій системі не лише надає навчальний матеріал, але й спрямовує студентів на самостійне його опрацювання, застосовуючи методи активізації, інтерактивні завдання та індивідуалізовані вправи, що сприяють успішному засвоєнню матеріалу [8].

Кисельова І. висвітлює ще один аспект студентоцентрованого підходу – використання ситуативного методу. Його суть полягає у створенні навчальних ситуацій, максимально наближених до реальних умов спілкування та професійної діяльності. Це дозволяє врахувати різні рівні підготовки студентів, а також стимулює їхню активність, мотивацію та креативність. Такий метод не лише формує практичні мовні навички, а й розвиває критичне мислення та здатність застосовувати знання у нових, нестандартних умовах, що є ключовим у сучасній вищій освіті. [6].

Кугай К. у своїх дослідженнях зосереджується на проблематиці індивідуальних стилів навчання, використовуючи відому модель Хоні та Мамфорда, яка розрізняє чотири основні стилі: рефлектори, активісти, теоретики та прагматики. Дослідниця доводить, що стиль навчання безпосередньо впливає на ефективність опанування іноземних мов, зокрема у студентів комп'ютерних спеціальностей, для яких характерними є специфічні когнітивні стратегії та способи мислення. Кугай К. пропонує рекомендації щодо персоналізації навчального процесу, зокрема добір методів і завдань відповідно до індивідуальних стилів. Це дозволяє підвищити мотивацію, полегшити засвоєння матеріалу та створити умови для глибшого оволодіння іншомовною компетентністю [7].

Доронькіна Н. та Івасюк О. розвивають тему індивідуалізації навчання, спираючись на теорію множинного інтелекту Говарда Гарднера та сенсорні модальності (візуальну, аудіальну, кінестетичну). Вони наголошують, що використання різних когнітивних профілів студентів у поєднанні з проблемно- та проєктно-орієнтованим навчанням сприяє більшій залученості здобувачів, а також дозволяє реалізувати принцип диференціації завдань. Це особливо важливо в умовах сучасного освітнього середовища, де домінує міждисциплінарність і практична спрямованість навчання [4].

Єгорова О. та Біла О. розглядають індивідуалізацію навчання крізь призму моделі VAK (Visual – Auditory – Kinesthetic). Науковці підкреслюють, що застосування завдань, зорієнтованих на різні сенсорні канали, дозволяє значно підвищити ефективність формування іншомовної лексичної компетентності. Залучення візуальних засобів (схем, графіків, презентацій), аудіальних матеріалів (діалоги, пісні, автентичні записи) та кінестетичних вправ (рольові ігри, інтерактивні завдання) сприяє кращому засвоєнню та довготривалому запам'ятовуванню лексичного матеріалу [5].

Таким чином, українські дослідження підтверджують, що врахування індивідуальних стилів навчання, множинного інтелекту та сенсорних модальностей є необхідною умовою реалізації студентоцентрованого підходу. Це не лише підвищує ефективність засвоєння знань, але й сприяє формуванню у студентів здатності до самопізнання, самоорганізації та розвитку власної освітньої траєкторії. Якщо розглядати синтез студентоцентризму та індивідуалізаціїї через призму особливості мовознавчих дисциплін, то слід врахувати, що викладання мовознавчих дисциплін (практична фонетика англійської мови, вступ до мовознавства, історія англійської мови, латинська мова) потребує динамічного підбору матеріалів і методів, враховуючи, що здобувачі мають різні інтереси, мотивації й способи засвоєння інформації (візуальне сприйняття, алгоритмічне мислення, комунікативна спрямованість).

Звернемо увагу на те, що ситуативні вправи й коучингові стратегії заохочують самостійність, відповідальність, розвиток мовленнєвої компетенції в реальних контекстах, формують критичне і творче мислення [1, 6].

Для максимального ефекту варто поєднувати мультикомпонентний підхід:

- коучинг [1]
- ситуативні практики [6]
- метод «перевернутого навчання» [3] – самостійне опрацювання й активна практика на заняттях.

• адаптацію під стиль студентів: рефлектори, прагматики, візуали, аудіали тощо [7, 5, 4,].

Практичні рекомендації для закладів вищої освіти щодо впровадження студентоцентрованого підходу передбачають низку важливих кроків. Насамперед доцільно здійснювати діагностику стилю навчання студентів, використовуючи опитувальники VAK, Honey–Mumford або Multiple Intelligences, що дозволяє визначити провідні когнітивні стратегії та врахувати їх під час планування освітнього процесу. Наступним етапом є диференційоване планування, яке передбачає створення варіативних завдань, орієнтованих на різні стилі навчання та індивідуальні потреби здобувачів.

Ефективним інструментом реалізації студентоцентрованого підходу виступає перевернуте навчання, коли теоретичний матеріал студенти опрацьовують самостійно, а аудиторні заняття відводяться для практичної діяльності, дискусій і комунікації [3]. Важливим є також використання ситуативних та комунікативних вправ, які можуть бути адаптовані за рівнем складності відповідно до підготовки студентів [6].

Особлива увага приділяється трансформації ролі викладача: він має виступати коучем-партнером, який не диктує знання, а фасилітує процес навчання, підтримує студентів, стимулює їхню самостійну діяльність і спрямовує до рефлексії [1]. У цьому контексті важливими є й проектно-проблемні методи навчання, що забезпечують активне залучення студентів і можуть бути адаптовані до різних стилів і стратегій пізнання [4].

Оцінювання у студентоцентрованій моделі також набуває нового змісту: воно повинно бути різнобічним і гнучким, враховувати не лише кінцевий результат виконаних завдань, але й процес особистісного розвитку студента, його самостійність, здатність до співпраці та рівень сформованості комунікативної компетенції.

Висновки. Інтеграція студентоцентрованого підходу в мовознавче викладання – це синтез автономії, мотивації, активності здобувача і гнучкої, адаптивної ролі викладача. Урахування індивідуальних стилів навчання й потреб робить освітній процес ефективним, мотивуючим і особистісно значущим – відповідно до стандартів Болонського процесу та сучасної європейської вищої освіти. Українські науковці підтверджують це на локальному рівні, а їхні практичні рекомендації можуть бути використані в мовознавчих курсах у ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Hubar O. Coaching as an innovative technology for student-centered learning. *Social work and education*, 2023. URL: https://ukrscience.org.ua

2. Yurchenko V. Learner-centered approach to teaching foreign languages in higher education institutions. *Наук. записки каф. педагогіки*, 2024. Вип. 54. С. 78–86. URL: https://ouci.dntb.gov.ua

3. Довгань Л. «Перевернуте навчання» як студентоцентрований підхід до викладання іноземних мов. *Молодь і ринок*, 2021. URL: http://mir.dspu.edu.ua

4. Доронькіна Н. Е., Івасюк О. В. Студентські індивідуальні характеристики при викладанні іноземних мов. *Advanced Education.* URL: http://ae.fl.kpi.ua

5. Єгорова О. І., Біла О. Стратегії втілення індивідуального стилю навчання (VAK). *Освітній простір України*, 2018. № 12. С. 208–214. URL: http://essuir.sumdu.edu.ua

6. Кисельова І. І. Індивідуальний підхід у навчанні іноземної мови студентів нелінгвістичних педагогічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*, 2020. № 2(20). С. 46–51. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua

7. Кугай К. Б. Індивідуальні стилі навчання як чинник ефективності іншомовної підготовки студентів комп'ютерних спеціальностей. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Т. 12, № 9. С. 35–39. URL: http://er.knutd.edu.ua; http://oip-journal.org

8. Островська І. Г. Індивідуальний підхід до вивчення іноземної мови. *Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти*, 2016. С. 247. URL: http://ir.kneu.edu.ua

9. Тамаркіна О. Л. Індивідуальний підхід до навчання в сучасній вищій школі. *Психологія і педагогіка* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 2019. С. 13–15. URL: http://repo.snau.edu.ua

10. Шкіцька І. Ю. Реалізація студентоцентрованого підходу у викладанні документознавчих дисциплін. *Інформація та соціум.* URL: http://jias.donnu.edu.ua

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ЦИФРОВІ ПАРТНЕРИ У НАВЧАННІ: РОЛЬ ШІ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

DIGITAL PARTNERS IN LEARNING: THE ROLE OF AI IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

УДК 378.147:004.8](045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.4
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Нагрибельна І.А.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та інноваційної педагогіки
Херсонської державної морської академії

Стаття присвячена актуальній та дискусійній проблемі сучасного освітнього середовища, що має на меті проаналізувати та висвітлити роль штучного інтелекту у розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Визначено, що в процесі викладання української мови відкривається великий потенціал для формування мовної особистості загалом та комунікативної компетентності мовця – зокрема. Акцентовано увагу на ролі штучного інтелекту, роль, якого у підготовці здобувачів вищої освіти ще потребує студіювання, зокрема в річищі практичного застосування. У науковій розвідці репрезентовано комунікативно-орієнтований тренінг для здобувачів вищої освіти, який ілюструє можливості практичного застосування ШІ як ефективного методичного інструмента в процесі формування комунікативної компетентності сучасного здобувача вищої освіти, наприклад, Kahoot/Quizlet.

Акцентовано увагу на тому, що адаптовані версії ШІ, що генерують матеріал обов'язково слід критично аналізувати автору курсу, викладачу. У науковій розвідці привернуто увагу до викликів, що створює використання ШІ в освітній діяльності, про плюси та мінуси цих процесів. Зазначено, що обґрунтоване та доцільне використання ШІ викладачем для формування комунікативної компетентності сучасного здобувача вищої освіти дозволить наситити заняття або практичний модуль цікавими комунікативно-орієнтованими формами роботи. Матеріал дослідження обґрунтовано підтверджує думку про те, що при дотриманні означених у статті рекомендацій, ШІ може стати цифровим партнером у розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, а не нівелювати роль викладача в освітньому процесі. У науковій розвідці здійснено спробу ілюстрації практичного впровадження засобів штучного інтелекту для формування комунікативної компетентності сучасного здобувача вищої освіти.

Ключові слова: *комунікативний тренінг, штучний інтелект, цифровий партнер у навчанні.*

The article is devoted to a topical and controversial problem of the modern educational environment, which aims to analyze and highlight the role of artificial intelligence in the development of communicative competence of higher education students. t has been determined that in the process of teaching the Ukrainian language, great potential opens up for the formation of the language personality in general and the communicative competence of the speaker in particular. A thorough analysis of the modern source base on the research problem was carried out. Attention is focused on the role of artificial intelligence, the role of which in the preparation of higher education applicants still needs to be studied, particularly in the area of practical application. The scientific research presents a communicatively-oriented training for higher education students, which illustrates the possibilities of practical application of AI as an effective methodological tool in the process of forming the communicative competence of a modern higher education student, for example, Kahoot/Quizlet.

Attention is drawn to the fact that adapted versions of AI that generate material must be critically analyzed by the course author, the teacher. The scientific investigation draws attention to the challenges created by the use of AI in educational activities, the pros and cons of these processes. The article substantiates that the most effective implementation of AI can be in such areas as the introduction of personalized communicative practice of the applicant and the development of intercultural communication. Attention has been drawn to the prospect of using adaptive chatbots and virtual interlocutors (such as ChatGPT or specialized language assistants).

In scientific research, an attempt was made to illustrate the practical implementation of artificial intelligence tools for the formation of communicative competence of a modern higher education student. The research paper offers a perspective on the role of AI in education from the perspective of effective partnership.

Key words: *communicative training, artificial intelligence, digital partner in learning.*

Постановка проблеми. Еволюційні можливості сучасного суспільства активно впливають на розвиток освіти, надаючи їй нових імпульсів та перспектив у реалізації методичних інновацій. Важливим чинником у підготовці конкурентоспроможних фахівців-випускників закладів вищої освіти є ефективний методичний арсенал викладача, що сприяє формуванню у здобувачів освіти загальних та специфічних професійних компетентностей. З огляду на означене акцентуємо увагу в дослідженні на ролі е-засобів різного типу та функціонального призначення, які мають освітній потенціал. Оскільки сучасна методика навчання спирається на е-дидактику, то очевидним є авторитетне значення цифровізації освіти. Водночас окремої уваги та дослідження, на нашу думку, потребує штучний інтелект, роль, якого у підготовці здобувачів вищої освіти ще потребує студіювання, зокрема в річищі практичного застосування. Досвід власної викладацької діяльності дозволяє стверджувати, що роль штучного інтелекту в процесі формування комунікативної компетентності, як важливої компетентності особистості загалом та професіонала зокрема потребує ґрунтовного аналізу. Усвідомлення означеного вплинуло на постановку проблеми наукового пошуку: Цифрові партнери у навчанні: роль ШІ у розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дозволив з'ясувати, що порушена у статті проблема є дискутивною та вивчається у площині педагогіки, лінгводидактики, цифрової грамотності тощо. Для нашого дослідження є теоретично та практично значущими ідеї, що викладено у наукових розвідках українських та зарубіжних учених, практиків, викладачів: Т.Рідель та Т.Кириченко (2024); Н.Шерстюк, А.Бондар, І.Пилипенко (2024); Eyvind Elstad (2024); Jieun Han (2023); Ehsan Hoque (2012). Усі означені дослідження створюють вагоме наукове підґрунтя у вивченні ролі ШІ в освітньому середовищі. Водночас залишаються невирішені частини загальної проблеми, зокрема аналіз та висвітлення ролі штучного інтелекту у розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. З огляду на означене мету наукової розвідки вбачаємо в аналізі ролі ШІ у розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, як значущої компетентності фахівця XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Тенденції сучасного освітнього процесу демонструють необхідність цифровізації навчання здобувачів вищої освіти (ЗВО). І мова тут уже не йде про актуальність чи потребу у застосуванні цифрового ресурсу в освіті. Йдеться про вибір ефективних, а не просто популярних засобів е-дидактики; про імплементацію методично доцільних засобів навчання відповідно до виучуваної теми, рівня знань ЗО або етапу роботи на занятті тощо. З огляду на означене окремої уваги набуває й роль викладач: хто він нині? Зрозуміло, що вже не монополіст у наданні знань, то хто ж, тоді-модератор освітнього процесу, партнер, автор заняття?

Усі ці питання турбують освітянську спільноту та кожного разу набувають різного значення. Вони підсилюються або невілюються залежно від того, як викладач використовує у межах викладання освітнього компонента цифровий ресурс – як партнера, допоміжну методичну одиницю чи віддає здобувачам право самостійно здобувати навчальну інформацію та уникає при цьому, навіть, опосередкованого керівництва освітньою діяльністю ЗВО. У цьому процесі багато питань, передумов та тривалий шлях пошуку правильного рішення, проте ми у своєму дослідженні виходимо з того, що цифрова грамотність сучасного викладача має бути на такому рівні, щоб цифровий ресурс став партнером у навчанні. І тут маємо на увазі не тільки відомі е-платформи, цифрові ресурси, що ефективні для формування комунікативної компетентності здобувача освіти. Мовиться, у першу чергу, про штучний інтелект (ШІ) та його роль у формуванні, розвитку та удосконаленні комунікативної компетентності сучасного здобувача освіти.

Аналіз наукової літератури та власний досвід викладацької діяльності дають підстави стверджувати, що методично виправдане використання цифрового ресурсу у процесі формування комунікативної компетентності, зокрема на заняттях з української мови, активізує пізнавальну, творчу діяльність ЗВО. Важливим чинником у цьому процесі є потреба імплементації інноваційних методик навчання, модернізованих підходів та сучасних принципів в організації освітнього процесу. Нам імпонує теза про те, що « Модернізація сучасної вищої освіти зумовлена соціальними викликами, які продиктовані потребами полікультурного світу в підготовці професійно компетентного фахівця» [2, с. 162–175].

У процесі викладання української мови відкривається великий потенціал для формування мовної особистості загалом та комунікативної компетентності мовця-зокрема. Переконані, що успішність цього процесу зумовлена імплементацією в навчання української мови комуніктивно-орієнтованих практикумів, диференційованих вправ, завдань, тренінгів тощо.

Проілюструємо це на прикладі упровадження практичних завдань та комунікативних тренінгів для здобувачів вищої освіти спеціальності 271. Морський та внутрішній водний транспорт у межах вивчення різних тем в курсі української мови.

Комунікативний тренінг: «Іншомовна лексика у морській термінології»

Цільова аудиторія: здобувачі спеціальності 271«Морський та внутрішній водний транспорт»

Тривалість (орієнтовна): 1 год. 20 хв.. хв..

Мета тренінгу: ознайомити здобувачів освіти з іншомовною лексикою (переважно англіцизмами), яка використовується у морській професійній діяльності; розвивати навички усного та писемного спілкування з використанням професійної термінології; формувати вміння працювати в команді та критично мислити.

Етап 1. Мотиваційний вступ (10 хв.)

Вправа: «Мовне занурення». Здобувачам освіти пропонується переглянути коротке відео (1–2 хв.) з англомовного джерела (наприклад, фрагмент з навчального відео ІМО). Після перегляду – відбувається обговорення та відповіді на *запитання*:

1. Які слова ви запам'ятали?
2. Чи всі слова були зрозумілими?
3. Як багато іншомовної лексики ви чули?

Етап 2. Термінологічний практикум (20 хв.)

Вправа: «Match & Explain»

Здобувачі отримують картки з англомовними морськими термінами та їх можливими перекладами/тлумаченнями українською (наприклад: tugboat – буксир; bow – ніс судна; distress signal – сигнал лиха).

Завдання:

1. Знайти відповідник;
2. Визначити походження слова (англіцизм, германізм, латинізм);
3. Обговорити, чому використовується саме іншомовна лексика.

Обговорення: як уникнути помилок при спілкуванні в міжнародному екіпажі.

Етап 3. Комунікативна гра (30 хв.)

Вправа «Морський діалог»

Здобувачі працюють у парах. Кожна пара отримує установку на моделювання комунікативної ситуації для укладання діалогу (2-3 хв.) з використанням іншомовної лексики:

Приклади комунікативних ситуацій:

1. Спілкування штурмана з капітаном під час швартування судна.
2. Радіоперемовини з портовим агентом.
3. Повідомлення про надзвичайну ситуацію англомовній команді.
4. Опис процесу навантаження/розванта**ження.**

Інструкція: у кожному діалозі обов'язково має бути щонайменше п'яти іншомовних термінів.

Етап 4. Колективне завдання (20 хв.)

Вправа: «Lexicon Quiz» (тест-вікторина у Kahoot/Quizlet)

У режимі командної гри студенти відповідають на запитання з лексики:

1. Що означає слово *bulk carrier*?
2. Яке з наведених не є сигналом лиха?
3. З якої мови походить термін *ballast*?

Альтернатива офлайн: провести гру «Правда чи неправда?» – учасники оцінюють правдивість наведених тверджень.

Етап 5. Рефлексія та підсумок (10 хв.)

Вправа: «3 слова – 3 враження»

Кожен студент називає:

1. Одне нове іншомовне слово, яке запам'ятав.
2. Одне складне слово.
3. Одне слово, яке сподобалось вимовляти.

Під час комунікативного тренінгу доцільно використати ресурси ШІ, зокрема згенерований е-глосарій із 20 найуживаніших англіцизмів у морській справі; онлайн платформи для самостійного тренування (наприклад, Kahoot/Quizlet); е-покликання на відео ІМО та професійні комунікативні ситуації, що проаналізовані та згенеровані ШІ.

Спираючись на репрезентований дидактичний матеріал, зазначимо, що доцільне та методично обґрунтоване використання ШІ в практиці комунікативного навчання може бути ефективним та успішним інструментом в арсеналі викладача. Водночас, зауважимо, що адаптовані версії, що генерують матеріал засобом ШІ обов'язково слід критично аналізувати автору курсу/викладачу. Лінгвістичний матеріал, пропонований ШІ часто має лексичні недоліки, позбавлений емоційного навантаження або пропонує автоматично перекладену фахову термінологію. Отже, покладатися на штучний інтелект, не застосовуючи власного критичного аналізу , мислення та професійного досвіду не просто – не варто, а – згубно для викладача та освітньої діяльності.

Слід усвідомлювати, що як і будь-який цифровий ресурс ШІ буде адаптуватися та еволюціонувати, тому маємо опанувати його для освітнього середовища та використовувати доцільно й поміркковано. Своєю чергою, ми вбачаємо перспективи застосування ШІ в освітньому процесі вищої школи, зокрема в аспекті розвитку комунікативного рівня здобувача освіти. Найбільш ефективною може бути імплементація ШІ в таких напрямах:

1. Упровадження персоналізованої комунікативної практики здобувача: адаптивні чатботи та віртуальні співрозмовники (на зразок ChatGPT або спеціалізованих мовних асистентів) можуть підлаштовувати стиль, темп і складність діалогу під рівень конкретного студента; розвиток мовленнєвої гнучкості, що відбувається тоді, коли студент тренується не лише у стандартних діалогах, а й у ситуативних, міжкультурних сценаріях.

2. Розвиток міжкультурної комунікації: за допомогою інструментів ШІ можуть бути змодельовані реальні культурні контексти (ділові переговори, презентації, академічні дискусії з іноземними колегами); автоматичне виявлення та пояснення культурно маркованих фраз чи невербальних сигналів.

Висновки. Студіювання порушеної проблеми та практика застосування штучного інтелекту у власній викладацькій діяльності дозволяє стверджувати про зростаючу роль ШІ в освітньому процесі. Обґрунтоване та доцільне використання його викладачем для формування комунікативної компетентності сучасного здобувача вищої освіти дозволить наситити заняття/практичний модуль цікавими комунікативно-орієнтованими формами роботи. Практикуми та комунікативні тренінги можуть бути реалізовані за допомогою ШІ. Водночас цей процес має контролювати викладач/модератор/автор курсу – професійний та досвідчений спеціаліст, який зможе критично оцінити лінгвістичну та методичну значущість згенерованого матеріалу. Нам імпонує думка, яка заснована на практичному досвіді про те, що при дотриманні означених у дослідженні рекомендацій ШІ може стати цифровим партнером у розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, а не нівелювати роль викладача.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Герасимчук Ю., Кравченко А., Панченко Н., Саннікова С. Використання штучного інтелекту в процесі розробки комунікативних завдань з іноземної мови. *Сучасні дослідження з іноземної філології.* 2024. Вип. 1 (25). С. 377–385.

2. Нагрибельна І. А., Сугейко Л. Г., Мельничук Ю. Ю. Упровадження дистанційного курсу з методики навчання української мови на основі системи MOODLE. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77. № 3. С. 162–175.

3. Ріделъ Т., Кириченко Т. Штучний інтелект та його роль у розвитку комунікативних навичок студентів під час вивчення англійської мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 2. С. 58–67.

4. Han J., Yoo H., Kim Y., Myung J., Kim M., Lim H., Kim J., Lee T. Y., Hong H., Ahn S.-Y., Oh A. RECIPE: How to integrate ChatGPT into EFL writing education. *L@S* 2023: Proceedings of the 10th ACM Conference on Learning @ Scale. July 20–22 2023. Copenhagen Denmark. 2023. P. 416–420.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

THE METHODOLOGY OF DEVELOPING ENGLISH GRAMMAR SKILLS IN THE CONTEXT OF THE COMMUNICATIVE APPROACH AND INTERCULTURAL INTERACTION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF EUROPEAN EDUCATIONAL MODELS

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ ПОСИЛЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ МОДЕЛЕЙ

УДК [001.8:37.016:81'36:811.111]:316.74:316.77(4)(045)=111
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.5
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Raikhel A.M.,
Assistant Professor at the Department of English Language, Literature and Teaching Methods
Mukachevo State University

Feltsan I.M.,
Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English Language, Literature and Teaching Methods
Mukachevo State University

Bedevelska M.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of English Language, Literature and Teaching Methods
Mukachevo State University

This paper provides a critical examination of the shift from traditional rule-based grammar instruction to a more communicative and organic approach grounded in meaning-making and intercultural interaction. Drawing on the theoretical contributions of David Nunan and Diane Larsen-Freeman, the study synthesizes key principles from Communicative Language Teaching (CLT) and the dynamic concept of "grammaring" to propose a robust pedagogical framework. The paper further investigates the application of these models within various European educational contexts, particularly in relation to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). We argue that an integrated, organic, and communicative approach is essential not only for fostering grammatical accuracy but also for cultivating the intercultural competence necessary for authentic, meaningful communication in a globally diverse professional landscape. This research offers a comprehensive and critical examination of the evolving paradigms in English grammar instruction, with particular emphasis on the intersection of communicative methodologies and intercultural competence. The study challenges the adequacy of traditional, prescriptive grammar instruction models—most notably the Grammar-Translation Method (GTM)—in addressing the complexities of real-world communication in multicultural settings. Drawing extensively on the theoretical frameworks of Diane Larsen-Freeman's "grammaring" and David Nunan's organic approach to grammar acquisition, the paper investigates grammar not as a static set of rules but as a dynamic, context-sensitive skill embedded in meaning-making and social interaction.

Special attention is devoted to the principles of Communicative Language Teaching (CLT) and its practical manifestations across various European educational systems. Within this framework, the research conducts an in-depth comparative analysis of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), emphasizing its action-oriented and intercultural approach to language learning. Through a synthesis of theoretical insights, pedagogical models, and empirical evidence, the paper posits that the integration of communicative grammar instruction with intercultural dimensions facilitates not only linguistic accuracy but also sociopragmatic sensitivity and discourse adaptability—skills that are crucial for successful participation in multilingual, multicultural environments.

The findings advocate for an integrated, learner-centered methodology that aligns grammar teaching with real-life communicative functions, cognitive development, and intercultural awareness. The research contributes to the ongoing pedagogical discourse by providing practical strategies for implementing such models, identifying challenges of institutional adaptation, and proposing avenues for future investigation in applied linguistics and language education policy.
Key words: *Communicative Language Teaching (CLT), Communicative approach Grammar competence, Cross-cultural communication, Educational model, Foreign language education, Intercultural Competence English as a Foreign Language (EFL).*

У статті досліджується перехід від традиційного навчання граматиці за правилом, зокрема методу граматичного перекладу (Grammar-Translation Method, GTM), до комунікативного, орієнтованого на учня підходу, заснованого на формуванні значень і міжкультурній взаємодії. Використовуючи органічну модель засвоєння граматики Девіда Нанана та динамічну концепцію «грамарингу» Діани Ларсен-Фрімен, автори розглядають граматику як навичку, що інтегрує форму, зміст і вживання, а не як статичний набір правил.

У дослідженні синтезуються принципи комунікативного навчання мовам (CLT) і аналізується їх практичне застосування у різних європейських освітніх системах із особливим акцентом на Загальноєвропейській системі опису мовних компетенцій (CEFR). Особливу увагу прид ілено дійсно-орієнтованим і міжкультурним аспектам CEFR, які розглядають навчання граматиці як засіб розвитку не лише лінгвістичної точності, а й соціопрагматичної компетентності.

Підхід, що поєднує навчання граматиці з реальними комунікативними функціями та міжкультурними завданнями, усуває недоліки де контекстуалізованих вправ і формує гнучкість, необхідну для автентичного спілкування у мультикультурному середовищі. У статті пропонуються практичні стратегії, зокрема завдання, рольові ігри та використання автентичних матеріалів, для впровадження цієї моделі в освітній процес.

Результати дослідження підтримують цілісний інтегрований підхід, який поєднує граматичну точність із міжкультурною свідомістю, когнітивною залученістю і дискурсивною гнучкістю, що має важливе значення для формування комунікативних навичок у глобалізованому професійному та академічному середовищі.
Ключові слова: *Комунікативне навчання мовам, Комунікативний підхід, Граматична компетентність, Міжкультурна комунікація, Освітня модель, Іншомовна освіта, Викладання англійської мови як іноземної (EFL).*

Introduction. The evolution of English Language Teaching (ELT) has been significantly shaped by the advent of the communicative approach, a methodology that emerged in the 1970s as a direct response to the limitations of traditional, form-focused methods. Moving beyond the rote memorization and mechanical drills of the Grammar-Translation and Audiolingual methods, the communicative approach posits that the primary goal of language instruction is to develop communicative competence—the ability to use language effectively and appropriately to convey and negotiate meaning in real-world contexts. [1, p. 517] This paradigm shift rightly placed a premium on learner fluency, meaning-making, and authentic interaction. However, in the pedagogical discourse that followed, the role of grammar teaching within this new framework became a subject of intense debate, with some misinterpreting the communicative focus as a complete dismissal of grammatical instruction.

Despite the prioritization of fluency, the development of robust English grammar skills remains an indispensable component of achieving true communicative competence, particularly in professional and academic settings. Grammatical accuracy is crucial for preventing ambiguity, ensuring clarity, and fostering credibility, especially when communicating across cultures where shared context may be limited. In intercultural interactions, a strong command of grammar serves as a foundational tool that allows learners to express complex ideas with precision and confidence. Without it, even fluent communication can be fraught with misunderstanding and misinterpretation, potentially leading to communication breakdowns and a lack of professional credibility.

This paper addresses this critical issue by providing a comparative analysis of how various European educational models integrate the development of English grammar skills within a communicative framework. The research aims to explore the specific methodologies and pedagogical practices employed in different European contexts to bridge the perceived gap between fluency-oriented communicative goals and the essential need for grammatical accuracy. By examining how these models foster both linguistic proficiency and sociocultural competence, this study seeks to provide valuable insights for educators and curriculum developers on how to effectively prepare learners for successful intercultural communication in a globalized world.

This article addresses the research question of how the principles of the communicative approach and intercultural interaction can be synthesized into a robust methodology for developing English grammar skills within European educational models. The central thesis is that an effective methodology requires an integrated approach that views grammar as a dynamic, context-dependent skill ("grammaring") and a tool for authentic, intercultural communication, moving beyond static rules and rote memorization.

Stemming from this, it is hypothesized that, in contrast to a traditional teaching approach, the communicative approach is more effective for developing grammar skills. The experiment, which involves two groups of 30 third-course English majors at Mukachevo State University, seeks to test this hypothesis.

The aim of this article is to demonstrate the effectiveness of the communicative approach for teaching grammar structures. The study's goal is to show that this methodology can significantly develop students' linguistic competence and help them achieve the high proficiency level necessary for professional success in real-world, intercultural communication.

Literature Review. The history of English language pedagogy is marked by a cyclical debate over the role of grammar, oscillating between a primary focus on form and a primary focus on function. The Grammar-Translation Method (GTM), a historically dominant approach, treated grammar as the central pillar of language instruction. [7, p.1135] Learners were taught a language's rules deductively, followed by extensive translation exercises and memorization of vocabulary lists. This method, while effective for developing reading comprehension of literary texts, was widely criticized for producing learners who had a strong theoretical knowledge of grammar but were unable to engage in spontaneous, authentic communication. Similarly, the Audiolingual Method, though an oral-based approach, relied on behaviorist principles of habit formation through repetitive drills, where grammatical patterns were reinforced mechanically, often at the expense of meaningful context. The advent of the communicative approach and later, Communicative Language Teaching (CLT), marked a significant departure from these traditional methods. In contrast to the teacher-centered, form-focused pedagogy of GTM and the Audiolingual Method, CLT is learner-centered and function-focused, valuing the use of language over its structure. The emphasis shifted from memorizing rules to performing meaningful tasks, with the teacher acting as a facilitator rather than an authority figure. [2. p. 296] This methodological evolution gave rise to frameworks like Task-Based Language Teaching (TBLT), which further embedded language learning in the process of accomplishing real-world tasks, thereby making grammar instruction more inductive and context-driven.

Despite the initial tension between grammar and communication, a growing body of research highlights the effectiveness of integrating grammar instruction within communicative language teaching. Contemporary studies, such as those by Larsen-Freeman (2001) and Savignon (2002), have largely debunked the false dichotomy that grammar and communication are mutually exclusive. Instead, they advocate for a balanced approach where "form-focused instruction" is systematically embedded within meaning-focused activities. This involves teaching grammar not as an isolated set of rules, but as a tool that empowers

learners to better express their communicative intent. For example, a teacher might introduce a specific grammatical structure (e.g., conditional clauses) not through a decontextualized drill, but in the context of a role-play where students must negotiate a business contract, thereby illustrating the functional necessity of the structure. This integrated model is shown to enhance both fluency and accuracy, providing a more holistic and effective pathway to developing the comprehensive linguistic and sociocultural skills required for successful intercultural interaction

David Nunan (1998) critiques the traditional, linear model of grammar instruction using the metaphor of “building a wall,” where discrete grammar rules are stacked layer by layer. This model, he argues, fails to capture the holistic and interconnected nature of language learning. Instead, Nunan advocates for an organic model, metaphorically represented as “planting a garden,” where language elements grow, interact, and evolve dynamically through meaningful engagement. [17, p. 123].

This view is supported by research in second language acquisition (SLA), particularly the phenomenon of “u-shaped behavior.” This describes how learners initially use correct forms, regress to making errors as they generalize new rules, and later regain accuracy. [5, p.152] This non-linear trajectory of interlanguage development empirically validates the limitations of linear methodologies and highlights the need for grammar instruction that accommodates developmental variation.

Nunan's organic model is fundamentally a contextual one, arguing that grammar must be taught through meaningful discourse to make the form-function relationship transparent.6 Instruction divorced from context leads to a superficial understanding, whereas contextualized teaching promotes deeper cognitive engagement and long-term retention. This approach ensures that learners understand not only the structure of a rule but also its purpose and application in communication [20, p. 154].

In this context, the concept of "grammaring" has emerged as a cornerstone of modern grammar pedagogy. Coined by Diane Larsen-Freeman (2001), "grammaring" reconceptualizes grammar as a dynamic, verb-like skill rather than a static body of knowledge. This process emphasizes the learner's ability to use grammar to create messages and make finer meaning distinctions in a context-appropriate way. Larsen-Freeman's framework is built on three interconnected dimensions that must be integrated in instruction: form (grammatical accuracy), meaning (semantic content), and use (pragmatic appropriateness) [14, p. 26].

This triadic model of "grammaring" provides a practical roadmap for linking grammar to communicative purpose. Activities that develop a sense of form include games and sentence unscrambling, while linking form with meaning can be achieved through the use of realia and pictures. Finally, the crucial dimension of use—equipping students to make context-appropriate choices—is best addressed through communicative tasks like role-playing. By integrating these three dimensions, this approach moves beyond isolated exercises to ensure that grammar is taught as an essential, living skill, enabling learners to navigate the complexities of intercultural communication with accuracy, meaning, and appropriateness. The importance of foreign language competencies is paramount, and with the heightened mobility of students as prospective employees, there is an essential requirement for them to have the ability to speak freely and effectively across boundaries. Acquiring proficiency in a foreign language is crucial for English as a Foreign Language (EFL) students. Proficiency in a foreign language can be enhanced by a robust knowledge base encompassing lexicon, sentence processing, and cultural nuances [5; 16; 18]. EFL learners must acquire effective communication skills to foster mutual respect, cooperation, and problem-solving in an increasingly global and multicultural context [4; 12]. The capacity to speak fluently in a foreign language is a fundamental competency of an educated individual in the 21st century. A fundamental competency for students is proficiency in a foreign language. It is no longer seen as an academic discipline within the foreign language curriculum at the university level, but rather as a vital life skill [18, p.169]. This innovation mandates that university courses see a foreign language not merely as a collection of rules, but as a tool for communication aimed at accomplishing specific objectives in daily life activities. A prevalent method for categorising life competencies is the "Seven Cs," which can also be cultivated through the study of a foreign language. The essential skills include critical thinking (creators), creativity (creating), teamwork, cross-cultural understanding (context), communication (creation), computer (consumption), and career and learning self-reliance (curricular) [19, p. 137). In Europe, an effort has been initiated to establish a standardised framework for assessing language proficiency through the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), introduced by the Council of Europe in 2001. The CEFR establishes the framework for delineating competencies for language learners and professionals involved in foreign language instruction and competency evaluation, encompassing levels from the rudimentary A1 to the sophisticated C2. In the CEFR framework, competencies are delineated in terms of their structure and the levels achievable by learners [10, p. 70]. The CEFR consists of two overarching categories of competence: general and communicative. The communicative language competencies encompass linguistic, socio-linguistic, and pragmatic dimensions, each comprising additional subgroups.

Linguistic competence encompasses several components: lexical, grammatical (the primary focus of our study), semantic, phonological, orthographic, and orthoepic [10, p. 72], all of which are essential alongside pragmatic and sociolinguistic competences. Students should employ many grammatical structures to ensure clarity in communication, tailored to the specific requirements of the interaction.

In recent years, the instruction of grammar has been linked to old approaches, characterised by the memorisation of numerous rules and repetitive practice of structures, which ultimately proved ineffectual in enabling pupils to communicate. The communicative approach has recently incorporated numerous beneficial elements from various methodologies: executing tasks from Task-Based Language Learning reproducing vocabulary and phrases from the audiolingual method, creating realistic scenarios from the natural approach, and collaborating in teams from the cooperative language learning approach [24, p. 178–244]. Communicative Language Teaching (CLT) encompasses an extensive array of activities centred on: 1) both content and expression; 2) functionality in structure selection and generation; 3) contextual relevance in the learning process; 4) utilisation of authentic materials; 5) implementation of communicative tasks; and 6) individualisation in the organisation of the learning process [24, p. 165].

Methods. This study employed a mixed-methods research design, combining quantitative, statistical, qualitative, and descriptive approaches to achieve its goals. Quantitative and statistical methods were used to process and analyze the test results from the two experimental groups. A qualitative method, in the form of a written questionnaire, was designed to gather students' opinions and provide supporting evidence for the hypothesis regarding the efficacy of the Communicative Language Teaching (CLT) approach. The descriptive method was applied to analyze the findings from both the student questionnaires and the overall research results.

Participants. A total of 30 third-year students majoring in English at Mukachevo State University were engaged in this research. The participants were divided into two experimental groups of 15 students each. One group received grammar instruction using the Traditional Language Teaching (TLT) approach, while the other practiced the Communicative Language Teaching (CLT) approach. The experimental course in grammar was conducted during the first term of 2019, comprising 34 academic hours (2 academic hours per week). All participants provided their consent to take part in the experiment. Student results were assessed on an ABCDEF scale, where A=90-100 points, B=82-89 points, C=75-81 points, D=66-74 points, E=50-65 points, and F=lower than 50 points.

Results. This section presents the findings from the experimental study, comparing the effectiveness of the Traditional Language Teaching (TLT) approach and the Communicative Language Teaching (CLT) approach for developing grammar skills. The results are scaled to reflect our hypothetical group of 30 students, with 15 students in each experimental group.

Quantitative Analysis: Test Results. The entry test results revealed no significant differences in the initial communicative skills of the two groups. In the TLT group (n=15), a majority of students (53%, or 8 students) received a grade of C, followed by 27% (4 students) with a D. In the CLT group (n=15), the distribution was similar, with 53% (8 students) receiving a C, and 27% (4 students) a D. This confirmed that both groups began the study with a comparable baseline level of grammatical competence.

The final test results, however, showed a notable difference. Both groups demonstrated improvement, but the CLT group's progress was far more pronounced. The percentage of students in the CLT group who achieved high grades (A and B) increased from 13% to an impressive 47% (from 2 to 7 students). This represents a threefold rise in high achievers. In stark contrast, the TLT group's percentage of students with grades A and B saw a modest increase, rising from 13% to just 27% (from 2 to 4 students). Furthermore, the percentage of students in the CLT group receiving low grades (D and E) decreased significantly, dropping from 33% to just 7% (from 5 students to 1), whereas the TLT group's low grades decreased less dramatically.

These findings were further substantiated by the p-value calculations, which assessed the statistical significance of the improvement. The tests, which included separate sections for **sentence generating** (checking sentence structure) and **sentence using** (checking contextual application), showed that the CLT group's gains were highly significant. The p-value for sentence generating in the CLT group was 0.000020, and for sentence using it was 0.000070. Both values are well below the significance level of 0.05, confirming a statistically essential distinction between the entry and final test results. The TLT group, on the other hand, showed considerably lower results, with p-value indicators slightly higher than the 0.05 significance level, meaning their improvements were less statistically significant.

Qualitative Analysis: Student Feedback Following the experiment, students who were taught with the CLT approach completed a questionnaire to provide their qualitative feedback on the methodology. The results showed strong support for the CLT approach:

Effectiveness: 78% of students either highly agreed or agreed that the CLT approach was effective for learning grammar.

Engagement: 75% of students found the CLT approach more engaging than other teaching methods.

Skill Improvement: 76% of students believed the CLT approach could improve their communicative skills.

The qualitative data from the questionnaire aligns with the quantitative test results, demonstrating that students not only performed better but also had a positive perception of the CLT methodology. Students reported that the approach was helpful for developing a range of skills, including listening and vocabulary, and also contributed to a wider understanding of the culture and traditions of English-speaking countries.

Discussion and Theoretical Fundamentals. The results indicated that students instructed using the Communicative Language Teaching (CLT) approach in grammar classes significantly enhanced their linguistic competence and achieved superior outcomes compared to those taught by the Traditional Language Teaching (TLT) approach. The statistics presented in the tables and their interpretations above clearly demonstrate this. The objectives established in this research (to compare the efficacy of traditional and communicative approaches in teaching grammar at the university level and to enhance the linguistic competence of EFL students in utilising grammatical structures through the application of the communicative language teaching approach) were successfully accomplished. The findings have substantiated our hypotheses: 1) The communicative language teaching approach is more effective than the traditional language teaching approach in instructing grammar to EFL students and in fostering their communicative competence; 2) EFL learners lack adequate linguistic competence and are not proficient in employing appropriate language structures to convey various facts and attitudes in daily communication until they receive a specialised communicative grammar course. Providing EFL learners with essential grammar instruction and guidelines for appropriate language use facilitates effective communication in collaborative contexts, utilising the CLT approach to enhance their linguistic competence. To enhance grammatical competence during the university grammar course, EFL learners engaged in a variety of communicative-based learning activities, including online comprehension, reading comprehension, debates, problem-solving, role-play, games, teamwork, competition, testing, essay writing, discourse analysis, discussions on social topics (such as food, drinks, people, interests, jobs, holidays, hotels, films, music, jokes, restaurants, books, economy, clothes, weather, etc.), and pair conversations, thereby treating language as it is utilised in authentic communication among native speakers. To enhance the grammatical competence of students as EFL learners, educators endeavoured to render the learning process informative, engaging, and to some degree, entertaining. They employed a variety of instructional methods: direct, indirect, independent, experiential, and interactive, which facilitated the development of the students' communicative competence.

Principles of Communicative Language Teaching (CLT)

CLT redefines the goal of language instruction as the development of communicative competence, a term introduced by Dell Hymes and later expanded by Canale and Swain to encompass four key components: grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competence. [2, p.296]

This approach represents a significant pedagogical shift:

• Learner-Centered: The classroom moves from a teacher-centered to a learner-centered environment, with an emphasis on student interaction and autonomy.

• Process over Product: Instruction focuses on the process of communication rather than the final product of an utterance, prioritizing fluency in initial stages.

• Interaction over Drills: Activities are designed to promote negotiation of meaning through collaborative tasks and authentic language use, rather than isolated, repetitive drills.

Within a CLT framework, grammar is taught inductively and contextually. Key practices include:

Inductive Learning: Learners are encouraged to infer grammatical rules from authentic examples rather than being given explicit rules. For instance, by comparing sentences like “She will arrive at 5” and “She is going to arrive at 5,” learners can organically grasp the nuances of future tense usage. This means giving students access to authentic language data and structured opportunities to figure out the rules for themselves. Examples provided include:

"Ice-breaker" tasks: Students analyze authentic conversational samples to discover the functional differences between competing grammatical forms (e.g., simple past vs. present perfect).

Analyzing authentic vs. non-authentic texts: Students compare real-world conversations with textbook dialogues to understand how grammar functions in "the real world" versus a simplified textbook version.

"Instructional expeditions": Students use a camera to photograph real-world language samples (e.g., signs, notices) and analyze them in class, thereby taking more responsibility for their own learning

Task-Based Activities: Real-life scenarios such as planning a trip, negotiating a proposal, or solving a problem require the active and purposeful use of grammar. These tasks engage learners cognitively and emotionally, fostering deeper, more memorable learning [3, p. 2].

Connecting Form, Meaning, and Use: Activities are intentionally designed to target all three dimensions of "grammaring." For example:

• Form: Targeted error correction in a post-task feedback session.

• Meaning: Matching sentences to images to clarify semantic content.

• Use: Role-playing a negotiation to practice polite requests using appropriate modal verbs.

The Role of Grammar in Intercultural Communication Grammar is not merely a set of structural rules but a sociocultural system that reflects how people perceive relationships, authority, politeness, and context. In intercultural settings, grammatical choices can significantly influence how messages are interpreted. For instance, modal verbs and conditional structures often carry pragmatic functions related to politeness and indirectness. A request framed as "Would you mind…" reflects high-context politeness norms in English, which may be absent or differently realized in other linguistic traditions.

From a communicative perspective, grammatical competence must be understood in conjunction with real-world use and meaning negotiation. Intercultural pragmatics highlights how a seemingly simple grammatical form, such as an imperative, can function differently across cultures. Thus, developing grammatical awareness includes not only syntactic accuracy but also an understanding of how forms are perceived and employed in diverse cultural settings. [15, p.1408]

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) plays a pivotal role in shaping communicative grammar teaching across Europe. It defines language proficiency in terms of what learners can do in real-life situations, emphasizing an action-oriented, task-based pedagogy. The CEFR integrates grammatical development into broader descriptors of communicative competence, enabling instructors to align grammar instruction with pragmatic, sociolinguistic, and discourse-level competencies.

The CEFR's influence is evident in:

Can-do statements: These functional descriptors integrate grammatical expectations with real-world applications. For instance, a B1 learner should "be able to give simple directions," which naturally involves a command of imperatives and question forms.

Holistic descriptors: Grammar is embedded within communicative acts. Instead of isolated drills, learners engage in tasks such as writing emails or participating in debates, thus internalizing structures in context. [13, pp.455-492]

In increasingly multilingual and multicultural European classrooms, this framework offers the flexibility to adopt differentiated approaches to grammar instruction. Teachers can use contrastive analysis to address unique grammatical challenges faced by learners from different linguistic backgrounds and utilize multimodal resources to scaffold grammar for students with varying levels of literacy.

For educators, embracing intercultural dimensions in grammar instruction requires rethinking traditional lesson planning. Teachers need specialized training in intercultural pragmatics, task design, and assessment that captures not only grammatical accuracy but also communicative appropriateness across cultures. Workshops and professional development programs on culture-informed grammar teaching can enrich initial teacher education and continuing professional development.

Conclusion. This paper has argued for a comprehensive methodology for English grammar instruction that integrates Nunan's organic view of acquisition, Larsen-Freeman's dynamic concept of "grammaring," and the communicative, intercultural orientation of CLT. The traditional rule-based approach is fundamentally inadequate for preparing learners for authentic communication, especially in diverse European contexts.

A successful grammar pedagogy must therefore be contextualized, teaching grammar within meaningful discourse; interactive, engaging learners in genuine communication; and intercultural, ensuring that grammatical choices are understood as socially and culturally situated. The research shown that following a specialised grammar training course, EFL students improved their language competency, the absence of which can hinder the communication process from the outset. The results indicate that the communicative language teaching approach utilised in the research enhanced the EFL students' linguistic competence in employing grammatical structures suitable for various communicative contexts, thereby facilitating effective communication in diverse life situations. It demonstrated greater efficacy than the conventional language instruction method. Consequently, educators of EFL students should emphasise the actual application of knowledge in communication and the development of students' communicative competencies in every university class. The enhancement of grammatical competence as a fundamental component of communicative competence is essential in foreign language learning within the university curriculum. To attain this objective, there remain avenues for further investigation into various forms of communicative and sociocultural competencies, all specifically and collectively focused on enhancing students' proficiency in utilising language units across diverse speech contexts.

Further studies might include:

• Longitudinal research tracking learners' grammatical and intercultural development.

• Comparative analyses of CLT implementation across various European countries.

• Investigations into digital tools and resources for communicative grammar instruction.

In conclusion, grammar is not a barrier to communication but a bridge—if taught as a living, interactive skill grounded in the realities of diverse, intercultural human experience.

REFERENCES:

1. Achieng S. A. Exploring Effective Teaching Approaches for English as a Foreign Language (EFL) Instructors: Best Practices and Future Directions.

International Journal of Studies in Education. 2023. Vol. 5, No. 4. P. 515–529. DOI: 10.46328/ijonse.170.

2. Bankole M. A., Ayoola M. O., Adegite A. Enhancing Communicative Competence Through English for Specific Purposes (ESP): A Comparative Study of ESP and General English Approaches in University Language Programs. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences.* 2023. Vol. 1, No. 6. P. 293–300. DOI: 10.59324/ejtas.2023.1(6).29.

3. Bhandari L. P. Task-based language teaching: A current EFL approach. *Advances in Language and Literary Studies.* 2020. Vol. 11, No. 1. P. 1–5. DOI: 10.7575/aiac.alls.v.11n.1p.1.

4. Boyne M. One language, two grammars? Differences between British and American English. *Language and Literature: International Journal of Stylistics.* 2011. Vol. 20, No. 3. P. 259–265. DOI: 10.1177/0963947010200030602.

5. Cavalheiro L. Developing intercultural awareness and communication in teacher education programs. In: Lopriore L., Grazzi E. (Eds.). Intercultural Communication: New Perspectives from ELF. Roma: TrE-Press, 2016. P. 149–167.

6. Chernenko O. V. Pragmatic peculiarities of the final phase of conflict interaction in fiction discourse. Lege artis. *Language yesterday, today, tomorrow.* 2019. Vol. IV, No. 2. P. 2–48. URL: https://lartis.sk/wp-content/uploads/2019/11/Chernenko_Issue-2_2019.pdf.

7. Christiansen M., Chater N. Language acquisition meets language evolution. *Cognitive Science*. 2010. Vol. 34. P. 1131–1157. DOI: 10.1111/j.1551-6709.2009.01049.x.

8. Dale R. Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy.* 2010. Vol. 14, No. 1. P. 1–17. DOI: 10.1080/026809399286468.

9. Dobrowolska D., Balslev K. Discursive mentoring strategies and interactional dynamics in teacher education. *Linguistics and Education.* 2017. Vol. 42. P. 10–20. DOI: 10.1016/j.linged.2017.09.001.

10. Glaesser J. Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education.* 2019. Vol. 45, No. 1. P. 70–85. DOI: 10.1080/03054985.2018.1493987.

11. Hengevald K., Mackenzie L. Functional Discourse Grammar. A typologically based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199278107.001.0001.

12. Jenkins J. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice.* 2015. Vol. 2, No. 3. P. 49–85. DOI: 10.1515/eip-2015-0003.

13. Kasper G., Omori M. Language and culture. In: Hornberger N. H., McKay S. L. (Eds.). Sociolinguistics and language education. New perspectives on language and education. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2010. P. 455–492.

14. Kaur J. Ambiguity related misunderstanding and clarity enhancing practices in ELF communication. *Intercultural Pragmatics*. 2017. Vol. 14, No. 1. P. 25–47. DOI: 10.1515/ip-2017-0002.

15. Klein D., Manning C. Natural language grammar induction with a generative constituent-context model. *Pattern Recognition.* 2005. Vol. 38. P. 1407–1409. DOI: 10.1016/j.patcog.2004.03.023.

16. Kubots R. Cross-cultural perspectives on writing: contrastive rhetoric. In: Hornberger N. H., McKay S. L. (Eds.). Sociolinguistics and language education. New perspectives on language and education. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2010. P. 265–290.

17. Larsen-Freeman D. Teaching language: From grammar to grammaring. Heinle & Heinle, 2003.

18. Lopriore L. ELF in teacher education: a way and ways. In: Lopriore L., Grazzi E. (Eds.). Intercultural Communication: New Perspectives from ELF. Roma: TrE-Press, 2016. P. 167–189.

19. Lubart T. Creativity across the seven Cs. In: Sternberg R. J., Kaufman J. C. (Eds.). The nature of human creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. P. 134–146. DOI: 10.1017/9781108185936.012.

20. Mabrurrosi M., Aziz L., Ruji R. David Nunan's Communication Approach Edu. *Journal Innovation in Learning and Education*. 2023. Vol. 1, No. 2. P. 152–161. DOI: 10.55352/edu.v1i2.772.

21. Musiienko Yu. Linguo-cognitive and pragmatic features of the prosodic organization of English parables. Lege artis. *Language yesterday, today, tomorrow.* 2017. Vol. II, No. 1. P. 210–261. DOI: 10.1515/lart-2017-0006.

22. Pring R. Putting persons back into education. Oxford Review of Education. 2012. Vol. 38, No. 6. P. 747–760. DOI: 10.1080/03054985.2012.744193.

23. Richards J. C., Renandya W. A. Methodology in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. DOI: 10.1017/CBO9780511667190.

24. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in language teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

25. Schleef E. Social meanings across listener groups: when do social factors matter? *Journal of English Linguistics.* 2017. Vol. 45, No. 1. P. 28–59. DOI: 10.1177/0075424216686149.

26. Shohamy E. Assessing multilingual competencies: adopting construct valid assessment policies. *Modern Language Journal.* 2011. Vol. 95, No. 3. P. 418–429. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x.

27. Sifakis N. S. ELF Awareness in English language teaching: principles and processes. *Applied Linguistics*. 2019. Vol. 40, No. 2. P. 288–306. DOI: 10.1093/applin/amx034.

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

SPECIFICITY OF FORMATION OF SOCIAL-AND-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF HEIS AT THE CLASSES OF THE UKRAINIAN LANGUAGE OF PROFESSIONAL DIRECTION

УДК 378:37.02:811=161.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.6
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Руденко Н.П.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри методики навчання, стилістики і культури української мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Марценішко В.О.,
канд. філол. наук,
викладач кафедри методики навчання, стилістики і культури української мови, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

У статті розглядаються основні напрями формування соціально-комунікативних навичок студентів ЗВО на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Оскільки перед сучасною вищою школою стоїть важливе завдання не лише надати студентам основні фахові знання, а й сформувати у майбутнього спеціаліста соціальні та комунікативні вміння і навички, що є невід'ємною складовою професійних компетентностей будь-якого фахівця, то мовна компетентність і є тим засобом, за допомогою якого і здійснюється реалізація соціальних і комунікативних завдань у всіх сферах професійної діяльності. Кожен фахівець має досконало володіти мовленнєвими навичками, щоб ефективно і продуктивно взаємодіяти з колегами при виконанні професійних обов'язків. У статті проаналізовано основні складники соціально-комунікативної компетентності, які мають бути сформовані на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Визначено, що у сучасному професійному спілкуванні надається перевага саме навичкам soft skills («м'які або гнучкі» навички) перед hard skills («жорсткі» навички), оскільки досконале володіння «м'якими» навичками забезпечує більш ефективну взаємодію у колективі, швидке реагування на зміну умов виконання професійних обов'язків, вміння спільно вирішувати складні проблеми та реалізовувати спільні проєкти. Запропоновано різні види вправ і завдань, виконання яких на заняттях з української мови допоможуть студентам різних спеціальностей у формуванні соціально-комунікативної компетентності. До них можна віднести вправи з проблемним завданням, що передбачають пошукову роботу з аналізом дібраного матеріалу, обговорення актуальних наукових та навчальних питань, що висвітлюють певні аспекти обраного фаху, виконання індивідуальних та групових творчих проєктів, що передбачає спільну роботу від етапу добору матеріалу і до представлення виконаного завдання перед аудиторією. Запропоновані завдання можуть використовуватися при вивченні будь-якої теми чи модуля з курсу української мови за професійним спрямуванням і сприяють ефективному формуванню соціально-комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

Ключові слова: *комунікація, комунікативна компетентність, соціально-комунікативні навички, soft skills, професійні вміння та навички, система вправ і завдань з української мови за професійним спрямуванням.*

The article deals with the main directions of formation of social-and-communicative skills of students of HEIs at classes of the Ukrainian language of professional direction. Since the modern high school has an important task not only to give students basic professional knowledge, but also to form social-and-communicative skills for the future specialist, which is an integral part of any specialist's professional competences, language competence is the means , through which social and communicative tasks are implemented in all areas of professional activities. Each specialist must have a thorough speech skills in order to interact effectively and productively with colleagues when performing professional duties. The article analyzes the main components of social-and-communicative competence, which should be formed at classes of the Ukrainian language of professional direction. It is determined that in modern professional communication there is the advantage of Soft Skills ("soft or flexible" skills) before Hard Skills ("rigid" skills), since perfect possession of "soft" skills provides more efficient interaction in the team, rapid response to changing the conditions of performing professional duties, the ability to jointly solve complex problems and to implement common projects. Different types of exercises and tasks are offered, the performance of which in the Ukrainian language will help students of different specialties in the formation of social-and-communicative competence. These include exercises with the problem tasks that provide for the search with the analysis of selected material, discussing topical scientific and educational issues, which cover certain aspects of the chosen profession, the implementation of individual and group creative projects, which involves working together from the stage of selection of material. The proposed tasks can be used in the study of any topic or module in the course of the Ukrainian language of professional direction and contribute to the effective formation of a future specialist's social-and-communicative competence.

Key words: *communication, communicative competence, social-and-communicative skills, Soft Skills, professional skills, system of exercises and tasks in the Ukrainian language of professional direction.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Перед сучасною вищою школою стоїть важливе завдання не лише надати студентам основні фахові знання, а й сформувати у майбутнього спеціаліста соціальні та комунікативні вміння і навички, що є невід'ємною складовою професійних компетентностей будь-якого фахівця. Мовна комунікація є якраз тим засобом, за допомогою якого і здійснюється спілкування у всіх сферах професійної діяльності, тому кожен фахівець має досконало володіти мовленнєвими навичками, щоб ефективно і продуктивно взаємодіяти з колегами при виконанні професійних обов'язків. Спілкування у професійній сфері передбачає не

тільки обмін інформацією, а й взаємодію під час виконання спільних проєктів, що вимагає сформованості перш за все мовленнєвих умінь і навичок, вивчення яких забезпечують заняття з української мови за професійним спрямуванням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми спілкування, комунікації, професійної мовленнєвої компетентності постійно розглядаються як педагогами, так і лінгвістами, зокрема, було сформовано окремий розділ комунікативної лінгвістики у сучасному мовознавстві. Проблемою вивчення комунікації з позиції мовця займалися Л. Мацько, Ф. Бацевич, А. Загнітко, Н. Гуйванюк та ін. Педагоги та методисти у своїх працях аналізують соціально-комунікативну компетентність як частину загальних професійних навичок (О. Холод, Л. Гребенюк, О. Плужник, О. Кравець, Н. Самборська, С. Рябокінь). Також науковці звертають увагу на форми і методи формування навичок soft skills студентів різних спеціальностей на заняттях із вивчення фахових дисциплін (Л. Шумська, А. Стьопкіна, Н. Глебова, Л. Афанасьєва, Л. Глинська, О. Попадич, О. Москаленко, В.Завидович, Н. Рабецька).

Проте незважаючи на значний обсяг праць із вивчення соціально-комунікативних навичок студентів педагогами, мовознавцями і психологами, практично не вивченою залишається проблема застосування відповідних методів і прийомів формування соціально-комунікативної компетентності студентів засобами фахової української мови.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Соціально-комунікативні навички і вміння формуються протягом усього життя людини, хоча початкові моделі спілкування у соціумі закладаються у сім'ї з перших років життя і розвиваються під час взаємодії з різними соціальними групами. Інколи ці моделі спілкування не повністю відповідають завданням, які необхідні для виконання професійних обов'язків, тому їх необхідно сформувати чи удосконалити у процесі засвоєння фахових знань і вмінь у вищій школі. Мовленнєві навички є базовими для формування комунікативних та соціальних умінь, тому на заняттях з української мови для студентів різних спеціальностей необхідно рекомендувати вправи, які розвивають усне і писемне мовлення студентів, формують уміння будувати зв'язне висловлювання на різні професійні теми, вести діалог з колегами для ефективного виконання спільних проєктів.

Метою цього **дослідження** є визначення основних напрямів формування соціально-комунікативної компетентності студентів різних спеціальностей на заняттях з української мови, а також розроблення системи вправ і завдань, які б допомогли набути здобувачам вищої освіти основних навичок спілкування у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Завданням вищої школи є формування компетентностей, необхідних фахівцю конкретної галузі професійної діяльності. Якщо раніше основна увага приділялася засвоєнню студентами теоретичних фундаментальних знань (Hard skills), то сьогодні система освіти переорієнтовується на формування соціально-комунікативних навичок (Soft skills), які розглядають, як «здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, що передбачає наявність відповідних знань, умінь та навичок ефективних комунікацій у сфері професійної діяльності чи особистісного соціального простору» [3, с. 150].

Сформовані належним чином соціально-комунікативні навички є більш затребуваними для роботодавців, оскільки швидке реагування на зміну професійного середовища є важливим елементом розвитку сучасного суспільства в усіх сферах його діяльності, від соціальних до виробничих і технічних. Початкові етапи формування soft skills відбуваються ще у середній школі, оскільки «Нова українська школа визначає нові освітні компетенції як актуальні соціально задані норми освіти. Серед пріоритетів варто визначити розвиток навичок мислення високого рівня, зокрема критичного мислення, формування навичок успішної життєдіяльності в соціумі, продуктивної комунікації та ін.» [5, с. 43].

Сучасна вища школа передбачає формування у здобувачів освіти обов'язкових компетентностей: загальних (спільні для всіх предметних спеціальностей) і фахових. Для прикладу серед зазначених у Державному стандарті підготовки бакалаврів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями), виділяються такі загальні компетентності, які забезпечують формування у студентів навичок соціально-комунікативної компетентності: ЗК2. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо. ЗК3. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово. ЗК6. Здатність до міжособистісної взаємодії. ЗК7. Здатність працювати в команді. ЗК8. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня. ЗК12. Здатність мотивувати людей та рухатись до спільної мети. ЗК15. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість [6].

У програмі вищої школи саме на формування таких загальних компетентностей студентів різних спеціальностей орієнтований курс «Українська мова за професійним спрямуванням», основні модулі якого забезпечують розвиток професійного спілкування на належному фаховому рівні. До основних завдань курсу можна віднести формування комунікативної компетентності студентів, отримання комунікативного досвіду, що сприяє розвиткові креативності та спонукає самореалізацію фахівця, активізує пізнавальні потреби, як визначальні для формування професійної майстерності, вироблення навичок ефективної мовної

поведінки у професійній сфері, вплив на співрозмовника за допомогою доречного використання різних мовних засобів.

Для формування соціально-комунікативних навичок важливим є виділення основних напрямів практичної роботи на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, за допомогою яких можна досягти необхідного ефекту у формуванні навичок професійного спілкування. На нашу думку, таке заняття має містити кілька складників, які спрямовані на вироблення навичок соціально-комунікативної компетентності, зокрема формування зв'язного мовлення, індивідуальну роботу та роботу в групах для створення спільних творчих проєктів, проблемні завдання для самостійної пошукової роботи.

Початковим рівнем для формування мовленнєвої компетентності є вміння правильно будувати зв'язне висловлювання, оскільки здатність передавати інформацію є первинною функцією мови. «Комунікативна компетентність – це здатність людини ефективно здійснювати під час спілкування обмін інформацією, почуттями та емоціями, презентувати і цивілізовано відстоювати власну точку зору на засадах визнання різноманітності позицій і шанобливого ставлення до цінностей інших людей» [2, с. 28]. На заняттях з української мови для формування саме мовленнєвих навичок можна запропонувати творчі завдання як індивідуальні, так і в групах, що додатково розвиватиме здатність студента до пошуку і осмислення інформації, а також формуватиме навички роботи в команді, уміння брати на себе відповідальність та виконувати свою частину роботи. Завдання. *Робота у групах. Напишіть кілька життєвих віх із автобіографії відомого українця (українки), не називаючи його (її) ім'я та прізвище. Зачитайте в групі свій текст, запропонуйте товаришам впізнати відому особистість. Підготуйте кілька цікавих фактів про цю людину, починаючи їх словами «Чи знали ви, що…?»* [7, с. 61].

Для розвитку критичного мислення, а також для вироблення у студентів навичок пошуку інформації можна використати вправи із проблемним завданням. «Ключові шляхи реалізації комунікативної компетенції студентів полягають у тому, що форми, методи і прийоми спрямовані на те, щоб зміст навчального матеріалу був джерелом для самостійного пошуку вирішення проблеми» [4, с. 207]. Наприклад: *Підготуйте презентацію-лайфхак про краще запам'ятовування правильного наголошення слів (2–3 поради). Наприклад, щоби було урочИсто, повинно бути всюди чИсто* [7, с. 15].

Для формування навичок спільної діяльності підійдуть завдання, що передбачають створення спільних проєктів. «Для розвитку комунікативної компетентності необхідними є засоби навчання, які б могли ставити проблемні та творчі завдання, оцінюватися, бути престижними в молодіжному середовищі» [1, с. 58]. Такі вправи дають можливість проявити організаційні та лідерські навички, вміння безконфліктно спілкуватися, разом вирішувати спірні питання. До того ж для створення справді вартісного продукту необхідно володіти і вміннями працювати з новітніми інформаційними технологіями. Така робота може проводитися як індивідуальна самостійна робота, а також як робота у групах 5–7 осіб. *Наприклад: Індивідуальні проєкти. Складіть текст урочистого виступу з нагоди привітання з професійним святом відповідно до вашого фаху, використовуючи якомога більше фразеологічних конструкцій. Наприклад, з Днем програміста, Днем маркетолога, Днем юриста тощо* [7, с. 25]. Таке завдання можна ускладнити, додавши, наприклад, ще один аспект виконання: *Зніміть відеоролик, продемонструйте його на занятті*, що допоможе розвивати і навички роботи з різними інформаційними технологіями.

Для розвитку творчої уяви та пошукових здібностей можна запропонувати завдання, які потребуватимуть не тільки знань з української мови, а ще й логічного та креативного мислення. *Завдання. Кроссенс (ксross – перехрестя, sens – смисл) – це перехрестя значень, понять, це візуальний асоціативний ланцюжок, який складається з 9 зображень, кожне з яких пов'язане з попереднім і наступним зображенням, що в результаті з різних сторін розкриває певне поняття, явище або факт.*

Створіть кроссенс, за допомогою якого поясніть термін іншомовного походження вашої галузі [7, с. 33].

Окремі теми курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» призначені для формування культури мовлення майбутнього фахівця, що є невід'ємною складовою загальної культури людини. Наприклад, вивчаючи ділове листування, водночас можна повторити формули мовленнєвого етикету, при написанні ділових документів засвоюється написання власних назв, складних слів, слів іншомовного походження. Можна запропонувати студентам такі завдання як індивідуальну роботу, так і роботу в групах чи парах. Наприклад: *Завдання. МЕТОД ПРОЄКТІВ. Підготуйте матеріал для студента ЧНУ ім. Богдана Хмельницького про те, як написати найбільш вдале резюме. Зніміть відеоролик (2–3 хв.) про це, продемонструйте його на занятті* [7, с. 61].

Висновки. Враховуючи важливість соціально-комунікативних навичок для професійної діяльності фахівців будь-якої спеціальності, є необхідність у формуванні мовленнєвих компетентностей у студентів ЗВО на заняттях з української мови, оскільки завданням викладання мови у вищій школі є не тільки формування мовленнєвих умінь і навичок, а й уміння використовувати мовлення у процесі

комунікації. Для цього необхідно впроваджувати на заняттях систему вправ і завдань, які забезпечать не лише знання з мови, а й формують соціально-комунікативну компетентність майбутнього фахівця. Зокрема поєднання індивідуальної та групової роботи на занятті дозволяє виробити у студентів необхідні вміння як самостійної, так і колективної роботи, а створення творчих проєктів розвивають пошукові навички, уміння аналізувати та збирати інформацію, переосмислювати отримані знання та створювати зв'язне висловлювання на різні професійні теми. Сформовані на заняттях з української мови соціально-комунікативні навички забезпечать студентам у майбутньому можливість досягти професійного успіху в обраній спеціальності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гребенюк Л. В., Дубровіна І. В., Аніщенко Н. В. Чинники формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2023. № 4. С. 56–61.

2. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2014. № 11. С. 27–33.

3. Кравець О, Самборська Н. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей на заняттях з англійської мови засобами інформаційно-комунікативних технологій. *Нові технології навчання.* 2019. № 92. С. 148–155.

4. Кравченко-Дзондза О. Формування комунікативної компетенції студентів у процесі вивчення культурологічних дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Посвіт, 2014. Вип.10. С. 205–208.

5. Марченко О. Штучний інтелект як інструмент формування й розвитку м'яких навичок здобувачів освіти у процесі формувального оцінювання. *Нова педагогічна думка*. 2025. №1(121). С. 41–48.

6. Стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). Проєкт. Видання офіційне. Київ: МОН. 2024. https://docs.google.com/document/d/1yZe5pPLfdl3pHAZ-PenuSLyy9n7Q4Sg_/edit

7. Українська мова за професійним спрямуванням. Навчально-методичний посібник. Л.П. Боть, В.О. Марценішко, В.М. Руденко, Н.П. Руденко. Черкаси: ФОП О.В.Бараненко, 2024. 119 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF SPEECH ACTIVITY

УДК 37.04:162.1:161.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.7
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Шевцова Л.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри слов'янської і германської філології та перекладу Житомирського державного університету імені Івана Франка

У статті звернено увагу на актуальній проблемі сьогодення - розвитку особистості студента критично мислити. Зосереджується увага на вмінні здобувачів вищої освіти критично оцінювати інформацію у процесі мовленнєвої діяльності. Засвоєння методики навчання польської та української мов неможливе без активізації мислетворчих процесів та критичного аналізу нової інформації, про що говориться у статті.
Підкреслено, що наукова інформація (вивчення нового методичного та мовного матеріалу) краще засвоюється завдяки вмінню критично її осмислювати, аналізувати почуте, його узагальнювати та структурувати. Автор розкриває можливості критичного мислення в опануванні методик навчання польської та української мов.
Зазначено, що важливими для щоденного спілкування є діяльнісний підхід, завдяки якому здобувачеві вищої освіти слід навчитися висловлювати власні думки, почуття, передавати враження, вміти самовиражатися, використовуючи свої природні здібності у процесі фахової діяльності. Кожній особистості важливо вміти проєктувати свої думки на навколишнє середовище, уміти визначати та усвідомлювати суть комунікативної діяльності. Творче самовираження індивіда створює позитивний досвід для подальшого використання у щоденному спілкуванні.
У статті вказано, що надзвичайно важливим є питання створення нових підходів до методичної освіти, використання креативності, групових форм навчання, створення індивідуальних траєкторій.
Наголошується, що пріоритетну роль у методиці навчання української та польської мов повинні займати інноваційні підходи до навчання, що стимулюють креативність, самовираження здобувачів вищої освіти, пізнавальну діяльність, критичне мислення, будуються на основі різних підходів до навчання.
Ключові слова: *розвиток критичного мислення; мовленнєва діяльність; методика навчання польської мови; методика навчання української мови; активізація пізнавальної діяльності; діяльнісний підхід до навчання.*

The article draws attention to a pressing issue of today – developing students' critical thinking skills. It focuses on the ability of higher education seekers to critically evaluate information in the process of speech activity. Mastering the methods of teaching Ukrainian and Polish is impossible without activating thought processes and critical analysis of new information.
The article states that scientific information (the study of new methodological and linguistic material) is better absorbed thanks to the ability to critically comprehend it, analyse what has been heard, generalise and structure it. The author reveals the possibilities of critical thinking in mastering the methods of teaching Ukrainian and Polish.
It is noted that an activity-based approach is important for everyday communication, thanks to which the learner should learn to express their own thoughts and feelings, convey impressions, and be able to express themselves using their natural abilities. It is important for each individual to be able to project their thoughts onto their environment and to be able to identify and understand the essence of communicative activity. Creative self-expression creates a positive experience for further use in everyday communication.
The article states that it is extremely important to develop new approaches to methodological education, use creativity, group forms of learning, and create individual trajectories.
It is emphasised that innovative approaches to teaching that stimulate creativity, self-expression of higher education students, cognitive activity, and critical thinking, based on different approaches to teaching, should play a priority role in the methodology of teaching Ukrainian and Polish.
Key words: *development of critical thinking; speech activity; methodology of teaching the Ukrainian language; methodology of teaching the Polish language; activation of cognitive activity; activity-based approach to teaching.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Методичні підходи зазнають сьогодні значних змін, висуваються нові вимоги до формування у студентів компетентностей, що знадобляться їм у щоденному спілкуванні. Про це неодноразово зазначається в багатьох документах, наприклад, у Рекомендаціях Європарламенту «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.) [10], де зокрема йдеться про спілкування рідною та іноземними мовами, навчання заради здобуття знань, про ініціативність та практичність. Важливим є усвідомлення української та іноземних мов як основи успішного життя в суспільстві, що будується на знаннях. Навчання заради здобуття знань охоплює всю навчальну діяльність, важливими є критичне мислення, вміння вирішувати проблеми, оцінка ризику. Ключовими навичками спілкування рідною та іноземними мовами є розуміти усне повідомлення; починати, підтримувати та завершувати розмову; читати, розуміти і відтворювати мовлення; вміння використовувати кодифікаційні джерела, самостійно вивчати мову та ін. [10]. Також у статті 21 Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» говориться про важливість її вивчення, адже мовою офіційного спілкування

є державна мова [3]. Відтак необхідно вивчати мовні дисципліни, добираючи різні шляхи для якісного оволодіння ними. Тому необхідним і перспективним для освіти є розгляд критичного мислення у процесі мовленнєвої діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні положення критичного мислення, його цілі, характеристики, стандарти висвітлено багатьма науковцями (роботи С. Брукфільда, Дж. Дьюї, А. Бутенко, С. Король, І. Пасічник [8], О. Пометун [5], К. Поппера, Д. Рассела, В.Р. Руджеро, Дж.Стіла, Ч. Темпла, О. Тягло, П. Фасіоне, Д. Халперна та багатьох інших). Проблеми формування критичного мислення у студентів вищої школи піднімаються у багатьох наукових дослідженнях (А. Гулак [2], К. Івлєва, О. Курінний, З.Нікнейм [14], Л. Пелепейченко, М. Починкова [6; 7], А. Рояфар, О. Тягло та інші). Ще в давні часи поняття критичного мислення проаналізовано Сократом, Фомою Аквінським, Френсісом Беконом, Рене Декартом. У таксономії Б. Блума визначено шість рівнів інтелектуальної поведінки, серед яких аналіз, синтез та оцінювання, що відносяться науковцями до критичного мислення [13].

Розгляд цього питання продовжується і зараз. У багатьох наукових доробках говориться про запровадження принципів критичного мовлення у навчальну діяльність (П. Блонський, О. Гриненко [1], В. Кушнір, О. Лабенко, А. Лукіянчук [4], Л. Муравська, О. Пометун [5], С. Ревуцька [9], С. Романова, А. Рубан [11], О. Тягло, С. Терно [12], Т. Яковенко та інші).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних наукових працях в Україні ще не повною мірою досліджено можливості критичного мислення під час опанування конкретними дисциплінами мовного та методичного характеру. Зокрема, мало дослідженим залишається питання оволодіння методиками навчання польської та української мов за допомогою усвідомленого, критичного мислення, нових форм роботи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз стану формування критичного мислення під час оволодіння методиками навчання української та польської мов, вироблення практичних рекомендацій щодо форм роботи.

З цією метою пов'язане вирішення таких **завдань:** розглянути базові поняття дослідження; з'ясувати особливості вивчення методик навчання польської та української мов із застосуванням критичного мислення, здійснити аналіз методичної роботи (виконання пізнавальних завдань, активізувальних форм роботи тощо); надати рекомендації для формування методичних та мовленнєвих умінь з урахуванням критичного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток критичного мислення ґрунтується на вмінні використовувати розумові стратегії та операції для формулювання висновків і оцінок, прийняття рішень. Як відомо, наше мислення асоціативне; з психологічного погляду міцнішими є знання, отримані в контексті відомого, а без контексту і зв'язку з наявними знаннями інформація швидко втрачається та не засвоюються. Звернення до засвоєного раніше матеріалу виконує мотиваційну функцію та водночас підвищує пізнавальну активність студентів. З метою повторення матеріалу викладач може використати навідні запитання, різні методи навчання (асоціативний кущ, мозковий штурм, кластер тощо).

Як зазначають О. Пометун, Т. Ремех, до найважливіших мисленнєвих операцій, що формуються засобами всіх освітніх галузь, відносяться: опрацювання інформації з різних джерел, її аналіз, інтерпретація, критична оцінка; використання цієї інформації для розв'язання життєвих і навчальних програм; формулювання аргументованих суджень і оцінок [5]. Виконання таких операцій спирається на мовленнєву діяльність особистості, відтак критичне мислення та мовлення тісно пов'язані, утворюють цілісну систему.

На думку М. Починкової, С. Бадер, замало знати теоретичні аспекти критичного мислення, потрібно також навчитися їх застосовувати, що привертає увагу дослідників до педагогічних аспектів формування критичного мислення [7, с. 249]. Серед таких аспектів критичного мислення головну роль відіграє мовленнєва діяльність як засіб його передачі. Реалізація цілого ряду мовленнєвих завдань, у свою чергу, спирається на мисленнєві операції, що відображається в уміннях знати та аналізувати інформацію, висловлювати враження від почутого, творчо підходити до мовленнєвої діяльності; уміння самостійно аналізувати, усвідомлювати, узагальнювати та передавати нову інформацію та под.

Реалізація мовленнєвої діяльності неможлива без діяльнісного підходу до навчання, без постійного пошуку педагогом нових форм роботи. Серед найбільш поширених методів та прийомів, основаних на діяльнісному підході, А. Лукіянчук називає евристику та напівевристику, «Сократівський діалог», методичні прийоми «Модель 6W», «Знаю – хочу знати – дізнався», «Сенкан», «Прогнозування за ілюстрацією», «Дерево припущень», «Ромашка Блума», табличний метод, «Ажурна пилка», «Взаємне навчання» та ряд інших [4]. Ці та подібні форми, методи та прийоми, побудовані на основі дослідного навчання, із залученням критичного мислення, сприятимуть загальному розвиткові здобувачів освіти, їхньої мовленнєвої діяльності.

Для розвитку критичного мислення, на думку О. Гриненко, слід забезпечити для студентів безризикове середовище (вільне від насмішок, з обґрунтованою оцінкою); дозволити їм вільно розмірковувати, приймати різноманітні ідеї та

думки; вірити у здатність кожного здобувача вищої освіти породжувати критичні судження; цінувати критичні міркування всіх студентів [1; с. 14]. Такий підхід до вивчення методик польської та української мов створить творчі умови, за яких студенти матимуть можливість продемонструвати педагогічні напрацювання, виявити рівень володіння мовленнєвою діяльністю, нестандартно виконувати поставлені завдання.

Проведений аналіз напрацювань з питання критичного мислення у навчальній діяльності (наукових статей, наведених видів роботи, методів та прийомів) свідчить, що: 1) критичне мислення в освітніх умовах неможливе без діяльнісного підходу, що підтверджується рядом методів, прийомів, завданнями та вправами, які активно використовують творчі педагоги-новатори; 2) критичне мислення стало невід'ємною частиною ефективного та продуманого навчання, заняття з методик навчання польської та української мов не є винятком; 3) до роботи з розвитку мовлення на основі критичного мислення здобувачі вищої освіти повинні залучатися постійно, на всіх заняттях; 4) слід збільшувати кількість завдань на основі діяльнісного підходу, систематично їх виконувати у процесі опанування методиками навчання польської та української мов. З огляду на це можемо вказати на доцільність запровадження спецкурсів з методичних дисциплін, пов'язаних з інноваційними видами роботи майбутніх педагогів.

Отже, вивчення наукового питання переконує у необхідності врахування особливостей критичного мислення студентів, оскільки програмою з методики навчання польської та української мов передбачається використання активізувальних форм роботи (застосування в діяльності майбутнього педагога інтерактивного навчання, відповідних методів та прийомів тощо); виклад матеріалу пов'язаний із шкільними програмами з польської та української мов і на них спирається; студенти готові до діяльнісного підходу й охоче його сприймають. Звичайно, перспективним залишається розширення кола наукових питань, видів роботи, пов'язаних з активізацією критичного мислення, постійне оновлення співпраці з школами, регулярне виконання студентами інноваційних групових та індивідуальних завдань. У зв'язку з цим слід надати певні **рекомендації:** 1) під час викладання методик польської та української мов активно працювати над новими видами роботи з опорою на критичне мислення, залучити нові форми роботи до організації навчальної діяльності; 2) створювати завдання, що тісно пов'язані із шкільною програмою, активно залучати студентів до відвідування закладів загальної середньої освіти; 3) заохочувати здобувачів вищої освіти до співпраці з учнями, розробляти нові програми із залученням комп'ютеризації, активної діяльності учнів; 4) запровадити у вітчизняних університетах дисципліни, пов'язані з інтерактивними формами роботи, залученням критичного мислення та опорою на діяльнісний підхід до навчання, постійно підвищувати мовленнєвий рівень здобувачів вищої освіти.

Висновки і перспективи дослідження. У проведеному дослідженні для формування навичок критичного мислення враховувався ряд умінь та навичок: володіти інформацією та аналізувати її, висловлювати власну оцінку почутого та творчо підходити до власної мовленнєвої діяльності; уміння самостійно збирати, усвідомлювати, узагальнювати нову інформацію; виявляти творчі здібності, використовувати набуту інформацію під час власної методичної діяльності тощо. З методичного погляду критичне мислення як комплекс мисленнєвих операцій характеризується здатністю особистості аналізувати, зіставляти, систематизувати, оцінювати інформацію; бачити проблеми та вирішувати їх; висувати гіпотези, бачити альтернативи, перевіряти інформацію; свідомо робити вибір, обґрунтувавши його.

Сучасні підходи до навчання орієнтують на розвиток творчих здібностей здобувачів вищої освіти, активного підходу до навчання на основі креативності, інтерактивності, активної співпраці, застосування різних підходів до навчання.

Подальші **перспективи** у цьому напрямку вбачаємо в дослідженні методичних дисциплін на основі критичного аналізу, розробленні відповідних програм; слід звернути увагу на створення методичного забезпечення, залучення відеоматеріалів уроків, творчих майстерень тощо. Важливим є створення банку навчально-методичних матеріалів з покроковим аналізом інноваційних підходів до формування мовленнєвої діяльності студентів на основі критичного мислення під час опанування методиками навчання польської та української мов.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гриненко О. М. Технологія розвитку критичного мислення. *Методичний посібник*. Слов'янськ, 2023. 57 с.

2. Гулак А., Коробкіна Т. Розвиток критичного мислення у студентів: сучасні психолого-педагогічні виклики та рішення. *Матеріали конференції МЦНД (23.05. 2025; Вінниця, Україна).* С. 597–599.

3. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text

4. Лукіянчук А.М. Розвиток критичного мислення учнів. *Методичні рекомендації.* Біла Церква : БІНПО УМО, 2018. 73 с.

5. Пометун О.І., Ремех Т.О. Розвиток критичного мислення як завдання вчителя початкової школи. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО,* № 1(38), 2020. https://bnd.gnedu.vn.ua/wp-content/uploads/2022/09/

6. Починкова М., Бадер С. Критичне мислення: перепони на шляху розмірковування. *Актуальні*

питання гуманітарних наук. Вип. 79, том 2, 2024. С. 247–254.

7. Починкова М. М., Бадер С. О. Психолого-педагогічні та нейрофізіологічні засади критичного мислення особистості на різних вікових етапах. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 73. С. 127–134.

8. Психологія мислення: підручник / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, У. І. Нікітчук та ін. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. 560 с.

9. Ревуцька Світлана. Розвиток критичного мислення в процесі вдосконалення навичок продуктивних видів мовленнєвої діяльності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Випуск 43, 2023. С. 102-114.

10. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/ show/994_9 75#Text

11. Рубан А. Розвиток критичного мислення учнів. *Моделі життєтворчості у сучасних соціокультурних контекстах* : матеріали доповідей науково-практичної on-line конференції для студентів, аспірантів, викладачів, учителів шкіл, вихователів ЗДО, Харків, 10 листопада 2023 р.Харків, 2023. С. 70.

12. Терно С. О. Критичне мислення: стратегії та процедури. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету,* 2015, вип. 44, том 2. С. 179–183.

13. Benjamin S. Bloom. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl. L.: Longman, 1st Edition, 2001. 243 p.

14. Nickname Z., Royafar A. Critical thinking skills of undergraduate students of educational sciences at Tehran universities. Utopía y Praxis Latinoamericana. 2019. Vol. 24, núm. Esp. 6. P. 54–63. URL: https://www.redalyc.org/journal/279/ 27962177007 /html.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПОВНОЗНАЧНИХ ЧАСТИН МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

LINGUADIDACTIC PRINCIPLES FOR IMPLEMENTING COMPETENCY-BASED APPROACH IN STUDYING NOTIONAL PARTS OF SPEECH AT PRIMARY SCHOOL

УДК 373.3.026:[373.3.091.3:811.161.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.8
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Янко Н.О.,
канд. пед. наук, доцентка,
доцентка кафедри мов і методики їх викладання
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Оліфіренко Є.В.,
учителька початкових класів
Чернігівської гімназії № 3
Чернігівської міської ради

Максак І.В.,
ст. викладачка кафедри мов і методики їх викладання
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Стаття присвячена актуальній проблемі української лінгводидактики в початковій школі – формуванню комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку в процесі вивчення повнозначних частин мови. Відповідно до чинного Державного стандарту початкової освіти (2018) основна мета шкільного курсу української мови полягає в розвитку особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма), формуванні комунікативної та інших ключових компетентностей учнів із урахуванням їхніх вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб [4]. Реалізація зазначеної мети в процесі ознайомлення здобувачів початкової освіти з повнозначними частинами мови ґрунтується на інтеграції компетентнісного, особистісно орієнтованого і діяльнісного підходів. У статті розглянуто сутність поняття «компетентнісний підхід», науково обґрунтовано доцільність його впровадження на аспектних уроках мови та уроках розвитку мовлення в початкових класах Нової української школи (НУШ). З'ясовано, що успішність засвоєння граматичного матеріалу на компетентнісних засадах забезпечується врахуванням двох груп принципів навчання: загальнодидактичних і специфічних лінгводидактичних. До найважливіших загальнодидактичних принципів формування комунікативної компетентності учнів віднесено такі: мотиваційного забезпечення освітнього процесу; свідомості, науковості й доступності засвоєння граматичного матеріалу; послідовності й систематичності; перспективності й наступності; життєвої доцільності й дієвості знань із граматики; наочності; активізації пізнавально-дослідницької діяльності учнів; індивідуалізації та диференціації навчання; співробітництва і взаємопідтримки; взаємозв'язку навчання і виховання всебічно розвиненої особистості дитини, урахування її емоційних потреб. Пріоритетне значення в процесі пропедевтичного вивчення повнозначних частин мови у початковій школі на засадах компетентнісного підходу мають лінгводидактичні принципи: комунікативності; функціональності; текстоцентризму; координації усного і писемного мовлення; оцінки доцільності й виразності мовлення; розвитку природного дару слова і чуття мови здобувачів початкової освіти.

Ключові слова: *граматика, повнозначні частини мови, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, принципи навчання, здобувачі початкової освіти.*

The article addresses the significant issue of Ukrainian linguodidactics at primary school, namely, forming communicative competency in primary school learners while studying notional parts of speech. According to the current State Standard for Primary Education (2018), the main goal of the Ukrainian language curriculum is to foster a child's personality via various types of speech activity, including listening, speaking, reading, and writing, as well as to form communicative and other key competences, taking into account students' age and individual, psychological and physiological characteristics and needs [4]. Implementing the aforementioned goal in teaching notional parts of speech in the Ukrainian language classes is rooted in the integration of competency-based, learner-centered, and activity-based approaches. The paper explores the concept of the "competency-based approach" and provides a scientific justification for its necessity in both grammar-focused and speech development classes at primary schools within the New Ukrainian School (NUS) framework. It has been found that the effective acquisition of grammar material, grounded in competency-oriented principles, depends on two groups of teaching principles: general didactic principles and specific linguodidactic. The fundamental general didactic principles for forming students' communicative competence are as follows: ensuring motivation within the educational process; consciousness, scientific validity, and accessibility in mastering grammar material; consistency and systematicity; long-term orientation and continuity; practical relevance and effectiveness of grammar knowledge; visual support; activation of students' cognitive and research activity; individualization and differentiation of learning; cooperation and mutual support; interrelation between instruction and upbringing of a well-rounded child's personality, with due regard to the child's emotional needs. Specific linguodidactic principles are of particular importance in the propaedeutic study of notional parts of speech within the competency-based approach at primary school. These principles include: communicativeness; functionality; text-centeredness; coordination of oral and written speech; evaluation of speech appropriateness and expressiveness; and the cultivation of primary school learners' natural gift for verbal expression and their language sensitivity.

Key words: *grammar, notional parts of speech, competency-based approach, communicative competency, principles of teaching, primary school students.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» (2016), Державного стандарту початкової освіти (2018), Типових освітніх програм (2022) пріоритетною метою навчання української мови в сучасній початковій школі є формування комунікативної компетентності – готовності й здатності учнів успішно послуговуватися мовою в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язання різних навчальних завдань і життєво важливих проблем. Досягнення зазначеної мети в процесі оволодіння здобувачами початкової освіти граматичними поняттями і правилами вимагає впровадження удосконалених підходів до організації освітнього процесу на уроках української мови та розвитку мовлення в НУШ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ретроспективний аналіз лінгводидактичної літератури засвідчив, що окремі аспекти проблеми формування комунікативної компетентності учнів у процесі засвоєння граматичного матеріалу розглядалися українськими методистами ще наприкінці XIX – на початку XX ст. Зокрема, С. Русова стверджувала, що в навчанні рідної мови необхідно враховувати два тісно пов'язані, але кардинально різні процеси – знати мову і вміти послуговатися нею. Доцільність опанування граматики у взаємозв'язку з розвитком культури мовлення обстоювали також І. Огієнко, О. Курило, О. Синявський, В. Сухомлинський та ін. Останні десятиліття позначені появою різноаспектних досліджень із методики навчання української мови і літератури на компетентнісних засадах в середній (Бондаренко Н., Голуб Н., Горошкіна О., Кучеренко І., Мамчур Л., Новосьолова В., Пентилюк М., Яценко Т. та ін.) і початковій (Бадер В., Вашуленко М., Вашуленко О., Грона Н., Зенченко Т., Підлужна Г., Пономарьова К., Савченко О., Сіранчук Н., Собко В. та ін.) ланці освіти. Проблему мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку в процесі засвоєння граматичного матеріалу, зокрема частин мови, науково обґрунтовано в дисертаційних дослідженнях: ознайомлення учнів із частинами мови як засобами міжфразового зв'язку в тексті (Гац Н.), формування текстових умінь у процесі вивчення дієслова (Гамза А.), розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь засобами службових частин мови (Демидчик Г.), вивчення категорії відмінка іменників на засадах функціонального підходу (Дубовик С.), підготовка майбутніх педагогів до вивчення прикметника в початкових класів на компетентнісних засадах (Зенченко Т.), розвиток мовленнєвих умінь у процесі вивчення граматичного матеріалу на функціонально-комунікативній основі (Петрук О.), збагачення словникового запасу учнів дієслівними формами (Чепелюк Н.). Водночас, незважаючи на загальне зростання інтересу українських лінгводидактів до досліджуваної проблеми, методика ознайомлення здобувачів початкової освіти з системою повнозначних частин мови та їх граматичних форм на засадах компетентнісного підходу потребує подальшого розроблення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Цілеспрямовані спостереження за освітнім процесом на уроках мови й розвитку мовлення, анкетне опитування та бесіди з учителями дають підстави стверджувати, що під час засвоєння граматичного матеріалу діти молодшого шкільного віку відчувають значні труднощі. Нерідко учні «формально заучують граматичні поняття і категорії, запам'ятовують правила, часто не розуміючи їх сутності» [20, с. 150]. Надмірна увага вчителів до оволодіння теоретичними відомостями призводить до того, що морфологічні засоби мови засвоюються поза потребою здобувачів початкової освіти висловити власну думку, поділитися почуттями й враженнями, втрачається пізнавальний інтерес і мотивація, а сама граматика як мовознавча наука, на думку лінгводидактів, стає для учнів абстрактною й тому важкою [17, с. 15; 20, с. 150].

Компетентнісно орієнтоване вивчення повнозначних частин мови передбачає посилення практичної спрямованості початкового курсу граматики, підпорядкування процесу засвоєння «сухої» мовної теорії цілеспрямованому мовленнєвому розвитку здобувачів освіти, залучення їх до активної навчальної і мовленнєво-творчої діяльності, взаємодії в різних проблемних комунікативних ситуаціях.

Мета статті – схарактеризувати принципи реалізації компетентнісного підходу в процесі вивчення повнозначних частин мови в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під поняттям ***«компетентнісний підхід»*** українські дидакти (Байбара Т., Пометун О., Савченко О. та ін.) розуміють спрямованість освітнього процесу на досягнення компетентнісних результатів навчання; формування й удосконалення в здобувачів певної ланки освіти ключових (універсальних, життєвих) і предметних компетентностей; розвиток готовності та здатності учнів діяти в різних навчальних і побутових ситуаціях на основі здобутих знань, особистого досвіду, практичних умінь і навичок тощо [1; 12; 14; 15]. Зауважимо, що у світовій практиці створення якісного освітнього середовища, у тому числі й в початковій школі, пов'язують з інтеграцією компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. У компетентнісно орієнтованій освіті, – як стверджує О. Савченко, – зміщується акцент із процесу накопичення (пріоритетності) знань, умінь і навичок на розвиток готовності й здатності учнів до практичних дій у певному контексті, а її кінцевий результат «*знаю що…*» змінюється на «*знаю*

як…» [15, с. 12]. Істотною процесуальною ознакою компетентнісного підходу, яка відрізняє його від традиційної (знаннєвої) парадигми, є трансформація ролі здобувача освіти з об'єкта на суб'єкт, тобто активного і рівноправного учасника освітнього процесу [9, с. 52; 15, с. 12–13].

Компетентнісний підхід у системі мовної освіти є своєрідним орієнтиром, що спрямовує професійну діяльність учителя на досягнення її кінцевої мети – виховання соціально активної україномовної особистості, яка володіє динамічною комбінацією знань, практичних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій і ставлень, особистого досвіду, що «забезпечить її високий рівень комунікації в різних життєвих ситуаціях» [16, с. 76].

Науковим підґрунтям успішної реалізації компетентнісного підходу в процесі вивчення здобувачами початкової освіти повнозначних частин мови є принципи організації освітнього процесу, які визначають зміст уроків мови і розвитку мовлення, зумовлюють доцільний добір та застосування методів, прийомів, організаційних форм і дидактичних засобів.

У сучасній дидактиці під поняттям ***«принципи навчання»*** прийнято розуміти вихідні теоретичні положення, на основі яких здійснюється організація освітнього процесу; дидактичні вимоги, дотримання яких забезпечує ефективність освітнього процесу; основні закономірності освітнього процесу, що регулюють діяльність вчителя й учнів. На основі аналізу наукових праць [2; 3; 6; 7; 11; 13] з'ясовано, що в процесі формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти важливо брати до уваги дві групи принципів: 1) *загальнодидактичні*, які в методиці розглядаються через призму навчання мови і мовленнєвого розвитку учнів; 2) *лінгводидактичні*, зумовлені змістом і особливостями навчального предмета «Українська мова» в початковій школі.

Серед ***загальнодидактичних принципів*** компетентнісно орієнтованого ознайомлення учнів початкових класів із повнозначними частинами мови виокремлюємо такі принципи: *1) мотиваційного забезпечення освітнього процесу; 2) свідомості, науковості й доступності засвоєння граматичного матеріалу; 3) послідовності й систематичності; 4) перспективності й наступності; 5) життєвої доцільності й дієвості знань із граматики; 6) наочності; 7) активізації пізнавально-дослідницької діяльності учнів; 8) індивідуалізації та диференціації навчання; 9) співробітництва і взаємопідтримки; 10) взаємозв'язку навчання і виховання всебічно розвиненої особистості дитини, урахування її емоційних потреб.*

На нашу думку, сутнісні характеристики вищезазначених принципів достатньо ґрунтовно розглянуто в дидактичній і лінгводидактичній літературі ([2; 7; 8; 11; 14] та ін.), тому детальніше схарактеризуємо специфічні ***лінгводидактичні принципи*** реалізації компетентнісного підходу в процесі вивчення повнозначних частин мови в початковій школі.

Ураховуючи результати наукових досліджень (Вашуленка М. [2; 7], Грони Н. [8], Голуб Н. [3], Зенченко Т. [5], Мамчур Л. [6], Петрук О. [10], Пономарьової К. [13] та ін.), до таких принципів ми відносимо:

– *принцип комунікативності*, якому дослідники надають пріоритетного значення в методиці навчання мови та розвитку мовлення здобувачів освіти. Важливість урахування принципу обґрунтовується основною метою шкільного курсу мовної освіти – оволодінням рідною мовою як засобом здійснення успішної комунікації в усній і письмовій формах, формуванням в учнів умінь добирати та використовувати мовні одиниці з огляду на мету, адресата, обставини й сферу вживання висловлювання. Дотримання цього принципу в процесі засвоєння повнозначних частин мови вимагає створення на всіх етапах уроку атмосфери невимушеного спілкування, забезпечення мотивації учнів до здійснення всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма) шляхом застосування інтерактивних форм роботи, проведення рольових ігор, моделювання проблемних мовленнєвих ситуацій, максимально наближених до природних умов комунікації;

– *принцип функціональності* спрямований на пропедевтичне ознайомлення здобувачів початкової освіти з функційно-стилістичними можливостями та закономірностями взаємодії одиниць різних мовних рівнів. Реалізація принципу в процесі навчання морфології є важливою передумовою осмисленого засвоєння учнями нової граматичної форми (або категорії) в єдності з її значенням, комунікативною функцією та закономірностями функціонування в мовленні;

– *принцип текстоцентризму* тісно пов'язаний з попереднім – функціональним – та передбачає ознайомлення учнів із повнозначними частинами мови, їх граматичними формами і категоріями на основі зв'язного висловлювання. Беручи до уваги зазначений принцип, учитель має добирати навчальні тексти різної тематики, з чітко вираженою композиційно-структурною організацією, досконалі зі стилістичного погляду. Згідно з цим принципом «текст» розглядається, з одного боку, як об'єкт лінгвістичного спостереження й аналізу, а з іншого – як кінцевий продукт мовленнєвої діяльності учнів. А тому на уроках вивчення повнозначних частин мови необхідно поетапно і комплексно застосовувати різні типи вправ (аналітичні, аналітико-конструктивні, конструктивні й продуктивно-творчі) на роботу з текстами різних типів, жанрів і стилів;

– *принцип оцінки доцільності й виразності мовлення*, дотримання якого ґрунтується на цілеспрямованому плануванні й систематичному проведенні роботи над формуванням в учнів початкових класів уміння відчувати багатство й красу рідного слова, розуміти найрізноманітніші відтінки у значенні емоційно забарвлених засобів мови; усвідомленням їх функціональної ролі та закономірностей уживання з метою комунікативно доцільного і стилістично виразного висловлення думки. Дидактичною умовою реалізації принципу в процесі навчання морфології є добір системи завдань на сприймання й граматико-стилістичний аналіз художніх текстів, що сприяла б виробленню в учнів умінь помічати засоби мовної експресії, висловлювати власну оцінку їх дієвості й виразності, відповідності задуму автора, меті й сфері вживання висловлювання;

– *принцип координації усного та писемного мовлення* зумовлений, як наголошують лінгводидакти, самою природою оволодіння мовою: спочатку діти опановують її усну форму, а потім – письмову [17, с. 45; 7, с. 7]. Дотримання цього принципу в процесі вивчення повнозначних частин мови передбачає ознайомлення здобувачів початкової освіти з новими граматичними поняттями та первинне закріплення їх у процесі усної комунікації. Відтак оволодіння нормативним уживанням граматичних форм слова у структурі усних висловлювань сприятиме розвитку писемного мовлення учнів початкових класів;

– *принцип розвитку природного дару слова і чуття мови* вимагає врахування в освітньому процесі інтуїтивних здібностей здобувачів початкової освіти дотримуватися граматичних норм, комунікативно доречного і стилістично виправданого вживання засобів морфології шляхом наслідування зразків українського літературного мовлення [19, с. 104]. Зауважимо, що розвиток природного дару слова та мовного чуття учнів відбувається під впливом навколишнього мовленнєвого середовища і розпочинається ще в ранньому дитинстві. З-поміж важливих чинників, які впливають на інтенсивність процесу розвитку дару слова та чуття мови, науковці називають такі: 1) «вроджені задатки» дитини, тобто закладені генетично її можливості; 2) поступове оволодіння мовною теорією з опорою на мовленнєвий досвід учнів; 3) «практичне вправляння», тобто виконання системи спеціальних вправ і творчих завдань, читання й аналіз кращих зразків художньої літератури, збагачення словника учнів під час спостереження за явищами природи, працею людей тощо [10, с. 98; 18, с. 72–73].

Висновки. Упровадження компетентнісного підходу в процесі вивчення повнозначних частин мови в початкових класах НУШ забезпечує якісно новий напрям мовної освіти, що уможливлює використання пропедевтичних теоретичних відомостей із морфології як засобу свідомого опанування повнозначних частин мови, їх граматичних категорій і форм, вироблення в учнів умінь нормативного, комунікативно виправданого добору і вживання морфологічних одиниць у різних мовленнєвих ситуаціях.

Вищезазначені загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи реалізації компетентнісного підходу виступають не ізольовано, а тісно взаємодіючи та доповнюючи один одного. Дотримання їх у процесі навчання морфології на уроках української мови сприятиме формуванню ключової і предметної комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні лінгводидактичної моделі формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти в процесі вивчення повнозначних частин мови на уроках мови і розвитку мовлення в сучасній школі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичні засади. *Початкова школа.* 2010. № 8. С. 46–50.

2. Вашуленко М. С. Нова українська школа: Методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1-2 класах ЗЗСО на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2019. 192 с.

3. Голуб Н. Б. Суть компетентнісного навчання української мови в основній школі. *Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу* : посіб. / Н. Б. Голуб, В. І. Новосьолова, Г. Т. Шелехова, А. В. Ярмолюк. Київ : ВД «Сам», 2017. С. 4–14.

4. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабміну України від 21.02.2018 № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text (дата звернення: 23.07.2025).

5. Зенченко Т. Ф. Підготовка майбутніх учителів до вивчення прикметника у початкових класах на компетентнісних засадах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Глухів, 2015. 227 с.

6. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2012. 44 с.

7. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

8. Методика формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку : метод. реком. / укл. Н. В. Грона. Ніжин, 2015. 216 с.

9. Остапенко Н. Компетентнісний підхід до навчання української мови та його складники. *Українська мова і література в школі.* 2012. № 1. С. 51–53.

10. Петрук О. М. Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікатив-

ного підходу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 197 с.

11. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови : навч. посіб. Харків : Основа, 1995. 240 с.

12. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа.* 2005. № 1. С. 65–70.

13. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

14. Савченко О. Дидактика початкової освіти : підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Грамота, 2013. 504 с.

15. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа.* 2014. № 4-5. С. 12–16.

16. Словник-довідник з української лінгводидактики / за заг. ред. М. І. Пентилюк. 2-ге вид., доп. і переробл. Харків : Основа, 2016. 172 с.

17. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у ЗНЗ І ступеня з викладанням мовами національних меншин України : монографія. Київ : Пед. думка, 2013. 160 с.

18. Янко Н. О. Психолінгвістичні чинники формування стилістичних умінь в учнів початкових класів. *Science Education a New Dimension.* 2013. Vol. 2. P. 71–74. URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/8895 (дата звернення: 23.07.2025).

19. Янко Н. О. Формування стилістичних умінь учнів 3–4 класів у процесі роботи над текстами різних типів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 213 с.

20. Янко Н. О., Якунько О. В. Принципи реалізації функціонально- стилістичного підходу в процесі вивчення граматичного матеріалу в початковій школі. *Молодий вчений*. 2018. № 2.1(54.1). С. 149–153. URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/3670 (дата звернення: 23.07.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РОЗДІЛ 2. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS AS A DETERMINANT OF SOCIAL INTEGRATION AMONG SENIOR SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

УДК 376.01-056.2/.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.9
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Опалюк Т.Л.,
докт. пед. наук, професор,
декан факультету спеціальної освіти,
психології і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Брилінський Д.О.,
аспірант кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

У статті розглядається актуальна проблема соціальної інтеграції старшокласників з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Наголошується на тому, що успішність цього процесу значною мірою залежить від цілеспрямованого створення відповідних педагогічних умов.
Здійснений аналіз наукових джерел показує, що питання соціальної інтеграції старшокласників з особливими освітніми потребами є недостатньо вивченим. Більшість досліджень у сфері інклюзивної освіти зосереджується на роботі з дітьми молодшого та середнього шкільного віку, тоді як проблематика підлітків залишається на периферії наукової уваги. Це створює суттєву прогалину у розумінні специфічних викликів та потреб, з якими стикаються старші учні в процесі соціалізації. Окрім теоретичного дефіциту, існує також брак практичних рекомендацій щодо створення ефективних педагогічних умов для подолання цих бар'єрів. Наявні методики часто не враховують вікові особливості старших учнів, їхні інтереси та прагнення до самостійності.
Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та визначення ключових педагогічних умов, які сприяють повноцінному включенню учнів з з особливими освітніми потребами у соціальне життя школи та громади. Автори аналізують та виокремлюють чотири основні фактори, що є визначальними для успішної інтеграції: індивідуалізація освітнього процесу через розробку індивідуальної програми розвитку; комплексний психолого-педагогічний супровід, який здійснюється мультидисциплінарною командою фахівців; тісна співпраця з батьками як ключовими партнерами освітнього процесу; а також формування інклюзивного та толерантного середовища в освітньому закладі.
У статті доводиться, що системне забезпечення цих умов дозволяє подолати бар'єри соціальної ізоляції, розвинути соціальні та комунікативні навички в учнів з особливими освітніми потребами, а також сприяє формуванню в суспільстві принципів гуманізму та рівності.
Ключові слова: *соціальна інтеграція, особливі освітні потреби, старшокласники, інклюзивна освіта, педагогічні умови, психолого-педагогічний супровід.*

This study examines the critical issue of social integration for senior school students with special educational needs (SEN) in the context of inclusive education. The findings emphasise that the effectiveness of this process largely depends on the deliberate establishment of appropriate pedagogical conditions.
A conducted analysis of academic sources shows that the issue of social integration of high school students with special educational needs is insufficiently studied. The majority of research in the field of inclusive education focuses on working with children of primary and middle school age, while the problems of adolescents remain on the periphery of scientific attention. This creates a significant gap in understanding the specific challenges and needs that older students face during the socialization process. In addition to this theoretical deficit, there is also a lack of practical recommendations for creating effective pedagogical conditions to overcome these barriers. Existing methods often fail to consider the age-specific characteristics of older students, their interests, and their desire for independence.
The purpose of the research is to provide a theoretical rationale and to identify the key pedagogical conditions that foster the meaningful inclusion of students with SEN in the social life of both the school and the broader community. Four interrelated factors are identified as central to successful integration: (1) individualisation of the educational process through tailored individual development programmes; (2) comprehensive psychological and pedagogical support delivered by a multidisciplinary team of specialists; (3) close collaboration with parents as essential partners in the educational process; and (4) the cultivation of an inclusive and tolerant school climate.
The study demonstrates that a systematic implementation of these conditions can overcome barriers to social isolation, enhance students' social and communication skills, and advance the principles of humanism and equality within society.
Key words: *social integration, special educational needs, senior school students, inclusive education, pedagogical conditions, psychological and pedagogical support.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освіта є одним із невід'ємних і фундаментальних прав людини, яке забезпечує основу для розвитку особистості, її самореалізації та повноцінної участі в житті суспільства. Особливої уваги в освітньому процесі потребують діти з особливими освітніми потребами (ООП), чий розвиток має певні фізичні або психофізичні особливості.

Соціальна інтеграція старшокласників з ООП – це складний, багатогранний процес, що передбачає їхнє активне включення у міжособистісні відносини, прийняття соціальних норм, розвиток соціальних навичок і, як наслідок, – повноцінне функціонування в суспільстві. Попри значні досягнення в розвитку інклюзивної освіти, ця проблема залишається актуальною, оскільки на практиці

учні з ООП часто стикаються з бар'єрами соціальної ізоляції та нерозуміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціальної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами (ООП) перебуває в центрі уваги багатьох українських та закордонних науковців. Сучасні дослідження підтверджують, що успішність інклюзивної освіти значною мірою залежить не тільки від матеріально-технічного забезпечення, але й від ефективності педагогічних умов, що сприяють соціалізації.

Значний внесок у теоретичне обґрунтування інклюзивної освіти зробили такі вчені, як В. Засенко, І. Коляда, А. Колупаєва та інші, які досліджували її філософсько-методологічні основи та закономірності розвитку. Їхні праці акцентують на необхідності створення освітнього середовища, яке приймає та цінує різноманітність учнів, що є першою сходинкою до їхньої соціальної інтеграції.

У сфері психологічного супроводу дітей з ООП особливу цінність становлять роботи О. Бондарчук, В. Синьова, які розкривають механізми психологічної адаптації та корекції поведінкових розладів. Ці дослідження є основою для розуміння внутрішніх процесів, що впливають на соціалізацію, проте вони не завжди деталізують конкретні педагогічні інструменти для роботи в умовах інклюзії саме з підлітками.

Окремі дослідники, зокрема О. Софій, М. Шеремет, зосереджують увагу на ролі асистента вчителя та інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Вони аналізують моделі співпраці між фахівцями та сім'єю, підкреслюючи, що цілеспрямований психолого-педагогічний супровід є критично важливим для успішного навчання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз останніх публікацій показує, що більшість досліджень стосується інклюзивної освіти загалом, а також роботи з дітьми молодшого та середнього шкільного віку. Питання соціальної інтеграції саме старшокласників з ООП залишається менш вивченим. Також недостатньо розкриті практичні педагогічні умови, які можуть бути застосовані для ефективного подолання цих бар'єрів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та визначити комплекс педагогічних умов, що є визначальним фактором успішної соціальної інтеграції старшокласників з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Категорія «умова» у філософській думці відображає фундаментальну залежність предмета від зовнішніх обставин, що формують середовище його виникнення, існування та розвитку. Філософський енциклопедичний словник уточнює це поняття, визначаючи умову як суттєвий компонент комплексу об'єктів або їх взаємодій, чия присутність уможливлює існування іншого явища.

Визначення сутності поняття «педагогічна умова» постає предметом численних дискусій дослідників. Проаналізуємо дане поняття з різних позицій. Зауважимо, Є. Хриков та О. Божок наголошують, при визначенні педагогічних умов варто врахувати, що вони формулюються педагогами, хоча «фактори і причини» умов існують незалежно від будь-якої діяльності, відтак, їх краще трактувати саме через поняття «обставини». Ю. Гвоздецька та І. Філімонова зазначають, що педагогічні умови тісно пов'язані між собою, є «взаємозумовлюваними», а їх реалізація впливає на підвищення ефективності освітнього процесу.

Педагогічні умови – сукупність зовнішніх чинників та обставин, які впливають на перебіг навчальної діяльності [9]. Окреслюючи зміст категорії «педагогічні умови», автор вказує на сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання поставлених завдань [9, с. 176]. Особливою рисою поняття «педагогічна умова» є те, що воно включає елементи усіх складових процесу навчання (цілі, зміст, методи, форми і засоби) [9].

У контексті нашого дослідження «педагогічні умови» розглядаємо як необхідні обставини, що визначають особливості організації освітнього процесу, дотримання яких впливає на досягнення поставленого результату.

Поняття «педагогічні умови» у широкому сенсі трактується як сукупність об'єктивних та суб'єктивних чинників, що забезпечують ефективність педагогічного процесу. Стосовно соціальної інтеграції старшокласників з ООП, педагогічні умови – це цілеспрямовано створена система заходів, спрямованих на подолання соціальних та комунікативних бар'єрів.

На основі аналізу наукових джерел та узагальнення практичного досвіду ми спробували виділити *такі ключові педагогічні умови*, що є визначальним фактором соціальної інтеграції старшокласників з ООП:

1. *Індивідуалізація освітнього процесу*. Кожен учень з ООП є унікальною особистістю зі своїми особливостями, потребами та здібностями. Тому індивідуалізація навчання є першочерговою умовою успішної інтеграції.

Кремень В.Г. зазначає, що одним із пріоритетних напрямків модернізації сучасної освіти є індивідуалізація навчання, його наближення до сутності кожної дитини, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини, дитиноцентризм в освіті [6]. Йдеться про організацію освітнього процесу таким чином, що навчальний матеріал, методи його подачі, засоби навчання та швидкість засвоєння інформації адаптуються до унікальних особливостей і потреб учнів.

Сак Т.В. у науковому доробку, щодо індивідуалізації навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, зазначає, що сучасна освітня практика розрізняє два ключові підходи до організації навчального процесу: диференціацію та індивідуалізацію. Диференціація навчання полягає в організації діяльності, яка враховує здібності, схильності та інтереси груп учнів. Це дозволяє на уроці адаптувати зміст завдань, їх тривалість або надавати різну методичну підтримку залежно від готовності учнів до навчання [12].

Отже, індивідуалізація навчання – це більш глибокий підхід, що передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням унікальних, індивідуальних особливостей кожного учня.

2. *Психолого-педагогічний супровід.* Ефективна інтеграція неможлива без комплексної підтримки. Психолого-педагогічний супровід має здійснюватися командою фахівців, до складу якої входять: асистент учителя, який надає індивідуальну допомогу в навчанні та соціалізації; практичний психолог, що проводить корекційно-розвиткові заняття та надає консультації учням і педагогам; соціальний педагог, який допомагає вирішувати питання взаємодії з однолітками та соціального життя.

Соколова, Г., Кравець, Ю. стверджують, що значну роль у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами відіграє командна робота всіх учасників освітнього процесу. Тобто, саме психолого-педагогічний супровід покликаний сприяти озброєнню вчителів знаннями щодо психології таких дітей, їхніх психологічних можливостей в засвоєнні навчальних знань та вмінь, освоєння практичних прийомів розвитку мислення, а також створення сприятливого психологічного мікроклімату в школі та сімейному середовищі задля успішної соціалізації таких дітей [13].

3. *Співпраця з батьками*. Батьки учнів з ООП є ключовими партнерами у процесі інтеграції. Тісна співпраця з батьками передбачає: регулярне інформування про успіхи та виклики в навчанні та соціалізації; залучення батьків до розробки ІПР та прийняття рішень щодо навчання; проведення спільних заходів, що сприяють зміцненню взаєморозуміння між сім'єю та школою.

Гаяш О. В. наголошує, що для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива підтримка і розуміння дітей з ООП, співпраця педагогів і родин таких дітей, яка буде ефективною за реалізації наступних умов: створення сприятливої атмосфери; постійне спілкування між родиною дітей і закладом освіти, яке має й інтерактивну, і перцептивну його складові; сприйняття батьків як колег [2].

Отже, ефективність впровадження інклюзивної практики тісно пов'язана з готовністю всіх суб'єктів освітнього процесу, зокрема педагогів та батьків, до співпраці та формування толерантного ставлення до дітей з ООП.

4. *Формування інклюзивного та толерантного середовища*. Педагогічні умови мають бути спрямовані на формування інклюзивної культури в школі. Це передбачає проведення тренінгів та бесід про толерантність, різноманітність та взаємоповагу; залучення всіх учнів до спільних проектів, позакласних заходів та волонтерської діяльності, де кожен може проявити свої здібності; використання кооперативних методів навчання, що сприяють командній роботі та взаємодопомозі.

Особливості толерантних взаємовідносин учнів в інклюзивному класі вивчалися науковцями О. Василенко, О. Гавриловим, Т. Ілляшенко, Л. Іскрою, Р. Попелюшко, Т. Садковою, Л. Тарабасовою, С. Томчук та ін. Питання толерантності знаходять відображення у законодавчих документах: Закон України: «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про дошкільну освіту; Конвенції ООН «Про права дитини», «Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю», Наказі Міністерства освіти і науки України від «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» тощо.

Відповідно до «Декларації прав толерантності» толерантність означає поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань [3].

Відповідно до соціального аспекту цієї декларації, толерантність є фундаментальною умовою для гармонійних стосунків на всіх рівнях: між окремими людьми, всередині сім'ї та в громаді. Тому критично важливо формувати атмосферу відкритості, взаємної уваги та солідарності в освітніх закладах, на робочих місцях і вдома.

Висновки. Створення та забезпечення ефективних педагогічних умов є фундаментальним і вирішальним фактором для успішної соціальної інтеграції старшокласників з особливими освітніми потребами. Цей процес не є спонтанним, а вимагає системного, цілісного та ретельно спланованого підходу, що охоплює не лише навчальну, а й соціально-виховну складову. В основі цього підходу лежить цілеспрямована індивідуалізація навчання. Вона передбачає не просто адаптацію навчальних матеріалів, а глибоке врахування унікальних потреб, здібностей та інтересів кожного учня. Наступним важливим компонентом є комплексний психолого-педагогічний супровід. Його ефективність залежить від злагодженої роботи мультидисциплінарної команди фахівців: асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, логопеда та інших. Критично важливою є активна взаємодія з батьками. Нарешті, найважливішою умовою є формування толерантного освітнього середовища. Саме атмосфера

взаємоповаги, відкритості та солідарності в учнівському колективі дозволяє учням з ООП почуватися прийнятими та захищеними.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Божок О. С. Педагогічні умови формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне, Вип. 14. 2016. С. 83–86.

2. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип. 38. 2019. С. 60–66.

3. Декларація принципів толерантності. Верховна Рада України. 2017. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503 (дата звернення: 12.05.25).

4. Іскра Л. В. Організаційно-педагогічні умови формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий огляд*. URL: https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/2191 (дата звернення: 12.05.25).

5. Коновальчук І. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до налагодження конструктивної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice, Slovakia, 2018. Volume 6. № 3. С. 49–53.

6. Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. К.: Знання, 2010.

7. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2013. № 4. С. 43–63.

8. Литвин А. Типологія поняття «умови» в науково-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2013. № 5. С. 9–28.

9. Нищак І. Д. Педагогічні умови реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій. *НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ. Серія: «Педагогіка. соціальна робота»*. ВИПУСК 1 (40). 2017. С. 175–178.

10. Психологічний супровід інклюзивної освіти : підручник / кол. авторів ; за заг. ред. Т. О. Докучиної. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 172 с.

11. Резніченко І. Г. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді засобом інклюзивного туризму. *Modern directions of scientific research development. Proceedings of the 16th International scientific and practical conference*. BoScience Publisher. Chicago, USA. 2022. Pp. 134–144.

12. Сак, Тамара Василівна. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: Навчання і виховання*. 4 (69). 2014. С. 3–6.

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

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ PECS В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES IMPLEMENTATION OF THE PECS SYSTEM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

УДК 376-056.36(076)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.10
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Потюк С.В.,
докт. філос. з педагогіки,
асистент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Статтю присвячено одній з актуальних проблем модернізації освітнього середовища – інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір закладу загальної середньої освіти. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах застосування технологій альтернативної та додаткової комунікації – Picture Exchange Communication System. На основі аналізу наукової літератури встановлено зростання дослідницького інтересу до впливу карток PECS на соціально-комунікативні навички у дітей з розладами аутистичного спектру, відповідно і на поведінку, гру та соціальне функціонування, а також особливості навчання та консультування вчителів у вищезазначеному фокусі проблематики.

В основній частині статті представлено опрацювання наукової літератури та методичні аспекти проблематики. Зокрема, розкрито сутність поняття та мету методики Picture Exchange Communication System. Окрему увагу приділено аналізу особливостей та алгоритму застосування, окреслено переваги та недоліки комунікативної системи. Висвітлено тематику індивідуальних та групових занять з використанням карток в освітньому середовищі, які можна умовно структурувати на напрямами: освітній процес, повсякденне життя, почуття, природні явища соціальна взаємодія. Представлено низку авторських розробок дидактичних ігор «У нашому дворі», «Екстрені служби», «Смачний десерт», «Магазин іграшок» у ракурсі методики Picture Exchange Communication System. Також зазначено, що за допомогою технологій та дидактичних ігор педагогічні працівники можуть підвищити мотивацію щодо розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок дітей з мовленнєвими порушеннями. У контексті розвідки звернено увагу на технологічний розвиток, який уможливлює розробку карток в середовищах та графічних редакторах.

Зроблено узагальнюючі висновки щодо вивчення цього питання й наведено перспективи подальшого дослідження особливостей психологічного аспекту формування мовленнєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти. Надано бібліографічний список.

Ключові слова: *Picture Exchange Communication System (PECS), діти з особливими освітніми потребами, освітнє середовище, комунікація, соціальне функціонування.*

The article is devoted to one of the pressing issues of modernizing the educational environment: integrating children with special educational needs into the educational space of general secondary education institutions. The main focus is on the theoretical and methodological foundations of the application of alternative and augmentative communication technologies – Picture Exchange Communication System. Based on an analysis of scientific literature, there has been a growing research interest in the impact of PECS cards on the social and communication skills of children with autism spectrum disorders, and consequently on their behavior, play, and social functioning, as well as on the specifics of training and counseling teachers in the above-mentioned focus area.

The main part of the article presents a review of scientific literature and methodological aspects of the issue. In particular, it reveals the essence of the concept and purpose of the Picture Exchange Communication System methodology. Special attention is paid to analyzing the features and algorithm of application, and the advantages and disadvantages of the communication system are outlined. The topics of individual and group classes using cards in an educational environment are highlighted, which can be conditionally structured into the following areas: educational process, everyday life, feelings, natural phenomena, and social interaction. A series of original educational games, including «In Our Yard», «Emergency Services», «Delicious Dessert» and «Toy Store» are presented from the perspective of the Picture Exchange Communication System methodology. The scientific paper also notes that with the help of technology and educational games, teachers can increase motivation for the development of communication and speech skills in children with speech impairments.

General conclusions have been drawn regarding the study of this issue, and prospects for further research into the psychological aspects of speech competence development in children with special educational needs in general secondary education institutions have been outlined. A bibliography is provided.

Key words: *Picture Exchange Communication System (PECS), children with special educational needs, educational environment, communication, social functioning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах повномасштабної війни, які стали викликом для українського суспільства, змістилися акценти в освітній системі, оскільки освітнє середовище закладів загальної середньої освіти не ізольоване від суспільних впливів. Незаперечним фактом, під час воєнного стану однією з найуразливіших та беззахисних категорій є діти з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Тож педагогічна спільнота здійснює пошуки методів та технологій, що дозволять дітям з ООП проявити себе і «бути почутими», що і є головним завданням застосування альтернативної та додаткової комунікації (далі – АДК), зокрема Picture Exchange Communication System.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження ролі Picture Exchange Communication

System в освітній сфері та впливу на розвиток дітей з ООП, проводили вчені різних країн світу. Загалом, дослідження представлені у працях закордонних вчених Anderson A., Esposito D., Massagli A., Moore DW., Lerna A., Conson M., Howlin P., Gordon R., Charman T., Pasco G., Russo L., Wade A., Jurgens A., які досліджували вплив на соціально-комунікативну сферу. Також науковими розвідками даної проблематики працювали і вітчизняні дослідники Г. Слозанська, К. Костак, В. Боднар, О. Біла, О. Єльцова, М. Чайка та інші. На думку дослідників визначено, що Picture Exchange Communication System – система комунікації з використанням спеціальних карток. У численних розвідках прослідковується її ефективність у процесі оволодіння комунікативним навичкам дітей з ООП.

Науковці Jurgens A., Anderson A., Moore DW. досліджували опанування навичками PECS дитиною з аутизмом та вплив комунікаційної системи на вербальну поведінку, гру та соціальне функціонування. У процесі дослідження дійшли висновків, що у дітей збільшився розмовний словниковий запас та довжина зрозумілих усних висловлювань у вільній грі, що призводять до загальних покращень в інших нецільових формах поведінки [7].

Зокрема, у статті «The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial» дослідники Patricia Howlin, R. Kate Gordon, Greg Pasco, Angie Wade, Tony Charman продемонстрували особливості експертного навчання та консультування вчителів дітей з розладами аутистичного спектру щодо використання PECS. Результатами виявлено помірну ефективність навчання або консультування вчителів PECS, щодо рівня ініціативи молодших школярів та застосування системи обміну зображеннями у класі зріс, хоча не було жодних ознак покращення в інших сферах комунікації [6].

Крім того, у науковому доробку «Social–communicative effects of the Picture Exchange Communication System (PECS) in Autism Spectrum Disorders» автори висвітлили детальний опис емпіричного дослідження щодо впливу карток PECS на соціально-комунікативні навички у дітей з аутизмом. Результати вимірювалися за допомогою графіку діагностичного спостереження за аутизмом для комунікації та взаємної соціальної взаємодії; шкалами психічного розвитку Гріффітс та адаптивної поведінки Вайнленда. Таким чином, покращення простежувалося у стандартизованих показниках адаптивної поведінки та показниках, отриманих в результаті спостереження за дітьми в неструктурованому середовищі [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, сучасна національна освіта інструментарію для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище в умовах освітніх змін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Тож, мета нашої наукової розвідки полягає у теоретичному та методичному аналізі базових аспектів системи Picture Exchange Communication System як інструментарію для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду вчителів закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом останнього десятиліття в Україні спостерігається зростання кількості дітей, у яких діагностували мовленнєві порушення. Доцільно відмітити, що мовлення – це не тільки засіб комунікації, а й фундамент для когнітивного розвитку та соціальної адаптації, тому формування мовленнєвої компетентності має вирішальний вплив на інтеграцію дітей з ООП в освітнє середовище, в якому функціонує врахування індивідуальних можливостей та потреб дитини та дитячого колективу.

Загалом, розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок – це складний процес, який впливає на становлення інших функцій дитини, зокрема, яка має труднощі у спілкуванні, з метою стимуляції комунікативних компетенцій. Picture Exchange Communication System, форма АДК, яка базується на принципах прикладного аналізу поведінки та надає можливість ініціювати спілкування, що може обґрунтовано відобразити або символізувати на картці із зображенням. Теоретичні основи системи (розробка методики і протоколу) закладені у 1984 році магістром Лорі Фрост та доктором наук Ендрю Бонді, з метою навчання дітей з аутизмом самостійно ініціативній та функціональній системі спілкування [4].

Мета застосування карток PECS полягає у розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей, зокрема ініціації комунікації, стимулюванні розвитку мовлення усвідомленні взаємозв'язків між предметами й темами, що сприяє всебічному розвитку дітей.

Слід зазначити, що Picture Exchange Communication System (PECS) – шестифазна комунікаційна система обміну зображеннями (Е. Бондрі, А. Фрост) [4]. Отже, розглянемо специфіку опанування системою протягом шести етапів: перший етап – етап фізичного обміну (потреба – дія) – навчання тому, як комунікувати, тобто подавати картку для одержання бажаного результату; другий етап – етап розширення спонтанності – розрізнення картинок та збільшення відстані між комунікативними партнерами, з метою навчання дитини привертати до себе увагу; третій етап – тренінг з розпізнавання – вибір однієї бажаної карти з декількох; четвертий етап – структурування речень – навчання дитини з ООП викладати картки відповідно до побудови повного речення, зокрема, використання картки

«Я хочу…»; п'ятий етап – реагування на запитання корекційного педагога «Що ти хочеш?» та навчання відповідати на питання за допомогою картки; шостий етап – навчання відповідати і коментувати, що відбувається в навколишньому середовищі. У цьому аспекті опираючись на напрацювання науковців та практиків простежуємо опанування знань, умінь та навичок «від простого до складного», тобто від фізичного обміну до надання інформації щодо навколишнього середовища.

Як підтвердження доцільності впровадження PECS, розглянемо ще одне напрацювання дослідників Malhotra S, Rajender G, Bhatia MS, Singh TB., де розкрито більш детальний звіт про клінічний випадок у статті «Effects of picture exchange communication system on communication and behavioral anomalies in autism» та окреслено результати, власне, дитина продемонструвала покращення цільової поведінки та рівня комунікації [8]. Загалом бачимо, що ці результати узгоджуються із результатами попередньо висвітлених досліджень [5, 7], в яких повідомлялося значний вплив на розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей з аутизмом, розладами мовлення, затримкою психічного розвитку чи з іншими порушеннями комунікації.

Досліджуючи проблему нами окреслено тематику індивідуальних та групових занять з використанням карток Picture Exchange Communication System охоплює широкий спектр, зокрема, «Їжа», «Домашні тварини», «Шкільні приладдя», «Кухонні приладдя», «Похід до магазину», «Напої», «Погода», «Годинник», «Фігури», «Емоції» «Одяг», «Самообслуговування», «Шкільні предмети», «Професії», «Чистити зуби», «Мити руки», «Кольори», також більш розширено представлено у напрацюванні «Науково-методологічні підходи опанування здобувачами вищої освіти технологіями альтернативної та додаткової комунікації» [2, с. 225]. Звідси можна умовно теми структурувати на напрямами: освітній процес, повсякденне життя, почуття, природні явища соціальна взаємодія. Також підтримуємо важливу та актуальну думку, що навчання в освітньому процесі трансформується в природне середовище, а відповідно це надає можливість дитині з ООП проявляти ініціативу і спонтанно вимовляти слова [2, с. 225].

Узагальнюючи матеріал виділено переваги використання Picture Exchange Communication System: покращення комунікативних навичок (висловлення потреб, розширення словникового запасу, ініціювання контакту, формування фраз), що призводить до полегшення соціальної взаємодії, зменшення поведінкових проблем, самоконтроль; розвиток мислення, пам'яті, уваги; структурований процес навчання. Варто звертати увагу на те, що, як і будь-яка технологія, система має недоліки – залежність від фізичного матеріал, тобто постійна потреба в доступності карток; обмеження у вираженні думок та емоцій; соціальні бар'єри, залученість до використання карток не тільки вчителів, а й батьків, однокласників; постійне оновлення карток для мотивації дітей з ООП, що передбачає часові та матеріальні витрати.

Варто підкреслити, що практичній діяльності з дітьми, які мають комплексними порушення розвитку, класичний варіант протоколу PECS може бути значно розширений з урахуванням наявних психофізичних особливостей (моторні обмеження, порушення зору та слуху, порушення розуміння зверненого мовлення, труднощі формування передумов спілкування тощо), впливу соціального середовища (дефіцит позитивного досвіду взаємодії з однолітками, недостатнє врахування індивідуальних особливостей, неоднозначність зчитування та інтерпретації сигналів), можливістю поєднувати символи комунікації різних модальностей та використовувати картки PECS за допомогою технічних пристроїв – комунікаторів та планшетів [1, с. 374].

Як показує практика, в освітній діяльності з дітьми з ООП, з метою опанування графічних символів альтернативної та додаткової комунікації, доцільно застосовувати широкий спектр методів, прийомів, дидактичних ігор («Запам'ятай і знайди», «Який транспортний засіб в гаражі?», «Смачний овочевий салат» [2, с. 225–226], «Нагодуй тварину», «Закрутки на зиму» [3, с. 24], «Супермаркет», «Розпорядок дня»), оскільки використання карток PECS передбачає переосмислення перспектив та, власне, функціонування освітнього середовища.

Розглянемо більш детально дидактичні ігри, зокрема у ракурсі методики PECS, які доцільно впроваджувати у навчально-пізнавальну діяльність.

Дидактична гра «У нашому дворі». Мета гри – засвоєння назв домашніх тварин у супроводі з показом картки PECS. Засоби: картки PECS, звуковий матеріал. Методичні вказівки. Педагог описує домашню тварину, відповідно до опису дитина з ООП підбирає картку PECS. Додатково рекомендовано застосовувати аудіосупровід, з метою емоційного доповнення.

Дидактична гра «Екстрені служби». Мета гри – засвоєння номерів екстрених служб та їх визначення за звуковими або світловими сигналами. Засоби: картки PECS, звуковий матеріал, світлові сигнали. Методичні вказівки. Варіант 1. Педагог включає звукові сигнали, які використовуються поліцією, швидкою медичною допомогою, пожежною охороною, рятувальними службами та службою цивільного захисту, відповідно почутого дитина з ООП підбирає картку PECS. Варіант 2. Педагог демонструє світлові сигнали, які застосовуються спеціальними службами, відповідно побаченого дитина підбирає картку-відповідник.

Дидактична гра «Магазин іграшок». Мета гри – тренування побудови запитів з показом комунікативної картки PECS. Засоби: картки PECS, звуковий матеріал. Методичні вказівки. Педагог розкладає предмети (машинки, ляльки і т.д.) на столі, які може отримати дитина, за умови вибору та показу карти PECS. До того ж можливе ускладнення завдання, що передбачає промовляння дитиною «Я хочу…» та показ відповідної картки.

Дидактична гра «Смачний десерт». Методичні вказівки. Із сукупності карток PECS, на яких зображені овочі та фрукти, дитині з особливими освітніми потребами необхідно обрати фрукти для «приготування» смачного десерту. Доцільно зробити акцент на педагогічному супроводі у процесі застосування системи PECS, адже вчитель моделює та створює комунікативні ситуації, навчає та підтримує процес комунікації, визначає прогрес, співпрацює із батьками або законними представниками та командою психолого-педагогічного супроводу.

Технологічний розвиток уможливлює розробку карток в спеціалізованих середовищах та графічних редакторах (Canva, Adobe Illustrator, Boardmarker, Pictoselector, LessonPix, Google Slides, Microsoft PowerPoint, SymWriter), мобільних застосунках (LetMeTalk, Proloquo2Go) та інші. Представлені онлайн-інструменти дозволяють створити власний дизайн комунікативних карток.

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що осмислення процесу становлення та тенденцій розвитку інклюзивної освіти є важливим чинником підвищення майстерності педагога, бо очевидно, що визначна роль у застосуванні інноваційних технологій, зокрема методики Picture Exchange Communication System належить професійному та компетентному супроводженню фахівця. Відповідно до наукового дослідження ми стверджуємо, що зрозуміла та структурована система PECS з поступовим ускладненням та мотиваційним підходом сприяє формуванню мовленнєвої компетентності та інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо розкриття особливостей психологічного аспекту формування мовленнєвої компетентності в дітей з особливими освітніми потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Єльцова О. Є. Поняття про систему PECS та її застосування у роботі з дітьми зі складними порушеннями розвитку. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 372–377.

2. Потюк С.В. Науково-методологічні підходи опанування здобувачами вищої освіти технологіями альтернативної та додаткової комунікації. *Модернізація вищої освіти України в контексті глобалізації* : монографія / за загальною редакцією А. М. Іванівської. Кам'янець-Подільський. Заклад вищої освіти «Подільський державний університет». Рига, Латвія : Baltija Publishing, 2025. С.220-226

3. Технології альтернативної та додаткової комунікації з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку: методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів (для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) / Укладач С.В. Потюк. Ужгород, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2025. 51 с.

4. Bondy A. S., Frost L. A. The picture exchange communication system. Semin Speech Lang, 1998. Vol. 19, № 4. P. 373–388. DOI: 10.1055/s-2008-1064055. PMID: 9857393. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9857393/ (дата звернення: 09.08.2025).

5. Lerna, A., Esposito, D., Conson, M., Russo, L., & Massagli, A. Social–communicative effects of the Picture Exchange Communication System (PECS) in autism spectrum disorders. *International journal of language & communication disorders*, 2012. Vol. 47, № 5. P. 609–617. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00172.x (дата звернення: 05.08.2025).

6. Howlin, P., Gordon, R. K., Pasco, G., Wade, A., & Charman, T. The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 2007. Vol. 48 № 5. P. 473–481. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01707.x5 (дата звернення: 20.08.2025).

7. Jurgens A, Anderson A, Moore DW. The Effect of Teaching PECS to a Child With Autism on Verbal Behaviour, Play, and Social Functioning. *Behaviour Change*. 2009. Vol. 26. № 1. P. 66–81. doi: 10.1375/bech.26.1.66 (дата звернення: 15.07.2025).

8. Malhotra S, Rajender G, Bhatia MS, Singh TB. Effects of picture exchange communication system on communication and behavioral anomalies in autism. *Indian J Psychol Med.* 2010. Vol. 32. № 2. P. 141-3. doi: 10.4103/0253-7176.78513. (дата звернення: 01.08.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ЗАВДАННЯ З ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЧИННИХ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ УКРАЇНИ

TASK FOR FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH IN CHILDREN OF ELDERLY PRESCHOOL AGE WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN CURRENT CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL PROGRAMS IN UKRAINE

УДК 376.36:81'23
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.11
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Савінова Н.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії,
Чорноморського національного університету імені Петра Могили

Нездатна А.Ю.,
викладач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії
Чорноморського національного університету імені Петра Могили,
аспірант
Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

У статті здійснено науково-методичний аналіз завдань із формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими мовленнєвими порушеннями (ТПМ), визначених у чинних корекційно-розвивальних програмах України. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей із ТПМ та необхідністю їх ефективної підготовки до навчання в умовах інклюзивного середовища. Метою статті є виокремлення, систематизація та критичний огляд програмних завдань, спрямованих на розвиток діалогічної компетентності, а також визначення їх відповідності сучасним науковим підходам до мовленнєвого розвитку.

Детальний аналіз чинних корекційно-розвивальних програм та програм виховання, навчання та розвитку дітей старшого дошкільного віку щодо наявності завдань із розвитку діалогічної компетентності дозволяє констатувати, що в них детально представлені завдання з розвитку фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічного мовлення, монологічного мовлення, зв'язного мовлення, відображаючи своєрідність контингенту дітей, із нормальним рівнем мовленнєвого розвитку – за віковим принципом, із загальним недорозвитком мовлення – за рівнем мовленнєвого розвитку. При цьому кожна програма представляє узагальнені показники обсягу знань, умінь і навичок, якими повинна оволодіти дитина старшого дошкільного віку, та загальні завдання незалежно від індивідуально-типологічних особливостей дітей, рівня сформованості мовленнєвих знань, умінь і навичок тощо.

Методичних рекомендацій до корекційно-навчальних програм щодо роботи з формування діалогічної компетентності у дітей із різними мовленнєвими вадами немає.

У програмно-методичних комплексах, які визначають основні завдання з розвитку мовлення дітей у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах, незважаючи на досить детальний зміст роботи з розвитку мовленнєвої компетенції, досить поверхово, мимохідь акцентується увага вихователів на роботу над коригуванням діалогічної компетентності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, до того ж методичні рекомендації відсутні.

Ключові слова: *інклюзія, спеціальна освіта, мовленнєві компетентності, діалог.*

The article presents a scientific and methodological analysis of tasks for the formation of dialogic speech in children of senior preschool age with severe speech disorders (SSD), defined in the current correctional and developmental programs of Ukraine. The relevance of the study is due to the increasing number of children with SSD and the need for their effective preparation for learning in an inclusive environment. The purpose of the article is to identify, systematize and critically review program tasks aimed at the development of dialogic competence, as well as determine their compliance with modern scientific approaches to speech development.

A detailed analysis of current correctional and developmental programs and programs for the upbringing, training and development of children of senior preschool age regarding the presence of tasks for the development of dialogic competence allows us to state that they present in detail tasks for the development of phonetic, lexical, grammatical, dialogic speech, monologue speech, coherent speech, reflecting the uniqueness of the contingent of children, with a normal level of speech development – according to the age principle, with general speech underdevelopment – according to the level of speech development. At the same time, each program presents generalized indicators of the volume of knowledge, skills and abilities that a child of senior preschool age must master, and general tasks regardless of the individual typological characteristics of children, the level of formation of speech knowledge, skills and abilities, etc.

There are no methodological recommendations for correctional and educational programs on the formation of dialogical competence in children with various speech disorders. In the program-methodological complexes that define the main tasks for the development of children's speech in general preschool educational institutions, despite the rather detailed content of the work on the development of speech competence, the attention of educators to the work on the correction of dialogical competence in children with severe speech disorders is rather superficially, in passing, and there are no methodological recommendations.

Key words: *inclusion, special education, speech competence, dialogue.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У законі України "Про дошкільну освіту" (2025) зазначається, що гарантується право на здобуття дошкільної освіти та створюються можливості для його реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей, особливих освітніх та інших потреб і можливостей кожної дитини (стаття 8, пункт 1). Також цим законом визначено, що діти з особливими освітніми потребами, в тому числі зумовленими фізичними, психічними, інтелектуальними та/або сенсорними порушеннями, розладами поведінки, мають право на здобуття дошкільної освіти відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб

і можливостей (стаття 8, пункт 5); держава сприяє розвиткові різних форм соціальної адаптації дітей із психофізичними вадами, хворих, гарантує створення їм умов і забезпечення рівних можливостей здобуття дошкільної освіти, реабілітації та покращення здоров'я.

Державний стандарт спеціальної освіти дітей із особливими потребами, концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку визначають принципи проектування змісту навчання, мінімальний обсяг знань, умінь і навичок для дітей із вадами психофізичного розвитку, зокрема порушеннями мовлення.

Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку [1], розроблена Є.Соботович, визначає зміст корекційного навчання, зокрема для дітей із загальним недорозвитком мовлення, містить характеристику дефекту, різні варіанти та орієнтовні напрями корекційного навчання. Аналізуючи Концепцію стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку, слід зазначити, що в ній визначені основні завдання, які передбачають корекцію провідного розладу, розвиток усіх сторін мовлення та підготовку дітей до навчання у школі. Ці завдання розроблені для спеціальних дошкільних навчальних закладів і логопедичних груп для дітей із мовленнєвими порушеннями при масових дошкільних навчальних закладах.

У зазначеному документі підкреслюється, що корекційне навчання має передбачити нормалізацію порушених контактів дитини з оточуючим середовищем та її соціальну інтеграцію. Цей розділ навчання має спрямовуватися на усунення психогенних порушень у дітей із вадами мовлення. Процес навчання поділяється на два етапи: підготовчий та основний. [1]

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Завдання з формування діалогічної компетентності представлені в українських корекційно-розвиткових програмах, програмно-методичних комплексах, серед яких: програмно-методичний комплекс «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» (Л. І. Трофименко, 2013), програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення» (І. В. Кравцова, Л. Л. Стахова, 2020), програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями» (О. С. Хайдарова; укл. Г. О. Блеч, 2018), програма з корекційно-.розвиткової роботи «Корекція розвитку» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (Рібцун Ю. В., 2018), програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для підготовчих, 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (Трофименко Л.І., Куравська Л.С., 2018), програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку (І.М. Омельченко, Л.О. Федорович, 2016), програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором (Скринникова С. В., Соляник Л. Д., 2016), «Розвиток слухового сприймання та формування вимови» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху (Федоренко О.Ф., Зганяйко І. Ф., 2018).

Розглянемо завдання з формування діалогічного мовлення в чинних корекційно-розвивальних програмах для дітей з особливими освітніми потребами.

У програмно-методичному комплексі Л. І. Трофименко «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» (2013) підкреслюють, що у дітей із мовленнєвими порушеннями формування комунікативних умінь і навичок відбувається повільніше та менш якісно, ніж у ровесників із типовим розвитком мовлення. Засвоєння мовних засобів ускладнене та розтягнуте в часі, що обмежує можливості таких дітей брати активну участь у мовленнєвій взаємодії та негативно позначається на їхньому емоційно-психологічному становленні. Дослідження у спеціальній літературі й результати педагогічних експериментів свідчать, що старші дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) стикаються зі специфічними труднощами у формуванні зв'язного мовлення: слабко вираженою здатністю відтворювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, обмеженим відображенням навколишньої дійсності, недостатністю мовленнєвих ресурсів, а також складнощами у плануванні розгорнутого висловлювання.

У старшому дошкільному віці корекційна робота з дітьми із ЗНМ спрямовується на вдосконалення процесів сприймання та розуміння зв'язного мовлення (мовленнєвосприймальний компонент), а також на розвиток умінь самостійного продукування висловлювань у відповідях на запитання та при складанні розповідей з опорою на наочність і без неї (мовленнєвовідтворювальний компонент). Ефективність навчально-корекційної діяльності забезпечується поступовим розгортанням зв'язних форм мовлення за двома напрямами: від діалогічних до монологічних і від репродуктивних до продуктивних (творчих).

Розвиток навичок діалогічного мовлення реалізується насамперед у предметно-практичній діяльності дитини – через діалог, постановку запитань, застосування допоміжних підказок і поступове їх усунення, як у межах спеціально організованих занять, так і у вільних ігрових ситуаціях[7].

Сформульовано основні завдання корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на мовленнєвий розвиток дітей. Вони передбачають удосконалення як імпресивного, так і експресивного мовлення, поступове формування мовних засобів для побудови зв'язних висловлювань, розвиток умінь діалогічного мовлення у процесі предметно-практичної діяльності та на спеціально організованих заняттях, а також формування здатності до самостійного постановлення запитань.

Очікуваними результатами такої роботи є:

– здатність уважно слухати та адекватно сприймати звернене мовлення в діалогічній формі;

– розуміння мовленнєвих звернень дорослих та однолітків (зокрема запитань і прохань);

– уміння відповідати на запитання різного характеру й рівня складності;

– навичка продовжувати та доповнювати висловлювання співрозмовника;

– здатність самостійно звертатися із запитаннями чи проханнями до дорослих і дітей, дотримуючись мовленнєвого етикету та правил соціальної поведінки;

– сформованість уміння складати прості та поширені речення за запитанням, демонстрацією дії чи сюжетною ілюстрацією;

– розвиток контролю за власними висловлюваннями та мовленням співрозмовників;

– володіння навичками ведення діалогу описового та сюжетного характеру;

– уміння використовувати невербальні засоби комунікації (міміку, жести) як допоміжний інструмент взаємодії [7, с. 49].

Програма "Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення", авторами якої є І. В. Кравцова, Л. Л. Стахова (2020) – це програма корекційно-розвиткової роботи з дітьми старшого дошкільного віку шостого (сьомого) року життя розрахована на роботу з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення, які продовжують навчання та виховання в логопедичній групі (2й та 3й роки навчання), або з дітьми, які мають фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (1й рік навчання).

Формування та вдосконалення діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку в програмі реалізується поетапно.

Перший період (вересень – листопад). На цьому етапі увага приділяється розвитку довільної уваги до мовлення, умінню зосереджено слухати звернене слово, розуміти його зміст, а також виявляти та виправляти помилки у власних висловлюваннях і мовленні співрозмовника. Особливий акцент робиться на вдосконаленні діалогічного мовлення: закріпленні навички ставити запитання й відповідати реченнями з 2–4 слів, формуванні активної позиції дитини в діалозі. Діти вчаться обирати початкову репліку діалогу (привітання, подяка, вибачення, прохання, повідомлення), уважно вислуховувати співрозмовника, складати прості речення за сюжетною картиною із допомогою навідних запитань. Водночас розвивається пояснювальне мовлення та стимулюється здатність до елементарних міркувань [2, с. 58].

Другий період (грудень – лютий). До вищезазначених завдань додається формування уміння переказувати знайомі казки та невеликі тексти (5–7 речень) з опорою на навідні запитання та план, використовуючи наочність [2, с. 68].

Третій період (березень – травень).

Продовжується робота над вдосконаленням умінь переказу, але обсяг текстів збільшується до 5–10 речень, що сприяє збагаченню мовленнєвого досвіду дитини та розвитку зв'язного мовлення [2, с. 78].

У програмі з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих і 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями (автор О. С. Хайдарова, укладач Г. О. Блеч, 2018) виділяються два головні напрями: створення передумов мовленнєвого розвитку та вдосконалення основних мовленнєвих функцій.

Серед завдань програми визначено такі:

– активізація мовленнєвої та пізнавальної діяльності;

– розвиток і корекція пізнавальних процесів;

– формування комунікативної компетентності;

– розвиток і корекція мовленнєвої функції;

– удосконалення загальної та артикуляційної моторики.

Через індивідуальні відмінності у пізнавальній діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями програмний матеріал складно чітко регламентувати за семестрами чи роками навчання. Заняття з розвитку мовлення плануються з урахуванням необхідності багаторазового повторення вже засвоєного матеріалу з поступовим введенням нових завдань. Темп опрацювання змісту варіюється залежно від можливостей конкретної дитини чи підгрупи: у разі потреби навчання уповільнюється або, навпаки, прискорюється [4].

Програма з корекційно-.розвиткової роботи «Корекція розвитку» для підготовчих, 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення Рібцун Ю. В. (2018) представляє виокремлений напрям корекційної-розвивальної роботи «Мовленнєвий розвиток». Виділення цього напрямку

обумовлене важливістю мовленнєвої діяльності як головного інструменту пізнання світу та комунікації, що, своєю чергою, неможливе без відповідних засобів. У програмах корекційно-розвиткової роботи мовленнєві засоби структуруються в певні системи або «коди» (К.), завдяки яким формується «мовне чуття». Для молодших школярів з особливими освітніми потребами оволодіння цими кодами є необхідною умовою успішного спілкування та соціалізації. Зокрема, йдеться про засвоєння правил поєднання звуків у мовні послідовності (фонематичний К.), постійне збагачення словникового запасу (лексичний К.), оволодіння засобами словозміни та словотворення (морфологічний К.), а також правильне використання граматичних структур у побудові висловлювань (синтаксичний К.). Важливо, що зазначений напрям пронизує всі складові корекційно-розвиткової роботи, що підкреслює значущість авторських програм у подоланні мовленнєвих порушень [5].

У програмі «Корекція мовлення» для підготовчих та 1–4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (автори: Л. І. Трофименко, Л. С. Куравська, 2018) передбачено окремий розділ «Корекція зв'язного мовлення» [8, с. 56]. Автори визначають діалог як первинну форму зв'язного мовлення, що являє собою мовленнєву взаємодію двох або кількох осіб. Метою корекційної роботи є формування у дітей практичних навичок мовленнєвого спілкування. Для цього пропонується поетапна робота:

– формування уміння відповідати на запитання та самостійно їх ставити;

– розвиток здатності адекватно й емоційно сприймати мовлення дорослих і ровесників;

– оволодіння виражальними засобами комунікації (жести, міміка, інтонаційні відтінки);

– формування діалогічної позиції, уміння слухати співрозмовника, утримувати його увагу, проявляти інтерес до бесіди;

– розвиток уміння розпочати, підтримати та завершити розмову, змінити тему за потреби, висловити власну думку, дати пораду чи побажання;

– вдосконалення навичок побудови логічних і послідовних висловлювань.

Очікувані результати роботи передбачають, що дитина здобуває вміння давати чіткі та повні відповіді на запитання, самостійно ініціювати діалог і дотримуватись його змістової лінії [8].

У програмі «Розвиток мовлення» для підготовчих і 1–4 класів спеціальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку (автори: І. М. Омельченко, Л. О. Федорович, 2016) акцент зроблено на говорінні як провідному виді мовленнєвої діяльності, що забезпечує як діалогічне, так і монологічне мовлення. Говоріння визначається цілеспрямованим процесом, зумовленим мотивом, потребою та конкретним змістом висловлювання.

Діалог трактується як форма мовлення, що складається з послідовних реплік, у яких чергуються питання, відповіді чи зауваження. Він базується на спільному для співрозмовників контексті ситуації, знаннях предмета мовлення та невербальних компонентах (жести, міміка, інтонація). Важливо, що діалог допускає граматичну неповноту, повтори, використання стереотипних мовних конструкцій, але водночас утворює завершену «діалогічну єдність» – ланцюг реплік, об'єднаних тематично й змістовно [3, с. 9].

У межах цієї програми спілкування розглядається як міжсуб'єктна взаємодія, що передбачає активність і свідомість обох учасників. На відміну від спілкування, комунікація трактується як процес передачі інформації від адресанта до адресата і має переважно безособовий характер. Відмінності цих процесів ілюструються відповідними структурними схемами [3, с. 12].

Розділ програми «Говоріння» містить комплекс завдань корекційно-логопедичної роботи, які реалізує вчитель-логопед. До них належать: переказ коротких текстів за допомогою запитань та наочності, складання оповідань за картинами чи серіями зображень, описові розповіді з використанням опорних схем, створення історій на основі життєвого досвіду [3, с. 29].

Педагоги початкових класів, у свою чергу, зосереджуються на розвитку умінь послідовно й логічно викладати думки, правильно використовувати лексику відповідно до ситуації, дотримуватись норм літературної мови та етичних правил спілкування. Діти вчаться переказувати літературні твори, створювати власні висловлювання й удосконалювати навички зв'язного мовлення як у навчальній, так і в позаурочній діяльності [3, с. 29].

Очікувані результати передбачають, що учні, самостійно або за допомогою педагога, здатні переказувати текст, вільно користуватися навичками діалогічного та монологічного мовлення, а також застосовувати засоби зв'язного мовлення у межах засвоєних лексичних тем [3, с. 29].

У програмі з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором (Скринникова С.В., Соляник Л.Д., 2016) стверджується, що більшість дітей із глибокими вадами зору мають фонетико-фонематичні порушення, у них несформовані процеси фонематичного аналізу та синтезу, невеликий словниковий запас. Часто трапляються серйозні порушення зв'язного мовлення, що обумовлено недостатнім досвідом спілкування, бідним сенсорним досвідом, а також зниженою загальною та мовленнєвою моторикою.

У спеціальних школах для дітей із порушеннями зору першочерговим завданням є розвиток мовлення, формування правильних навичок звуковимови, удосконалення фонематичних

процесів, звуко-буквеного аналізу та синтезу. Важливо систематично збагачувати й уточнювати словниковий запас, розвивати увагу до морфологічної будови слова та словозміни у словосполученнях, працювати над граматичною організацією речень, навчати складати як прості, так і поширені речення, а також вживати різні граматичні конструкції у зв'язному мовленні. Поряд із цим значна увага приділяється розвитку діалогічного мовлення та профілактиці труднощів писемного мовлення.

Формування навичок усного мовлення відбувається поступово: спочатку розвиваються вміння слухати та розуміти мовлення, а далі – уміння говоріння. Саме через слухання й говоріння людина отримує найбільший обсяг інформації. Особливістю навчання молодших школярів є те, що під час уроку все вимовлене водночас сприймається й через слух.

Розвиток умінь говоріння передбачає навчання дітей відповідати на запитання, будувати діалоги за зразком чи заданою ситуацією, висловлювати власні думки, створювати тексти-описи, розповіді, міркування, вигадувати казки, переказувати тексти різними способами, користуючись літературними нормами мовлення.

У програмі передбачено роботу над формуванням діалогічного мовлення вже у підготовчому класі на заняттях зі зв'язного мовлення (70 годин на рік, по 2 години щотижня). Наприклад, у тематичному плануванні передбачена тема «Діалог. Формування ініціативних реплік у спілкуванні» з практичною вправою «Моє перше інтерв'ю».

До кінця навчального року учні повинні вміти: чітко й виразно повторювати за вчителем; свідомо сприймати висловлювання; брати активну участь у бесідах з однолітками; контролювати власне мовлення.

Програма «Розвиток слухового сприймання та формування вимови» (О.Ф. Федоренко, І.Ф. Зганяйко, 2018) для дітей із порушеннями слуху орієнтована на використання збереженого слуху як основного каналу сприймання мовлення та формування правильної вимови. Вона визначає обсяг роботи, очікувані результати та напрями спеціальної педагогічної діяльності. Особливістю цієї програми є відсутність жорстко визначеної тематичної структури для індивідуальних занять: їхній зміст адаптує сурдопедагог, враховуючи слухові та мовленнєві можливості дитини, її освітні потреби та інтереси.

У І циклі (1–2 класи) виділяються такі напрями:

– опрацювання слів і фраз для організації навчальної діяльності («Сідай!», «Ти почув?» тощо);

– використання слів і словосполучень, що відображають звукові явища («Півень кричить: кукуріку!», «Чую шум вітру»);

– розвиток складоритмічної структури мовлення (вправи зі словами різної довжини, вірші, тексти пісень);

– формування інтонаційної виразності (вигуки, емоційно забарвлені репліки, питання, прохання);

– робота з невеликими текстами (3–7 речень), близькими до досвіду дітей, включаючи казки.

Аналіз програм свідчить, що у загальних освітніх комплексних програмах («Дитина», «Впевнений старт», «Українське дошкілля») матеріал розподіляється лише за віком, тоді як у спеціальних програмах враховуються і вікові, і онтогенетичні критерії, а також тривалість навчання, відповідно до зони найближчого розвитку (за Л. Виготським).

У програмно-методичному комплексі «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» головним завданням у формуванні діалогічного мовлення є вдосконалення вмінь діалогічного висловлювання через предметно-практичну діяльність, у формі діалогів, запитань і відповідей, як на спеціальних заняттях, так і в ігровій діяльності.

Програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення» акцентує на формуванні умінь ставити та відповідати на запитання реченнями з 2–4 слів, ініціювати діалог (через вітання, подяку, прохання, вибачення), слухати співрозмовника та реагувати на його висловлювання.

Для дітей із інтелектуальними порушеннями програма «Розвиток мовлення» не виокремлює завдань з формування діалогічного мовлення, проте робить наголос на розвитку комунікативної функції.

У програмі «Корекція розвитку» для дітей з тяжкими порушеннями мовлення завдання будуються на основі формування мовленнєвих кодів, серед яких діалогічне мовлення безпосередньо не виділяється. Натомість програма «Корекція мовлення» орієнтує на навчання дітей умінню ставити й відповідати на запитання, правильно сприймати мовлення дорослих і ровесників, а також користуватися невербальними засобами (жести, міміка, інтонація).

Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку розглядає діалог як форму мовленнєвої взаємодії, що базується на спільному сприйманні ситуації та знанні предмета мовлення.

У програмах для дітей зі зниженим зором основними завданнями є розвиток уміння свідомо сприймати мовлення, брати участь у бесідах і контролювати власне висловлювання.

Натомість у програмах для дітей із порушеннями слуху головний акцент робиться на розвиток слухового сприймання, розуміння простих мовленнєвих конструкцій і формування комунікаційних навичок.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Стаття дала можливість здійснити науково-методичний аналіз завдань із формування діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими мовленнєвими

порушеннями (ТПМ), визначених у чинних корекційно-розвивальних програмах України. Водночас виявлено низку проблемних аспектів, що залишаються недостатньо розробленими. Зокрема, у програмах простежується фрагментарність завдань, відсутня системна послідовність формування діалогічного мовлення з урахуванням етапів його розвитку в нормі та специфіки ТПМ. Не завжди враховуються індивідуальні особливості дітей, їхні когнітивні можливості та рівень сформованості комунікативної компетентності.

Окремої уваги потребує інтеграція мовленнєвого розвитку з іншими видами діяльності (ігровою, предметно-практичною, художньо-мовленнєвою), що у більшості програм подається лише як допоміжний напрям, а не як цілісна методична система. Недостатньо чітко прописані очікувані результати з формування діалогічного мовлення: у багатьох випадках вони зводяться до загальних умінь слухати й відповідати, тоді як залишаються нерозкритими аспекти розвитку ініціативності, самостійності у постановці запитань, використання невербальних засобів спілкування, формування етикетних норм мовленнєвої поведінки.

Важливим є й те, що сучасні програми мало орієнтуються на можливості застосування інноваційних технологій, мультимедійних та інтерактивних засобів навчання, які могли б стати ефективним інструментом у розвитку діалогічного мовлення дітей із ТПМ. Таким чином, актуальною залишається потреба в розробленні комплексної методики, яка б поєднувала завдання з формування діалогічного мовлення із системною корекційно-розвитковою роботою, враховувала індивідуальні освітні траєкторії та створювала умови для підвищення комунікативної активності дітей.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи спеціальні програми, бачимо, що діти з вадами психофізичного розвитку мають труднощі з опануванням більшості мовленнєвих компетенцій, серед яких і діалогічна. У дітей із тяжкими порушеннями мовлення комунікативні уміння та навички у достатньому обсязі та якості спонтанно не формуються, а процес їх становлення відбувається значно пізніше, ніж у дітей із нормотиповим розвитком. Дефіцит мовних засобів не дозволяє цим дошкільникам активно та повноцінно використовувати мовленнєве спілкування, що негативно позначається як на їхньому пізнавальному розвитку, так і на соціалізації.

Головним завданням спеціального навчання діалогічного мовлення є оволодіння дітьми вміннями та навичками мовленнєвого спілкування, розвиток мовленнєвої інтенції та дотримання норм мовного етикету. Водночас важливим напрямом є формування здатності підтримувати діалог, розуміти позицію співрозмовника, ставити власні запитання та відповідати на запитання дорослих і однолітків у відповідній до ситуації формі.

Суттєвим компонентом корекційно-розвиткової роботи є розвиток здатності використовувати невербальні засоби комунікації (міміку, жести, інтонаційне забарвлення висловлювання), що сприяє формуванню виразності мовлення й допомагає долати брак мовних засобів. Не менш значущим є забезпечення зв'язку між формуванням діалогічного мовлення та іншими видами діяльності: ігровою, художньо-мовленнєвою, предметно-практичною. Саме через таку інтеграцію створюються умови для поступового переходу від елементарних мовленнєвих дій до більш складних форм комунікації.

Таким чином, діалогічне мовлення в дітей із тяжкими порушеннями мовлення має формуватися цілеспрямовано, поетапно, із застосуванням спеціальних методів і прийомів, що забезпечують його функціональність, ситуативність та практичну значущість у реальних комунікативних ситуаціях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Відповідно до завдань, що поставлені у освітніх програмах щодо формування діалогічного висловлювання у дітей старшого дошкільного віку сформовані критерії оцінки діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими мовленнєвими порушеннями: оцінка невербальних компонентів висловлювання та оцінка вербальних компонентів висловлювання.

Показниками до оцінки невербальних компонентів представлено: смислова адекватність, лексико-граматичне оформлення висловлювання, самостійність висловлювання.

Показниками до оцінки вербальних компонентів представлено: оцінка оптико-кінестичної системи та просодичної сторони мовлення.

Отже, перспективу подальших досліджень вбачаємо у глибшому вивчені формування діалогічного висловлювання, із врахуванням зазначених критеріїв оцінки, у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Постає необхідність в розробці програми формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія.* 2002. № 1. С. 2-7.

2. Кравцова І. В., Стахова Л. Л. Програма "Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення". Тернопіль : Мандрівець, 2020. 80 с.

3. Омельченко І.М., Федорович Л.О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. Київ, 2016. 187 с.

4. Програма з корекційно-розвиткової роботи "Розвиток мовлення" для 1-4 класів спеціальних

закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями https://docs.google.com/document/d/1uXE_Y9uh4PYflzeznc8zuLgIIb060gRJoa8RzW6sPyU/edit?tab=t.0

5. Рібцун Ю.В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Київ, 2018. 83 с.

6. Скринникова С. В., Соляник Л. Д.«Розвиток мовлення». Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором. Харьків, 2016. 18 с.

7. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013.108с.

8. Трофименко Л.І., Куравська Л.С. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. https://docs.google.com/document/d/1iD4VdU-mUFgJHvUKqFzdusEslL-kSquAh7JNoK7xZ7w/edit?tab=t.0

9. Федоренко О.Ф., Зганяйко І.Ф. Розвиток слухового сприймання та формування вимови» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху. Київ, 2018. 18 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN OF ELDERLY PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

УДК 37.013.82:82:81’234-053.4(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.12
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Соколова Г.Б.,
докт. психол. наук, професор,
член-кореспондент
Національної академії педагогічних наук України,
директор
Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

Горбатюк О.Л.,
докт. філос. зі спеціальності 016 Спеціальна освіта,
викладач-стажист кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Шевчук Г.М.,
студентка ІІ курсу мсагістратури
Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

У статті розглядається проблема формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення як важливий аспект їхнього особистісного, пізнавального та соціального розвитку. Наголошується, що комунікативна компетентність є інтегративним утворенням, яке включає мовленнєві знання, уміння та навички, необхідні для ефективної взаємодії з оточенням, і визначає успішність адаптації дитини до умов шкільного навчання. Проаналізовано особливості мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення, зокрема порушення звуковимови, обмеженість словникового запасу, труднощі у граматичному оформленні та зв’язному мовленні, що ускладнює їхню комунікативну діяльність.

Теоретичні засади дослідження ґрунтуються на ідеях культурно-історичного та діяльнісного підходів, які підкреслюють роль соціальної взаємодії у становленні мовлення, а також на комунікативному підході, що акцентує необхідність створення реальних ситуацій спілкування. Практичні аспекти формування комунікативної компетентності представлено через використання логопедичних технологій, дидактичних ігор, сюжетно-рольових та театралізованих видів діяльності, логоритміки, арт- та музикотерапії, інтерактивних методів і сучасних інформаційно-комунікаційних засобів. Значна увага приділяється організації спеціально створеного комунікативного середовища, що стимулює мовленнєву активність дітей та сприяє розвитку діалогічного й монологічного мовлення, невербальних засобів комунікації, а також соціальних умінь. Підкреслюється роль батьків у створенні позитивного мовленнєвого простору вдома та важливість міждисциплінарної співпраці педагогів, логопедів і психологів у реалізації корекційно-розвивальної роботи. Зазначається, що ефективність формування комунікативної компетентності залежить від системності, тривалості та індивідуалізації педагогічного впливу, а також від інтеграції мовленнєвого розвитку з когнітивною, емоційною та соціальною сферами. Результати дослідження свідчать про необхідність впровадження інноваційних підходів, інклюзивних практик і методів альтернативної комунікації для дітей із вираженими порушеннями мовлення.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, загальний недорозвиток мовлення, старший дошкільний вік, мовленнєвий розвиток, діалогічне мовлення, монологічне мовлення, логопедичні технології, корекційно-розвивальна робота, комунікативне середовище, інноваційні методи навчання, соціалізація, альтернативна комунікація.*

The article considers the problem of the formation of communicative competence in children of senior preschool age with general speech underdevelopment as an important aspect of their personal, cognitive and social development. It is emphasized that communicative competence is an integrative formation that includes speech knowledge, skills and abilities necessary for effective interaction with the environment, and determines the success of the child's adaptation to the conditions of schooling. The features of the speech development of children with general speech underdevelopment are analyzed, in particular, impaired sound pronunciation, limited vocabulary, difficulties in grammatical design and coherent speech, which complicates their communicative activity.

The theoretical foundations of the study are based on the ideas of the cultural-historical and activity approaches, which emphasize the role of social interaction in the formation of speech, as well as on the communicative approach, which emphasizes the need to create real communication situations. Practical aspects of the formation of communicative competence are presented through the use of speech therapy technologies, didactic games, plot-role and theatrical activities, logorhythmics, art and music therapy, interactive methods and modern information and communication tools. Considerable attention is paid to the organization of a specially created communicative environment that stimulates children’s speech activity and promotes the development of dialogical and monological speech, non-verbal means of communication, as well as social skills. The role of parents in creating a positive speech space at home and the importance of interdisciplinary cooperation between teachers, speech therapists and psychologists in the implementation of correctional and developmental work are emphasized. It is noted that the effectiveness of the formation of communicative competence depends on the systematicity, duration and individualization of pedagogical influence, as well as on the integration of speech development with the cognitive, emotional and social spheres. The results of the study indicate the need to implement innovative approaches, inclusive practices, and alternative communication methods for children with severe speech disorders.

Key words: *communicative competence, general speech underdevelopment, senior preschool age, speech development, dialogical speech, monologue speech, speech therapy technologies, correctional and developmental work, communicative environment, innovative teaching methods, socialization, alternative communication.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є однією з найактуальніших проблем сучасної логопедії.

Недостатній рівень розвитку мовленнєвих навичок суттєво ускладнює процес соціалізації дитини, її взаємодію з однолітками та дорослими, а також подальше навчання у школі. Традиційні підходи до корекційної роботи не завжди забезпечують належний рівень сформованості комунікативних умінь, що потребує пошуку інноваційних технологій та методик. У сучасних наукових дослідженнях акцент робиться на інтеграції логопедичної та психолого-педагогічної підтримки, проте питання комплексного підходу до формування комунікативної компетентності залишаються недостатньо розкритими.

Особливої уваги потребує практичний аспект роботи, спрямований на розвиток умінь спілкування у реальних життєвих ситуаціях. Важливим завданням постає створення сприятливих умов для мовленнєвої активності та стимулювання комунікативної ініціативи дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

Отже, проблема полягає у визначенні ефективних теоретичних і практичних засад формування комунікативної компетентності у цієї категорії дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій з проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення показує, що тема залишається активною як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці [6, 7, 8]. Сучасні дослідження підкреслюють зв'язок між мовленнєвими здібностями дитини та її комунікативною участю, соціально-емоційним функціонуванням та якістю життя, що робить розвиток комунікативної компетентності ключовою ціллю корекційної роботи [5, 6, 8].

У низці сучасних досліджень зазначено ефективність різних дошкільних інтервенцій і продемонстровано, що навіть короткотривалі програми можуть давати помітні покращення за умови чіткої методичної структури та залучення освітнього середовища [4, 5, 7].

Систематичні огляди та мета-аналізи підтверджують стабільний зв'язок між рівнем мовленнєвих навичок і соціальною компетентністю дітей, а також вказують на те, що інтервенції, що одночасно працюють над мовленням і соціальними навичками, приносять більший ефект.

За даними С. Бошкової та О. Ласточкіної, зростає інтерес до цифрових і дистанційних форм втручань: останній огляд цифрових інтервенцій для дітей з порушеннями розвитку мовлення вказує на їхній потенціал як доповнення до традиційної терапії, хоча доказова база поки що неоднорідна [1].

Вітчизняні дослідження останніх років фокусуються на практичних технологіях корекційної роботи (сюжетно-рольова гра, інтерактивні ігри, вправи на лексико-граматичну сторону мовлення), адаптованих до контексту українського дошкілля, і підтверджують їхню ефективність у локальних емпіричних вибірках [6, 8].

Низка наукових робіт і методичних рекомендацій закладають теоретичні та методичні основи поняття «комунікативна компетентність» у контексті ЗНМ, детермінуючи її як багатовимірне явище, що включає знання, уміння та мотивацію до спілкування [7].

Як зазначають Г. Соколова та Н. Булгакова, проблема формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення розглядається з позицій мовленнєвого, психологічного та педагогічного підходів [8].

У працях Н. Пахомової, І. Баранець та Ю. Рібцун акцентується увага на необхідності ранньої корекційної допомоги, що забезпечує ефективність подальшого мовленнєвого та соціального розвитку дитини [6, 7].

Психологи підкреслюють значення комунікативної діяльності як чинника становлення особистості та адаптації до соціуму. Дослідники відзначають, що діти з порушеннями мовлення мають обмежений словниковий запас, труднощі у побудові зв'язних висловлювань та в оволодінні діалогічною і монологічною формами мовлення [5, 6, 8].

Практичні аспекти досліджень спрямовані на розробку спеціальних логопедичних технологій, ігор, вправ і тренінгів для розвитку мовленнєвої активності. Водночас наголошується на важливості співпраці педагогів, логопедів та батьків у процесі формування комунікативних навичок [5, 7].

Таким чином, науковий дискурс окреслює як теоретичні засади, так і практичні механізми розвитку комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість наукових досліджень з питання формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, залишається недостатньо вирішеним у ряді аспектів. Недостатньо розроблені інноваційні методики, що поєднують логопедичні технології з елементами сучасних інформаційних ресурсів та ігрових платформ. Не повною мірою досліджено роль батьків у створенні сприятливого комунікативного середовища вдома та у взаємодії з педагогами. Обмежено вивчено вплив міжособистісної взаємодії дітей у групових формах занять на розвиток їхніх комунікативних навичок. Залишається актуальною проблема інтеграції логопедичних і психологічних підходів для формування цілісної системи розвитку мовлення.

Недостатньо уваги приділено питанням індивідуалізації роботи, яка враховує особливості пізнавальної та емоційно-вольової сфери дітей.

Таким чином, потребують подальшого наукового осмислення як теоретичні, так і практичні аспекти забезпечення ефективності формування комунікативної компетентності в умовах сучасної освітньої практики.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному висвітленні особливостей формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, визначенні ефективних педагогічних та логопедичних технологій, спрямованих на подолання мовленнєвих труднощів.

Виклад основного матеріалу. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є однією з ключових проблем сучасної логопедії, спеціальної педагогіки та психології. У контексті переходу дошкільників до шкільного навчання комунікативна компетентність виступає важливою умовою успішної адаптації до нових соціальних і освітніх вимог, адже саме вона забезпечує можливість повноцінної взаємодії з однолітками, дорослими, педагогами, а також створює основу для подальшого інтелектуального, особистісного і мовленнєвого розвитку [6].

Діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення характеризуються несформованістю мовленнєвої системи у цілому, що проявляється у порушеннях звуковимови, граматичного оформлення, обмеженості словникового запасу, труднощах у розумінні й використанні мовленнєвих засобів у різних ситуаціях спілкування. У зв'язку з цим актуалізується завдання пошуку ефективних теоретичних підходів і практичних рішень, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності у даної категорії дітей.

У науковій літературі комунікативна компетентність трактується як інтегративне утворення, що включає систему знань про мовні норми, уміння користуватися мовленням у різних ситуаціях, а також готовність до спілкування й здатність адекватно реагувати на комунікативні потреби оточення [5].

Для дітей старшого дошкільного віку характерним є швидке збагачення досвіду спілкування, активне засвоєння норм соціальної поведінки, розширення словникового запасу та ускладнення граматичної будови мовлення. Проте у дітей із загальним недорозвитком мовлення цей процес відбувається з істотними труднощами, оскільки вони мають недостатньо сформовані як мовні, так і когнітивні механізми, які забезпечують комунікативну діяльність. Це виявляється у низькому рівні мовленнєвої ініціативності, обмеженості репертуару комунікативних засобів, труднощах у підтриманні діалогу, порушеннях у зв'язному мовленні.

Особливістю дітей із ЗНМ є те, що мовленнєві порушення мають системний характер і охоплюють усі компоненти мовленнєвої діяльності. Недостатня сформованість фонетико-фонематичних процесів призводить до труднощів у сприйнятті та відтворенні мовленнєвих звуків, що ускладнює комунікацію з однолітками. Обмеженість словникового запасу і граматичні помилки знижують точність і зрозумілість висловлювань, а дефіцит навичок зв'язного мовлення позбавляє дитину можливості повноцінно передавати власні думки та емоції. Водночас, дослідження показують, що при цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі такі діти здатні до істотного прогресу у розвитку мовленнєвої та комунікативної діяльності.

У процесі формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення важливе значення мають як психологічні, так і педагогічні фактори. З одного боку, для розвитку комунікації необхідним є створення позитивного емоційного фону, формування мотивації до спілкування, виховання впевненості у власних можливостях. З іншого боку, ефективність цього процесу визначається систематичною роботою логопеда, вихователя, психолога та батьків, які забезпечують поетапне оволодіння мовленнєвими засобами та розвиток практичних навичок спілкування у різних життєвих ситуаціях.

На теоретичному рівні сучасні підходи до проблеми формування комунікативної компетентності ґрунтуються на інтеграції ідей культурно-історичної психології, діяльнісного та комунікативного підходів.

Культурно-історична концепція підкреслює значення соціальної взаємодії у розвитку мовлення та мислення, розглядаючи комунікативну діяльність як провідний чинник розвитку в дошкільному віці. Діяльнісний підхід акцентує увагу на тому, що мовлення формується у процесі практичної взаємодії з навколишнім світом, а комунікативна компетентність проявляється як здатність дитини використовувати мовлення для організації спільної діяльності. Комунікативний підхід у педагогіці та логопедії орієнтується на створення умов для реального спілкування, у якому дитина набуває необхідних мовленнєвих навичок у природних ситуаціях взаємодії.

Практична реалізація завдань формування комунікативної компетентності у дітей із ЗНМ вимагає комплексного підходу, що передбачає поєднання логопедичних занять, корекційно-розвивальних ігор, спеціально організованих педагогічних ситуацій, а також активне залучення дітей до спільної діяльності з однолітками. Одним із важливих напрямів роботи є формування фонематичного слуху та звуковимови, оскільки правильне сприйняття і відтворення звуків є основою для чіткої та зрозумілої комунікації. Важливим є також

систематичне збагачення словникового запасу дітей, розширення активного і пасивного словника, навчання використанню лексики у різних контекстах. Формування граматично правильних висловлювань здійснюється шляхом вправляння у побудові простих і складних речень, використанні різних граматичних конструкцій, засвоєнні узгодження слів у роді, числі та відмінку.

Окремої уваги потребує розвиток зв'язного мовлення, яке є основою для діалогічного та монологічного мовлення. Практика показує, що ефективними засобами розвитку зв'язного мовлення є складання описових і сюжетних розповідей за картинками, відтворення змісту прослуханих казок та оповідань, створення власних невеликих історій. У ході таких вправ формуються не лише мовленнєві навички, а й уміння структурувати думки, вибудовувати логічні зв'язки, передавати емоційні відтінки. Важливо також розвивати діалогічне мовлення, навчаючи дітей ставити запитання, відповідати на них, підтримувати розмову, виражати свої думки і почуття у процесі спілкування.

Суттєвим аспектом є також формування у дітей невербальних засобів комунікації, адже міміка, жести, інтонація значною мірою доповнюють і уточнюють вербальне мовлення. Діти із ЗНМ нерідко використовують невербальні засоби як компенсаторний механізм, однак важливо навчати їх правильно поєднувати їх із мовленням, що підвищує ефективність комунікативної діяльності.

У практиці логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення широко застосовуються ігрові технології, які створюють природні ситуації спілкування та стимулюють мовленнєву активність [4, 6]. Сюжетно-рольові ігри дозволяють моделювати різні соціальні ситуації, у яких дитина вчиться виконувати певні ролі, домовлятися, висловлювати прохання, ділитися інформацією. Дидактичні ігри спрямовані на закріплення мовленнєвих навичок у доступній та цікавій для дітей формі. Важливим засобом є також театралізована діяльність, що передбачає інсценування казок, розігрування діалогів, використання лялькового театру, що стимулює розвиток мовленнєвої виразності і творчої ініціативи.

Не менш значущим є використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні комунікативної компетентності. Сучасні мультимедійні програми, інтерактивні ігри, логопедичні додатки надають можливість урізноманітнити процес навчання, зробити його більш наочним і привабливим для дітей. Однак використання таких засобів потребує обов'язкового педагогічного супроводу, щоб забезпечити цілеспрямованість і системність роботи [1, 3].

Важливою умовою ефективного формування комунікативної компетентності є взаємодія педагогів і батьків. Саме сім'я створює для дитини перше комунікативне середовище, у якому формуються базові навички спілкування [2]. Тому, необхідно забезпечувати педагогічну просвіту батьків, навчати їх використовувати щоденні ситуації для стимулювання мовленнєвої активності, розвивати у них навички правильної мовленнєвої взаємодії з дитиною. Важливим є також створення атмосфери прийняття і підтримки, яка сприяє формуванню у дитини впевненості у власних можливостях і бажання спілкуватися.

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що формування комунікативної компетентності у дітей із ЗНМ має відбуватися у тісному взаємозв'язку з розвитком когнітивної, емоційно-вольової та соціальної сфер. Для того щоб дитина могла ефективно спілкуватися, їй необхідно володіти не лише мовними засобами, а й умінням зосереджувати увагу, контролювати поведінку, розуміти емоційний стан іншої людини, проявляти емпатію. Тому корекційно-розвивальна робота повинна мати комплексний характер і охоплювати розвиток усіх зазначених сфер [8].

Таким чином, проблема формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення має багатовимірний характер і вимагає системного підходу, який поєднує теоретичні знання з практичними методиками і забезпечує максимально сприятливі умови для розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок.

Висновки. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є складним і багатогранним процесом, що потребує цілеспрямованого та системного підходу. Дослідження підтверджують, що мовленнєві порушення негативно впливають не лише на якість спілкування, а й на соціальну адаптацію, емоційний стан і подальшу успішність дитини у школі. Ефективність роботи забезпечується інтеграцією логопедичних, педагогічних і психологічних технологій, які враховують індивідуальні особливості розвитку. Значний потенціал мають ігрові, арт-терапевтичні, інтерактивні та інформаційно-комунікаційні методи, що стимулюють мовленнєву активність і мотивацію до спілкування. Важливою умовою успіху є активна співпраця педагогів і батьків, які створюють єдине комунікативне середовище для дитини.

Перспективним напрямом є впровадження інклюзивних практик і методів альтернативної комунікації, які розширюють можливості взаємодії дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Отже, вирішення даної проблеми має стратегічне значення для розвитку мовленнєвих, соціальних та особистісних якостей дошкільників і визначає їхню готовність до навчання у школі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бошкова С. В., Ласточкіна О. В. Використання хмаро орієнтованих технологій у системі логопедичного супроводу батьків, які виховують дітей із порушеннями мовлення. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації:* матеріали III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (м. Суми, 22 трав. 2019 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 91–94.

2. Кисличненко В. А., Конопляста С. Ю. Логопедичний супровід сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення : монографія. Миколаїв : Іліон 2016. 218 с.

3. Король А. В. Чат-бот як засіб оптимізації співпраці вчителя-логопеда з батьками, педагогами та громадськістю в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 65. С. 28–35.

4. Король А. В. Мовленнєва картка з картинками: логопедичне обстеження рівня мовленнєвого розвитку дитини. Тернопіль : Мандрівець, 2018. 24 с.

5. Мілевська О. П. Психолінгвістичні аспекти формування дієслівної лексики у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. пр. / за ред. М. Шеремет, О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2023. Вип. 21. С. 89–104.

6. Пахомова Н. Г, Баранець І. В. Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2022. Вип. 43. С. 55–63.

7. Рібцун Ю. В. Співпраця учителя-логопеда з батьками: молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 33–37.

8. Соколова Г. Б., Булгакова Н. В. Особливості розвитку активного та пасивного словника у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення (на прикладі ознайомлення з основними часовими категоріями). *Перспективи та інновації науки.* Серія: Педагогіка. 2023. Вип. 14 (32). С. 430–440.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ЛОГОПСИХОЛОГІЯ: ЄДНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО І МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В КОРЕКЦІЙНІЙ ПРАКТИЦІ

LOGOPSYCHOLOGY: THE UNITY OF PSYCHOLOGICAL AND SPEECH DEVELOPMENT IN CORRECTIONAL PRACTICE

УДК 376.3:81’27:159.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.13
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Суховієнко Н.А.,
канд. пед. наук, логопед вищої категорії, сурдопедагог, сертифікований гештальт-психотерапевт, логопед сурдологічного кабінету
Комунального некомерційного підприємства «Черкаська обласна лікарня Черкаської обласної ради»

У статті висвітлено особливості логопсихології як напряму, який поєднує психологічний і мовленнєвий розвиток дитини в корекційній практиці. Окреслено специфіку логопсихології, яка полягає у врахуванні психологічного контексту у мовленнєвому розвитку дитини. Визначено унікальність логопсихології що полягає у розгляді розвитку мовлення нерозривно із емоційно-вольовою сферою, когнітивними функціями та соціальною поведінкою. Зазначено про нову актуальність логопсихології у зв’язку із повномасштабним вторгненням в Україну. Визначено різноманіття підходів у проблемі вивчення єдності психологічного і мовленнєвого розвитку: комплексний, психолінгвістичний, психодіагностичний, особистісно-орієнтований, нейропсихологічний. Систематизовано методи психологічної корекції мовленнєвих порушень: психогімнастика і емоційне розвантаження сприяють розвитку міміки, емоційної виразності, зняття напруги, зниження тривожності, подолання страху мовлення, формування впевненості; особистісно-орієнтовані методи комунікації сприяють розвитку мотивації до мовлення, формування позитивного ставлення до себе; мнемотехніки допомагають дитині структурувати думку, знижують когнітивне навантаження у процесі мовлення; сенсомоторна та нейропсихологічна корекція сприяють гармонізації роботи нервової системи; ігрова терапія є помічною у розвитку комунікативних навичок, соціальній взаємодії, впевненості у спілкуванні; казкотерапія допомагає у зменшенні психологічних бар’єрів, розвитку уяви та внутрішній мотивації; арт-терапія допомагає виражати емоції і переживань у безпечній, творчій формі. Доведено цінність логопсихології як цілісного підходу до корекції мовленнєвих порушень. Показано ключові особливість яка полягає у інтеграції логопедичних та психологічних методів впливу, що дає змогу одночасно коригувати мовленнєві дефіцити та гармонізувати психоемоційний стан.
Ключові слова: *логопсихологія, порушення мовлення, розвиток дитини, психологічний вплив, логопедія, нейрофізіологія.*

The article highlights the features of logopsychology as a direction that combines the psychological and speech development of a child in correctional practice. The specificity of logopsychology is outlined, which consists in taking into account the psychological context in the speech development of a child. The uniqueness of logopsychology is determined, which consists in considering the development of speech inseparably with the emotional-volitional sphere, cognitive functions and social behavior. The new relevance of logopsychology in connection with the full-scale invasion of Ukraine is noted. The variety of approaches to the problem of studying the unity of psychological and speech development is determined: comprehensive, psycholinguistic, psychodiagnostic, personality-oriented, neuropsychological. Methods of psychological correction of speech disorders have been systematized: psychogymnastics and emotional unloading contribute to the development of facial expressions, emotional expressiveness, stress relief, anxiety reduction, overcoming fear of speech, and building confidence; personality-oriented communication methods contribute to the development of motivation for speech, the formation of a positive attitude towards oneself; mnemonics help the child structure thought, reduce cognitive load in the process of speech; sensorimotor and neuropsychological correction contribute to the harmonization of the nervous system; play therapy is helpful in the development of communication skills, social interaction, and confidence in communication; fairy tale therapy helps reduce psychological barriers, develop imagination and internal motivation; art therapy helps express emotions and experiences in a safe, creative way. The value of logopsychology as a holistic approach to the correction of speech disorders has been proven. The key feature is shown, which is the integration of speech therapy and psychological methods of influence, which allows simultaneously correcting speech deficits and harmonizing the psycho-emotional state.
Key words: *logopsychology, speech disorders, child development, psychological impact, speech therapy, neurophysiology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному дискурсі спеціальної педагогіки та психології особливого значення набуває інтегративний підхід до вивчення і корекції порушень мовлення у дітей. Зокрема, логопсихологія як міждисциплінарна галузь, що синтезує знання логопедії та психології, розглядає мовлення не лише як мовну систему, а як психофізіологічний і особистісно обумовлений процес, тісно пов’язаний з емоційно-вольовою, когнітивною та соціальною сферами. Саме тому дослідження взаємозв’язку психологічного і мовленнєвого розвитку в логокорекційній практиці є вкрай актуальним у контексті забезпечення ефективної допомоги дітям з порушеннями мовлення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність теми зумовлена потребою у переосмисленні традиційних логопедичних методик крізь призму психологічних механізмів розвитку мовлення. З одного боку, мовленнєві порушення часто мають вторинний характер і зумовлені емоційними чи когнітивними дисфункціями; з іншого – тривала недостатність мовленнєвої активності впливає на формування особистості дитини, знижуючи її самооцінку, комунікативну компетентність і соціальну адаптацію. Саме тому інтеграція логопедичних і психологічних знань

дозволяє глибше зрозуміти природу порушень та вибудувати індивідуалізовану стратегію корекції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідні методологічні ідеї вітчизняних педагогів І. Гавриленко, Е. Данілавічютє, О. Константинів, О. Костенко, З. Ленів, М. Породько, О. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Шевчук та інших стали засадами для подальших логопедичних розвідок багатьох досліджень. Теоретичні праці щодо проблем формування мовленнєвої компетентності у дітей, зокрема їх лексичної, фонетичної, граматичної, діалогічної складових, досліджували А. Богуш, О. Василенко, Н. Гавриш, Н. Луцан, Т. Поліщук, М. Полянська, Л. Осадча. Нейролінгвістичні аспекти утворення мовлення висвітлено в наукових працях Т. Ахутіної, К. Засипкіної, А. Романової, Ю. Рібцун.

Формулювання цілей статті. Мета статті є наукове обґрунтування логопсихології як єдності психологічного і мовленнєвого розвитку дитини в сучасному науковому педагогічному дискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовленнєва діяльність є цілеспрямованим складним процесом, для реалізації якого задіюються фізіологічні та нейропсихологічні процеси. Психологічна сторона цього процесу мовлення полягає у тому, що мовлення займає центральне місце в процесі психічного розвитку, є тісно зв'язаним із розвитком мислення і свідомості, характеризується поліфункціональністю, оскільки виконує комунікативну, індикативну, інтелектуальну, сигніфікативну функції, а також є поліморфною діяльністю [10, с. 298]. Відбір мовних засобів для засвоєння відбувається частково самими дітьми в процесі природного спілкування й частково дорослими, які корегують цей процес та оптимізують його відповідно до програмних вимог із розвитку мовлення [2, с. 93].

Специфіка логопсихології полягає в урахуванні психологічного контексту мовленнєвого розвитку дитини, що потребує міжгалузевої компетентності фахівця. У цьому аспекті важливим є не лише формування звукової мови чи граматичної структури, але й розвиток мислення, пам'яті, уяви, емоційно-вольової сфери, мотивації до мовленнєвої діяльності. Таким чином, логопсихологічний підхід створює умови для комплексної діагностики та корекції, спрямованої на гармонізацію усіх рівнів психічного розвитку. За визначенням дослідниці Ю. Рібцун, логопсихологія – це гуманітарна наукова дисципліна, що вивчає психологічну своєрідність осіб з порушеннями мовлення. Визначальним для даного підходу є дослідження етіології та патогенезу особистості з порушеннями мовлення з позицій нейро- та психолінгвістики. Для логопсихології цікавими є структура психологічних особливостей, механізми соціальної адаптації та інші фактори, що впливають на свідомість і мовлення дитини [9, с. 30]. Вивчення мовленнєвого порушеннями з точки зору логопсихології дозволяє обирати адекватні методи роботи. Логопсиходіагностика розробляє теоретичні аспекти та інструменти визначення якісної і кількісної оцінки рівня психомовленнєвого розвитку осіб з порушеннями мовлення. Результати логодіагностики допомагають прогнозувати індивідуально та колективно діючі методи і прийоми, створювати оптимальні умови для всебічного розвитку дитини, сприяють найліпшій компенсації мовленнєвих порушень, підвищенню загальної ефективності освітнього процесу [9, с. 29-30]. Таким чином, за допомогою логопсихології можна вивчати, діагностувати і корегувати мовленнєві порушення у тісному зв'язку із психічними процесами дитини. Логопсихологія розглядає мовлення як процес, у якому навичка мовлення нерозривно пов'язані з емоційно-вольовою сферою, когнітивними функціями (пам'яттю, увагою, мисленням) та соціальною поведінкою. Це робить логопсихологію актуальною та унікальною дисципліною. Про важливість психологічної складової у розвитку дитини з порушеннями мовлення зазначає чимало дослідників. Зокрема, у дослідженні української вченої В. Погребняк слушно зауважується, що психічний розвиток дитини з порушеннями мовлення здійснюється внаслідок біологічних та соціальних факторів її розвитку дитини: до перших відносяться індивідуальні показники психологічного розвитку, розвиток пізнавальних процесів дитини, а до других можна віднести суспільне середовище перебування дитини, характер взаємовідносин у сім'ї, з однолітками, стиль виховання, інші фактори психологічного характеру [6, с. 85]. В своєму науковому дослідженні І. Мартиненко виділяє логопсихологічний підхід до вивчення порушень мовлення як такий, що «забезпечується поєднанням класичних педагогічних та психологічних методів, спрямованих на діагностику вербальних засобів та особливостей взаємодії дітей (інтерактивної складової), розуміння емоцій (експресивної складової) у спілкуванні» [5, с. 122].

В межах логопсихології як підходу до вивчення психології дітей із порушеннями мовлення, виділяють логопсихосинергетичний підхід, який досліджує зокрема українська вчена Ю. Рібцун. Зазначений підхід базується на синергії логопедії та психології і враховує психомовленнєвий розвиток осіб з особливими мовленнєвими потребами різної етіології і містить наступні складові: 1) логопсиходіагностика психомовленнєвого розвитку – передбачає визначення характеру освітніх труднощів дитини (функціональні, навчальні, соціоадаптаційні); 2) логокомпенсаційна робота відповідно до результатів першої складової, визначеного рівня підтримки, наявності окремих бар'єрів та конкретизації потреб у наданні підтримки; 3) створення системних циклічно-фазових програм

логокомпенсаційної роботи та розроблення методичних рекомендацій з пропедевтики, навчання, виховання, розвитку, соціалізації, самокорекції, моніторингу стану розвитку дитини [8, с. 164]. Також дослідниця акцентує увагу на специфіці використання цього підходу у роботі з діагностики дітей, які мають мовленнєві порушення, яка полягає у тому, що тут відбувається оцінювання саме індивідуальних потреб конкретної дитини (оскільки діти навіть з одним і тим самим діагнозом часто мають різний вихідний рівень можливостей), а також розробляється відповідний інструментарій для скринінгу, диференційної діагностики, поглибленого вивчення, з'ясування механізмів наявних у дитини порушень розвитку [8, с. 171]. В процесі логопсихологічного впливу на мовлення дитини може бути здійснений й позитивний психологічний вплив на батьків дитини. Робота може бути спрямована на формування позитивного ставлення до дефекту та подолання тривоги дитини, навчання методам роботи із дитиною [4, с. 175].

З початком повномасштабного вторгнення росії в Україну підхід логопсихології отримав нову актуальність, застосовуючись для психологічної допомоги дітям із порушеннями мовлення, які постраждали від війни. «У воєнний період діти можуть бути свідками насильства, втрати близьких, розлуки з родиною або евакуації зі своїх домівок. Ці стресові події можуть призвести до емоційних та психічних травм, які зі свого боку можуть впливати на здатність дітей ефективно спілкуватися та розвивати мовлення» [7, с. 154].

Дослідивши означену тему, ми визначили можливі підходи до вивчення єдності психологічного і мовленнєвого розвитку:

1. Комплексний підхід. Передбачає одночасне дослідження мовленнєвих і психологічних компонентів розвитку дитини. У цьому підході акцент робиться на виявлення системних зв'язків між типом мовленнєвого порушення та рівнем сформованості пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, міжособистісних взаємин. Комплекс є помічним у командній роботи фахівців різного профілю, як-от логопедів, психологів, дефектологів та інші залучені фахівці.

2. Психолінгвістичний підхід. Орієнтований на вивчення мовлення як психічного процесу. В межах підходу аналізуються внутрішні когнітивні механізми мовленнєвого формування: переробка інформації мовленнєвого характеру, моделі зародження й розуміння мовлення, взаємозв'язок між мовленнєвими структурами та психологічними операціями. Дозволяє ідентифікувати приховані дефіцити мовленнєвого процесу.

3. Психодіагностичний підхід. Використовується для глибокої оцінки не лише рівня мовленнєвого розвитку дитини, а й особливостей особистості дитини, її мотивації, емоційного стану, та інших факторів, які можна діагностувати, (наприклад, рівень тривожності, стресові фактори тощо). На основі отриманих результатів формується індивідуальний корекційний маршрут для дитини.

4. Особистісно-орієнтований підхід. Спрямований на врахування перш за все індивідуально-психологічних особливостей дитини в логокорекційній роботі. Тут мовлення розглядається як інструмент самовираження, соціальної комунікації та формування ідентичності особистості. Особлива увага приділяється створенню психологічно безпечного середовища. Оптимальний емоційно-психологічний стан дитини є першочерговим фактором розвитку мовлення.

5. Нейропсихологічний підхід. Дає змогу аналізувати мовленнєві порушення через призму функціонального стану мозкових структур. Використовується для встановлення локалізації дефіцитів і вибору нейропсихологічно обґрунтованих методів корекції. Підхід особливо ефективний у роботі з дітьми, які мають складні або поєднані порушення розвитку. Кожен підхід має сильні сторони, які роблять їх незамінним в ситуаціях окремих випадків. Втім, на нашу думку, найбільш сильним є комплексний підхід, який виключає однобокість у логопсихологічній роботі.

Проаналізувавши різноманітну літературу з обраної теми ми систематизували методи психологічної корекції розвитку мовлення у дітей.

1. Психогімнастика і емоційне розвантаження: сприяють розвитку міміки, емоційної виразності, зняття напруги, спрямовані на зниження тривожності, подолання страху мовлення, формування впевненості у комунікації. Сюди відносяться мімічні ігри, релаксація, казкотерапія, рольові ігри, які застосовуються при логоневрозах, емоційній скутості, вторинних психологічних бар'єрах. Однією із цікавих технологій емоційного розвантаження є сміхотерапія. Дослідниця І. Галущенко розглядає сміхотерапію як спосіб лікування позитивними емоціями, який працює на усіх рівнях, від фізіології до нервової системи, психіки і розуму, позитивно впливає на гормональний баланс, а у зрізі навички мовлення дитина сміхотерапія сприяє формуванню просодичних компонентів мовлення – сприймання та розвиток емоційно-тембрового забарвлення мовлення, розвиток голосу, змістовного та логічного наголосу тощо [1, с. 67].

2. Особистісно-орієнтовані методи комунікації: заняття будуються із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, рівня самооцінки дитини, і сприяють розвитку мотивації до мовлення, формування позитивного ставлення до себе, підвищення самооцінки. Застосовуються у випадках, коли у дитина знижена комунікативна активність, або наявний негативний досвід спілкування.

3. Мнемотехніки у психологічному контексті: при затримках мовлення, труднощах побудові розповіді застосовуються візуальні схеми, малюнки-піктограми, мнемодоріжки, які допомагають дитині структурувати думку, підтримують її пам'ять, увагу, уяву, знижують когнітивне навантаження у процесі мовлення.

4. Сенсомоторна та нейропсихологічна корекція: має на меті гармонізацію роботи нервової системи, стимуляцію мовленнєвих центрів через рухову активність. Використовують вправи на міжпівкульну взаємодію, розвиток дрібної та загальної моторики, просторових уявлень при порушеннях мовлення, дизартрії, порушеннях моторики мовленнєвого апарату, загальному недорозвинені мовлення.

5. Ігрова терапія (як окремий напрям творчо-орієнтованої психокорекції) є помічною у розвитку комунікативних навичок, соціальній взаємодії, впевненості у спілкуванні. Сюжетно-рольові ігри, пальчикові ігри, інтерактивні вправи, включають емоційний та соціальний компонент розвитку дитини, допомагаючи при соціальній ізоляції дитини, страху помилятися, зниженому інтересу до мовлення.

6. Казкотерапія: використання казкових сюжетів для обговорення емоцій, подолання страхів, формування позитивних моделей поведінки допомагають дитини у зменшенні психологічних бар'єрів, розвитку уяви та внутрішній мотивації. Казкотерапія допомагає при тривожності, невпевненості, негативному ставленні до мовленнєвої активності.

7. Арт-терапія: базується на вираженні емоцій і переживань у безпечній, творчій формі. Методи арт-терапії допомагають знімати психологічне напруження, розвивати комунікативну діяльність, стимулюючи мовленнєве самовираження. У логопсихології арт-терапія часто використовується у вигляді малювання, ліплення, аплікації, колажу, де під час творчої роботи фахівець стимулює дитину описувати свої дії, коментувати результат, будувати зв'язні висловлювання.

Тандем українських дослідниць М. Дяченко і Л. Бутузова проаналізували потенціал арт-терапії і навели перелік доведених фактах позитивних результатів її застосування у роботі з мовленнєвими порушеннями, серед яких: значне підвищення пізнавальної активності дітей дошкільного віку; розвиток когнітивної сфери та пізнавальних процесів дітей: пам'яті, уяви, уваги, відчуттів, сприймання, мислення, мовлення (наприклад, відтворюючи або самостійно складаючи казку, дитина максимально використовує свої лексичні, граматичні та синтаксичні ресурси, непомітно для себе починає більше говорити); створює позитивні умови для соціалізації дітей, налагоджує стосунки між дошкільниками та дорослими; сприяє зниженню надмірного напруження, тривожності, послаблює бар'єри у спілкуванні та сприяє психоемоційній саморегуляції; виступає засобом «лагідної» корекції мовленнєвих порушень – акцент робиться не на відхиленні, а на важливості самовираження та прояві власної індивідуальності творчим шляхом; має великий діагностичний потенціал щодо виявлення мовленнєвих, психосоматичних та психоемоційних порушень в особистісному розвитку дитини; формує толерантне ставлення як самих дітей, так і соціального оточення до різноманітності, відмінностей – творче самовираження стає «спільною мовою» для усіх учасників процесу. Це допомагає у створенні безпечного інклюзивного середовища [3, с. 178–179].

Висновки. Таким чином, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що логопсихологія є важливою міждисциплінарною галуззю, яка забезпечує цілісний підхід до корекційної роботи з дітьми, що мають порушення мовлення. Її ключова особливість полягає в інтеграції логопедичних та психологічних методів впливу, що дає змогу одночасно коригувати мовленнєві дефіцити та гармонізувати психоемоційний стан, пізнавальні процеси й соціальну адаптацію дитини. Розвиток мовлення в межах логопсихологічного підходу розглядається не як ізольований процес, а як комплексна взаємодія когнітивних, емоційно-вольових та особистісних компонентів. Подальші дослідження у сфері логопсихології доцільно спрямувати на вивчення нейропсихологічних механізмів мовленнєвих порушень і способів їхньої корекції з урахуванням вікової нейропластичності, вивчення особливостей логопсихологічного підходу у роботі з підлітками та дорослими, адже більшість досліджень наразі зосереджені на дошкільниках і молодших школярах а також вдосконалення логопсихології для допомоги дітям, які мають регрес мовленнєвих навичок через отриманий стрес від воєнних дій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галущенко В. І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 7(1). С. 62–70.

2. Грейліх О. О. Психологічні особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 2023. Вип. 16. С. 91–97.

3. Дяченко М.А., Бутузова Л.П. Потенціал арт-терапії як засобу корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. *Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference*. Copenhagen, Denmark. 2024. С. 177–180.

4. Качуровська О. Б., Сілявіна Ю. С., Звєкова В. К. Методичні засади дослідження психолого-педагогічного супроводу дітей з комплексними порушеннями розвитку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2024. Вип. 215, С. 172–177. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-172-177

5. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого

дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : автореферат дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08 / Ірина Володимирівна Мартиненко ; наук. конс. Марія Купріянівна Шеремет ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.Київ, 2017. 40 с.

6. Погребняк О. Особливості логопедичної роботи в закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023, Вип 45, С. 81–87.

7. Потапюк Л., Лінник Б. Вплив воєнного конфлікту на розвиток зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами: виклики та стратегії підтримки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць. 2024, Том 1 № 1 (108). С. 151–160.

8. Рібцун Ю. Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб. *Věda a perspektivy* , 2022. № 1 (8). С. 164–175. DOI: https://doi.org/10.52058/2695-1584-2022-1(8)-164-175

9. Рібцун Ю. Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія : довідкове видання. К. : ІСПП, 2022. 48 с.

10. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 298–301.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

СПЕЦИФІКА РОБОТИ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

SPECIFICITIES OF THE WORK OF A SPECIAL EDUCATOR IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS

УДК 376.011.3-051:37.043.2-056.2/.3(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.14
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Форостян О.І.,
докт. педаг. наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

Начинова О.В.,
канд. педаг. наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

Маматова З.Р.,
ст. викладач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

Стаття присвячена аналізу специфіки професійної діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивної та спеціальної освіти, зокрема в контексті сучасних викликів та перспектив розвитку галузі. Розкрито сутність і значення основних напрямів роботи спеціального педагога: корекційно-педагогічного, психолого-реабілітаційного та соціально-адаптаційного. Проаналізовано сучасні підходи до подолання первинних відхилень і вторинних порушень у розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також особливості організації педагогічного процесу в умовах різних типів освітніх закладів. Акцентовано увагу на ролі спеціального педагога у створенні індивідуальних освітніх програм, взаємодії з педагогами загальноосвітніх класів, асистентами вчителя, батьками та іншими фахівцями міждисциплінарної команди. Визначено ключові проблеми, що ускладнюють реалізацію ефективного корекційно-педагогічного супроводу, серед яких – недостатнє методичне забезпечення, обмеженість ресурсів та потреба в підвищенні цифрової компетентності педагогів. Наведено результати аналізу наукових досліджень і публікацій з теми, що засвідчують актуальність розробки уніфікованих методичних рекомендацій для роботи з дітьми з різними категоріями порушень розвитку. Окреслено перспективи подальших досліджень, які полягають у вдосконаленні форм і методів роботи спеціального педагога, інтеграції інноваційних технологій у навчально-виховний процес, запровадженні систем підтримки психологічної стійкості педагогів та формуванні сприятливого освітнього середовища. Результати роботи можуть бути використані в науково-педагогічних дослідженнях, у підготовці та підвищенні кваліфікації спеціальних педагогів, а також у практичній діяльності закладів освіти, що забезпечують навчання дітей з особливими освітніми потребами.
Ключові слова: *спеціальний педагог, інклюзивна освіта, спеціальна освіта, особливі освітні потреби, корекційно-педагогічний супровід, психолого-реабілітаційна підтримка, соціальна адаптація, індивідуальна програма розвитку, міждисциплінарна взаємодія, цифрова компетентність.*

The article analyzes the specifics of the professional activities of special educators within inclusive and special education settings, focusing on contemporary challenges and development prospects in the field. It reveals the essence and importance of the primary areas of special educators' work: corrective-pedagogical, psychological-rehabilitative, and socio-adaptive. Modern approaches to addressing primary deviations and secondary developmental disorders in children with special educational needs are examined, along with features of organizing the educational process in various types of educational institutions. The role of the special educator in creating individualized educational programs, collaborating with general education teachers, teacher assistants, parents, and other interdisciplinary team members is emphasized. Key problems hindering effective corrective-pedagogical support–such as insufficient methodological resources, limited funding, and the need to enhance educators' digital competencies–are identified. The article presents an analysis of recent scientific research and publications that underline the relevance of developing standardized methodological guidelines for working with children with diverse developmental disorders. Prospects for further research include improving the forms and methods of special educators' work, integrating innovative technologies into the educational process, implementing systems for psychological resilience support for educators, and fostering a supportive educational environment. The results of this study can be utilized in scientific and pedagogical research, special educator training and professional development, as well as in the practical activities of educational institutions providing services for children with special educational needs.
Key words: *special teacher, inclusive education, special education, special educational needs, correctional and pedagogical support, psychological and rehabilitation support, social adaptation, individual development program, interdisciplinary interaction, digital competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна система освіти України перебуває на етапі активної трансформації, що зумовлено впровадженням принципів інклюзивного навчання та наявністю мережі спеціальних закладів. Одним із ключових учасників цього процесу є спеціальний педагог, діяльність якого спрямована на забезпечення якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Реформування освітньої галузі вимагає переосмислення традиційних підходів до навчання та виховання таких дітей, а також розробки ефективних моделей корекційно-педагогічної роботи.

Водночас, інклюзивна освіта ставить перед спеціальним педагогом низку нових завдань, серед яких – адаптація освітнього середовища, розробка індивідуальних програм розвитку та забезпечення соціалізації учнів. У практичній діяльності фахівці стикаються з проблемами недостатнього методичного забезпечення, браком ресурсів та потребою у постійному підвищенні кваліфікації.

Особливої актуальності набуває питання взаємодії спеціального педагога з педагогами загальноосвітніх класів, батьками та асистентами учнів, адже саме командна робота є запорукою успіху інклюзивного навчання. Крім того, специфіка роботи

у спеціальних закладах передбачає глибоке розуміння первинних і вторинних порушень у розвитку дітей та підбір відповідних корекційних методик.

Сучасні дослідження підтверджують, що ефективність педагогічного впливу значною мірою залежить від здатності спеціального педагога інтегрувати корекційно-розвивальні, психолого-реабілітаційні та соціально-адаптивні напрями роботи [2, 5, 7, 10]. Однак, у реальній практиці часто спостерігається фрагментарність у застосуванні цих підходів.

Проблемним залишається питання забезпечення психологічної підтримки самих педагогів, які працюють у складних емоційних і професійних умовах. Зростання кількості дітей з комплексними порушеннями розвитку посилює потребу в удосконаленні професійної підготовки фахівців.

Водночас існує недостатня кількість науково обґрунтованих рекомендацій щодо організації діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивного та спеціального навчання. Це зумовлює необхідність пошуку нових методичних підходів, оптимізації форм і засобів педагогічної роботи.

Отже, дослідження специфіки роботи спеціального педагога в умовах інклюзивної та спеціальної освіти є важливим для підвищення якості освітнього процесу та успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки інклюзивна та спеціальна освіта пройшли через значну законодавчу та організаційну трансформацію, що кардинально вплинуло на роль спеціального педагога [6, 9, 10].

Прийняття та імплементація нормативних актів надали формальні підстави для створення інклюзивних класів і ресурсних центрів, що вимагає від фахівців нових професійних компетенцій і міжвідомчої взаємодії. Одночасно на практиці спостерігається нерівномірність ресурсного забезпечення шкіл та нестача кваліфікованих кадрів для системного впровадження інклюзії. Дослідження міжнародного рівня показують, що ставлення вчителів до інклюзії часто є нейтральним або амбівалентним, що впливає на якість інтеграції дітей із особливими освітніми потребами. Це вказує на потребу не лише у формальному навчанні, а й у зміні педагогічних практик і системі наставництва в закладах освіти [7, 11, 13].

Наукові огляди Т. Скрипник, О. Мартинчук, Г. Супрун та Р. Криваковської підкреслюють важливість розвитку емоційної компетентності педагогів як складової їхньої готовності працювати в інклюзивному середовищі [11].

Окрема лінія досліджень присвячена розмежуванню первинних біологічних відхилень і вторинних соціо-психологічних порушень, що має практичне значення для вибору корекційних стратегій [6]. Інтегровані моделі корекційно-педагогічного супроводу, які поєднують навчально-корекційну, психолого-реабілітаційну та соціально-адаптаційну роботу, отримують дедалі більше підтримки в сучасній літературі [2].

Як зазначає І. Дмитрієва, практика показує, що ефективна робота спеціального педагога неможлива без тісної командної взаємодії з психологами, логопедами, реабілітологами та батьками [5].

Емпіричні дослідження О. Мартинчук підтверджують, що колаборативні моделі підвищують навчальні досягнення та соціальну інтеграцію учнів. Значна увага в публікаціях приділяється методичному забезпеченню індивідуальних навчальних програм та адаптації навчальних матеріалів [10].

Окремі огляди і мета-аналізи демонструють ефективність програм підтримки батьків у підвищенні батьківської самоефективності та зниженні стресу сімей. Це означає, що робота спеціального педагога має включати компоненти навчання та супроводу родини як невід'ємну частину корекційного процесу [3, 5, 7].

Водночас, зростає інтерес до використання цифрових технологій та адаптивного програмного забезпечення для індивідуалізації навчання, хоча питання доступності та етичності застосування таких інструментів залишаються відкритими. Дослідження під час пандемії COVID-19 показали, що спеціальні педагоги активно використовували технології, але стикалися з обмеженим доступом учнів і потребою в додаткових навичках. Відповідно, формування цифрової компетентності у підготовці спеціальних педагогів набуває термінової важливості [2].

Критичні публікації застерігають від формальної імплементації інклюзії без реального ресурсного підкріплення, що може призвести до посилення нерівності для дітей із важкими порушеннями. Багато авторів відзначають дефіцит стандартизованих інструментів моніторингу прогресу учнів та оцінювання результатів корекційних втручань [9, 11]. Це ускладнює порівняння ефективності різних методик і потребує розвитку локальних наукових досліджень та апробації практик. Супервізія, професійна підтримка та заходи з профілактики професійного вигорання стають важливими напрямами досліджень, орієнтованих на збереження кадрового потенціалу. У теоретичних працях пропонуються моделі навчання, що поєднують теоретичну підготовку з тривалими практичними стажуваннями в міждисциплінарних командах.

Наукові доповіді також підкреслюють необхідність адаптації міжнародних підходів до національного контексту та ресурсних можливостей українських шкіл. Для підвищення якості корекційно-педагогічного супроводу потрібні дослідження, які комбінують педагогіку, психологію, реабілітацію та соціальну роботу [9].

Отже, останні дослідження й публікації формують мультидисциплінарну платформу знань,

яка поступово переводить інклюзію від декларації до практичних інструментів підтримки учня. Проте без системного інвестування в підготовку кадрів, методичне забезпечення та інфраструктуру досягнення цих перспектив залишаться частково декларативними.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень у сфері інклюзивної та спеціальної освіти, недостатньо вивченими залишаються питання ефективної інтеграції корекційно-педагогічних, психолого-реабілітаційних та соціально-адаптаційних напрямів діяльності спеціального педагога. Невирішеним є створення уніфікованих стандартів моніторингу та оцінювання результатів навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії та спеціальних закладів. Бракує науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо взаємодії спеціального педагога з педагогами загальноосвітніх класів, асистентами та батьками для досягнення комплексного результату. Потребує глибшого вивчення питання формування цифрової компетентності спеціального педагога в умовах використання сучасних технологій у навчанні. Недостатньо досліджено шляхи запобігання професійному вигоранню та підвищення психологічної стійкості фахівців, які працюють з дітьми з комплексними порушеннями розвитку.

Метою статті є визначення та наукове обґрунтування специфіки професійної діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивної та спеціальної освіти, виявлення основних викликів, що постають перед фахівцем у сучасному освітньому середовищі, та окреслення перспектив удосконалення корекційно-педагогічного, психолого-реабілітаційного та соціально-адаптаційного напрямів його роботи для забезпечення ефективної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освітня система України перебуває в активній фазі реформування, однією з провідних тенденцій якого є впровадження принципів інклюзивної освіти та модернізація роботи спеціальних закладів.

Інклюзивна та спеціальна освіта розглядаються як взаємодоповнювані напрями, що мають на меті забезпечити кожній дитині з особливими освітніми потребами можливість отримувати якісну освіту з урахуванням її індивідуальних особливостей. У цьому контексті ключова роль належить спеціальному педагогу – фахівцю, який поєднує в собі функції корекційного вчителя, консультанта, психологічного підтримувача та координатора взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Робота спеціального педагога ґрунтується на глибокому розумінні природи та проявів первинних і вторинних порушень у розвитку дитини. Первинні відхилення зазвичай зумовлені біологічними факторами, такими як генетичні аномалії, органічні ураження нервової системи, порушення слуху або зору, а також тяжкі соматичні захворювання. Вторинні порушення формуються як наслідок недостатньої або несвоєчасної допомоги при первинних відхиленнях, соціальної ізоляції, негативного досвіду взаємодії та обмеженого доступу до ресурсів. Усвідомлення взаємозв'язку між цими двома групами порушень дає змогу спеціальному педагогу більш цілеспрямовано обирати корекційно-педагогічні методики та засоби впливу, які сприятимуть не лише розвитку пізнавальної діяльності, а й формуванню емоційно-вольової сфери та соціальної компетентності дитини.

У межах інклюзивної освіти діяльність спеціального педагога передбачає не лише проведення корекційних занять, а й активну участь у командній роботі, яка включає взаємодію з учителями загальноосвітніх предметів, асистентами вчителя, психологами, логопедами та батьками учнів. Одним із ключових завдань у цьому процесі є розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини, яка визначає конкретні цілі, методи, адаптації та модифікації навчального матеріалу. ІПР повинна ґрунтуватися на детальній діагностиці потреб учня, враховувати його сильні сторони та потенціал, а також передбачати регулярний моніторинг і корекцію плану залежно від динаміки розвитку [7, 9, 11].

Особливістю роботи спеціального педагога в інклюзивному середовищі є необхідність постійного балансу між індивідуалізацією та інтеграцією. З одного боку, дитина потребує спеціальних умов навчання, з іншого – важливо забезпечити її повноцінну участь у колективній діяльності, спільних уроках та позакласних заходах. Такий підхід сприяє розвитку комунікативних навичок, формуванню толерантності в учнівському колективі та зменшенню ризику соціальної ізоляції. Водночас, педагог має враховувати, що інклюзія не означає повної уніфікації освітнього процесу: деякі діти з комплексними порушеннями потребують значно більшого рівня підтримки, ніж це можливо в умовах звичайного класу, що зумовлює необхідність гнучкого поєднання інклюзивної та спеціальної форми навчання.

У спеціальних закладах освіти діяльність спеціального педагога має інший фокус – забезпечення інтенсивного та системного корекційно-розвиткового впливу, який часто неможливо реалізувати в інклюзивному класі через часові та організаційні обмеження. Тут більше можливостей для використання спеціальних методик, технічних засобів та індивідуальної роботи з учнями. Водночас сучасні тенденції вказують на необхідність створення умов для гнучкого переходу учнів між різними формами навчання залежно від їхніх потреб і рівня готовності до інтеграції.

Корекційно-педагогічний вплив у роботі спеціального педагога реалізується через комплекс методів і прийомів, спрямованих на розвиток

пізнавальної, емоційно-вольової та моторної сфер. Для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку застосовуються структуровані навчальні програми з чіткою послідовністю завдань, візуальною підтримкою та повторенням матеріалу в різних контекстах. Для дітей із порушеннями слуху ефективним є використання жестової мови, візуалізацій, субтитрування та методів аудіовізуальної стимуляції. Учні з порушеннями зору потребують адаптованих друкованих матеріалів, шрифту Брайля, тактильних наочностей і спеціального обладнання. У роботі з дітьми з розладами спектра аутизму важливе місце займають методики прикладного аналізу поведінки (ABA), сенсорної інтеграції та соціальних історій.

Важливою складовою діяльності спеціального педагога є психолого-реабілітаційний напрям, який передбачає роботу над формуванням у дитини позитивного образу «Я», зниженням тривожності, розвитком навичок саморегуляції та подоланням емоційних бар'єрів. Тут важливе значення має тісна співпраця з психологом, який може проводити індивідуальні або групові заняття, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту та соціальних компетенцій.

Соціально-адаптивний напрям роботи спеціального педагога охоплює формування життєвих навичок, необхідних для максимально самостійного функціонування дитини в суспільстві. Це можуть бути тренінги з побутових умінь, орієнтування в просторі, використання громадського транспорту, фінансова грамотність на базовому рівні тощо. У старшому шкільному віці акцент робиться на профорієнтаційній роботі та підготовці до інтеграції в професійне середовище.

Суттєвим викликом для спеціального педагога є недостатнє методичне забезпечення, яке відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти. Часто фахівці змушені адаптувати матеріали самостійно, використовуючи власний досвід і креативність. Це підкреслює важливість створення централізованих банків адаптованих навчальних ресурсів, що можуть бути використані педагогами різних профілів.

У сучасних умовах особливої ваги набуває цифрова компетентність спеціального педагога. Використання інтерактивних платформ, навчальних додатків, віртуальних тренажерів і комунікаційних програм відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, особливо для дітей з обмеженою мобільністю або тих, хто навчається дистанційно. Водночас виникає потреба у підготовці педагогів до грамотного та етичного використання технологій, а також у вирішенні проблеми цифрової нерівності.

Як зазначають Г. Соколова та О. Форостян, не менш важливою є проблема професійного вигорання спеціальних педагогів. Робота з дітьми, які мають порушення розвитку, вимагає емоційної стійкості, високого рівня емпатії та значних часових ресурсів. Відсутність належної психологічної підтримки для педагогів, надмірне навантаження та обмежені можливості для професійного зростання можуть призвести до зниження якості роботи. Тому, доцільно впроваджувати системи супервізії, наставництва та регулярних програм підвищення кваліфікації, які поєднують розвиток професійних навичок з формуванням ресурсного стану фахівця [12].

Варто також зазначити, що ефективність роботи спеціального педагога значною мірою залежить від рівня взаємодії з батьками дитини. Спільне планування, регулярний обмін інформацією про успіхи та труднощі учня, проведення консультацій і тренінгів для батьків підвищує результативність навчально-виховного процесу. Батьки стають активними учасниками корекційного процесу, продовжуючи роботу педагога вдома та забезпечуючи необхідну підтримку дитині.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що специфіка роботи спеціального педагога в умовах інклюзивної та спеціальної освіти полягає в комплексності завдань, які охоплюють як навчально-корекційний, так і психолого-реабілітаційний та соціально-адаптивний напрями. Вона вимагає від фахівця високого рівня професійної підготовки, здатності працювати в команді, готовності до постійного самовдосконалення та гнучкості в адаптації методів роботи під індивідуальні потреби учнів. Розвиток цієї сфери освіти потребує не лише зусиль окремих педагогів, а й системної підтримки з боку держави, наукової спільноти та громадських організацій, спрямованої на створення умов для повноцінної реалізації потенціалу кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Висновки. Результати дослідження засвідчили, що діяльність спеціального педагога в умовах інклюзивної та спеціальної освіти має комплексний і багатопрофільний характер, поєднуючи корекційно-педагогічний, психолого-реабілітаційний та соціально-адаптаційний напрями роботи. Встановлено, що ефективність професійної діяльності фахівця значною мірою залежить від рівня його професійної компетентності, здатності до міждисциплінарної взаємодії та використання сучасних методик навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Одним із ключових викликів залишається недостатнє методичне забезпечення та обмеженість ресурсів, що ускладнює реалізацію індивідуалізованих програм розвитку. Перспективи подальшої роботи полягають у розробці та апробації уніфікованих методичних рекомендацій для спеціальних педагогів, адаптованих до умов як інклюзивних, так і спеціальних закладів освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019.

2. Гавриш Н. В., Собчук Т. О. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами. Харків : Основа, 2020.

3. Гапочка Я. О., Токарева Н. М. Стратегія розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу дитини з ООП. *Перспективи та інновації науки*. 2024. Вип. 5(39). С. 741–752.

4. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: тенденції, виклики, перспективи. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : кол. монографія. Харків, 2020. 394–412 с. ISBN 978-617-7912-56-8

5. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 7. С. 44–55.

6. Заєркова Н., Трейтяк А. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2021.

7. Колупаєва А. А., Данілявічютє Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посібник. Київ : Вид. група «А.С.К.», 2012. 197 с.

8. Коновець Т. І. Інноваційні форми роботи педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти з батьками особливих дітей : магістерська робота, 2021.

9. Лапін А. В. Освітній компонент готовності педагогічних працівників до реалізації фахових компетентностей в умовах інклюзивного навчання у періодвоєнного стану. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації* : матеріали X Міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 24–25 жовт., 2024. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 456 с. С. 256–260.

10. Мартинчук О. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Київ : Вид-во «Центр учбової літератури», 2018.

11. Скрипник Т., Мартинчук О., Супрун Г., Криваковська Р. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Наукові перспективи.* 2022. № 6(24). С. 514–526.

12. Соколова Г. Б., Форостян О. І., Особливості емоційного вигорання педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наука і освіта*. 2021. № 2. С. 53–59.

13. Шевченко В. М., Супрун М. О. Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2008. С. 164–174.

Дата першого надходження рукопису до видання: 13.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ПОЗИТИВНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ – ВЕКТОР ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

POSITIVE SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – VECTOR OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

УДК 376.1–056.34:371.3:796
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.15
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Кічук Н.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

У статті ґрунтовно висвітлюється специфіка особистісно-професійної самореалізації вчителя фізичної культури в контексті позитивної соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Підкреслюється, що ця самореалізація є критично важливою умовою ефективної інклюзивної освіти, оскільки саме вчитель фізичної культури має потенціал активно впливати на формування соціально-комунікативних навичок, розвиток емоційного інтелекту та адаптивності учнів з ООП.

Обґрунтовано значення здатності майбутнього педагога до компетентного і повноцінного застосування педагогічних інструментів, спрямованих на позитивну соціалізацію учнів загалом і тих, хто має ООП зокрема. Така здатність охоплює глибоке розуміння потреб дитини, використання індивідуалізованих методик взаємодії та формування інклюзивного освітнього середовища.

Особлива увага приділяється ролі педагогічної рефлексії, ціннісно-смислової регуляції та мотиваційної готовності до інклюзивної взаємодії, що є важливими чинниками у запобіганні соціально-професійній дезадаптованості вчителя. Відсутність цих компонентів може призвести до труднощів у професійній діяльності, емоційного вигорання та неефективної роботи в інклюзивному класі.

Продемонстровано, що фізична культура створює унікальні умови для розвитку соціально-комунікативних компетентностей учнів з ООП, забезпечує простір для самовираження, формує навички командної роботи, взаємоповаги та подолання комунікативних бар'єрів.

Виокремлено ключові особистісні якості педагога, необхідні для успішної реалізації освітніх і соціальних цілей в інклюзивному середовищі: емпатія, креативність, толерантність, адаптивність, здатність до партнерської взаємодії. Саме ці якості дозволяють вчителю фізичної культури не лише виконувати навчальні функції, а й стати провідником позитивних змін у житті дитини з ООП.

Підтверджено ефективність особистісно-діяльнісного підходу у формуванні готовності студентів педагогічних закладів до особистісно-професійної самореалізації, що безпосередньо сприяє підвищенню результативності інклюзивної освіти. Такий підхід стимулює розвиток внутрішньої мотивації, формування професійних орієнтирів та глибокого розуміння соціальної ролі вчителя.

Ключові слова: *особистісно-професійна самореалізація, профілактика соцільої деадаптовності, вчитель фізичної культури, позитивна соціалізація, особливі освітні потреби (ООП), педагогічна рефлексія, ціннісно-смислова регуляція, соціальні навички, інтеграція учнів з ООП в освітньо-здоров'язбережувальне середовище закладу освіти.*

The article thoroughly examines the specifics of personal and professional self-realization of physical education teachers in the context of positive socialization of students with special educational needs (SEN). It emphasizes that this self-realization is a critical condition for effective inclusive education, since it is the physical education teacher who has the potential to actively influence the formation of social and communication skills, the development of emotional intelligence, and the adaptability of students with SEN.

The importance of the future teacher's ability to competently and fully apply pedagogical tools aimed at the positive socialization of students in general and those with SEN in particular is substantiated. This ability encompasses a deep understanding of the child's needs, the use of individualized interaction techniques, and the formation of an inclusive educational environment.

Particular attention is paid to the role of pedagogical reflection, value-semantic regulation, and motivational readiness for inclusive interaction, which are important factors in preventing the social and professional maladjustment of teachers. The absence of these components can lead to difficulties in professional activity, emotional burnout, and ineffective work in an inclusive classroom.

It has been demonstrated that physical culture creates unique conditions for the development of social and communication competencies of students with SEN, provides space for self-expression, and forms skills of teamwork, mutual respect, and overcoming communication barriers.

The key personal qualities of a teacher necessary for the successful implementation of educational and social goals in an inclusive environment have been identified: empathy, creativity, tolerance, adaptability, and the ability to interact as a partner. It is these qualities that allow physical education teachers not only to perform their educational functions, but also to become agents of positive change in the lives of children with SEN.

The effectiveness of the personal-activity approach in preparing students of pedagogical institutions for personal and professional self-realization has been confirmed, which directly contributes to improving the effectiveness of inclusive education. This approach stimulates the development of internal motivation, the for-

mation of professional guidelines, and a deep understanding of the social role of the teacher.
Key words: *personal and professional self-realization, prevention of social maladjustment, physical education teacher, positive socialization, special educational needs (SEN), pedagogical reflection, value-semantic regulation, social skills, integration of students with SEN into the educational and health-promoting environment of the educational institution.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному суспільстві з економіко-соціальними змінами, що відбуваються, проблема самореалізації особистості залишається актуальною. Пошук шляхів вирішення проблеми самореалізації проходить через розкриття сутності людини, її багатогранної особистості, що містить в собі єдність фізичного і духовного.

Особистісної актуальності набуває феноменологія особистісно-професійної самореалізації, адже попри підвищення пливу цифрових технологій на особистісне зростання сучасного здобувача освіти, неперевершеною залишається особистісно-професійна впливовість педагога; класичною наукою переконливо доведено (Л. Виготськиий, А. Дистервег, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), що поняття «особистість» є ширшим за поняття «професія».

Кардинальні зміни в сучасному суспільстві зумовили трансформацію життєвих орієнтацій майбутніх педагогів. Екзистенціальний пошук сенсу життя сприймається як втрата власної ідентичності та стійкості внутрішнього світу, пошук себе в системі професійного самовизначення стає здебільшого синонімом «особистісної неуспішності». Тому загострення набуває проблематика, яка у вищій школі «входить» у професію, психологічного благополуччя молоді, а також на часі й оптимізації психолого-педагогічного супроводу здатності здобувачів до процесу особистісно-професійної самореалізації.

У площині зазначеного перебувають проблемні питання, пов'язані із здатністю ресурсів вищої педагогічної школи в аспекті профілактики соціальної дезадаптованості майбутнього педагога.

Особистісно-професійна самореалізація майбутніх педагогів фізичної культури чи ненайущільніше пов'язана з усвідомленням тілесності як межі між «суб'єктним» і «об'єктним», внутрішнім і зовнішнім в самості особистості. Критеріями самореалізованої особистості в такому випадку стають образ тіла як екстериоризованої суб'єктності, готовність до педагогічного фізкультурно-спортивного вдосконалення. Внаслідок цього результатом самореалізації стає фізичне вдосконалення, а об'єктом – людська тілесність.

Саморефлексія досвіду викладацької діяльності в закладі вищої освіти (далі – ЗВО) переконує в тому, що процес фізичного вдосконалення спрямований не тільки на актуалізацію потенційних можливостей майбутніх педагогів фізичної культури, але й передбачає «закінченість», «завершеність», «мету» у формі «сухого залишку» – ставлення, знань, умінь і способів діяльності, спрямованих на здатність «розвивати» тілесність іншого. Тому в якості значущої характеристики особистісно-професійної самореалізації майбутніх педагогів фізичної культури виділимо дихотомію. У такому випадку самореалізація стає критерієм «опредмечування можливого», «виконання призначеного». Обсяг дихотомічного поняття «особистісно-професійна самореалізація майбутніх педагогів фізичної культури» включає два вектори самореалізації: самореалізація через реалізацію власної тілесності та самореалізація через формування тілесності вихованців, здобувачів освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання професійного становлення особистості широко висвітлюється у низці ґрунтовних наукових праць (С. Максименко, В. Моляко, Н. Пов'якель, В. Семиченко, Н. Чепелєва та ін.). Увага дослідників здебільшого зосереджена на процесі професіоналізації педагогів (Г. Балл, І. Зязюн, Т. Щербан, В. Піддячий та ін.), формуванні педагогічної свідомості (Ю. Швалб) та усвідомленні професійної ролі майбутніми вчителями (Н. Шевченко, О. Чепішко). Окремо акцентується важливість вивчення особистісного розвитку педагогів у контексті ціннісно-смислової регуляції (О. Бондарчук, І. Галян, М. Савчин та ін.).

Мета статті – визначити особливості та умови, що сприяють ефективній особистісно-професійній самореалізації вчителя фізичної культури в контексті підтримки процесу позитивної соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, зокрема, в аспекті стимулювання розвитку соціальних навичок, інтеграцію та самовираження таких учнів через фаховий потенціал діяльності педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистісна самореалізація є теоретичним конструктом, який у межах відповідної наукової концепції презентує форми, види та системні характеристики самореалізації. Ми розглядаємо особистісно-професійну самореалізацію майбутніх педагогів фізичної культури в контексті експліцитних та імпліцитних патернів. Прагнення до прогресивних змін діяльності (ефективності та продуктивності), що виражається в знаходженні коротшого шляху досягнення цілей і мінімізації витрат, відображає експліцитність особистісної самореалізації. Імпліцитний патерн особистісної самореалізації, що розвивається незалежно від свідомого контролю, не знаходить очевидного відображення в діяльності, але впливає на «психологічне самопочуття» сучасного вчителя закладу

загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) оскільки заснований на асоціативних уявленнях про успішну особистість, багаторазовому повторенні ситуації успіху (або неуспіху) в процесі навчання. Отже, особистісно-професійна самореалізація визначається не тільки психологічними особливостями прояву суб'єктності, але трансформацією внутрішнього світу шляхом рефлексування відносин з навколишнім, власних переживань, актуалізації суб'єктивного досвіду в суцілісному процесі.

Вивчення й узагальнення нукового фонду з проблеми особистісно-професійної самореалізації, зокрема, фахівців, які набувають професію типу «людина-людина» (що репрезентує і педагогічну професію) доводить: особистісно-професійне призначення саме педагога безпосередньо взаємопов'язане і взаємозумовлене тими пріоритетами, які на певному етапі розвитку соціуму постають саме перед освітньою сферою.

Впродовж останніх десятиліть принципово значущою для цивілізованого суспільства визнано ідею інклюзії (А. Колупаєва, Д. Мітчелл, Д. Уорд, І. Фегерлинд, Б. Шестедні та ін.). У цьому плані, як доводить проведений науковий дискурс, вже розроблено конструктивні педагогічні концепції та склався результативний досвід інклюзивної освіти [3]. Натомість бракує систематизації наукових уявлень про вектори успішної особистісно-професійної соціалізації саме вчителів фізичної культури у вище окресленій площині.

Активна особистісно-професійна самореалізація проявляється на рівні творчого перетворення, на якому майбутні педагоги фізичної культури виявляють «суб'єктивність» [1, с. 22], «опредмечене» фізичне самовдосконалення в процесі виконання завдань імітаційного моделювання. Отже, ситуація професійної підготовки майбутніх педагогів фізичної культури знімає антагоністичні відносини «активності» і «пасивності» самореалізації, збагачуючи дихотомію «глибинною» якістю суб'єктності.

Реальна і уявна самореалізація відображають мотиваційні установки майбутніх педагогів фізичної культури, полярні ціннісні орієнтири перетворення ситуації, інтернальність і екстернальність, антонімічну репрезентацію суб'єктивних просторів. Смислове поле концепту включає утилітарність процесу самореалізації. У процесі освоєння професійної педагогічної діяльності таким результатом є здатність студентів до освоєння способів дій у межах квазіпрофесійної діяльності, зокрема, у період педагогічної практики у ЗВО. Тому в якості ознак реальної самореалізації доцільно виділити стійкість, стабільність, планомірність.

Продуктивність особистісно-професійної самореалізації майбутніх педагогів фізичної культури сучасними дослідниками розуміється як сукупність їхніх досягнень, сприйняття соціальної значимості педагогічної діяльності та рефлексія власних можливостей, здібностей, готовності самореалізуватися в просторі загальноприйнятих правил, а також усвідомлення власної особистості як «концептуального центру» [4, с. 122] особистісно-професійної самореалізації. Особистісно-професійна самореалізація майбутніх педагогів фізичної культури в умовах професійної підготовки являє собою прагнення до реалізації потреби і здатності особистості до вдосконалення своєї тілесності, результатом такого «опредмечування» стає фізична досконалість. Отже, особистісно-професійна самореалізація обумовлена фактичним потенціалом педагогічного фізкультурно-спортивного вдосконалення. У такому випадку продуктивність особистісно-професійної самореалізації може розглядатися як достатня або недостатня. Фактуальність продуктивної самореалізації «протистоїть» емоційно-оціночним судженням про процес професійного саморозвитку особистості, оскільки в процесі навчання продуктивність самореалізації майбутніх педагогів фізичної культури чітко проявляється в практико-орієнтованій діяльності, професійній педагогічній мотивації.

Зауважимо, що не всі результати пошуку шляхів вирішення проблеми самореалізації знаходять практичне втілення. Не всі здобувачі освіти мають можливість і чіткий шлях досягнення успіху в житті та у своїй професійній діяльності. Все це призводить до неповного розкриття свого особистісного потенціалу, здібностей, знань, досвіду і умінь в різних як фахово значущих, так і суспільно самоцінних сферах. Неможливість реалізації або неповна реалізованість людини відбивається в політиці, економіці та в соціальній сфері. Крім цього, це віддзеркалюється й на самій людині, на її внутрішньому світі.

З цього випливає, наскільки важливим є пошук шляхів уможливлення процесу самореалізації особистості, які були б науково обґрунтовані і цілеспрямовані, мали чіткий алгоритм формувального впливу на цей процес. Також залишається актуальним у цьому ракурсі й пошук оптимального простору, де забезпечується формувальний вплив самореалізації на особистісний розвиток людини. Все це сприятиме введенню майбутнього фахівця в його професійну діяльність, становленню як фахівця і знаходженню в його професійній діяльності власного стилю роботи. Далі, це позитивно позначиться на саморозвитку, збільшенні подальшого бажання до особистісного і професійного зростання. Одним з перспективних напрямків є формування і подальший розвиток фізичної культури особистості.

При цьому трактуючи феноменологію здоров'я у встановлених ученими, зокрема М. Савич, вимірах – духовний, особистісний, тілесний [6], означене вище підкреслює важливість фізичної культури і спорту в сучасному світі, як простору, де людина може здійснити не тільки свою

самореалізацію, але і розкрити наявний потенціал, розвиватися як особистість, а також зберегти і зміцнити своє здоров'я. Обмеження в руховій сфері не дає людині широкого розуміння і, як наслідок, позитивних результатів сутності фізичної культури особистості. Людина містить в собі духовно-фізичну єдність, яка може розкритися у фізичній культурі.

Однак сфера саме фізичної культури вимагає відповідного підходу, зокрема, щодо особистості майбутнього фахівця, а в нашому дослідженні – майбутнього вчителя.

Так, в традиційному розумінні вчитель фізичної культури у процесі взаємодії з учнем з особливими освітніми потребми (далі – учень з ООП) має проявляти себе щонайменше як особистість. Такий підхід «інтелектуалізований», має зовнішню оцінку та орієнтований на отримання знань в межах спілкування «вчитель – учень». У центризованому ж підході спілкування передбачає самостійний і вільний початок з боку учня, який орієнтований на оволодіння знаннями у вигляді особистого досвіду. Тоді перед вчителями ставиться завдання стимулювання і підтримки процесу навчання, ініційованого учнем.

Таким чином, найкращі, найбільші можливості і найсприятливіші умови створюються при підході, який зосереджений на учневі. Найбільш оптимальним науковим підходом, який реалізує зосередження на учневі, є особистісно-діяльний (І. Бех, В. Татенко, В. Сухомлинський та ін.). Цей підхід дає можливість особистості вчителя формуватися самостійно в процесі діяльності та спілкування з оточенням, яке бере участь у цій діяльності. Особистість здобувача освіти визначає форму діяльності та спілкування з іншими учасниками. Сам підхід представляє собою поєднання двох складових: особистісної та діяльнісної. Особистісна складова (або підхід) передбачає врахування всіх внутрішніх психічних якостей, властивостей, станів і процесів, що відбуваються у внутрішньому світі людини, причому вони є вторинними і залежать від «конкретики» соціального та індивідуального буття певної людини і встановлюються її закономірностями розвитку.

В особистісно-діяльнісному підході під час навчання в центрі знаходиться учень з його цілями і мотивами, з урахуванням його психіки та її складовими. Отож, мета кожного навчального заняття (зокрема, на уроці фізичної культури) при використанні цього підходу, визначається від кожного учня групи і цілою групою. Вихідні функції контролю та інформації з боку вчителя, поступово трансформуються в координаційні. Внаслідок цього і змінюється сама форма взаємодії між учнями і вчителем. Набувається суб'єкт-суб'єктна форма взаємодії, у вигляді співпраці. В організованій вчителем взаємодії відбувається постановка завдань з подальшим їх вирішенням. Ця співпраця і взаємодія будується таким чином, що у вирішенні поставлених завдань беруть участь самі учні. У такій взаємодії та співпраці створюється колективний або груповий суб'єкт і здійснюється в процесі навчання колективна або групова комунікація. Так, відбувається навчання учня у взаємодії з колективом або групою, що значно підвищує активність резервів і можливостей кожної окремої особистості [5, с. 18].

По суті, особистісно-діяльний підхід може бути омислений як шлях самореалізації та самовираження для вчителів, площиною можливостей реалізації їхніх мотивів, поставлених цілей, задоволення інтересів. Цей стиль передбачає, що навчання відбувається з урахуванням наявного досвіду вчителя, особистісних особливостей, а також враховує наявні мотиви, особисті інтереси, поставлені цілі, внутрішні ціннісні орієнтації та передбачувані перспективи. Відтак ним досягається більш ефективна реалізація одного з основних завдань щодо тансформації фахівця якісного рівня, більш професійного і компетентного, з підвищеною соціальною активністю, зі сформованою духовністю і особистості, котра незупинно прагне до саморозвитку.

Зауважимо ще на одному аспекті порушеної прблеми, а саме: щоб підвищити активність особистості в навчальному процесі, крім мотивів досягнення можуть бути актуалізовані й інші мотиви, на кшталт, мотив самовираження, самоствердження; мотив бути самостійним і не підкорятися; мотив суперництва (бути першим і кращим); мотив самовдосконалення; мотив самореалізації; мотив у соціальному визнанні та схваленні та інші соціально значущі мотиви. Мотив досягнення включає в себе різні цілі і, відповідні цим цілям, сенси, тобто включає в себе особисті життєві пріоритети.

Постановка людиною особистої мети і розуміння свого місця в житті та діяльності формує орієнтир і сенс у життєдіяльності. Так, розуміння і усвідомлення особистих цілей людиною сприяє розумінню і усвідомленню власних сенсів у житті та діяльності.

Сучасна наука довела, що у всіх діях людини знаходяться сенси протягом її життя і діяльності (В. Кремень, О. Локшина, Т. Титаренко та ін.), що постають у різних формах, за допомогою яких вона здійснює самореалізацію. На своєму життєвому шляху людина в пошуку самого себе, в прагненні стати самим собою, «віднаходить» і, по суті, усвідомлює власні сенси. Для того, щоб їх відкрити і прояснити своє сьогодення і минуле, а також бути готовим до майбутнього, необхідні знання і досвід, які б допомогли означене здійснити. Все це наділяє час, знання і досвід духовними сенсами, які осмислює і вносить свій власний смисловий контекст зі свого особистого духовного багатства. Вімітимо, що єдність між сенсом і досвідом є архетип. Архетипічний пласт духовності наділяє сенсами, наявними мотивами і цілями людини щодо

духовної сфери і дає можливість нового розуміння і осмислення світу, оскільки взаємопов'язана з пізнавальними і чуттєвими сферами людини. У цьому процесі відбувається духовний розвиток людини, в якому сенси є складовими світу. Ці сенси, по суті, можуть слугувати своєрідним методом самореалізації, служать «одиницею» виміру духовності та критерієм осмисленості та усвідомленості власного «Я», а також зовнішнього світу. Однак, як слушно зауважують дослідники, для надання сенсу духовному змісту необхідно дотримання певних умов [2, с. 17].

Першим є те, що сенс і мета повинні бути співвіднесені між собою, оскільки цілі формують орієнтири щодо подальшого вибору. Це є складним процесом і не є якимось простим явищем з одним напрямком. Крім цього, в особистій свідомості повинна бути узгодженість поглядів, відсутність суперечливості в переконаннях і протилежності в напрямках. Цілі показують, наскільки доцільним був зроблений вибір і наскільки він був обумовлений.

Від доцільності і від того, наскільки мета була обумовлена, залежить майбутній для людини вибір, оскільки вони є орієнтирами для неї і виступають своєрідним еталоном або ідеалом. Цей еталон або ідеал може бути представлений у двох видах. Перший представляє собою еталон (ідеал), для якого цілі людиною вибираються вже готові і представлені кимось (у нашому випадку – викладачем). Тоді людина остає суб'єктом досягнення «чужих», хоча це стосується і її, цілей. Якщо ж цілі поставлені самою людиною, то тоді у неї вмотивовується творча діяльність, спрямована на досгнення поставленої мети. Тут і відбувається відмінність людини як виконавця чи творчої особистості. У творчій діяльності проявляється глибокий і змістовний психолого-педагогічний сенс «перетворювальної» як над своїм буттям, так і над собою. Також тут реалізується сенс самовдосконалення особистості в духовній сфері через культуру, що дає можливість проявляти самовираження і самореалізацію. Вітак людина, як особистість, знаходить себе, своє місце в навколишній реальності, зміцнюючись індивідуально і духовно збагачуючись.

Другим важливим є те, що в самореалізації відбувається вираження смислів. Самореалізація постає як вихід і прояв глибинного особистісного резерву або потенціалу, орієнтацією якого є прагнення і активний пошук, за влучним висловом І.А. Зязюна, «краси, добра та істини». Слід зауважити, що самореалізація може відбуватися не тільки щодо духовної сфери. Особистість може реалізовуватися в різних областях, залежно від того, як вона ставиться до навколишнього світу, до іншого або до того, що для неї не має значення. Цей процес самореалізації «повертається на себе і стає егоцентричним. З цього випливає, що самореалізація особистості в духовній сфері не завжди може бути в гармонії з навколишнім світом. Прикладом можуть слугувати випадки, коли суспільство відкидає духовність, духовні цінності будь-якої людини. Однак для духовного життя людини самореалізація залишається виходом для встановлення особистих духовних цінностей. Тому, для духовної самореалізації необхідно дотримання, зокрема, наступні сукупності умов: самореалізація повинна здійснюватися при осмисленні смислів і цілей; доречно, щоб глибока самореалізація проходила при приєднанні до архетипного пласту та у вигляді прилучення до загальнолюдських цінностей і в прояві активності в духовно-творчій діяльності.

Мають рацію, на наше переконання, ті дослідники, які критеріями духовного становлення і подальшого розвитку особистості для молодої людини розглядають такі:

– прояв ставлення до інших людей як цінності. Це виражається у співчутті, совісті, чуйності, співучасті, доброті, душевності, а також у особистісних якостях правдивості, самовладання, дружелюбності, самовіддачі тощо;

– вияв цілеспрямованості й творчості у процесі життєдіяльності. Йдеться про альтруїзм, співучасть, відкритість для інших, прояв у колективній творчості та ін.;

– прояв активності особистості в духовно-творчій діяльності. Дійсно, активність виражається і у наявності прагнення до успіху, винахідливості, і у здатності винаходити, і у надійності, в обов'язковості, і у волі, бадьорості, життєлюбстві, життєрадісності тощо [8, с. 67].

Зваживши на наукови фонд з окресленої проблеми, доцільним важливо зауважити, що при наявності мотивації досягнення і сенсів, у людини все ж залишаються якісь внутрішні проблеми щодо особистісного зростання або якісь протиріччя. Однак вони постають вже є своєрідним стимулом для активної діяльності в обраному напрямку щодо внутрішніх ідеалів і еталонів. Внутрішні проблеми і протиріччя також сприяють тому, що особистість у пошуку їх розв'язання пізнає навколишній світ, налагоджує спілкування з ним. У той же час особистість у процесі активної соціалізації духовно перетворюється і розвивається при триваючій цілеспрямованій діяльності.

Як відомо (М. Забродський, В. Семиченко, В. Ямницький та ін.), найбільш активна та інтенсивна соціалізація людини відбувається у студентському віці. У цьому періоді молоді люди відрізняються найбільшою соціальною активністю, мають високий інтелектуальний та освітній рівень, є активними споживачами духовних цінностей, володіють підвищеною мотивацією до навчальної пізнавальої діяльності.

З точки зору психологічних особливостей процесу соціалізації учнів з ООП та особистісно-професійної самореалізації вчителя фізичної

культури, який працює з зазначеною категорію дітей, то, те що відбувається у такій взаємодії, особистість формовується професійна спрямованість і відповідне ставлення до професії. Важливо відзначити, що тут підтверджується свідомий і осмислений вибір професії і подальше формування та розвиток професійних якостей для вдосконалення у контексті обраної професії. Причому розвиток професійних якостей не повинен відбуватися за екстенсивно-інформаційним стандартом фахівця, який ґрунтується на вимогах необхідності конкретних знань, а в напрямку формування функціональних і операційних якостей, необхідних для суб'єкта професійно-трудової діяльності. Цими якостями є: постійне прагнення до отримання і оволодіння знаннями, вмінням самостійно формувати і вирішувати завдання в професійній діяльності, знаходити різні варіанти додаткових рішень і розробляти критерії для пошуку найбільш ефективного рішення.

Зазначене набуває виключної ваги з огляду на соєрідність нозологій певного здобувача освіти, якому притаманні ООП.

Для того, щоб бути суб'єктом створення духовності та духовних цінностей, необхідно набути відповідні компетентності щодо здійснення професійної діяльності, зокрема, в інклюзивному середовищі оволодіти кращим досвідом і культурним надбанням. Читель, як представник інтелігенції, таким чином, у своїй професійній діяльності бере на себе не тільки функцію розвитку прогресу, а й поширювача загальнолюдських і духовних цінностей.

Отже, упродовж навчання у вищій школі процес науття майбутнім фахівцем компетентності у сфері інклюзивної освіти включає в себе підготовку спеціалістів із сформованими якостями, що охоплюють соціальні прояви в професійній діяльності на тлі переконань та інноваційного стилю мислення.

Саме у студентському віці відбувається найбільш ефективне формування світоглядних поглядів, принципів і позицій, а також це стосується формування переконань у духовності та духовних цінностях. До того ж в цей період продовжують перебувати сензитивні періоди, сприятливі для навчання і для продовження «дозрівання» естетичних, емоційних та пізнавальних якостей особистості [7, с. 27].

Варто зосередити увагу ще на одному аспекті: молода людина може змінювати свій світогляд, переймати одні погляди і відходити від інших, змінювати системи цінностей. Все це відбивається й на динаміці процесу самореалізації особистості.

Виходом з цієї кризи є залучення особистості вчителя до творчої діяльності, в якій він може реалізовувати і збагачувати свій духовний потенціал. Так, учитель фізичної культури, маючи в арсеналі унікальний ресурс педагогічних інструментів здоров'язбереження, здатний, як засвідчує практика, більш повноцінно реалізовувати принцип дитиноценризму через компетентне запровадження і здоров'язбережувальних, і іклюзивних педагогічних технологій. У такий спосіб досягається педагогічний ефект саме позитивної соціалізації дитини з ООП.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Теоретичний огляд наукової літератури показав, що найбільш продуктивними у особистісно-професійній самореалізації майбутнього вчителя фізичної культури постає особистісно-діяльнісний науковий підхід. Його результативність лежить у площині успішної фахової підготовки майбутнього педагога, здатного ставити учня у центрі педагогічної уваги, формуючи його мотивацію та враховувати своєрідність індивідуальності. У такий спосіб досягається повноцінне врахування, зокрема, нозології дитини з ООП. Перед вчителями ставиться завдання стимулювання і підтримка навчання, ініційованого учнем.

Постановка майбутнім вчителем особистої мети і розуміння свого місця в житті і діяльності формує його особистісно-професійні орієнтири і сенс життєдіяльності, зокрема в ракурсі сучасних проблемних питань інклюзивної освіти. Перспективи подальшого наукового пошуку окресленої проблеми вбачаємо у диференціації педагогічного інструментрію особистісно-професійної самореалізації майбутнього вчителя фізичної культури у логіці різновиду практик, передбачених освітнім процесом ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Герасименко Ю.С., Кулішов В.С., Мамчур Л.І. Науково-методичне забезпечення розвитку компетенцій і навичок сучасних фахівців. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. 2024. 124 с.

2. Дамзін О. Особистісно-професінне становлення майбутнього вчителя фізичної культури в процесі позааудиторної роботи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2024. № 79. С. 17–22.

3. Кічук Н.В. Деякі конструктивні практико-орієнтовні підходи до інклюзивної освіти в Чехії та Австрії. Інноваційна педагогіка. 2023. Випуск 66. С. 293–297.

4. Каплінський В. В., Дамзін О. В. Метод виховних ситуацій у морально-етичному становленні майбутнього вчителя фізичної культури. *Українська полоністика.* Том 21. № 1 (2023). Житомир. Bydgoszcz. 2023.С. 121–130.

5. Кононко О. Л. Культура особистісно-професійного самовираження майбутні педагогів: сутністьь та умови розвитку. Наукові записки НДУ ім. М. ГОГОЛЯ. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2024. № 3. С. 17–26.

6. Савчик М.В. Здоров'я людини: духовниий, особистісний і тілесний виміри. Монографія. Дрогобич. ПП «Просвіт». 2019. 232 с.

7. Фрицюк В. Професійний саморозвиток педагога: акмеологічний та аксіологічний методологічні підходи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2025. Випуск 81. С. 27–31.

8. Хникін О., Каплінський В. Організаційно-педагогічні умови виховання морально-вольових якостей підлітків у процесі позашкільної роботи з фізичної культури. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вип. 70. 2022 р. С. 67–73.

Дата першого надходження рукопису до видання: 08.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИРОБНИЧОГО СЕРЕДОВИЩА

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN AN EDUCATIONAL-PRODUCTION ENVIRONMENT

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.16
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Кравченко О.Л.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри хімії і безпеки життєдіяльності
Криворізького державного педагогічного університету

Стаття присвячена проблемі формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової галузі в умовах взаємодії освітнього та виробничого середовища. Проаналізовано сутність понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність». Відзначено, що оновлення змісту освіти неможливе без побудови такої моделі основних професійних компетенцій фахівця, які б забезпечили у майбутньому здатності реалізовувати основні професійні функції, вміло застосовувати спеціалізовані знання, творчо підходити до розв'язання виробничих завдань, виявляти високий рівень загальної і фахової компетентності.

«Професійна компетентність» розглядається як інтегративна характеристика особистості, що визначає готовність особистості до застосування фахових знань, вмінь, навичок та якостей, відображає рівень кваліфікації та досвіду, відповідність вимогам спеціальності, займаній посаді. Серед важливих компонентів професійної компетентності фахівця визначено інтегративну та персональну компетентності. Інтегративна компетентність розглядається як результат навчання, що характеризується здатністю до перенесення освітніх явищ чи процесів у виробничі реалії, забезпечує інтеграцію фахових знань і умінь з професійною діяльністю. Персональну компетентність автори розуміють як систему взаємопов'язаних знань, вмінь, здібностей, мотивацій, ціннісних орієнтацій особистості, а також моделей її поведінки, що формуються на основі інтегративної компетентності, сприяють ефективному виконанню професійних завдань на певному робочому місці. Кожна складова професійної компетентності розглядається через сукупність взаємопов'язаних компетенцій фахівця відповідно до державних стандартів.

На основі аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівця з вищою освітою за спеціальністю «Харчові технології», вивчення основних вимог до результатів навчання у закладах вищої освіти України визначено групи компетенцій, які мають набути здобувачі освіти. Наголошується, що посилення практичної спрямованості навчання на основі функціонування освітньо-виробничого середовища сприяє всебічному розвитку особистості майбутнього фахівця, формуванню його професійної компетентності, забезпечує високу якість та інноваційність підготовки.

Ключові слова: *вища освіта, професійна компетентність, компетенції, підготовка фахівця, освітньо-виробниче середовище, дуальна освіта.*

The article addresses the issue of developing professional competence among future specialists in the food industry within the framework of an tions, effectively apply specialized knowledge, approach production tasks creatively, and demonstrate a high level of general education. «Professional competence» is considereeducational-production environment. The essence of the concepts «competence» and «professional competence» is analyzed. It is emphasized that updating educational content is impossible without constructing a model of core professional competencies that would ensure future specialists' ability to perform key professional funcd as an integrative characteristic of an individual, reflecting their readiness to apply specialized knowledge, skills, and qualities, as well as their level of qualification, professionalism, and alignment with the requirements of their field and position. Among the key components of a specialist's professional competence, integrative and personal competencies are identified. Integrative competence is defined as a learning outcome characterized by the ability to transfer educational phenomena or processes into real-world production settings, ensuring the integration of specialized knowledge and skills with professional activities. Personal competence is understood by the authors as a system of interconnected knowledge, skills, abilities, motivations, value orientations, and behavioral patterns formed on the basis of integrative competence, which facilitate the effective execution of professional tasks in a specific workplace. Each component of professional competence is examined through a set of interrelated competencies in accordance with state standards.

Based on the analysis of educational and qualification characteristics of higher education specialists in «Food Technologies» as well as the study of core requirements for developing program competencies of bachelor's students in food technology at Ukrainian higher education institutions, the authors identify key competency groups students should acquire during their studies (integrative, general, and professional). The level of development of these competency groups in bachelor's graduates in «Food Technologies» demonstrates their readiness to perform functional duties and professional tasks. Assessing the professional competence of future specialists can be achieved by determining their place in the hierarchy of dual education.

Key words: *higher education, professional competence, readiness for professional activity, educational-production environment, dual education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із шляхів оновлення й модернізації вітчизняного освітнього середовища на загальноєвропейських засадах є вдосконалення підготовки майбутніх фахівців. Професійна підготовка випускників закладів вищої освіти має відповідати актуальним вимогам суспільства, запитам потенційних працедавців; забезпечувати формування фахових компетентностей та особистісних якостей, необхідних для успішної адаптації на

робочому місці [10, с. 41]. Напрями розвитку ринку праці також зумовлюють нові вимоги до рівня теоретичних знань, практичних вмінь та навичок здобувачів освіти. Реалізація поставлених завдань неможлива без оновлення структури та змісту підготовки майбутніх фахівців, створення сприятливих умов для формування інноваційного освітньо-виробничого середовища навчального закладу та активного залучення соціальних партнерів для його розвитку. Відповідно до цього посилюється інтерес до вивчення питань державно-приватного партнерства у сфері освіти, активізується вивчення найкращих світових практик, серед яких однією з найбільш ефективних та продуктивних є дуальна система підготовки фахівців [11, с. 82].

Дуальна форма здобуття освіти (далі – ДФЗО) інтегрує теоретичне навчання здобувачів освіти у навчальному закладі з їх практичною підготовкою на робочому місці (на базі суб'єктів господарювання) з метою набуття певного рівня професійної підготовки [3, с. 30]. Ця форма навчання виступає основою державно-приватного партнерства між освітніми установами, суб'єктами господарювання, працедавцями і здобувачами освіти на основі договорів, що сприяє успішній професійній та соціальній адаптації майбутніх фахівців, забезпечує особистісний розвиток з урахуванням особливостей планування та організації освітньо-виробничої діяльності, високий рівень їх компетентності та кваліфікації [17, с. 376].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначимо, що останнім часом помітно зріс інтерес науковців, представників бізнесу, професіоналів-практиків до організаційних та методичних аспектів підготовки фахівців в умовах освітньо-виробничого середовища, на основі дуальної освіти або її елементів (Н. Абашкіна, С. Амеліна, О. Давлеканова, Т. Козак, Н. Кулалаєва, О. Кучер, Л. Сліпчишин, Р. Троцький, О. Яковчук та ін.).

У контексті нашого дослідження суттєве значення також мають наукові праці, присвячені формуванню та розвитку інноваційного освітнього середовища на основі партнерської взаємодії навчальних установ, суб'єктів господарювання, державних установ, громадських організацій задля якісної підготовки майбутніх фахівців (В. Биков, Л. Короткова, Н. Кулалаєва, Н. Клокар, Ismet P. Ilyas, Chryssolouris G., D. Mavrikios та ін.).

Доцільність впровадження та реалізації ДФЗО на основі державно-приватного партнерства у галузі вищої освіти розкрито у роботах ряду вчених (В. Вем'ян, О. Діденко, М. Дернова, Л. Кримчак, Т. Старова, О. Найдьонова, Р. Никифоров, Л. Самчук, В. Тер-Ованес'ян та ін.).

Незважаючи на значну кількість наукових праць, проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виробничого середовища є актуальною та потребує подальшого наукового обґрунтування.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових праць, проблема реформування вітчизняного освітнього середовища на основі партнерства та взаємодії між навчальними закладами, суб'єктами господарювання є важливою та актуальною. Така співпраця націлена на підтримку конкурентоспроможності системи освіти, підготовку висококваліфікованих фахівців на основі компетентнісного підходу. Функціонування освітньо-виробничого середовища в умовах ДФЗО забезпечує індивідуалізацію, інтелектуалізацію та практико орієнтованість навчання, підвищує його якість, продуктивність, інноваційність [13, с. 82].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у дослідженні та теоретичному обґрунтуванні процесів формування професійної компетентності майбутніх фахівців з харчових технологій в умовах освітньо-виробничого середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освіта характеризується відкритістю та інноваційністю процесів, а її зміст оновлюється й вдосконалюється відповідно до змін суспільства, тенденцій розвитку економіки, потреб ринку праці. За цих обставин проблема взаємодії освітнього та виробничого для підготовки конкурентоспроможних фахівців залишається однією з найактуальніших. Безперервний розвиток виробничого середовища висуває принципово нові вимоги до якості та змісту навчального процесу, тобто, забезпечує інноваційні зміни освітнього середовища [1, с. 16].

Система підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у закладах вищої освіти здійснюється відповідно до державних стандартів, спирається на науково-методичне забезпечення освітнього процесу відповідно до «потреб практики й професійної компетентності майбутнього спеціаліста» [6]. Модель професійної підготовки сучасного фахівця розробляється з урахуванням ролі випускника закладу вищої освіти у майбутній професії, функцій діяльності, кінцевих результатів навчання. Серед них сучасні науковці виділяють компетенції як здатності особистості ефективно застосовувати сформовані здібності, знання, вміння, набувати практичний досвід у процесі навчальної та виробничої діяльності, виконувати дії у певних професійних й соціально-особистісних предметних сферах [16, с. 204]. Саме компетенції визначають обсяг знань та вмінь, які мають демонструвати випускники закладів вищої освіти у професійній діяльності [15, с. 3].

У сучасній науковій думці поняття «компетенція» також трактується як: готовності особистості до продуктивної діяльності в заданій ситуації [20, с. 316], сукупність показників, що визначають особливості професійної поведінки працівників з урахуванням специфіки виробничого, організаційного, управлінського процесу, умов розвитку підприємства [9], здатність людини

вирішувати професійні завдання [7, с. 192], сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, необхідних для реалізації ефективної діяльності в певній галузі [19, с. 242].

Аналіз словниково-довідкових джерел щодо розуміння поняття «компетенція» засвідчує відсутність єдиної думки науковців щодо сутності його дефініції, співвідношення складових та компонентів у змісті. Поряд із поняттям «компетенція» у науковій літературі уживаються «компетентність» та «компетентнісний підхід». У деяких дослідженнях ці терміни використовуються як взаємозамінні. Під «компетентністю» сучасні науковці розуміють: «спроможність особистості до самореалізації» [22, с. 284]; «обізнаність чи навченість до виконання завдань професійної діяльності, набуття особистісного досвіду застосування знань, вмінь, навичок» [4, с. 225], оцінну категорію, що характеризує людину в якості суб'єкта діяльності та визначає здатність до реалізації виробничих завдань, вирішення проблемних ситуацій, ефективного виконання нею повноважень, дій чи функцій [18, с. 46].

Аналіз понять «компетенція» й «компетентність» у науковій літературі також свідчить про різні підходи вчених до розуміння їх змісту. У працях науковців (О. Кучай, 2009; Т. Малкової, 2012; Т. Діденко, 2014; Л. Котоловець, 2013; К. Левківський, 2013 та ін.) відстежуємо позиції щодо взаємозалежності, ототожнення понять «компетентність» та «компетенція». Зокрема, вчені визначають компетенцію як вимогу до підготовки здобувача освіти, що характеризує його поінформованості в певній галузі, а компетентність як особистісну характеристику людини, що відповідає цій вимозі. Обидва терміни також використовуються у значеннях: інтегративна, багатоаспектна сукупність результатів навчання, здатність до ефективного виконання трудових функцій, відповідність вимогам виробничого процесу чи посаді при працевлаштуванні [4, с. 230]. Різноаспектність наведених визначень свідчить про значний інтерес науковців і дослідників до формулювання понять «компетенція» та «компетентність». Погоджуємось з думкою вчених, які розглядають «компетентність» як інтегративну, поліфункціональну характеристику освіченості й професіоналізму особистості, рівень володіння певною сукупністю компетенцій для ефективного й результативного виконання професійної діяльності» [23, с. 96]. Своєю чергою, «професіоналізм» визначаємо як спроможність індивіда демонструвати високорозвинені, професійно значущі компетенції, необхідні для успішного виконання виробничих завдань і трудових функцій.

Рівень освіченості та професіоналізму сучасного фахівця визначається з позиції компетентнісного підходу, що змішує акценти з знаннєвоорієнтованого компоненту освітнього процесу, нормативної визначеності знань, вмінь навичок у площину саморозвитку, самореалізації особистості, ціннісного ставлення до вивченого, здатності практично діяти та використовувати знання й досвід у різноманітних життєвих та виробничих ситуаціях [19, с. 242]. Сучасні науковці розглядають компетентнісний підхід через взаємозв'язок між професійною діяльністю та функціональними характеристиками суб'єктів цієї діяльності. Наголошується, що сукупність компетентностей не є випадковою, вона має відображати цілісну характеристику фахівця, його здатності й можливості до вирішення різноманітніших завдань професійної діяльності.

Компетентнісний підхід становить основу для розробки та оновлення сучасних стандартів вищої освіти, відображає структуру компетенцій, що мають засвоїти і демонструвати майбутні фахівці, системні та цілісні результати навчання, рівень готовності до професійної діяльності [14, с. 157]. Реалізація компетентнісного підходу у системі ДФЗО визначає високий рівень інтеграції теоретичної та практичної (виробничої) складових освітнього процесу, опанування студентами комплексу компетенцій для забезпечення результативності й продуктивності професійної діяльності, розвиток професійно важливих якостей особистості, інтелектуального та мотиваційного потенціалу майбутніх фахівців.

Аналізуючи професійну підготовку майбутніх фахівців харчової галузі за ДФЗО з позиції компетентнісного підходу, можемо стверджувати, що результатом цієї підготовки є сформованість різних видів компетенцій, які виступають основою для визначення показників й методів навчання, оцінки його ефективності, відповідно до розроблених стандартів, мети, змісту, характеристик та особливостей майбутньої діяльності [5, с. 76]. Для розробки змісту та структури компетентнісної моделі підготовки майбутніх фахівців з технології харчування необхідно визначити перелік взаємопов'язаних компетенцій, формування яких забезпечує реалізацію освітнього процесу з елементами ДФЗО. Перелік компетенцій, сформованих при підготовці сучасного фахівця сфери харчових технологій має узгоджуватися з Національною рамкою кваліфікацій України.

Заклади вищої освіти України здійснюють підготовку студентів зі спеціальності «Харчові технології» освітніх рівнів бакалавр та магістр. На кожному з цих освітніх рівні результати навчання виступають дієвими компонентами формування професійної компетентності, під якою розуміємо якісну, інтегративну, полікомпонентну характеристику фахівця з технології харчування, що відображає його здатність до ефективної реалізації професійної діяльності. Основні напрями формування професійної компетентності фахівця з технології харчування мають визначатися відповідно до змісту, характеру та особливостей його діяльності.

Серед важливих компонентів професійної компетентності фахівця вирізняємо інтегративну та персональну. Інтегративну компетентність розуміємо як інтегрально-інтелектуальну, професійно-особистісну характеристику, що формується й розвивається у процесі професійної підготовки та визначає здатність майбутнього фахівця до інтеграції теоретичних знань, практичних вмінь і навичок, успішної реалізації виробничих функцій та обов'язків, комплексного розв'язання завдань професійної діяльності, навчально-виробничих проблем технологічного, технічного й організаційного характеру. Персональну компетентність розуміємо як систему взаємопов'язаних знань, вмінь, здібностей, характеристик, мотивацій, ціннісних орієнтацій особистості, а також моделей її поведінки, що формуються на основі інтегративної компетентності, сприяють ефективному виконанню завдань діяльності, вирішенню виробничих проблем на робочому місці у певний період часу забезпечують постійний саморозвиток, вдосконалення та самореалізацію у професії [2, с. 60]. Важливою характеристикою персональної компетентності також вважаємо формування особистісного досвіду майбутнього фахівця під час реалізації практичного компоненту навчання [23, с. 4-5]. Кожну складову професійної компетентності розглядаємо через сукупність взаємопов'язаних компетенцій фахівця відповідно до державних стандартів [8, с. 547].

На основі аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалаврів з харчових технологій у закладах вищої освіти України, вивчення основних вимог до формування програмних результатів, визначаємо групи компетенцій, які мають набути студенти під час навчання: інтегративну, загальні, предметні (фахові). Зазначимо, що формуванню інтегративної компетентності сприяє консолідація теоретичної й практичної складових навчання за умови реалізація ДФЗО й посилення практичної спрямованості освітнього процесу. Набуття загальних компетенцій пов'язуємо із вивченням навчальних курсів нормативної частини циклу загальної підготовки, формування предметних (фахових) компетенцій – із вивченням різних курсів (нормативних, варіативних) циклу професійної підготовки, проходженням практики, реалізацією ДФЗО на базі суб'єктів господарювання та залученням студентів до позааудиторної діяльності.

На основі дослідження стандартів вищої освіти, нормативно-правових актів, кваліфікаційних вимог до змісту, обсягів професійної підготовки фахівців з технології харчування, аналізу наукової та методичної літератури, нами було визначено базові програмні компетентності, які має демонструвати випускник спеціальності «Харчові технології» закладів вищої освіти України. Відповідно, бакалавр з харчових технологій має володіти загальними, професійно-базовими та спеціально-професійними компетентностями для управління якістю та безпечністю харчових продуктів, виконання функціональних обов'язків й розв'язання типових завдань професійної діяльності на належному рівні [21]. До загальних професійних компетентностей бакалавра з харчових технологій відносимо:

1. Соціально-особистісну (*здатності до*: критичного та системного мислення; розуміння й сприйняття етичних норм спілкування, культури поведінки; співробітництва та взаєморозуміння; збереження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнення суспільства; міжособистісної взаємодії; *здатність* брати на себе соціальні та етичні зобов'язання при виконанні виробничих дій, реалізації професійних обов'язків).

2. Комунікативну (*здатність до*: спілкування державною мовою, толерантного міжособистісного спілкуванню та взаємодії, спілкування з фахівцями (експертами) з різних галузей промисловості; *уміння* вести дискусію щодо структури й особливостей організації виробництва харчової продукції та обслуговування).

3. Інструментальну (здатність до пошуку, оброблення й управління інформацією з різних джерел; здатність отримувати та аналізувати інформацію з базових професійних питань, володіння сучасними інформаційними технологіями; навички володіння сучасними інформаційними технологіями).

4. Науково-дослідну (здатності застосовувати знання на практиці; виявляти наукову сутність проблем, що виникають у навчальній чи професійній діяльності; здатності до: виконання навчально-дослідних, професійно-дослідних завдань на основі мисленнєвої діяльності (аналізу, синтезу, порівняння); розуміння сучасних методів пізнання світу; самостійного оцінювання власних знань чи вмінь) [21].

Серед провідних професійно-базових (фахових) компетентностей бакалавра з харчових технологій визначаємо:

1. Організаційну (*здатності:* організовувати та впорядковувати власну професійну діяльність; працювати у національному й міжнародному контексті; *уміння*: здійснювати управління та планування професійною діяльністю; працювати самостійно та в команді; класифікувати і вирішувати виробничі завдання, систематизувати професійну діяльність відповідно до поставленої мети й основних завдань; вибудовувати ієрархію завдань діяльності).

2. Контрольно-діагностичну (*базові знання* про основні види контролю в системі управління якістю харчової продукції та послуг; *здатності*: використовувати різні види контролю, що забезпечують якість та вдосконалюють асортимент харчової продукції; здійснювати діагностику та аналіз результатів професійної діяльності, прогнозувати їх перебіг з урахуванням особливостей розвитку харчової

галузі; вміти організовувати роботу окремих підрозділів підприємства харчової промисловості).

3. Правову (*здатності*: реалізувати власні права та обов'язки; усвідомлювати

цінності громадянського суспільства, верховенство прав та свобод людини в Україні).

4. Технологічну (набуття базових уявлень про закономірності розвитку харчової галузі, основи технологічного процесу; *здатності*: використовувати логічне мислення, математичні розрахунки для забезпечення діяльності виробничих підрозділів, розробки технологічної документації, підвищення інтенсивності та якості виробництва; забезпечувати якість та безпеку сировини, напівфабрикатів, готової продукції) [21].

Серед важливих спеціально-професійних (фахових) компетентностей бакалаврів з харчових технологій розглядаємо:

1. Обізнаність з питань структури харчового виробництва, основ технологічного процесу (*знання* структури й специфіки харчового виробництва, основ технологічного процесу; удосконалення організації процесу обслуговування; *здатності*: складати технологічні схеми виробництва харчової продукції; запроваджувати нові та удосконалювати існуючі системи управління технологічними процесами).

2. Володіння методами дослідження діяльності підприємств харчової промисловості (*здатності:* використовувати методи опису, ідентифікації, класифікації об'єктів харчової промисловості в процесі професійної діяльності; застосовувати і вдосконалювати методики розробки технологічної документації; задовольняти попит споживачів у продукції харчування та послугах; застосовувати сучасні методи аналізу та контролю показників якості сировини, напівфабрикатів, готової продукції).

3. Забезпечення якості харчової продукції відповідно до стандартів (здатності: проводити контроль якості сировини, напівфабрикатів, харчової продукції; оновлювати асортимент харчової продукції відповідно до державних стандартів; розробляти й удосконалювати харчові технології для обґрунтування принципів раціонального харчування; *вміння* розробляти та модернізувати технології виробництва харчової продукції для підвищення її якості та з урахуванням основних тенденцій розвитку галузі).

4. Створення сприятливого професійного простору (здатності до: фахового саморозвитку, самореалізації; самодіагностики та саморегуляції з метою попередження професійного перевантаження й вигоряння; особистісної мотивації і самоменеджменту; вирішення складних професійних завдань чи ситуацій, розв'язання виробничих проблем тощо);

5. Уміння планувати і здійснювати професійний саморозвиток, самореалізацію, самовдосконалення (здатність до поетапного та систематичного підвищення професійної компетентності; планування та реалізація програми професійного самовдосконалення, самопізнання, самоорганізації).

6. Розуміння економічних і технологічних основ професійної діяльності (*здатності*: проводити технологічні та економічні розрахунки; використовувати різні види економічних механізмів, що використовують у харчовій галузі) [21].

Функціонування освітньо-виробничого середовища навчального закладу в умовах ДФЗО забезпечує посилення практичної спрямованості освітнього процесу, оптимальне поєднання теорії і практики навчання, що своєю чергою сприяє підвищенню якості набутих знань та вмінь, полегшує адаптацію випускників до умов праці, мотивує до професійного зростання та фахової діяльності [12, с. 119]. Серед особливостей освітньо-виробничого середовища в умовах дуального навчання визначаємо: чергування періодів теоретичного навчання у закладі освіти з періодами довготривалої практики чи роботи на підприємстві; співробітництво та налагодження партнерських взаємовідносин між навчальними закладами, підприємствами, здобувачами освіти, громадськими організаціями; пріоритетність навчання на робочому місці; інтегрування технологічних та освітніх стандартів; спрямованість завдань навчального процесу на розвиток харчової галузі; набуття практичних вмінь та навичок в умовах виробництва, безпосередньо при виконанні технологічних завдань, розв'язанні професійних завдань чи проблем; зменшення періоду адаптації випускників закладу вищої освіти до умов виробництва [13; 23].

Висновки та пропозиції. На основі аналізу освітніх стандартів, нормативно-правових актів, наукової та методичної літератури, вимог до змісту, обсягів підготовки, було визначено провідні компетентності, якими має володіти бакалавр з харчових технологій. Серед них, загальні (соціально-особистісна, комунікативна, інструментальна, науково-дослідна), професійно-базові (організаційна, контрольно-діагностична, правова, технологічна)**,** спеціально-професійні (обізнаність з питань структури харчового виробництва, основ технологічного процесу; володіння методами дослідження діяльності підприємств харчової промисловості; забезпечення якості харчової продукції відповідно до стандартів; створення сприятливого професійного простору; уміння планувати і здійснювати професійний саморозвиток, самореалізацію, самовдосконалення; розуміння економічних і технологічних основ професійної діяльності) компетентності. Наголошено, що компетентнісна модель дуальної підготовки майбутніх фахівців з харчових технологій до професійної діяльності відображає сукупність загальних та фахових компетентностей, рівень сформованості яких у випускників бакалаврату засвідчує їх готовність до виконання завдань та реалізації функцій професійної діяльності.

Відзначено, що створення й функціонування освітньо-виробничого середовища навчального закладу, що відповідає сучасним тенденціям розвитку економіки та ринку праці, спрямоване на всебічний розвиток особистостей майбутнього фахівця, формування його професійної компетентності, забезпечення високої якості підготовки, виробничу адаптацію та мотивацію, прагнення до цілеспрямованого кар'єрного зростання. Впровадження дуальної освіти або її елементів в освітньо-виробничому середовищі сприяє активній взаємодії суб'єктів господарювання та навчальних закладів, максимально наближує процес підготовки майбутніх фахівців до вимог роботодавців, продукує його інноваційність та практичну зорієнтованість.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ажажа М. А. Управління процесом упровадження дуальної освіти в професійну підготовку майбутніх фахівців. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2019. Вип. 1 (20). С. 14–24.
2. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики.* Київ, 2004. 112 с.
3. Вем'ян В., Тер-Ованес'ян В. Дуальна форма професійної освіти як умова ефективного рішення завдань модернізації освіти. *Психологія : реальність і перспективи.* Рівне, 2015. № 5. С. 29–34
4. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224–233.
5. Діденко Н. М. Сучасні підходи формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі викладання української мови за професійним спрямуванням. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 48. Т. 1. 2022. С. 76–80. DOI https://doi.org/10.32843/26636085/2022/48.1.15
6. Карпенко О. Формування професійної компетентності соціального працівника як однієї із умов успішної практичної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2007. № 6. URL: (дата звернення 07.08.2025).
7. Коваленко Н., Должикова А. Аналіз людського капіталу підприємства як ключової компетенції. *Економічний простір*. 2013. № 75. С. 191–199.
8. Кожан Т.О. (2012). Компетентнісні засади моделювання діяльності менеджера з персоналу. Київ: КНЕУ, 546–552.
9. Короленко Р. В, Іванов Є. С. та ін. Компетенція, компетентність та компетентнісний підхід в управлінні персоналом підприємства. *Ефективна економіка*. 2023. № 9. С. 77–83.
10. Кравець С. Трансформація ключових компетентностей майбутніх фахівців готельно-ресторанного сервісу в умовах інтернаціоналізації. *Молодь і ринок.* № 1 (156). 2018, С. 40–45.
11. Кравченко О. Л. Особливості становлення та розвитку дуальної освіти у країнах Європи. *Інноваційна педагогіка.* 2025. № 81. С. 80–85.
12. Кримчак Л. Дуальна форма навчання як прояв соціального партнерства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2019. № 69. С. 117–120.
13. Кулалаєва Н. Проєктування освітньо-виробничого середовища закладу професійної (професійно-технічної) освіти в умовах дуальної форми навчання. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання* : XIV Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 7 травня 2020 р. Київ, С. 81–84.
14. Лунячек В. Є. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. № 1/13). С. 155-162. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-102-2-37-45
15. Мазаракі А. А. Компетентнісна модель менеджера в галузевих стандартах вищої освіти України. *Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 11-12 квіт. 2013 р. Дніпропетровськ. С. 3–5.
16. Настільна книга педагога. Упорядники : Андрєєва В. М., Григораш В. В. Харків, 2006. 352 с.
17. Постоян Т.Г. Дуальна система навчання в умовах галузевої кластерізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2 (46). С. 374–382.
18. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І. Холковської. Вінниця. 2017. 144 с.
19. Рудніцька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 1 (38). С. 241–244
20. Савченко В. А. Про співвідношення понять «компетентність» «компетенція», «професійна придатність». *Формування ринкової економіки :* зб. наук. праць. Київ : КНЕУ, 2010. С. 314–322.
21. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 18 – Виробництво та технології, спеціальність 181 – Харчові технології. Міністерство освіти і науки України від 18. 10. 2018 р. № 1125. Київ, 2018. 22 с. (Офіційне видання).
22. Ягупов В., Півень Н. Компетентнісний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів технічного профілю (на прикладі спеціальності «Інженерне матеріалознавство»). *Наукові записки Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка.* 2009. № 3. С. 283–287.
23. Kravchenko O., Borisyuk I., Vakolia Z, Tretyak O. & Mishchenia O. Models of introduction of dual professional education. *International Journal of Higher Education*. 2020. № 9. С. 94–106.

Дата першого надходження рукопису до видання: 12.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ І ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

FORMATION OF READINESS OF FUTURE MATHEMATICS AND INFORMATICS TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

УДК 378
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.17
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Кушнір Н.О.,
канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри інформатики
та кібернетики
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
(Запоріжжя, Україна)

Стаття присвячена проблемі формування готовності майбутніх учителів математики і інформатики до професійної діяльності. Метою дослідження є аналіз психолого-педагогічних аспектів формування готовності майбутніх учителів математики і інформатики до професійної діяльності, виявлення факторів, які впливають на цей процес та вивчення методів і технологій, які спрямовані на підвищення рівня підготовленості майбутніх учителів до виконання професійних завдань. У статті використовується комплексний підхід, що включає в себе аналіз існуючих наукових робіт, синтез зібраної інформації, систематизацію даних з наукових джерел, а також авторський досвід, що допомагає виявити ключові тенденції та окреслити майбутні напрямки досліджень у спеціалізованій сфері. Результати психолого-педагогічного дослідження підкреслюють важливість комплексного підходу до підготовки майбутніх учителів, що охоплює різноманітні аспекти їх готовності до професійної діяльності. Це включає не тільки набуття спеціалізованих знань і навичок, але й розвиток емоційної стійкості, педагогічних компетенцій, мотивації до самовдосконалення, адаптації до освітніх інновацій та здатності ефективно взаємодіяти з учнями. Залучення до практичної діяльності, рефлексія власного досвіду і використання сучасних технологій також вважаються ключовими елементами успішної підготовки. Крім того, виявлено ключові виклики, з якими стикаються майбутні вчителі, такі як недостатня підготовка з предметів, складнощі у керуванні класом та обмежені ресурси.
На основі отриманих результатів зроблено висновки про необхідність розвитку комплексних програм підготовки майбутніх учителів, які б враховували всі аспекти їхньої професійної діяльності та готовності до неї. Дослідження також вказує на потребу у подальших наукових дослідженнях в цій області з метою оптимізації підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі.
Ключові слова: *готовність майбутніх учителів математики і інформатики, професійна діяльність, педагогічна підготовка, психологічні аспекти, методи.*

The article is devoted to the problem of forming the readiness of future teachers of mathematics and computer science for professional activity. The purpose of the study is to analyze the psychological and pedagogical aspects of the formation of the readiness of future teachers of mathematics and computer science for professional activity, to identify factors that influence this process, and to study methods and technologies aimed at increasing the level of preparedness of future teachers to perform professional tasks. The article uses a comprehensive approach, which includes the analysis of existing scientific works, the synthesis of collected information, the systematization of data from scientific sources, as well as the author's experience, which helps to identify key trends and outline future directions of research in a specialized field.
The results of the psychological and pedagogical research emphasize the importance of a comprehensive approach to the training of future teachers, which covers various aspects of their readiness for professional activity. This includes not only the acquisition of specialized knowledge and skills, but also the development of emotional stability, pedagogical competences, motivation for self-improvement, adaptation to educational innovations and the ability to effectively interact with students. Involvement in practical activities, reflection of own experience and use of modern technologies are also considered key elements of successful training. In addition, key challenges (insufficient subject preparation, classroom management difficulties and limited resources) facing future teachers are identified.
Based on the obtained results, conclusions are drawn about the need to develop comprehensive training programs for future teachers, which take into account all aspects of their professional activity and readiness for it. The study also indicates the need for further scientific research in this area to optimize the training of future teachers for professional activities in the modern educational environment.
Key words: *readiness of future teachers of mathematics and computer science, professional activity, pedagogical training, psychological aspects, methods.*

Постановка проблеми. Формування професійної готовності майбутніх учителів природно-математичних дисциплін стає актуальною психолого-педагогічною проблемою в контексті сучасних освітніх вимог та змін, зокрема. Це вимагає глибокого аналізу підготовки вчителів математики і інформатики, оскільки ефективність навчального процесу та якість освіти залежать від їхньої компетентності, вміння використовувати інноваційні методики та технології в навчанні. Забезпечення високого рівня професійної підготовки вчителів вимагає комплексного підходу, що включає розвиток фахових знань, педагогічних навичок та особистісних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій О. Карабін [1], Н. В. Синіцької [2] вказує на складність формування готовності майбутніх учителів математики та інформатики до професійної

діяльності. Н. С. Павлова [3] та А. В. Рудик [4] підкреслюють значення інтегрованого підходу, що об'єднує теоретичну підготовку з практичними навичками. Особлива увага приділяється розвитку мотивації, саморефлексії та адаптації до змін у освітньому процесі за дослідженнями О. М. Топузова, О. В. Малихіна, Т. Л. Опалюка [5]. У науковій роботі В. Глазової [6] зазначено, що ключовими аспектами є використання інноваційних методів навчання для підвищення ефективності підготовки та готовності до майбутньої професійної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний прогрес у дослідженні формування готовності майбутніх учителів математики і інформатики, існують деякі невирішені аспекти, які залишаються актуальними для подальших досліджень: 1) аналіз узагальнених підходів до визначення готовності майбутніх учителів математики і інформатики, що враховуватимуть не лише предметні аспекти, а й педагогічні, психологічні та соціальні складники; 2) дослідження впливу різних факторів на формування готовності, зокрема ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій, адаптації до різноманітності учнівського складу та розвитку професійних навичок; 3) розробка та впровадження новітніх методів формування готовності, які б допомагали майбутнім учителям ефективніше адаптуватися до викликів навчального процесу та вирішувати складні завдання в класі; 4) вивчення впливу сучасних тенденцій у математичній та інформаційній освіті на процес формування готовності майбутніх учителів та розробка стратегій їхнього впровадження в навчальну практику.

Дослідження цих аспектів може сприяти подальшому розвитку методів та стратегій формування готовності майбутніх учителів математики і інформатики до професійної діяльності.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в дослідженні та аналізі процесу формування готовності майбутніх учителів математики і інформатики до професійної діяльності.

Завданнями даної статті є: 1) розглянути сучасні психолого-педагогічні підходи у визначенні готовності майбутніх учителів математики та інформатики до професійної діяльності; 2) визначити ключові виклики та перешкоди, які можуть виникнути під час процесу формування готовності майбутніх учителів математики та інформатики до професійної діяльності; 3) проаналізувати методи та підходи, що використовуються в педагогічній та психологічній практиці для підвищення готовності майбутніх учителів математики і інформатики до професійної діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення мети були застосовані теоретичні методи наукового аналізу, включно з ретельним оглядом існуючих наукових публікацій, синтезом отриманої інформації, систематизацією даних з наукових джерел, детальним описом і порівнянням різних підходів та теорій. Також було виконано узагальнення авторського досвіду, що дозволило виявити основні тенденції та визначити перспективні напрями досліджень у даній галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У професійній підготовці майбутніх учителів математики і інформатики велике значення надається формуванню готовності. Готовність до діяльності, за визначенням А. В. Семенової [7], представляє собою комплексну систему, що охоплює інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та вольові аспекти психіки. У "Словник-довіднику з професійної педагогіки" дослідниця зазначає, що готовність до діяльності включає в себе як свідомі, так і несвідомі налаштування, проекції потенційної поведінки, вибір оптимальних методів діяльності, самооцінку відповідно до передбачуваних труднощів і необхідність досягнення певних результатів [7, с. 55].

Науковці також розглядають три ключові етапи у вивченні готовності до діяльності: спочатку аналізуються психічні процеси людини для розуміння її природи, далі вивчається стійкість та адекватність реакцій на різноманітні впливи через нейрофізіологічні механізми поведінки, і на третьому етапі увага зосереджується на теорії діяльності, що дозволяє глибше дослідити це поняття [8, с. 19].

У більшості наукових робіт готовність до професійної діяльності розглядається як динамічний внутрішній стан, який мотивує особистість до активних дій, виступає як результат навчального процесу, є основою для виконання професійних завдань, сприяє регулюванню та підвищенню ефективності діяльності, і розглядається як інтегральна частина життєвого досвіду особистості.

Акцентуючи на тому, що готовність до професійної діяльності є багатогранним явищем, яке охоплює не тільки професійні знання та навички, але й особистісні якості, саморозвиток та адаптацію до змін у професійному середовищі, перейдемо до детального аналізу різних підходів у визначенні готовності майбутніх учителів математики та інформатики.

У педагогічній сфері, готовність майбутніх учителів математики та інформатики до професійної діяльності визначається як інтегрована здатність до викладання цих дисциплін у освітніх установах. Вона включає ряд критеріїв: предметну компетентність, педагогічну підготовку, організацію навчального процесу, використання технологій, оцінювання та рефлексію [9, с. 140].

Предметна компетентність охоплює глибоке розуміння математичних і інформаційних концепцій, методів та технік, а також уміння ефективно їх використовувати та передавати студентам. Вона

включає, зокрема, знання алгебри, геометрії, тригонометрії, аналізу; володіння методами та техніками розв'язання завдань; застосування їх у практичних ситуаціях; здатність пояснювати складні концепції іншим; та бажання до постійного вдосконалення своїх знань та навичок.

Педагогічна підготовка включає в себе ряд ключових аспектів, які сприяють ефективному викладанню математики та інформатики. Основними елементами є володіння різноманітними методиками навчання, включаючи стратегії та підходи до навчання, планування дидактичних планів та уроків з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, створення комфортної та стимулюючої навчальної атмосфери, ефективне використання різноманітних навчальних ресурсів, а також оцінювання рівня розуміння та досягнень учнів з подальшим аналізом результатів для покращення навчального процесу [1, с. 6].

Організація навчального процесу потребує від учителя створення мотивуючого середовища для учнів, ефективного керування класом для підтримки дисципліни, активної участі учнів через різноманітні методи та стратегії, індивідуалізації навчання з урахуванням потреб кожного учня. Використання захоплюючих прикладів, колективної роботи, проектів та візуальних елементів допомагає зробити процес навчання більш цікавим та доступним, що сприяє глибшому розумінню матеріалу учнями.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) значно впливає на готовність майбутніх учителів математики та інформатики до педагогічної діяльності, відіграючи ключову роль у сучасній освіті. Це забезпечує актуальність підготовки, підвищує ефективність навчання через візуалізацію та інтерактивність, відповідає вимогам ринку праці, а також стимулює креативність та інноваційність викладання [10, с. 6696]. Тому використання ІКТ є важливим аспектом у вдосконаленні професійної підготовки вчителів, що відкриває нові можливості для розвитку навчального процесу.

Оцінювання та рефлексія важливі у підготовці учителів математики та інформатики, включаючи оцінювання знань учнів, аналіз власної практики, саморозвиток та корекцію навчального процесу. Ці процеси дозволяють вчителям ідентифікувати сильні та слабкі сторони своєї роботи, розробляти плани саморозвитку та вносити зміни для підвищення ефективності навчання, сприяючи досягненню високих педагогічних стандартів [3, с. 88].

Ці критерії допомагають створити повністю підготовленого вчителя, який зможе успішно працювати в освітньому середовищі і сприяти навчанню та розвитку своїх учнів у галузі математики та інформатики.

В психології готовність майбутніх учителів математики і інформатики розглядається як комплекс психічних, особистісних та професійних характеристик, які дозволяють їм ефективно виконувати свої обов'язки в освітній сфері. Вона включає ряд ключових аспектів: когнітивні здібності, емоційну стабільність, самооцінку та саморегуляцію, емпатію та соціальні навички, мотивацію [5, с. 132].

Когнітивні здібності, такі як аналітичне мислення, розв'язання проблем, та здатність до швидкого навчання, є вирішальними для майбутніх учителів математики та інформатики. Вони дозволяють ефективно засвоювати складний навчальний матеріал, розробляти інноваційні підходи до викладання та адаптуватися до змінних освітніх вимог. Успіх у навчанні та професійній діяльності в цих галузях значною мірою залежить від здатності вчителя аналізувати та синтезувати інформацію, а також від його готовності до постійного самовдосконалення та професійного розвитку [7, с. 137].

Емоційна стабільність є важливою частиною готовності майбутніх учителів до професійної діяльності, оскільки вона включає здатність ефективно управляти власними емоціями та стресом у класному середовищі. Вміння зберігати спокій у складних ситуаціях та підтримувати позитивну атмосферу навчання є ключовим для створення продуктивного та сприятливого середовища для учнів [5, с. 138].

Самооцінка та саморегуляція є ключовими аспектами в підготовці майбутніх учителів. Вони передбачають здатність учителів об'єктивно аналізувати свої професійні знання та навички, виявляти можливі недоліки та активно працювати над їх усуненням. Це також включає постійне самовдосконалення та розвиток професійних якостей, що сприяє ефективному виконанню професійних обов'язків та підтриманню високого рівня педагогічної майстерності [5, с. 139].

Емпатія та соціальні навички важливі для майбутніх учителів, оскільки вони дозволяють ефективно розуміти та відповідати на потреби учнів, будувати взаємоповагу та сприятливу атмосферу для навчання. Викладачі, що володіють цими навичками, можуть краще залучати учнів до процесу навчання, сприяючи їхньому академічному та особистісному зростанню [7, с. 143].

Мотивація майбутніх учителів математики та інформатики є ключовим фактором, який визначає їхнє зацікавлення та прагнення до викладання. Високий рівень мотивації спонукає до невпинного вдосконалення професійних навичок та підвищення ефективності навчального процесу, сприяючи більшої відданості роботі та наполегливості у досягненні педагогічних цілей [9, с. 141].

Ці аспекти взаємодіють між собою та впливають на успішність вчителя у його професійній діяльності, зокрема у викладанні математики та інформатики. Їх розвиток і підтримка важливі для побудови успішної педагогічної кар'єри.

Отже, готовність майбутніх учителів математики і інформатики до професійної діяльності в педагогіці фокусується на знанні предмета, методиках навчання та здатності ефективно викладати. В психології акцент робиться на індивідуальних якостях, мотивації, емоційній стійкості та здатності до саморефлексії та адаптації. Обидва напрямки взаємодоповнюють один одного, формуючи комплексний підхід до підготовки вчителів, де психологічна готовність підтримує педагогічну ефективність, а знання методик та предметної галузі зміцнюється через особистісний розвиток та самопізнання.

У процесі навчання та професійного розвитку майбутніх учителів математики та інформатики можуть виникати складнощі, що перешкоджають ефективному формуванню їхньої готовності до роботи [4, с. 15]. Виявлення потенційних викликів у формуванні готовності майбутніх учителів математики і інформатики включає аналіз різних аспектів, які можуть ускладнити їхню підготовку та подальшу професійну діяльність. Недостатня предметна підготовка, складнощі в управлінні класом, обмежений доступ до ресурсів та технологій, потреба адаптуватися до різноманітності учнів, а також необхідність у постійній саморефлексії та самовдосконаленні становлять основні перешкоди, які потребують уваги та вирішення для ефективної підготовки та роботи вчителів.

Недостатня підготовка з предметів математики та інформатики є одним з потенційних викликів у формуванні готовності майбутніх учителів. Це може виникати з різних причин, таких як обмежений доступ до якісних навчальних ресурсів, недостатній час для вивчення предметних матеріалів або відсутність належного підґрунтя в обраному предметі. Недостатні знання в цих областях можуть ускладнити можливість майбутніх учителів створювати цікаві та зрозумілі заняття, а також взаємодіяти з учнями на високому рівні розуміння та підтримки [9, с. 142].

Управління класом є ключовою складовою успішного навчання, але це може бути складним завданням для багатьох майбутніх учителів математики та інформатики. Створення і підтримка дисципліни в класі вимагає від учителя ефективного застосування методів взаємодії з учнями, вирішення конфліктних ситуацій та забезпечення сприятливої навчальної атмосфери. Організація уроків вимагає від учителя гнучкості та адаптації до різноманітних стилів навчання та індивідуальних потреб учнів, а також ефективного використання навчальних ресурсів та технологій. Крім того, управління різноманітністю вимог та потреб учнів вимагає від учителя здатності до індивідуалізації навчального процесу та врахування особливостей кожного учня [7, с. 150].

Обмеженість ресурсів і обмежений доступ до сучасних технологій є серйозними факторами, які можуть ускладнити процес навчання та викладання математики і інформатики. Відсутність необхідного обладнання, програмного забезпечення або доступу до Інтернету може обмежити можливості вчителя у використанні інноваційних методик та технологій в навчальному процесі. Це може призвести до втрати можливостей для створення стимулюючого та інтерактивного навчального середовища, яке б підтримувало індивідуальний розвиток кожного учня [10, с. 6700].

Адаптація до різноманітності учнівського складу становить великий виклик для майбутніх учителів математики та інформатики. У класі можуть бути учні з різними рівнями здібностей, здоров'я, освітніми потребами та іншими особливостями, що вимагають індивідуального підходу до навчання.

Рефлексія та постійне самовдосконалення становлять важливий етап у професійному зростанні майбутніх учителів математики та інформатики. Цей процес включає в себе постійне оцінювання власної педагогічної практики, виявлення сильних і слабких сторін, а також пошук шляхів їх подальшого вдосконалення. Для деяких майбутніх учителів це може бути складним завданням, оскільки вимагає від них відкритості до критики та здатності об'єктивно оцінювати свої можливості [7, с. 190].

Виявлення цих потенційних викликів дозволяє розробити стратегії підготовки, що спрямовані на подолання цих перешкод та підвищення готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.

Розробка методів для формування готовності майбутніх учителів є ключовим завданням у педагогічній науці. Для цього вивчаються та розробляються психолого-педагогічні методи і технології, спрямовані на підвищення готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. Деякі з них включають: педагогічну практику, менторство, групову роботу та дискусії, використання сучасних технологій, самостійне навчання.

Педагогічна практика надає майбутнім учителям математики та інформатики можливість поглибити свої теоретичні знання через безпосереднє занурення в реальне шкільне середовище. Цей досвід допомагає їм визначити ефективні методики викладання, розвинути здатність до критичного мислення та вирішення проблем у класі, а також покращити комунікативні навички та здатність до встановлення продуктивних взаємин з учнями. Вони навчаються адаптуватися до різноманітності учнівських потреб, керувати класом та ефективно використовувати навчальні ресурси для створення стимулюючого навчального середовища [4, с. 17].

Програми менторства забезпечують майбутніх вчителів необхідною підтримкою від досвідчених колег, що сприяє їх професійному зростанню та адаптації до викликів навчального процесу. Ці програми дозволяють обмінюватися досвідом, отримувати цінні поради та рекомендації, які допомагають

майбутнім вчителям розробляти ефективні стратегії викладання, краще розуміти потреби учнів та ефективно впоратися з педагогічними та адміністративними завданнями. Менторство також сприяє розвитку професійної впевненості та підтримує постійний професійний розвиток [6, с. 6].

Групова робота та дискусії значно впливають на професійний розвиток майбутніх учителів, забезпечуючи платформу для взаємного навчання та обміну інноваційними ідеями. Ці заняття стимулюють критичне мислення, вчать ефективної комунікації та співпраці, дозволяють аналізувати та краще розуміти різні педагогічні ситуації. Такий підхід допомагає майбутнім учителям математики та інформатики розвивати важливі навички, які вони можуть застосовувати у своїй майбутній кар'єрі, а також сприяє формуванню професійної впевненості та вдосконаленню методів навчання [3, с. 89].Використання сучасних технологій у підготовці майбутніх учителів є ключовим елементом сучасної освіти, забезпечуючи доступ до широкого спектру навчальних ресурсів і методів. Це не тільки розширює можливості для навчання за допомогою відеозанять, онлайн-курсів та вебінарів, але й сприяє розвитку критичного мислення та самостійності студентів. Впровадження інтерактивних технологій дозволяє учителям ефективно адаптуватися до динамічного навчального середовища, підвищувати зацікавленість та мотивацію учнів, а також розвивати навички, необхідні для успішної професійної діяльності у майбутньому [10, с. 6720].

Самостійне навчання є важливою частиною підготовки майбутніх учителів математики та інформатики, спонукаючи їх до активного саморозвитку та пошуку нових знань. Це передбачає не тільки регулярне вивчення актуальної науково-педагогічної літератури, але й активну участь у різноманітних формах професійного розвитку, таких як семінари, воркшопи, онлайн-курси та наукові конференції. Такий підхід дозволяє майбутнім учителям не тільки збагачувати свої теоретичні знання та практичні навички, але й розвивати вміння критично мислити, адаптуватися до нових освітніх трендів та ефективно інтегрувати інновації в навчальний процес [1, с. 8].

Отже, розглянуті нами методи для формування готовності майбутніх учителів математики і інформатики до професійної діяльності забезпечують цілісний підхід до підготовки, акцентуючи на важливості розвитку критичного мислення, педагогічної майстерності, комунікативних навичок та здатності до самоосвіти. Вони сприяють формуванню компетенцій, необхідних для адаптації до змін у сучасному освітньому середовищі, впровадженню інноваційних технологій у навчальний процес та ефективному управлінню класом. Використання цих методів допомагає майбутнім учителям математики і інформатики успішно впоратися з викликами професійної діяльності та сприяє їх професійному зростанню.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Формування готовності майбутніх учителів математики і інформатики до професійної діяльності є складною психолого-педагогічною проблемою, яка вимагає комплексного підходу та застосування різноманітних методів та стратегій. У процесі формування готовності майбутніх учителів важливо враховувати їхні психологічні особливості, предметні знання, педагогічні навички, а також здатність до саморефлексії та самовдосконалення.

Підготовка майбутніх учителів математики і інформатики повинна включати ретельне вивчення предмета, методики навчання математики і інформатики, а також психологічних аспектів взаємодії з учнями. Важливо також стимулювати розвиток їхніх когнітивних здібностей, мотивації, емоційної стабільності та інших ключових компетенцій.

Розробка ефективних методів формування готовності майбутніх учителів є важливим завданням для освітньої системи. Ці методи повинні сприяти розвитку професійних якостей, підвищенню мотивації та підготовці до роботи в умовах сучасного освітнього середовища.

Отже, формування готовності майбутніх учителів математики і інформатики до професійної діяльності вимагає комплексного підходу та поєднання різноманітних методів і стратегій, спрямованих на розвиток їхніх професійних, педагогічних та особистісних якостей.

Перспективи подальшого дослідження включають розвиток та апробацію нових методів формування готовності майбутніх учителів математики і інформатики, вивчення їхньої ефективності та впливу на професійну діяльність, а також дослідження інших факторів, що впливають на цей процес, таких як психологічні особливості або соціальне середовище майбутніх учителів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Карабін О. Основи професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у системі неперервної освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 10 (8). С. 6 – 11.

2. Синіцька Н. В. Формування готовності майбутніх учителів математики до диференційованого навчання учнів шкіл сільської місцевості: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2021. 20 с.

3. Павлова Н. С. Методична підготовка майбутніх учителів інформатики як сучасна педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 22 (29). С. 87-95.

4. Рудик А. В. Професійна підготовка майбутніх учителів математики до технологізації освіт-

нього процесу в умовах профільної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2021. 20 с.

5. Топузов О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навчальний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2018. 292 с.

6. Глазова В. Підготовка майбутніх учителів інформатики до роботи в умовах режиму дистанційного навчання. *Технології електронного навчання*. 2021. № 5. С. 3–7. https://doi.org/10.31865/2709-840052021246128

7. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

8. Рибніков С. Р. Формування готовності майбутніх екологів до професійно-орієнтованої управлінської діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2011. 20 с.

9. Ватковська М. Г. Використання інноваційних педагогічних технологій при підготовці педагогів до роботи в умовах нової української школи. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Випуск 65. Том 1. С. 139-142. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.28

10. Timotheou S., Miliou O., Dimitriadis Y. et al. Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. pp. 6695–6726.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЯХ: НОВІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SOCIAL COMMUNICATIONS: NEW DIMENSIONS OF PROFESSIONAL INTERACTION IN THE EDUCATIONAL SPACE

УДК 159.942:37.015.311:37(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.18
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Моргун А.В.,
канд. філ. наук,
доцент кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій
Мукачівського державного університету

Стаття присвячена аналізу ролі емоційного інтелекту (EI) у соціальних комунікаціях освітнього простору, розглядаючи його як ключовий чинник професійної взаємодії та ефективності педагогічної діяльності. Обґрунтовано, що сучасний освітній простір, зумовлений глобалізаційними процесами, цифровою трансформацією та зміною соціокультурних цінностей, потребує від педагогів високого рівня емоційної компетентності. EI визначено як інтегральну здатність до усвідомлення, регуляції та використання емоцій у професійних комунікаціях. Виокремлено його п'ять ключових компонентів – самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички – та проаналізовано їхній вплив на побудову довірливого освітнього середовища, індивідуалізацію навчання, управління конфліктами, підтримання мотивації та запобігання професійному вигоранню. Особливу увагу приділено ролі EI у дистанційному та міжкультурному навчанні, де емоційна взаємодія ускладнена відсутністю фізичного контакту та різноманіттям культурних кодів. Показано, що викладачі з високим рівнем EI ефективніше застосовують цифрові комунікаційні інструменти, забезпечують інклюзивність освітнього середовища, демонструють лідерські якості та здатність до інновацій. Наголошено на потребі інтеграції розвитку EI у систему професійної підготовки й післядипломної освіти педагогів через тренінги, модульні програми та включення емоційної компетентності в освітні стандарти. Зроблено висновок, що емоційний інтелект є новим виміром професійної компетентності, який визначає успішність соціальних комунікацій, сприяє підвищенню якості освітнього процесу, психологічному благополуччю педагогів та розвитку студентів у контексті сучасних освітніх реформ.
Ключові слова: *емоційний інтелект, соціальні комунікації, професійна взаємодія, педагогічна діяльність, освітній простір, емпатія, саморегуляція, лідерські якості.*

The article examines the role of emotional intelligence (EI) in social communications within the educational space, emphasizing it as a key factor in professional interaction and teaching effectiveness. It argues that the modern educational environment–shaped by globalization, digital transformation, and evolving sociocultural values–requires educators to possess a high level of emotional competence. EI is defined as an integrative ability to recognize, regulate, and utilize emotions in professional communication. The paper identifies five core components of EI–self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills–and analyzes their influence on building a trusting learning environment, personalizing education, managing conflicts, sustaining motivation, and preventing burnout. Special attention is paid to EI in distance and intercultural education, where emotional interaction is challenged by the absence of physical presence and diversity of cultural codes. The findings show that teachers with high EI are more effective in using digital communication tools, ensuring inclusivity, demonstrating leadership, and implementing innovations. The study highlights the need to integrate EI development into teacher training and continuing education through specialized workshops, modular programs, and the inclusion of emotional competence in educational standards. It concludes that emotional intelligence represents a new dimension of professional competence, determining the success of social communication, enhancing educational quality, supporting teachers' psychological well-being, and fostering student development in the context of current educational reforms.
Key words: *emotional intelligence, social communications, professional interaction, teaching activity, educational environment, empathy, self-regulation, leadership qualities.*

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір характеризується динамічними змінами, спричиненими глобалізацією, технологічним прогресом і трансформацією суспільних цінностей. У цьому контексті соціальні комунікації, що є основою взаємодії між учасниками навчального процесу, набувають нового значення. Вони охоплюють не лише обмін інформацією, а й складний комплекс міжособистісних відносин, які базуються на емоційній взаємодії, емпатії та взаєморозумінні. Центральне місце в цих процесах посідає емоційний інтелект (EI), який визначається як здатність людини розпізнавати, інтерпретувати та керувати власними емоціями, а також ефективно впливати на емоційний стан інших. У професійній діяльності педагогів EI відіграє ключову роль, оскільки сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, підвищенню ефективності навчання та формуванню міцних міжособистісних зв'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження присвячені проблемам емоційного інтелекту у професійній діяльності педагогів. Так, зокрема, О. Литвин, Т. І. Щербань аналізують рівень розвитку емоційного інтелекту у студентів соціономічного профілю; О. М. Мороз, Н. Ю. Дячук підкреслюють важливість розвитку саморегуляції та емоційної стійкості; О. В. Кучерук наголошує на тому, що емоційний інтелект є однією з ключових soft skills, необхідних для ефективної професійної взаємодії; Н. Ю. Швайка

вважає, що наявність емпатії та самоконтролю підвищує ефективність освітнього процесу.

Необхідно зазначити, що вітчизняні дослідники фокусують свою увагу на практичному розвитку ЕІ серед педагогів, студентів, вихователів. А західні колеги - на інноваційних підходах: мультиканальне оцінювання, інституційні моделі ЕІ. Слід при цьому також зазначити, що ЕІ дедалі більше визнається критичною навичкою для професійної комунікації, співпраці та етичної взаємодії в освітньому середовищі.

Мета статті полягає у визначенні нових вимірів ролі ЕІ в професійній взаємодії в освітньому середовищі, аналізуються його складові та вплив на ефективність педагогічної діяльності з опорою на сучасні наукові дослідження.

Виклад основного матеріалу. У педагогічному контексті ЕІ включає п'ять основних компонентів: самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички. Ці компоненти дозволяють викладачам не лише ефективно передавати знання, а й створювати атмосферу довіри, співпраці та взаєморозуміння в освітньому процесі.

Самосвідомість, як складова ЕІ, допомагає педагогам усвідомлювати власні емоційні стани, що впливають на їхню поведінку та взаємодію зі студентами. Наприклад, здатність розпізнавати власне роздратування чи втому дозволяє викладачу уникати негативного впливу на навчальний процес [4]. Саморегуляція, своєю чергою, дає змогу контролювати емоційні реакції, що є особливо важливим у конфліктних ситуаціях або під час роботи з різноманітними групами студентів. Мотивація, як ще один компонент ЕІ, сприяє підтриманню професійного ентузіазму педагогів, що дозволяє їм залишатися натхненними навіть у складних умовах [10]. Емпатія відіграє ключову роль у розумінні потреб і почуттів студентів, що сприяє індивідуалізації навчання та підвищенню його ефективності [5]. Нарешті, соціальні навички забезпечують ефективну комунікацію, яка є основою для створення продуктивної взаємодії в освітньому середовищі [7].

Особливого значення ЕІ набуває в умовах дистанційного навчання, яке стало актуальним у зв'язку з глобальними викликами, такими як пандемія COVID-19. Відсутність безпосереднього контакту ускладнює комунікацію, що вимагає від викладачів додаткових зусиль для підтримання емоційного зв'язку зі студентами. Викладачі з розвиненим ЕІ здатні ефективно використовувати цифрові інструменти, наприклад, застосовуючи емпатійні коментарі чи персоналізований зворотний зв'язок, що сприяє підтриманню інтересу студентів до навчання [5]. Крім того, ЕІ відіграє важливу роль у міжкультурній комунікації, що є актуальним у глобалізованому освітньому просторі, де викладачам доводиться працювати зі студентами з різних культурних середовищ. Розвинена емпатія та соціальні навички дозволяють уникати міжкультурних непорозумінь та створювати інклюзивне середовище [7].

Проблематика ЕІ також пов'язана з управлінням конфліктами в освітньому процесі. Дослідження показують, що викладачі з високим рівнем ЕІ ефективніше вирішують конфлікти, використовуючи стратегії співпраці та компромісу [8]. Це сприяє зниженню напруги та формуванню довіри між учасниками освітнього процесу. Водночас ЕІ допомагає їм уникати професійного вигорання, яке є поширеним явищем через високий рівень емоційного навантаження в освітній діяльності [10]. Таким чином, ЕІ є не лише інструментом для підвищення ефективності педагогічної взаємодії, а й фактором, що сприяє професійному розвитку та психологічному благополуччю викладачів.

Розвиток ЕІ потребує систематичного підходу, який включає як теоретичну підготовку, так і практичні тренінги. Так, наприклад, у системі післядипломної освіти, де педагоги працюють із дорослими слухачами, ЕІ допомагає адаптувати комунікативні стратегії до потреб аудиторії, що підвищує якість навчання [6]. Водночас сучасні освітні реформи, зокрема в країнах із розвиненою системою професійної освіти, таких як Польща, підкреслюють необхідність інтеграції ЕІ в підготовку викладачів для забезпечення інноваційних підходів до навчання [1]. Таким чином, ЕІ стає новим виміром професійної компетентності, що визначає успіх педагогічної діяльності в сучасному освітньому просторі.

У педагогічній практиці ці компоненти стають основою для створення сприятливого освітнього середовища, де комунікація є не лише передачею знань, а й процесом формування міжособистісних зв'язків. Освітній простір є унікальним середовищем, де соціальні комунікації мають багатогранний характер. Викладачі взаємодіють зі студентами, колегами, адміністрацією, а також беруть участь у формуванні навчальних програм та управлінні груповою динамікою. У цьому контексті ЕІ виступає інструментом, який дозволяє педагогам ефективно адаптуватися до різноманітних ситуацій, що виникають у процесі взаємодії. Наприклад, самосвідомість допомагає викладачу усвідомити власний емоційний стан перед початком заняття, що впливає на його здатність створювати позитивну атмосферу в аудиторії [4].

Саморегуляція дає змогу уникати імпульсивних реакцій у конфліктних ситуаціях, що є особливо важливим у роботі зі студентами, які можуть мати різні рівні мотивації та емоційної стабільності. Емпатія дозволяє викладачу краще зрозуміти потреби студентів, що сприяє індивідуалізації навчального процесу та підвищенню його ефективності [5].

Одним із ключових аспектів професійної взаємодії в освіті є управління конфліктами, які неминуче виникають у процесі комунікації.

Дослідження показують, що педагоги з високим рівнем ЕІ здатні ефективніше вирішувати конфлікти, використовуючи стратегії, спрямовані на співпрацю та компроміс, замість уникнення чи конфронтації [8]. Наприклад, у ситуації, коли студент виявляє незадоволення оцінкою, викладач з розвиненою емоційною компетентністю може не лише пояснити свою позицію, а й вислухати студента, продемонструвавши емпатію та розуміння. Це сприяє зниженню напруги та формуванню довіри між учасниками освітнього процесу.

ЕІ також відіграє важливу роль у формуванні лідерських якостей педагогів, що є актуальним у контексті сучасних освітніх реформ. У багатьох країнах, зокрема в Польщі, де реформування професійної освіти зосереджено на інтеграції інноваційних підходів, педагоги з високим рівнем ЕІ демонструють кращі результати в управлінні групами та реалізації освітніх проєктів [1]. Лідерські якості, підкріплені емоційною компетентністю, дозволяють викладачам мотивувати студентів, створювати сприятливі умови для співпраці та впроваджувати інноваційні методи навчання. Наприклад, у процесі впровадження інтерактивних методів, таких як кейс-методи чи проєктне навчання, викладач повинен уміти керувати груповою динамікою, що вимагає розвинених соціальних навичок та емпатії [6].

У системі післядипломної освіти ЕІ набуває особливого значення, оскільки педагоги мають справу з дорослими слухачами, у яких часто є вже власний професійний досвід та сформовані погляди. У таких умовах здатність викладача адаптувати свої комунікативні стратегії до потреб аудиторії є вирішальною. Дослідження показують, що педагоги, які проходять спеціальні тренінги з розвитку ЕІ, демонструють вищий рівень професійної компетентності та здатність до ефективної взаємодії [6]. Такі тренінги включають вправи на розвиток самосвідомості, емпатії та навичок активного слухання, що сприяють покращенню якості педагогічної комунікації. Важливим аспектом є також вплив ЕІ на професійне вигорання педагогів. Освітня діяльність часто супроводжується високим рівнем емоційного навантаження, пов'язаним із необхідністю постійно адаптуватися до нових викликів, вирішувати конфлікти та підтримувати мотивацію студентів.

Педагоги з розвиненим ЕІ краще справляються з цими викликами, оскільки вони здатні ефективно керувати власними емоціями та підтримувати позитивний психологічний стан [10]. Наприклад, саморегуляція допомагає уникати накопичення стресу, а мотивація сприяє збереженню професійного ентузіазму навіть у складних умовах. У контексті підготовки майбутніх педагогів ЕІ розглядається як невід'ємна складова професійної компетентності. Сучасні освітні програми дедалі частіше включають модулі з розвитку емоційної компетентності, що дозволяє майбутнім викладачам краще підготовитися до викликів професійної діяльності [9]. Наприклад, у процесі підготовки викладачів вищих педагогічних навчальних закладів акцент робиться на формуванні навичок ефективної комунікації, які базуються на розумінні емоційних потреб студентів та колег [2].

Такі навички включають уміння встановлювати довіру, створювати позитивну атмосферу в групі та ефективно вирішувати міжособистісні конфлікти. Сучасні освітні реформи, зокрема в Україні, підкреслюють необхідність інтеграції ЕІ в професійну підготовку викладачів. У контексті Нової української школи, яка орієнтована на розвиток компетентностей учнів, педагоги повинні не лише передавати знання, а й формувати соціально-емоційні навички, які є основою для успішної взаємодії в суспільстві [7]. ЕІ викладача відіграє ключову роль у цьому процесі, оскільки дозволяє створювати освітнє середовище, яке сприяє розвитку емоційної зрілості студентів. Наприклад, викладач, який демонструє емпатію та соціальні навички, може стати прикладом для наслідування, що позитивно впливає на формування особистості студентів.

Окремим аспектом є вплив ЕІ на ефективність дистанційного навчання, яке стало особливо актуальним в умовах глобальних викликів, таких як пандемія COVID-19. У дистанційному форматі комунікація ускладнюється через відсутність безпосереднього контакту, що вимагає від викладачів додаткових зусиль для підтримання емоційного зв'язку зі студентами. Дослідження показують, що педагоги з високим рівнем ЕІ здатні ефективніше використовувати цифрові інструменти для створення інтерактивного та мотивуючого навчального середовища [5]. Наприклад, використання елементів гумору, емпатійних коментарів у чатах або персоналізованих зворотних зв'язків сприяє підтриманню інтересу студентів до навчання.

У контексті міжкультурної комунікації ЕІ також відіграє важливу роль. Освітній простір стає дедалі більш глобалізованим, і викладачам доводиться працювати зі студентами з різних культурних середовищ. Розвинена емпатія та соціальні навички дозволяють викладачам уникати міжкультурних непорозумінь і створювати інклюзивне середовище, де кожен студент відчуває себе почутим і цінним [7]. Наприклад, розуміння невербальних сигналів, які можуть мати різне значення в різних культурах, є важливим аспектом ефективної комунікації. Незважаючи на значний прогрес у дослідженні ЕІ, залишаються виклики, пов'язані з його інтеграцією в освітній процес. Одним із них є брак стандартизованих програм для розвитку емоційної компетентності педагогів, особливо в країнах, що розвиваються [1].

Крім того, необхідні додаткові дослідження, які б оцінювали довгостроковий вплив ЕІ на професійну ефективність викладачів та академічні результати студентів. Подолання цих викликів вимагає комплексного підходу, який включає розробку тренінгових програм, інтеграцію ЕІ в освітні стандарти та підтримку педагогів на державному рівні.

Розвиток ЕІ потребує систематичного підходу, який включає як теоретичну підготовку, так і практичні тренінги, спрямовані на вдосконалення самосвідомості, саморегуляції, емпатії та соціальних навичок. У сучасному освітньому просторі, де зростає значення інноваційних підходів і міжкультурної взаємодії, ЕІ стає новим виміром професійної компетентності, що визначає успіх педагогічної діяльності.

Емоційний інтелект (ЕІ) є ключовим елементом сучасної педагогічної практики, який визначає ефективність соціальних комунікацій у професійній взаємодії в освітньому просторі. Аналіз сучасних досліджень свідчить, що ЕІ не лише сприяє підвищенню якості навчального процесу, а й відіграє важливу роль у формуванні сприятливого психологічного клімату, розвитку лідерських якостей педагогів та запобіганні професійному вигоранню. Його компоненти – самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички – створюють основу для ефективної міжособистісної взаємодії, що є особливо актуальним у контексті сучасних освітніх реформ [3].

У сучасному освітньому середовищі, де зростає значення інноваційних підходів до навчання, ЕІ виступає інструментом, який дозволяє педагогам адаптуватися до різноманітних викликів, таких як дистанційне навчання, міжкультурна комунікація та управління конфліктами. Самосвідомість дає змогу викладачам розпізнавати власні емоційні стани, що впливають на їхню поведінку в аудиторії, сприяючи створенню позитивної атмосфери [4]. Це особливо важливо в ситуаціях, коли необхідно підтримувати мотивацію студентів або реагувати на їхні емоційні потреби. Наприклад, усвідомлення власного роздратування чи втоми дозволяє педагогу уникати імпульсивних реакцій, які можуть негативно позначитися на навчальному процесі. Саморегуляція, своєю чергою, є критично важливою для управління стресом і конфліктними ситуаціями, які часто виникають у процесі взаємодії зі студентами чи колегами [10].

Викладачі, які володіють цією навичкою, здатні зберігати професійну витримку навіть у складних умовах, що сприяє підтриманню довіри та поваги в освітньому середовищі. Емпатія, як ключовий компонент ЕІ, дозволяє викладачам краще розуміти потреби студентів, що є основою для індивідуалізації навчання. Дослідження показують, що педагоги з розвиненою емпатією здатні створювати інклюзивне середовище, де кожен студент відчуває себе цінним і почутим [5]. Це особливо актуально в умовах глобалізації, коли освітній простір стає дедалі більш різноманітним, а викладачам доводиться працювати зі студентами з різних культурних і соціальних середовищ. Розуміння невербальних сигналів і культурних особливостей, які можуть впливати на комунікацію, допомагає уникати непорозумінь і сприяє формуванню гармонійних міжособистісних відносин [7]. Соціальні навички, які є ще однією складовою ЕІ, відіграють вирішальну роль у формуванні ефективної комунікації. Вони дозволяють педагогам будувати конструктивний діалог, управляти груповою динамікою та впроваджувати інтерактивні методи навчання, такі як кейс-методи чи проєктне навчання [6].

У контексті реформування освіти, зокрема в Україні, де Нова українська школа акцентує увагу на розвитку компетентностей учнів, педагоги з високим рівнем ЕІ здатні формувати не лише знання, а й соціально-емоційні навички студентів, які є основою для їхньої успішної інтеграції в суспільство [9]. Важливим аспектом є також вплив ЕІ на управління конфліктами в освітньому процесі. Педагоги з розвиненим ЕІ демонструють здатність до співпраці та компромісу, що дозволяє знижувати напругу та знаходити оптимальні рішення в конфліктних ситуаціях [8]. Наприклад, у разі виникнення розбіжностей зі студентами щодо оцінювання чи навчальних завдань, викладач, який володіє емоційною компетентністю, може вислухати студента, продемонструвати розуміння та запропонувати конструктивне рішення, що сприяє зміцненню довіри. Крім того, ЕІ відіграє важливу роль у запобіганні професійному вигоранню, яке є поширеним явищем серед педагогів через високий рівень емоційного навантаження.

Висновки. Необхідно зазначити, що емоційний інтелект є невід'ємною складовою професійної компетентності педагогів і відіграє ключову роль у соціальних комунікаціях в освітньому просторі. Він сприяє ефективній взаємодії між учасниками навчального процесу, підвищує якість педагогічної діяльності та створює сприятливі умови для розвитку як викладачів, так і студентів.

Проте, незважаючи на значний прогрес у дослідженні ЕІ, залишаються виклики, пов'язані з його інтеграцією в освітній процес. Одним із них є брак стандартизованих програм для розвитку емоційної компетентності педагогів. Крім того, необхідні додаткові дослідження, які б оцінювали довгостроковий вплив ЕІ на професійну ефективність викладачів та академічні результати студентів. Подолання цих викликів вимагає комплексного підходу, який включає розробку тренінгових програм, інтеграцію ЕІ в освітні стандарти та підтримку педагогів на державному рівні.

Таким чином, емоційний інтелект є невід'ємною складовою професійної компетентності педагогів, яка визначає успіх соціальних комунікацій у сучасному освітньому просторі. Він сприяє створенню сприятливого навчального середовища, підвищенню ефективності педагогічної діяльності та розвитку як викладачів, так і студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Громов Є. В. Сучасні тенденції розвитку професійної технічної освіти у Польщі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2010. 251 с.

2. Першина Л. В. Формування професійної майстерності у майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2014. 20 с.

3. Савчук М. Р. Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту. *Ефективна економіка.* 2017. № 5. С. 12–18.

4. Коваленко О. В. Емоційний інтелект як фактор ефективної педагогічної взаємодії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2019. № 2 (45). С. 87–91.

5. Литвиненко Т. П. Вплив емоційного інтелекту на професійну комунікацію викладачів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 4 (98). С. 56–64.

6. Сидоренко В. К. Формування емоційної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 62. С. 102–108.

7. Гриценко І. С. Емоційний інтелект у структурі професійної компетентності викладача вищої школи. *Вісник психології і педагогіки*. 2019. Вип. 24. С. 45–52.

8. Бондаренко Л. О. Роль емоційного інтелекту в управлінні конфліктами в освітньому середовищі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2021. № 1. С. 78–85.

9. Шевчук Н. М. Емоційна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*. 2020. № 3 (182). С. 34–39.

10. Мельник Ю. В. Психологічні аспекти розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2018. № 2 (70). С. 112–119.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ НАВИЧОК ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ СИМУЛЯЦІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

FORMATION OF MANAGEMENT SKILLS OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS USING SIMULATION TOOLS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

УДК 378.147:005.3]:004
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.19
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Оверчук О.О.,
аспірант кафедри професійної освіти
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Цифровий розвиток стає ключовим драйвером прискорення соціально-економічного розвитку держави. Основною умовою розвитку молодого покоління та підготовки його до праці в XXI столітті є модернізація національної освітньої системи, спрямована на підготовку майбутнього фахівця, здатного жити і здійснювати свою професійну діяльність в цифровому середовищі з урахуванням вимог до професії викладача та змінних ціннісних орієнтирів суспільства. Мова йде про покращення візуалізації освітнього змісту, оновлення бази знань, трансформації методів викладання та диверсифікації навчального досвіду педагогів професійного навчання в умовах цифрового освітнього середовища.

Створення середовища електронного навчання в закладі вищої освіти дозволить кардинально змінити освітню парадигму, яка дасть можливість здійснювати освіту на відстані, в будь-який час та створить умови для реалізації принципів особистісно орієнтованої освіти.

У статті представлена розроблена модель формування управлінських навичок педагогів професійного навчання, проаналізовано та узагальнено структурні компоненти моделі та основні підходи до її побудови, шляхи реалізації в умовах цифрового освітнього середовища. Розкриті особливості й потенціал віртуальних симуляцій і VR-середовищ у процесі формування управлінських навичок майбутніх педагогів професійного навчання і доцільність системного впровадження віртуальних симуляцій в умовах цифрового освітнього середовища, присутня характеристика різноманіття симуляційних інструментів та їх застосування.

Вибір методів дослідження зумовлений метою статті й предметом дослідження, зокрема застосовано теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, моделювання), а також системний підхід до аналізу праць з проблем формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до діяльності в умовах цифрового освітнього середовища.

Ключові слова: *професійне навчання, модель; цифрове середовище; управлінські навички, засоби симуляції.*

Digital development is becoming a key driver for accelerating the socio-economic development of the state. The main condition for the development of the younger generation and its preparation for work in the 21st century is the modernization of the national education system, aimed at training future specialists capable of living and carrying out their professional activities in a digital environment, taking into account the requirements for the teaching profession and the changing value orientations of society. We are talking about improving the visualization of educational content, updating the knowledge base, transforming teaching methods, and diversifying the learning experience of vocational education teachers in a digital educational environment.

Creating an e-learning environment in a higher education institution will allow for a radical change in the educational paradigm, which will make it possible to provide education at a distance, at any time, and create conditions for the implementation of the principles of personally oriented education.

The article presents a developed model for the formation of managerial skills of vocational education teachers, analyzes and summarizes the structural components of the model and the main approaches to its construction, as well as ways of implementation in a digital educational environment. The features and potential of virtual simulations and VR environments in the process of forming management skills of future teachers of vocational training and the feasibility of systematic implementation of virtual simulations in the digital educational environment are revealed, and the variety of simulation tools and their application are described.

The choice of research methods is determined by the purpose of the article and the subject of the study, in particular, theoretical methods (analysis, synthesis, generalization, classification, modeling) were applied, as well as a systematic approach to the analysis of works on the problems of forming the readiness of future teachers of vocational training to work in a digital educational environment.

Key words: *professional training, model; digital environment; management skills, simulation tools.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Дослідивши роботи вчених ми погоджуємося з думкою про те,що цифрова трансформація сьогодні охопила всі галузі життєдіяльності суспільства (науку, промисловість, економіку, обслуговування, культуру тощо). Не є виключенням освіта, зокрема вища.

Мова йде про освітнє середовище, яке у повній мірі здатне забезпечити реалізацію освітніх потреб студентів, створити умови для їх самореалізації та саморозвитку. При цьому нові інформаційні технології використовуються як допоміжні засоби організації простору і як самостійний інструментарій формування нового віртуального середовища. Йдеться про певну віртуальну реальність, яка формується й опосередкована розвитком цифрових технологій як альтернатива усталеного, стійкого соціального світу. Віртуальна реальність як прояв цифрової культури стала звичною та невід'ємною під час сприйняття світу, мислення та способу життя й повинні стати пріоритетом у професійній підготовці фахівців.

Цифрове освітнє середовище дозволяє навчатися з урахуванням потреб та завдань особистого знання. Новий спосіб організації освітньої діяльності передбачає удосконалення механізмів управління нею. Не є винятком підготовка педагогів професійного навчання, яка вимагає створення персональних освітніх траєкторій з урахуванням цифрових платформ. Професійна діяльність педагога професійного навчання цілковито пов'язана з процесом управління, виконання функцій починаючи з планування навчальної діяльності, її організації, регулювання, мотивації учасників освітнього процесу і завершуючи моніторингом та контролем результатів діяльності [10].

З'ясовано, що сьогодні освітні технології розвиваються швидко, а отже створюються умови для функціонування цифрового освітнього середовища, в якому важливим є імпровізаційне розігрування певної проблемної ситуації професійної взаємодії шляхом впровадження симуляції й розробки моделі використання засобів симуляції.

Глобальна цифрова трансформація передбачає використання сучасних цифрових технологій в освітньому процесі підготовки фахівців, інноваційних рішень, які розширюються професійну сферу комунікації засобами цифрових інструментів організації й управління освітнім процесом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій, присвячених професійному розвитку викладачів у цифровому освітньому середовищі, розкриває різні підходи до управлінської компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, умови поєднання традиційних методів навчання з інноваційними технологічними рішеннями.

Вивченню інноваційних підходів до професійного розвитку викладачів у цифрову епоху приділили увагу вітчизняні та зарубіжні вчені. Наприклад, у роботі Сторонської О.С. дається аналіз та характеристика принципів побудови та функціонування сучасного цифрового освітнього середовища [11]. Вчені Власова В.П., Науменко зауважують, що «цифровізація освіти потребує нових стратегій для підготовки педагогів, зокрема гармонійного поєднання традиційних методів навчання з інноваційними технологічними рішеннями [2]. Грищенко М.В., Камбалова, Михалюк А.М. досліджуючи інноваційні стратегії професійної підготовки педагогів у цифрову епоху роблять порівняльний аналіз інноваційних та традиційних підходів, дають оцінку ефективності різних цифрових інструментів в освітньому процесі [3].

Литвинова С. акцентує увагу на стрімкому розвитку цифрових технологій, інтеграції VR/AR у навчальний процес, створення інтерактивних навчальних середовищ [9]. Робимо висновок, що традиційні програми професійної підготовки майбутніх педагогів мають бути тісніше пов'язаними з передовими досягнення технологічного прогресу, таких як інновації у штучному інтелекті, великих даних та хмарних обчисленнях, разом із провідними галузевими практиками.

Карташова Л.А. зауважує, що «цифрова компетентність перестає бути опційною, стає обов'язковою складовою професійного профілю сучасного педагога» [4]. Саме засоби віртуальної реальності сприяють формуванню інноваційного мислення серед здобувачів і в цьому процесі важливу роль відіграють цифрові рішення [12].

Питання системного впровадження віртуальних симуляцій у процес підготовки фахівців є пріоритетним у формуванні управлінських навичок педагогів професійного навчання. Вчені Павленко, О.В., Хрущ, В.І. досліджують процес формування цифрових навичок майбутніх фахівців через віртуальні симуляції та VR-середовища [7].

Принципи проектування для розробки симуляцій, методам взаємодії у віртуальній реальності приділили увагу зарубіжні вчені [13−15].

Моделювання віртуальної реальності (VR) VR-симуляції можуть ефективно занурювати майбутніх вчителів у контекстуалізоване навчальне середовище, дозволяючи їм застосовувати свої педагогічні знання для вирішення реальних проблем.

Бережна Т., Бессараб Н. досліджують сутність поняття «інформаційно-цифрова компетентність», обґрунтовують доцільність системного впровадження віртуальних симуляцій [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Потребує уваги дослідження можливостей інтеграції ШІ, механізми розвитку цифрових навичок у студентів засобами VR в процесі підготовки педагогів професійного навчання залишаються недостатньо дослідженими. Потребує також уваги розробка рекомендацій щодо їх ефективного застосування в умовах цифрового освітнього середовища.

Постановка проблеми. Прийняття управлінських рішень в умовах цифрового освітнього середовища потребує включення симуляцій як обов'язкового елементу певних дисциплін. Ефективному використанню симуляцій різного рівня складності, симуляцій робочих ситуацій у цифровому освітньому середовищі потребують сформованих управлінських навичок, які орієнтовані на різні аспекти професійної діяльності

Метою статті є обґрунтувати шляхи формування управлінських навичок педагогів професійного навчання засобами симуляції в умовах цифрового освітнього середовища й розробити структурно-функціональну модель цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Світ характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, які змінюють підходи до навчання, взаємодії та професійного розвитку. Розвиток нових стратегій існування й використання різних видів транспорту в туристичній діяльності доводить ефективність взаємодії транспортного сектору й туристичної індустрії.

Широке використання поняття «цифровий» пояснюється доцільністю заміни більшої частини аналогових систем (сфер) на цифрову альтернативу, тобто «переведення у цифровий формат тих аналогових систем, розвиток та підтримка яких є очевидно невигідними та неефективними» (Розпорядження Кабінету Міністрів України, 2018). Тому цілком правомірним є використання означених понять як ідентичних. Регулярне використання VR у навчанні сприяє подоланню страху перед новими технологіями й формує позитивне ставлення до цифрового простору. Завдяки візуалізації абстрактних понять у 3D VR дозволяє студентам краще опанувати цифрові концепції (інформаційні системи, алгоритми тощо); віртуальне занурення активізує чуттєве сприйняття, підвищує мотивацію та допомагає студентам краще зрозуміти цифрові процеси.

Проте, для ефективного впровадження VR у навчальний процес, важливо забезпечити відповідність VR-контенту навчальним програмам і цілям освітніх дисциплін. Це передбачає інтеграцію симуляцій, які відповідають освітнім стандартам, узгодження змісту VR-матеріалів із навчальними результатами, а також адаптацію сценаріїв і вправ до рівня підготовки студентів. Крім того, необхідно враховувати педагогічні методики,

що сприяють активному залученню та розвитку ключових компетентностей,аби VR-технології максимально підтримували та доповнювали традиційне навчання. Ми дійшли висновку, що засвоєння VR-технологій потребує не лише базової цифрової обізнаності, а й глибокого розуміння дидактичних принципів, методології застосування симуляцій, а також уміння адаптувати новітні інструменти до змісту академічних дисциплін.

На думку Лавринович О. доповнену реальність (AR) можна визначити як розширену версію реальності, «створену шляхом накладання цифрової інформації на те, що ми сприймаємо природним чином за допомогою наших органів чуття» [5]. Зауважимо, що AR технологія, яка збагачує наше сприйняття світу, поєднуючи віртуальні елементи з матеріальним оточенням, на відміну від віртуальної реальності.

Експериментальна робота проводилася зі здобувачами 015 Професійна освіта (транспорт) УГСП. В межах теми вивчалась готовність студентів до реальних робочих ситуацій, зокрема управління транспортними послугами в туризмі, впливу цифрових технологій на розвиток професійних компетентностей освітян [9]. Ми погоджуємося з думкою вчених, що цифрова трансформація передбачає не лише впровадження новітніх технологій у навчальний процес, а й організаційні зміни у функціонуванні закладів вищої педагогічної освіти [8]. Йдеться про оновлення навчальних програм, підготовку викладачів до роботи із цифровими ресурсами, а також розвиток змішаних форматів освіти.

У колективній монографії під керівництвом С.Г. Литвинової проаналізовано проєктування освітнього середовища, з використанням VR/AR технологій, за результатами аналізу зроблено висновок про високий потенціал цих інструментів у «створенні зануреного навчального досвіду» [6].

Вчені констатують значний потенціал віртуальних симуляцій і VR-середовищ у процесі формування цифрових навичок, доцільність системного впровадження віртуальних симуляцій [5; 7]. При цьому важливо розробити й упровадити організаційно-управлінські засади формування цифрових компетентностей педагога в умовах цифрової трансформації [4].

Симуляція – це відтворення динамічної моделі реальної системи або процесу. У цифровому освітньому середовищі це відбувається за допомогою спеціального програмного забезпечення (Moodle, GoogleClassroom, Canvas), віртуальних платформ або мультимедійних матеріалів, що імітують професійну діяльність. Студенти взаємодіють з цією імітацією, виконуючи завдання, які вимагають застосування знань і навичок для вирішення конкретних проблем.

Це комплексний процес, що вимагає зміни педагогічних підходів, розуміння потенціалу симуляцій та вміння інтегрувати їх у навчальний процес підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Вони дозволяють створити реалістичні та інтерактивні сценарії, де майбутні педагоги професійного навчання можуть набувати та вдосконалювати свої навички у безпечному, контрольованому середовищі. Ігровий формат робить навчання більш захопливим, ніж традиційні лекції. Змагання, бали, рівні та миттєвий зворотний зв'язок стимулюють майбутніх педагогів активно вчитися та долати виклики (рис. 1).

Серйозні ігри ставлять майбутніх педагогів перед необхідністю аналізувати ситуацію, оцінювати ризики та швидко приймати рішення; симуляції дозволяють інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками. Наприклад, в ігровій симуляції управління транспортними засобами педагог може одночасно відпрацьовувати знання з технологій, правил охорони праці, комунікації зі студентами та вирішення конфліктів. Симуляції можуть бути використані як частина лабораторних робіт або тренінгів, де студенти отримують реальний досвід, перш ніж переходити до роботи з реальним обладнанням.

Використання віртуальних тренажерів у підготовці педагогів професійного навчання є не просто інновацією, а необхідною умовою для формування їхньої готовності до діяльності в сучасних умовах. Це особливо актуально для сфери організації транспортних послуг у туризмі, де безпека, ефективність та якість обслуговування є ключовими. За допомогою VR-тренажерів педагоги

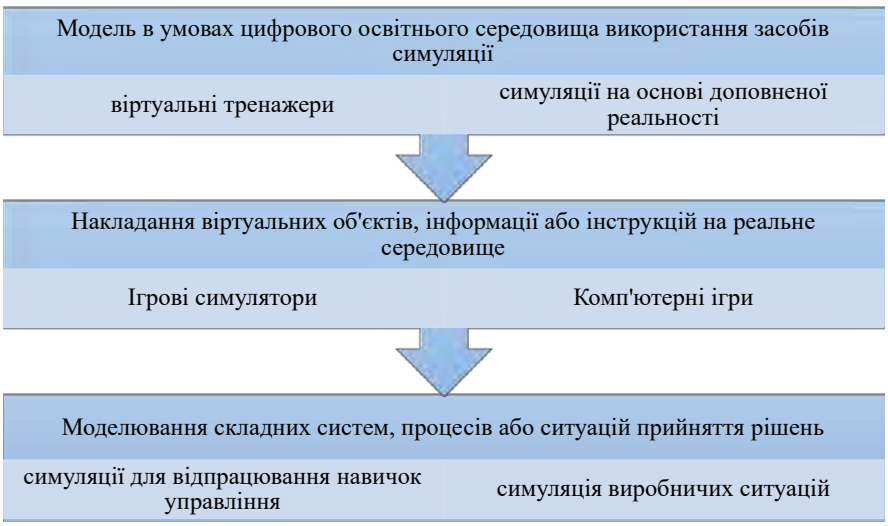

Рис. 1. Особливості використання засобів симуляції

можуть відпрацювати сценарії дорожньо-транспортних пригод, пожеж на транспорті, технічних несправностей, медичних інцидентів з туристами. Це дозволяє вчитися приймати швидкі та правильні рішення в умовах, які були б небезпечними в реальному житті. Тренажери можуть імітувати спілкування з різними типами туристів, відпрацьовувати навички вирішення конфліктних ситуацій, реагування на скарги чи непередбачувані запити. Це допомагає педагогам професійного навчання вчитися ефективно комунікувати та надавати якісний сервіс.

Кейс-симуляції – це потужний інтерактивний інструмент, який дозволяє змоделювати реальні ситуації та відпрацювати навички прийняття управлінських рішень. На відміну від звичайних лекцій чи аналізу статичних кейсів, симуляції занурюють учасників у динамічне середовище, де їхні рішення мають безпосередні наслідки. Це особливо ефективно для підготовки фахівців, які працюватимуть у сфері транспортної логістики, де кризові ситуації вимагають швидких, виважених і відповідальних рішень. Кейс-симуляції часто проводяться в команді, що допомагає відпрацювати навички комунікації, делегування повноважень та спільного вирішення проблем. Кейс-симуляції є сучасним та ефективним засобом підготовки фахівців, що дозволяє їм отримати неоціненний досвід управління в складних, нестандартних ситуаціях, готуючи їх до реальних викликів професійної діяльності.

Імерсивні віртуальні (VR) та доповнені (AR) симуляції – це передові технології, що забезпечують повне занурення користувача у змодельоване середовище, дозволяючи йому взаємодіяти з об'єктами та процесами так, ніби вони є реальними. Це значно ефективніше, ніж традиційні методи навчання, особливо для відпрацювання складних, небезпечних або просторово-орієнтованих завдань. VR-симуляції переносять користувача в повністю змодельоване цифрове середовище, відсікаючи реальний світ. Це дозволяє створювати умови, які неможливо або небезпечно відтворити фізично.

Проаналізовано та узагальнено структурні компоненти моделі процесу формування управлінських навичок педагогів професійної освіти в умовах сучасної парадигми вищої освіти.

Системноутворюючим чинником підготовки майбутніх фахівців організації транспортних послуг ми вважаємо застосування інноваційних технологій в сучасному цифровому освітньому середовищі. Саме таке середовище дозволяє застосовувати знання в практичних ситуаціях транспортного обслуговування туристів завдяки створенню та використанню симуляцій.

Навички комунікації є важливим елементом успішного управління. Здатність ясно і ефективно спілкуватися з різними зацікавленими сторонами, чи то командою, чи то клієнтами, є ключовою для досягнення взаєморозуміння та вирішення конфліктів.

Зміна комунікативного простору, а саме його доступність, відкритість, зміна каналів комунікації та типів взаємодії у мережі Інтернет створює нові моделі споживчої поведінки, які роблять традиційну рекламу неефективною. Актуалізується ця проблема під час переходу туристичних брендів в он-лайн, появу нових тенденцій і трендів, що вимагає впровадження інших стратегій взаємодії з клієнтами, а саме розробки інструментарію цифрового маркетингу туристичних послуг.

Існуюча система цифрових освітньо-інформаційних ресурсів є комплексною системою сервісів, ресурсів, інструментів, які базуються на принципі інтегративності, йдеться про взаємозв'язок всіх елементів цифрового освітнього середовища. При цьому пріоритетним має стати адаптація освітнього процесу підготовки педагогів професійного навчання до реалій і вимог цифрового суспільства.

Дослідивши проблему, ми дійшли висновку, що симуляція робочих ситуацій у цифровому освітньому середовищі – це потужний педагогічний інструмент. Він дозволяє студентам зануритися у реалістичні професійні сценарії, відпрацьовувати навички та ухвалювати рішення в умовах, максимально наближених до реальності. При цьому уникаються ризики та високі витрати, які супроводжують справжню діяльність. Віртуальна та доповнена реальність (VR/AR) обладнання: VR-окуляри, AR-застосунки для смартфонів/планшетів.

Сучасний педагог професійного навчання має володіти не лише класичними управлінськими компетентностями, а й бути адаптивним до цифрових реалій, вміти ефективно працювати з онлайн платформами, аналітичними інструментами та віртуальними комунікаційними середовищами.

Основними методами дослідження процесу формування управлінських навичок педагогів професійного навчання стали: абстрактно-логічний метод – при визначенні основних проблемних питань формування управлінської компетентності

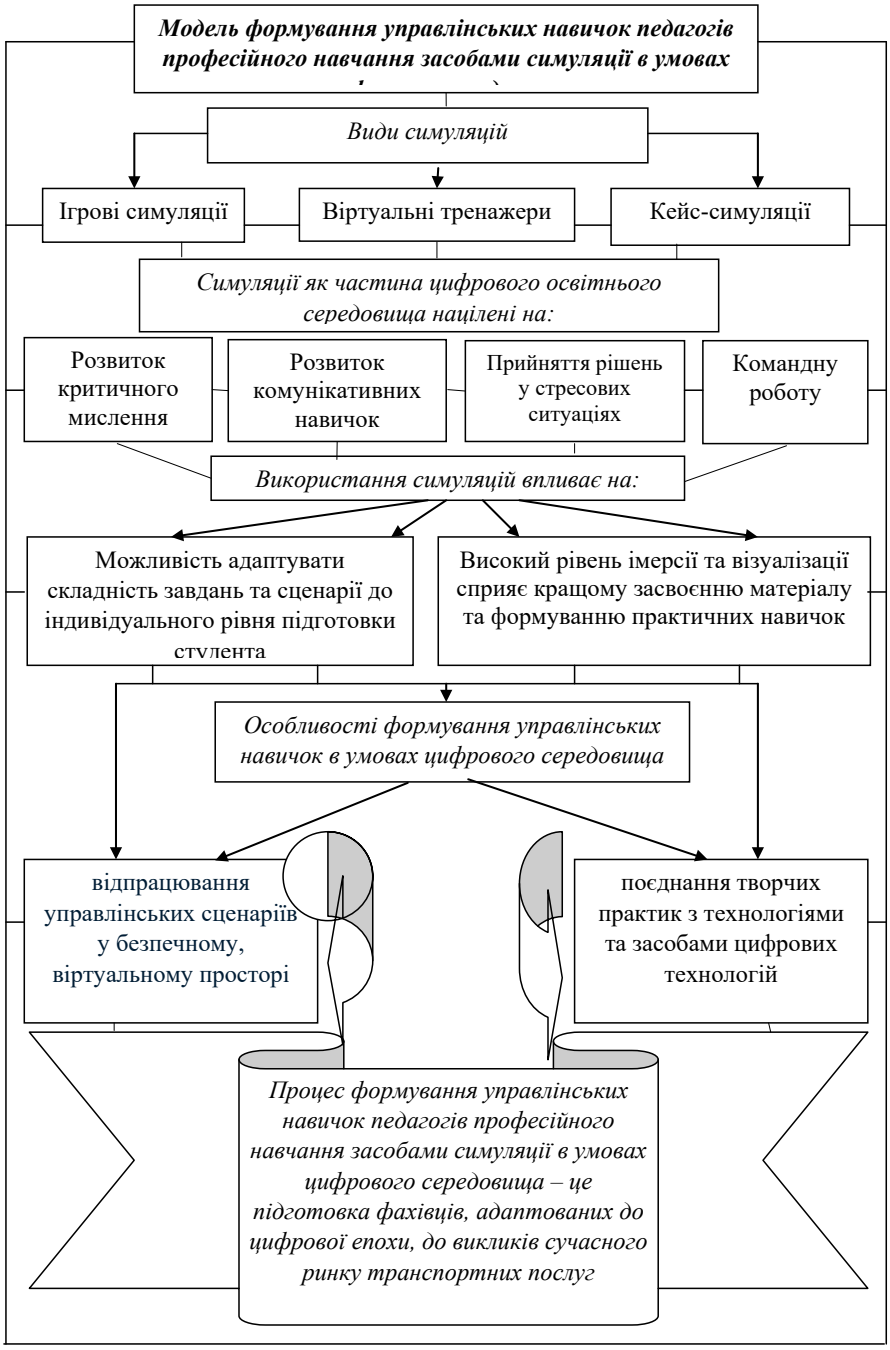

Рис. 2. Структурно-функціональна модель формування управлінських навичок педагогів професійного навчання засобами симуляції (розробка автора)

через виконання професійних симуляційних завдань в умовах цифрового освітнього середовища; метод моделювання – при розробці структурно-функціональної моделі процесу формування управлінських навичок.

Формування управлінських навичок педагогів професійного навчання засобами симуляції в умовах цифрового освітнього середовища передбачає використання цифрових інструментів (ігрові симуляції, віртуальні тренажери, кейс-симуляції та ін.) для розвитку лідерських якостей, вміння приймати управлінське рішення та організовувати освітній процес. Симуляції, як частина цифрового освітнього середовища, дозволяють педагогам професійного навчання відпрацьовувати управлінські сценарії в безпечному, віртуальному просторі, поєднуючи творчі практики з технологіями та засобами цифрових технологій.

Однією з важливих складових є впровадження таких інструментів, як відеоконференції, онлайн-платформи для навчання та симуляційні бізнес-середовища, що дозволяють майбутнім фахівцям здобувати практичний досвід і розвивати аналітичні навички, критичне мислення та вміння ухвалювати управлінські рішення (рис. 2).

Висновки. Створення середовища електронного навчання в закладі вищої освіти дозволить кардинально змінити освітню парадигму, яка дасть можливість презентувати майбутнім педагогам професійного навчання успішні кейси використання симуляцій. Це дозволить готувати не просто фахівців, а адаптованих до цифрової епохи, компетентних та впевнених професіоналів, готових до викликів сучасного ринку праці та професійної діяльності в умовах цифрового освітнього середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бережна, Т., Бессараб, Н. Формування інформаційно-цифрової компетентності сучасного вчителя нової української школи. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія.* 2024. № 3. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-3-02-01.

2. Власова, В. П., Науменко, Т. С., Різак, Г. В. Про використання штучного інтелекту в підготовці педагогів для підвищення цифрових компетенцій. *Академічні візії*. 2025. № 41. 12 с. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15064807.

3. Грищенко, М. В., Камбалова, Я. М., Михалюк, А. М. Інноваційні підходи до професійного розвитку викладачів у цифрову епоху. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2024. № 11. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13960731.

4. Карташова, Л. А. Організаційно-управлінські засади формування цифрових компетентностей педагога в умовах цифрової трансформації. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 13. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15021632.

5. Лавринович, О. Імерсивні технології у професійній підготовці фахівців. *Collection of Scientific Papers «ΛΌГОΣ»*. 2025. № 4. С. 299–301. DOI: https://doi.org/10.36074/logos-04.04.2025.057.

6. Литвинова, С. Г., Сороко, Н. В., Баценко, С. В. Проєктування освітнього середовища з використанням засобів доповненої та віртуальної реальностей в закладах загальної середньої освіти: колективна монографія. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. 219 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738596.

7. Павленко, О. В., Хрущ, В. І., Гудзь, В. А. Формування цифрових навичок майбутніх фахівців через віртуальні симуляції та VR-середовища. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 19. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15751615.

8. Петренко, Л. Концептуальні засади підготовки майбутніх вчителів у вищих педагогічних закладах в умовах цифрової трансформації суспільства. Журнал кафедри ЮНЕСКО *«Професійна освіта протягом життя у XXI столітті».* 2023. Т. 1, № 7. С. 140–151. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.140-151.

9. Різак, Г. В., Мочалов, Д. Є., Ковальська, К. В. Оцінювання впливу цифрових технологій на формування професійних компетенцій майбутніх освітян в Україні. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 16. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15114519.

10. Роль цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні диджитальної культури студентів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* 2024. Вип. 71. С. 5–21. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-5-22.

11. Сторонська, О. С. Принципи побудови сучасного цифрового освітнього середовища. *Академічні візії.* 2023. № 27. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10351576.

12. Heping, Zuo, Mengjie, Zhang, Weilun, Huang. Lifelong learning in vocational education: A game-theoretical exploration of innovation, entrepreneurial spirit, and strategic challenges. *Journal of Innovation & Knowledge*. 2025. Vol. 10. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100694.

13. Jianwei, Liao. Research on Professional Development of Higher Vocational Teachers Based on Social Training Curriculum Innovation. *Proceedings of the 2025 11th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2025)*. 2025. P. 43–51. DOI: https://doi.org/10.2991/978-2-38476-440-2_6.

14. Jieun, Lim, Unggi, Lee, Junbo, Koh, Yeil, Jeong, Yunseo, Lee, Gyuri, Byun, Haewon, Jung, Yoonsun, Jang, Sanghyeok, Lee, Jewoong, Moon. Development and implementation of a generative artificial intelligence-enhanced simulation to enhance problem-solving skills for pre-service teachers. *Computers & Education.* 2025. Vol. 232. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.10530.

15. Rebenitsch, Lori, Rebenitsch, Lisa, Loveland, Rohan. Virtual Reality Interactions. In: Rebenitsch, Lori, Rebenitsch, Lisa, Loveland, Rohan (eds.). A Practical Introduction to Virtual Reality. Morgan Kaufmann, 2025. P. 87–121. DOI: https://doi.org/10.1016/B978-0-443-14036-5.00005-4.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

ACMEOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL SUCCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

УДК [378:373.3.091.212.7-051]:159.923.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.20
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Онищенко І.В.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Криворізького державного педагогічного університету

Статтю присвячено обґрунтуванню акмеологічних засад становлення професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів. Акцентовано на важливості переосмислення парадигми вищої освіти, відповідно до якої професійна підготовка педагогів має спрямовуватися на розкриття особистісного потенціалу, розвиток професіоналізму, успішну реалізацію в професійній діяльності. Акмеологічний підхід в аспекті досліджуваної проблеми розглядається як методологічна основа становлення професійної успішності особистості вчителя початкових класів, орієнтованого на найвищі професійні досягнення. Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності й структури професійної успішності вчителя. Подано авторське трактування поняття «професійна успішність майбутнього вчителя початкових класів». Запропоновано розглядати професійну успішність майбутнього вчителя початкових класів як інтегральну характеристику діяльності педагога, яка визначається комплексом професійних компетентностей, педагогічних здібностей, особистісно-професійних якостей, що забезпечують ефективність професійної діяльності, сприяють досягненню високих результатів у діяльності, дозволяють успішно розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми початкової освіти. Розкрито особливості становлення професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів на засадах акмеології. Установлено, що успішний, компетентний, конкурентоспроможний учитель початкових класів здатний організовувати якісний освітній процес у початковій школі, успішно розв'язувати професійні завдання, досягати поставлених цілей та постійно розвиватися й самовдосконалюватися. Виокремлено педагогічні умови становлення професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів, реалізація яких дозволить здобувачеві стати успішним фахівцем у галузі початкової освіти та досягти професійних успіхів. Зроблено висновок, що становлення професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів досягається через актуалізацію внутрішнього потенціалу, особистісний та професійний розвиток, формування педагогічної майстерності й стійкої мотивації до досягнення професійного успіху.
Ключові слова: *акмеологія, педагогічна акмеологія, акмеологічний підхід, успішність, професійна успішність, професійна успішність майбутнього вчителя початкових класів, професіоналізм.*

The article substantiates the acmeological foundations for developing the professional success of future primary school teachers. Emphasis is placed on the importance of rethinking the paradigm of higher education, according to which teacher training should be directed toward unlocking personal potential, fostering professionalism, and ensuring effective professional practice. Within the scope of the study, the acmeological approach is considered a methodological basis for the development of professional success in primary school teachers, oriented toward the highest professional achievements. The article analyzes scientific approaches to defining the essence and structure of teachers' professional success and presents the author's interpretation of the concept of "professional success of a future primary school teacher." Professional success is proposed to be viewed as an integral characteristic of a teacher's activity, determined by a combination of professional competencies, pedagogical abilities, and personal-professional qualities. These factors ensure the effectiveness of professional practice, contribute to achieving high results, and enable the successful resolution of complex tasks and practical challenges in primary education. The study reveals the specific features of developing professional success in future primary school teachers on the basis of acmeology. It establishes that a successful, competent, and competitive teacher is capable of organizing a high-quality educational process in primary school, effectively addressing professional tasks, achieving set goals, and engaging in continuous self-development and self-improvement. Pedagogical conditions for the formation of professional success in future primary school teachers are identified. Their implementation allows future educators to become successful professionals in the field of primary education and achieve significant professional results. In conclusion, the formation of professional success in future primary school teachers is achieved through the development of internal potential, personal and professional growth, the cultivation of pedagogical mastery, and sustained motivation to achieve professional success.
Key words: *acmeology, pedagogical acmeology, acmeological approach, success, professional success, professional success of future primary school teachers, professionalism.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Трансформаційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України, зумовлюють необхідність переосмислення парадигми вищої освіти, відповідно до якої професійна підготовка педагогів має спрямовуватися на актуалізацію професійно-особистісного потенціалу, розвиток професіоналізму, успішну реалізацію в професійній діяльності. Упровадження нових стандартів вищої освіти та професійних стандартів вимагає створення такої моделі професійної підготовки, яка відповідала б сучасним вимогам до вчителя-професіонала, здатного до особистісного зростання й самореалізації в різних сферах професійної взаємодії.

Сучасна початкова школа потребує успішного, компетентного, конкурентоспроможного педагога-новатора, здатного до інноваційних пошуків, швидкої адаптації до нових умов професійної діяльності,

глибоко вмотивованого на творчу й новаторську діяльність. Одним із сучасних і перспективних підходів до формування й розвитку професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів є акмеологічний підхід. Його головна мета – розкриття внутрішнього потенціалу майбутнього фахівця, формування в нього педагогічної майстерності, професіоналізму та стійкої мотивації до досягнення професійного успіху.

Таким чином, досліджувана проблема набуває особливої значущості у теоретичному і практичному контекстах, а її актуальність обумовлена загостренням конкуренції на сучасному ринку праці, яка вимагає від вчителів початкових класів високого рівня професіоналізму, педагогічної гнучкості, інноваційного мислення та здатності до швидкої адаптації. Професійна успішність стає важливим критерієм конкурентоспроможності особистості, поєднуючи зовнішнє визнання досягнень із внутрішнім відчуттям задоволеності від творчої самореалізації. Вивчення цього феномену дозволяє виявити чинники, що сприяють гармонійному розвитку особистості в професійній сфері та забезпечують її стійке професійне становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел дає підстави стверджувати про зростання наукового інтересу до проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Теоретико-методичні аспекти професійного становлення вчителя початкових класів представлено в працях О. Будник, Б. Долинського, В. Желанової, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Комар, О. Кучай, Т. Кучай, О. Кучерявого, С. Литвиненко, С. Мартиненко, М. Марусинець, О. Матвієнко, Н. Олефіренко, І. Пальшкової, Р. Пріми, С. Стрілець, І. Хижняк, Л. Хомич, Л. Хоружі, М. Чобітько та ін. Можливості акмеології та акмеологічного підходу для вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів розкрито в наукових розвідках О. Дубасенюк, Н. Казакової, О. Лівшун, Н. Сидорчук, О. Цюняк, О. Шквир та ін.

Сутність та особливості професіоналізму як однієї із центральних категорій педагогічної акмеології досліджено в працях О. Будник, Н. Гузій, О. Дубасенюк, Л. Ейвайс, І. Зязюна, Н. Ничкало, Р. Пильника, Г. Сагач, С. Сисоєвої та ін. Професіоналізм у педагогічній діяльності проаналізовано у роботах Л. Гаврилової, Н. Гузій, Л. Пуховської, С. Сапожникова та ін. Аналізу акмеологічних моделей сучасного педагога присвячені наукові розвідки О. Вітковської, Г. Данилової, М. Євтуха, І. Мачинської, Т. Скорик та ін. Окремі аспекти професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів у контексті акмеологічного підходу досліджували А. Бистрюкова, А. Міненок, С. Паршук, А. Смолюк, Г. Товканень, В. Фрицюк та ін.

Питання акмеологічного підходу у становленні професійної успішності майбутнього педагога були предметом дослідження таких науковців, як А. Алєксєєва, І. Биков, М. Євтух, Т. Скорик та ін. Зокрема, М. Євтух із позицій акмеології висвітлив зміст поняття «професійна успішність», виокремив чинники становлення професійної успішності майбутнього вчителя, проаналізував акмеологічні моделі сучасного педагога та рівні професійного зростання особистості [3]; Т. Скорик здійснила ретроспективний аналіз теорії і практики професійної успішності майбутнього вчителя в закладах вищої освіти України 2-ої пол. XX – поч. XXI ст. [8]; І. Биков розкрив теоретичні засади розвитку професійної успішності майбутніх учителів початкових класів НУШ та в зарубіжних країнах [2]; А. Алєксєєва проаналізувала феномен професійної успішності особистості у психологічному вимірі [1] та ін.

Отже, аналіз наукових публікацій з досліджуваної проблеми переконує, що акмеологічний підхід стає провідним у системі педагогічної освіти, а акмеологічна модель діяльності вчителя розглядається як основа його професійної успішності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Серед невирішених частин досліджуваної проблеми можна виділити потребу у виокремленні дієвих шляхів становлення професійної успішності з урахуванням особистісно-професійних якостей здобувачів вищої освіти, розробленні індивідуальних програм саморозвитку, що допомагають майбутньому педагогу розкрити свій внутрішній потенціал, розвинути необхідні здатності та досягти високого рівня професіоналізму. Окрім того, такі програми сприяють формуванню позитивного професійного іміджу, що є важливим чинником успішної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Недостатньо дослідженими, зокрема, є механізми актуалізації внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя та вплив внутрішніх резервів на становлення професійної успішності. Саме з появою акмеологічної педагогіки постала реальна можливість приділити особливу увагу розвитку професійно-особистісного потенціалу особистості, який становить основу його професіоналізму й сприяє кар'єрному зростанню. Пошук ефективних шляхів удосконалення системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів із метою формування в нього професійної успішності, а також недостатній рівень теоретичного й практичного опрацювання досліджуваного питання стали підставою для вибору теми наукової розвідки.

Мета статті – проаналізувати акмеологічні засади становлення професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів. Завдання дослідження: на основі вивчення й аналізу наукових джерел розкрити підходи до трактування сутності і структури професійної успішності; подати авторське визначення поняття «професійна

успішність майбутнього вчителя початкових класів»; визначити чинники, що впливають на становлення професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів; виокремити педагогічні умови становлення професійної успішності вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Акмеологічний підхід є одним із прогресивних та перспективних для побудови стратегій становлення професійної успішності. Він зосереджується на вивченні закономірностей та механізмів розвитку особистості фахівця на етапі його професійного становлення з метою досягнення високого рівня майстерності й найвищих результатів у професійній діяльності. Акмеологічний підхід спрямований на розвиток особистісного та професійного потенціалу майбутнього вчителя, формування здатності до саморозвитку, саморефлексії та постійного професійного вдосконалення. Завдяки цьому майбутній педагог може досягти професійної успішності та реалізувати себе як компетентний фахівець.

Роль акмеологічного підходу особливо зростає в умовах функціонування НУШ, адже суспільство потребує успішних, креативних, конкурентоспроможних фахівців, які досягають професійних успіхів та реалізовують поставлені цілі. Такий підхід створює умови для професійного становлення компетентних та вмотивованих учителів початкових класів, орієнтованих на інноваційну педагогічну діяльність та здатних успішно реалізуватися в обраній професії.

Логіка нашого дослідження зумовлює необхідність аналізу змісту дефініцій «професійна успішність», «професійна успішність педагога», «професійна успішність вчителя», «професійна успішність майбутнього вчителя початкових класів».

Заслуговує на увагу в контексті нашого дослідження наукова розвідка І. Бикова, у якій розкрито теоретичні засади розвитку професійної успішності майбутніх учителів НУШ. Автором запропоновано розглядати феномен «професійна успішність» як позитивний результат, якого досяг майбутній вчитель НУШ у процесі здійснення певних цілей [2, с. 3]. Серед структурних компонентів професійної успішності вчителя учений виокремив соціально-педагогічну спрямованість, педагогічну компетентність, професійно важливі якості, психічні та фізіологічні властивості, ключові soft skills, необхідні для педагогічної діяльності. Науковець підкреслює, що важливим чинником досягнення професійної успішності майбутнього вчителя початкової школи є його самореалізація через професійну підготовку та оволодіння спеціальними компетентностями.

Цікавими для нашого дослідження є наукові розвідки І. Сингаївської, яка вважає, що професійна успішність – це гармонійне поєднання в єдиній системі особистісних мотивів, цінностей, знань, умінь, здібностей, ставлень до виконання професійних ролей і функцій, соціальних і професійних вимог [6; 7]. Дослідниця виокремлює зовнішні і внутрішні чинники професійної успішності, зокрема до зовнішніх, за переконанням авторки, належать цілі й завдання професійної діяльності, вимоги до фахівця, суспільні очікування та корпоративна культура; до внутрішніх – особистісні потреби, здібності, компетентності, мотивація досягнення (у когнітивному, емоційному та поведінковому аспектах), індивідуальні риси та професійна «Я-концепцію».

А. Алєксєєва, досліджуючи професійну успішність у психологічному аспекті, пропонує трактувати її як соціально-особистісний феномен, вимірами якого є як об'єктивні показники результативності діяльності, які можуть бути певним чином оцінені з боку соціуму, тобто є соціально зумовленими, так і суб'єктивні, які є індивідуальними для кожної людини (задоволеність працею, захопленість її творчим процесом тощо). У ході дослідження вчена доходить висновку, що серед ключових вимірів ключовими вимірами професійної успішності слід виокреми такі: здобуття формального професійного статусу, суспільне визнання професійних досягнень та відчуття задоволення від творчої самореалізації. Пріоритетність певного виміру визначається ціннісно-смисловими орієнтирами, емоційно-оцінними та регулятивними компонентами професійної ідентичності [1, с. 137].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять наукові розвідки Т. Скорик [8; 9; 10], у яких розглядаються сутність, структура та особливості розвитку професійної успішності майбутнього вчителя. Поняття «професійна успішність вчителя» авторкою розглядається як метакатегорія, що охоплює поєднання професійної компетентності, педагогічних здібностей, професійно-педагогічних якостей та здатності до самореалізації в професійній діяльності; як процес та результат професійної діяльності, який виявляється в стійкому прагненні до професійного саморозвитку й професійних досягнень, цілепокладанні та ціледосягненні, має позитивну зовнішню та внутрішню оцінку [9, с. 352]. Дослідниця виділяє чинники, які впливають на формування професійної успішності педагога, зокрема такі як-от: соціально-педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, професійно важливі якості та психофізіологічні властивості педагога, серед яких провідне місце займають соціальний та емоційний інтелект.

Ми солідарні з позицією М. Євтух і Т. Скорик, які вважають, що професійна успішність педагога є особистісно якісною характеристикою діяльності, яка зумовлюється професійними і особистісними показниками, гуманістичними й діловими якостями, що забезпечують результативність педагогічної діяльності та виступають джерелом

постійного саморозвитку і самовдосконалення [3, с. 11]. Професійна успішність учителя, – як зауважують автори, – указує на його професіоналізм і компетентність, високу продуктивність діяльності, уміння застосовувати інноваційні підходи до розв'язання професійних завдань. На думку науковців, ключовими чинниками формування професійної успішності вчителя із позицій акмеології є: здібності до педагогічної діяльності, професійна компетентність, наявність педагогічної мотивації, гуманістична орієнтація, особистісні якості. Зовнішні чинники представлені безпечним освітнім середовищем, співпрацею та підтримкою з боку педагогічного колективу [3, с. 10].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваного питання дозволив дійти висновку, що відсутній єдиний підхід до визначення сутності професійної успішності. Науковці цей феномен розглядають по-різному, зокрема як: досягнення цілей у роботі; здатність демонструвати позитивні результати роботи; інтегральна характеристика діяльності, яка визначається здатністю ефективно виконувати свої професійні обов'язки й досягати успіху у професійній діяльності; успішна самореалізація та визнання результатів праці.

На основі аналізу наукових джерел сформулюємо власне визначення поняття «професійна успішність майбутнього вчителя початкових класів». Ми вважаємо, що професійна успішність майбутнього вчителя початкових класів – це інтегральна характеристика діяльності педагога, яка визначається комплексом професійних компетентностей, педагогічних здібностей, особистісно-професійних якостей, що забезпечують ефективність професійної діяльності, сприяють досягненню високих результатів, дозволяють успішно розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми початкової освіти. Успішний, компетентний, конкурентоспроможний учитель початкових класів здатний планувати власну педагогічну діяльність відповідно до принципів акмеології, організовувати якісний освітній процес у початковій школі, розробляти акмеологічні програми індивідуального особистісно-професійного розвитку, досягати поставлених цілей та постійно розвиватися й самовдосконалюватися.

Використання акмеологічного підходу дозволяє перейти від традиційної моделі «накопичення знань» до моделі, орієнтованої на «безперервний професійний розвиток особистості». Акмеологічний підхід спрямовує освітній процес не лише на передачу знань, а й на формування здатності до безперервного професійного зростання та адаптації до викликів сучасності. Слушною у цьому аспекті є думка І. Сингаївської, яка зауважує, що шлях до професійної успішності – це безперервний процес гармонізації особистих смислів та соціальних очікувань у сфері трудової діяльності. Стратегія розвитку професійної успішності повинна спиратися на систему пріоритетних цілей особистості, використання прийнятних у суспільстві способів їх реалізації, отримання результатів, важливих як для соціуму, так і для самої людини, а також на відчуття внутрішнього задоволення від власних професійних здобутків [6, с. 91].

На нашу думку, одним із актуальним питань у ракурсі досліджуваної проблеми є розроблення акмеологічних моделей становлення професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів. Модернізація системи вищої освіти та запровадження нових стандартів якості вимагають розробки таких акмеологічних моделей становлення професійної успішності сучасного вчителя, які відповідатимуть актуальним вимогам до педагога-професіонала і які забезпечуватимуть його успішну самореалізацію у професійній діяльності. Акмеологічні моделі окреслюють орієнтири професійного становлення, визначають критерії досягнення «вершин» у педагогічній діяльності, допомагають вибудовувати індивідуальну траєкторію зростання.

Заслуговує на увагу в контексті нашого дослідження праця Т. Скорик [10], у якій розроблено й обґрунтовано модель розвитку професійної успішності майбутнього вчителя у ЗВО. Дослідницею подано універсальну для всіх спеціальностей структурно-функціональну модель, у якій варіантною складовою буде виступати тільки змістовий аспект підготовки, ураховуючи специфіку спеціальності. Структура акмеологічної моделі Т. Скорик містить чотири блоки: методолого-цільовий (соціальний інтелект, емоційний інтелект, зовнішні та внутрішні чинники, передумови забезпечення професійної успішності, мета, завдання, підходи), організаційно-змістовий (формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, підвищення кваліфікації, «Університет третього віку»), діяльнісно-технологічний (форми, методи, технології розвитку професійної успішності), рефлексивно-результативний (професійна компетентність, педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм, акмевектор професійної діяльності; результат) [10, с. 46–48].

На нашу думку, пропоновану універсальну акмеологічну модель можна адаптувати до змісту і напрямів розвитку професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів, передбачивши інтегрований характер професійної підготовки здобувача і закцентувавши увагу на формуванні ключових особистісних характеристик, які стануть фундаментальною основою для становлення професійної успішності майбутнього фахівця початкової освіти, забезпечуючи його здатність до професійного саморозвитку та успішної діяльності в освітньому середовищі початкової школи.

На становлення професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів на засадах акмеології впливають різні чинники і фактори. Так, формування і розвиток професійної успішності

майбутнього фахівця значною мірою залежить від особистісних якостей. Зокрема такі якості, як цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, самостійність, старанність, гнучкість допомагають успішно долати труднощі та знаходити ефективні шляхи для саморозвитку, сприяють формуванню стійкої мотивації до професійного зростання та підвищують рівень педагогічної майстерності. Важливими якостями є також емоційна стійкість, уміння працювати в команді й комунікабельність, які забезпечують успішну взаємодію та партнерство в освітньому середовищі початкової школи.

Безперечно, кожен етап професійного становлення особистості фахівця нерозривно пов'язаний із мотивацією – компонентом, який виступає внутрішнім спонуканням до діяльності, стимулом і підґрунтям його професійної спрямованості [5, с. 120–121]. Важливим чинником у професійному становленні майбутнього вчителя початкових класів є мотивація досягнення успіху. Вона постає внутрішнім спонуканням до подолання труднощів, реалізації поставлених цілей та постійного самовдосконалення. Завдяки мотивації досягнення успіху майбутній учитель початкових класів прагне стати успішним фахівцем у галузі початкової освіти та успішно реалізувати себе у професії.

Ми вважаємо, що становленню професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів сприяють такі педагогічні умови: створення сприятливого освітнього середовища, що стимулює творчість, ініціативність і прагнення до професійного і особистісного саморозвитку; орієнтація освітньої діяльності на розкриття професійно-особистісного потенціалу та формування стійкої мотивації до досягнення успіху; упровадження в освітній процес ЗВО сучасних технологій, які сприяють формуванню здатності до успішної співпраці й партнерства; орієнтація навчально-пізнавальної, науково-дослідницької та практичної діяльності на інтереси, потреби, здібності, пізнавальні можливості здобувачів вищої освіти; установка на особистісно-професійне зростання та формування якостей успішної особистості. Реалізація цих педагогічних умов, на нашу думку, сприятиме формуванню й розвитку професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів.

Слід зауважити, що одним із ключових показників професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів є задоволеність власною діяльністю, яка виявляється у позитивних психічних станах під час її виконання, формуючи тим самим стійке бажання продовжувати нею займатися. Окрім того, акцентуємо увагу на важливій ролі саморефлексії, що допомагає майбутньому фахівцеві усвідомлювати власні сильні сторони й проблемні зони для професійного вдосконалення.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що одним із перспективних підходів до побудови стратегій становлення професійної успішності є акмеологічний підхід, який спрямований на розкриття професійно-особистісного потенціалу майбутнього фахівця та досягнення ним вершин професіоналізму. Становлення професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів є складним і тривалим процесом, на результативність якого впливають різні чинники, фактори і умови. Успішний учитель початкових класів здатний організовувати якісний освітній процес у початковій школі, успішно розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми початкової освіти, розробляти акмеологічні програми особистісно-професійного розвитку, досягати поставлених цілей та найвищих результатів у професійній діяльності, постійно розвиватися й самовдосконалюватися. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розкритті й характеристиці структурних компонентів професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алєксєєва А. В. Феномен професійної успішності особистості: психологічний вимір. *Габітус.* 2022. Вип. 38. С. 136–140.

2. Биков І. В. Теоретичні засади розвитку професійної успішності майбутніх учителів Нової української школи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки.* 2022. Вип. 17. С. 3–7.

3. Євтух М. Б., Скорик Т. В. Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. *Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 7. С. 8–13.

4. Євтух М. Професійна успішність майбутнього вчителя. *Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії* : матеріали Міжнародної наукової конференції (22 травня 2020 р., Суми). 2020. Т. 3. С. 81–82.

5. Онищенко І. Мотиваційна компетентність як передумова формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкових класів в умовах інформатизації вищої освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. № 20. С. 118–126.

6. Сингаївська І. В. Особистісні якості викладача як передумова його професійної успішності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2015. № 2. С. 86–93.

7. Сингаївська І. В. Психологічні чинники професійної успішності викладача вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні*: тези II Всеукраїнського конгресу з організаційної та економічної психології (28-30 травня 2015 р., Кам'янець-Подільський). Кам'янець-Подільський, 2015. С. 100–102.

8. Скорик Т. В. Розвиток професійної успішності майбутнього вчителя в закладах вищої освіти України (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2020. 314 с.

9. Скорик Т. В. Сутність та структура професійної успішності майбутнього вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 29. С. 352–361.

10. Скорик Т. Модель розвитку професійної успішності майбутнього вчителя у закладах вищої освіти. *Дидактика*. 2021. Вип. 2. С. 43–49.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОГО НАУКОВОГО ГУРТКА КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СУДИННОЇ ХІРУРГІЇ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

ACTIVITIES OF THE STUDENT SCIENTIFIC SOCIETY OF THE DEPARTMENT OF GENERAL AND VASCULAR SURGERY IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE DOCTORS

УДК 378.147.091.33-027.22+617
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.21
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Оринчак В.А.,
канд. мед. наук,
доцент кафедри загальної та судинної хірургії
Івано-Франківського національного медичного університету

Диб'як Ю.М.,
канд. мед. наук,
доцент кафедри загальної та судинної хірургії
Івано-Франківського національного медичного університету

Стаття присвячена аналізу діяльності студентського наукового гуртка кафедри загальної та судинної хірургії Івано-Франківського національного медичного університету як сучасної платформи формування професійних та наукових компетентностей майбутніх лікарів-хірургів. У роботі підкреслено зростаюче значення поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю та науковими дослідженнями в умовах реформування системи охорони здоров'я України та швидкого впровадження інноваційних медичних технологій. Наведено огляд організаційної структури гуртка, форм і методів роботи, зокрема проведення теоретичних доповідей, клінічних розборів, симуляційних тренінгів, практичних чергувань у клініці та участі у наукових форумах. Описано тематику досліджень, що охоплює актуальні проблеми загальної та судинної хірургії, впровадження малоінвазивних методик, використання сучасних інструментальних і лабораторних методів дослідження, а також застосування принципів доказової медицини.

Проаналізовано роль викладачів-наставників у координації наукової роботи, формуванні системного клінічного мислення та супроводі студентів під час підготовки публікацій і виступів. Висвітлено результати діяльності гуртка, що проявляються у високих показниках участі в наукових конкурсах, підвищенні рівня практичної підготовки та розширенні міжнародної співпраці. Водночас ідентифіковано низку проблем, серед яких – недостатня інтеграція результатів студентських досліджень у клінічну практику, відсутність єдиної цифрової платформи для збереження наукових напрацювань і слабка міжуніверситетська взаємодія.

Запропоновано перспективні напрями розвитку гуртка, зокрема створення електронного банку клінічних випадків, активне використання симуляційних технологій, розширення міжнародних партнерств і залучення іноземних студентів. Отримані результати підкреслюють важливу роль студентських наукових об'єднань у підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасної медицини та інтегруватися у світовий науковий простір.

Ключові слова: *медична освіта, хірургія, студентський науковий гурток, науково-дослідна діяльність, клінічна підготовка, інноваційні технології.*

The article analyzes the activities of the Student Scientific Society at the Department of General and Vascular Surgery of Ivano-Frankivsk National Medical University as a modern platform for developing professional and research competencies of future surgeons. The study emphasizes the growing importance of integrating theoretical training with practical activities and scientific research in the context of healthcare reform in Ukraine and the rapid implementation of innovative medical technologies. The organizational structure of the society, its forms, and methods of work are described, including theoretical presentations, clinical case discussions, simulation trainings, clinical shifts, and participation in scientific forums. The research topics cover current issues in general and vascular surgery, the introduction of minimally invasive techniques, the use of modern instrumental and laboratory diagnostic methods, as well as the application of evidence-based medicine principles.

The role of academic supervisors in coordinating research activities, shaping systematic clinical thinking, and supporting students in preparing publications and presentations is highlighted. The results of the society's work are demonstrated by high levels of participation in scientific competitions, improved practical skills, and the expansion of international cooperation. At the same time, several challenges are identified, such as insufficient integration of student research outcomes into clinical practice, the absence of a unified digital platform for storing research results, and weak interuniversity collaboration.

The paper outlines promising directions for further development, including the creation of an electronic database of clinical cases, active use of simulation technologies, expansion of international partnerships, and involvement of foreign students in research activities. The findings underline the crucial role of student scientific societies in training competitive specialists capable of working effectively in modern healthcare and integrating into the global scientific community.

Key words: *medical education, surgery, student scientific society, research activity, clinical training, innovative technologies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна медична освіта вимагає глибокої інтеграції теоретичних знань із практичними навичками, а також розвитку наукового потенціалу студентів [3]. В умовах реформування системи охорони здоров'я України, зростаючої потреби у висококваліфікованих кадрах та стрімкого розвитку медичних технологій, актуалізується необхідність залучення студентів до науково-дослідної діяльності. Особливо важливо це для майбутніх хірургів, адже саме у сфері хірургії швидко впроваджуються новітні методи лікування, потребується клінічне мислення та оперативне прийняття рішень. У зв'язку з цим, студентські наукові гуртки кафедр хірургічного профілю стають важливою платформою для формування професійних та наукових компетентностей [2].

На кафедрі загальної та судинної хірургії Івано-Франківського національного медичного університету (ІФНМУ) функціонує активний студентський науковий гурток, діяльність якого спрямована на розвиток у студентів дослідницьких навичок, поглиблення клінічних знань та практичну підготовку до професійної діяльності. Це дозволяє не лише краще засвоїти навчальний матеріал, а й залучити молодь до вирішення актуальних проблем судинної та загальної хірургії [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі останніх років багато уваги приділяється ролі студентських наукових гуртків у професійній підготовці лікаря. В дослідженнях Тріща В.І. (2020), Вірстюк Н.Г. (2021), Хміль О.В. (2023) вказується на позитивний вплив позааудиторної наукової роботи на рівень мотивації студентів, їх клінічну обізнаність та здатність до самостійного аналізу медичної інформації. Автори підкреслюють, що участь у гуртках сприяє ранньому включенню студентів у дослідницьку діяльність, формуванню критичного мислення, що є ключовими рисами сучасного лікаря [1; 5; 6].

Окремі дослідження присвячено саме хірургічному профілю. Зокрема, Chen PC. (2024) досліджував ефективність впровадження тренінгів з лапароскопічних навичок на базі студентських гуртків. Автор доводить, що подібна діяльність значно підвищує рівень практичної підготовки студентів [7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри активну діяльність студентських наукових гуртків у медичних закладах вищої освіти України, зокрема на кафедрі загальної та судинної хірургії ІФНМУ, все ще залишаються малодосліджені аспекти, що потребують поглибленого аналізу та осмислення. Однією з таких проблем є недостатня систематизація наукової діяльності гуртківців та відсутність єдиної моделі координації між практичною хірургічною підготовкою й дослідницькою роботою. Нерідко наукові ініціативи студентів не отримують належного супроводу на етапах планування, збору клінічного матеріалу та підготовки до публікацій.

Ще одним невирішеним питанням є інтеграція наукових досліджень студентів у реальний клінічний процес. Часто результати студентських робіт залишаються в межах теоретичних узагальнень або тез конференцій і не мають подальшого практичного застосування. Не менш актуальним є відсутність сталого механізму впровадження результатів досліджень гуртківців у навчальний процес, що могло б покращити якість освіти завдяки актуалізації навчальних кейсів і клінічних протоколів.

Також варто відзначити низький рівень міжуніверситетської співпраці між студентськими науковими спільнотами хірургічного профілю. Незважаючи на наявність окремих ініціатив участі у всеукраїнських форумах, відсутність сталих партнерств обмежує обмін досвідом, спільні дослідження та міжкафедральні проєкти. Це, своєю чергою, ускладнює формування ширшої наукової картини щодо актуальних проблем судинної хірургії серед студентської спільноти.

Окрім того, слід звернути увагу на потребу у вдосконаленні цифрових інструментів фіксації та аналізу результатів досліджень, особливо в умовах післяпандемічного зміщення акцентів на дистанційне навчання та електронну науку (e-science). Відсутність єдиної платформи для архівації наукових напрацювань студентів ІФНМУ звужує їхній вплив та доступність для майбутніх дослідників.

Таким чином, незважаючи на позитивну динаміку в розвитку студентської наукової активності, існує низка проблемних аспектів, що вимагають окремої уваги й подальшого опрацювання задля підвищення ефективності, результативності та сталості роботи гуртка при кафедрі загальної та судинної хірургії.

Метою цієї статті є аналіз та узагальнення досвіду роботи студентського наукового гуртка кафедри загальної та судинної хірургії ІФНМУ, визначення ефективних форм і методів організації наукової роботи студентів, виявлення сильних сторін та існуючих викликів, а також окреслення перспектив подальшого розвитку в цьому напрямку.

Виклад основного матеріалу. Студентський науковий гурток кафедри загальної та судинної хірургії ІФНМУ є добровільним об'єднанням студентів, які виявляють інтерес до наукової роботи в галузі хірургії. Його діяльність поєднує в собі навчальний процес, клінічну практику та науково-дослідну роботу, що дозволяє учасникам не лише глибше засвоїти навчальний матеріал, але й набути досвіду, необхідного для роботи в умовах сучасної медицини. Робота гуртка координується викладачами кафедри, серед яких кандидати та доктори медичних наук, професори і доценти з багаторічним досвідом клінічної та педагогічної роботи. Керівник гуртка призначається рішенням кафедри і відповідає за формування річного плану, підбір тем досліджень, організацію засідань та забезпечення методичного супроводу.

Склад гуртка є відкритим для студентів усіх курсів, хоча основну частину учасників становлять студенти 3–6 курсів, які вже мають достатню теоретичну підготовку і базові клінічні навички. Студенти молодших курсів залучаються до роботи як слухачі або як асистенти у виконанні простих завдань, зокрема збору літературних даних, підготовки презентацій, участі у симуляційних тренінгах.

Члени гуртка обирають старосту та секретаря, які допомагають координувати внутрішню комунікацію, вести протоколи засідань та організовувати участь студентів у наукових заходах.

Засідання гуртка проводяться щомісяця, а за потреби – частіше. Формат зустрічей є комбінованим:

• **Теоретичні доповіді** з мультимедійними презентаціями, підготовлені студентами на основі аналізу наукових джерел і власних досліджень.

• **Клінічні розбори** – обговорення історій хвороб пацієнтів з хірургічної клініки, аналіз діагностичних та лікувальних рішень.

• **Симуляційні тренінги** – відпрацювання навичок на фантомах, муляжах та симуляційних установках: накладання судинних швів, проведення венесекції, катетеризації центральних вен, техніки лапароскопічних маніпуляцій.

• **Практичні чергування у клініці** – можливість спостерігати за операціями, асистувати хірургу, виконувати елементарні маніпуляції під контролем наставника.

У середньому за навчальний рік проводиться 8–12 засідань гуртка та щонайменше один виїзний захід (участь у всеукраїнських або міжнародних форумах).

Тематика досліджень охоплює широкий спектр актуальних проблем хірургії: сучасні методи лікування варикозної хвороби, діагностика й хірургічне лікування тромбоемболії, реконструктивні операції при облітеруючих захворюваннях артерій, роль малоінвазивних втручань у судинній хірургії.

Також досліджуються результати впровадження новітніх методик: використання лазерної абляції, склеротерапії, ендовенозної термооблітерації. Студенти аналізують клінічні випадки, проводять порівняння методик, ведуть спостереження за пацієнтами, що дозволяє формувати навички доказової медицини.

Під час виконання досліджень гуртківці використовують комплекс сучасних методів:

• **Клінічний аналіз** – збір анамнезу, фізикальне обстеження, аналіз симптомів.

• **Лабораторні методи** – загальні та біохімічні аналізи крові, коагулограма, маркери запалення.

• **Інструментальні методи** – УЗД судин, дуплексне сканування, КТ- та МРТ-ангіографія, флебографія.

• **Статистична обробка** – використання програм SPSS, Statistica, Microsoft Excel для математичного аналізу результатів.

Особлива увага приділяється дотриманню принципів біоетики. Перед початком дослідження кожен студент проходить інструктаж щодо етичних норм, отримання інформованої згоди пацієнтів та правил конфіденційності.

Викладачі кафедри виконують функції наукових керівників, рецензентів та консультантів. Їхня роль полягає не лише в контролі якості досліджень, але й у формуванні у студентів системного підходу до вирішення клінічних завдань. Наставники допомагають у підготовці наукових публікацій, організації виступів на конференціях, залученні студентів до міжкафедральних та міжнародних проєктів.

Результативність роботи гуртка підтверджується кількістю наукових доповідей, публікацій та участю гуртківців у конкурсах. Щорічно студенти готують від 10 до 15 наукових робіт, з яких значна частина отримує відзнаки на всеукраїнських конференціях. Умовно, за останні 3 роки понад 50% учасників гуртка стали призерами студентських наукових конкурсів.

Практичний ефект проявляється у підвищенні рівня клінічної підготовки: понад 80% старшокурсників, які відвідують гурток, успішно асистують під час оперативних втручань, а близько 40% виконують елементи операцій під наглядом хірурга.

Гуртківці активно співпрацюють із кафедрами анатомії людини, патологічної фізіології, анестезіології та інтенсивної терапії, що дозволяє реалізовувати міждисциплінарні проєкти. Завдяки партнерству з університетами Польщі, Литви та Німеччини студенти мають можливість брати участь у спільних дослідженнях, проходити короткострокові стажування та знайомитися з організацією роботи хірургічних відділень за кордоном.

Досвід участі у гуртку сприяє формуванню у студентів здатності до самостійного наукового пошуку, критичного аналізу медичної інформації, командної взаємодії та відповідальності за результати роботи. Опитування, проведені серед випускників ІФНМУ, свідчать, що близько 70% колишніх гуртківців пов'язали свою професійну діяльність із хірургією або суміжними спеціальностями.

Висновки. Діяльність студентського наукового гуртка кафедри загальної та судинної хірургії ІФНМУ є ефективним інструментом розвитку професійних і наукових компетентностей студентів. Така діяльність сприяє поглибленню знань, вдосконаленню практичних навичок, формуванню клінічного мислення, активному залученню молоді до науки та сприяє інтеграції українських студентів у світовий науковий простір.

Подальший розвиток гуртка доцільно здійснювати в таких напрямах:

• розширення міжнародної співпраці та участь у спільних наукових проектах;

• створення електронного банку клінічних випадків для аналітичного опрацювання;

• залучення іноземних студентів до наукової діяльності;

• активізація використання симуляційних технологій у дослідженнях;

• інтеграція з електронними платформами для презентації результатів.

Таким чином, студентський науковий гурток кафедри загальної та судинної хірургії ІФНМУ є важливою складовою підготовки сучасного лікаря-хірурга, і має значний потенціал для подальшого розвитку в умовах нових освітніх викликів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вірстюк Н.Г., Кочержат О.І., Лучко О.Р. Особливості позааудиторної роботи студентів – один із головних чинників формування самостійності у вищій медичній школі. *Вісник проблем біології і медицини.* 2021. Випуск 2 (160). С. 155–158.

2. Іващенко О.Д., Іващенко Д.М., Іващенко С.П. Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні медичних дисциплін. *Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки* : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю. (Полтава, 24 березня 2022 р.). Полтава. 2022. С. 111–113.

3. Марічереда В.Г., Орабіна Т.М., Рогачевський О.П. Сценарій-орієнтоване симуляційне навчання як інструмент проблемно-орієнтованого підходу до підвищення якості невідкладної допомоги в Україні. *Одеський медичний журнал.* 2024. № 1. С. 75–82.

4. Оринчак В. А. Досвід дистанційного навчання на кафедрі загальної хірургії під час пандемії COVID-19. *Modern engineering and innovative technologies*. 2021. № 16 (5). С. 81–85.

5. Тріщ В.І. Використання інтерактивних методів викладання з їх імплементацією в умовах клініки при формуванні професійних компетентностей у майбутніх медичних працівників. *Медична освіта*. 2020. № 3. С. 100–104.

6. Хміль О.В., Каськова Л.Ф., Хміль Д.О. Студентський науковий гурток як важливий чинник формування професійних компетенцій майбутнього лікаря. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023. № 1 (19). С. 553–563.

7. Chen PC., Yang PW., Kao YK. Laparoscopic training workshop to assess medical students' skill acquisition and interest in surgical careers. *BMC Med Educ.* 2024. 24. P. 721.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF PREPARING HIGHER EDUCATION STUDENTS FOR INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY

УДК 378.014:004:37.091.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.22
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Паска Т.В.,
докт. філос.,
асистент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника

У статті досліджено можливості та ефективність застосування сучасних освітніх технологій у підготовці здобувачів вищої освіти до участі в програмах міжнародної академічної мобільності. Проаналізовано роль цифрових платформ, інтерактивних методів, інструментів штучного інтелекту, медіатехнологій та віртуальної мобільності у формуванні мовної, міжкультурної, цифрової та академічної компетентностей, необхідних для успішної інтеграції у глобальний освітній простір. Розглянуто класифікацію освітніх технологій на педагогічні, соціально-виховні та інформаційно-комунікаційні технології, при цьому підкреслено їхню інтегративну роль у модернізації освітнього процесу та підтримці академічної мобільності. Проаналізовано законодавчі та нормативні аспекти академічної мобільності в Україні, зокрема положення Закону України «Про вищу освіту» (2014) та Порядок реалізації права на академічну мобільність (2015), що створюють правові передумови для ефективного впровадження сучасних технологій у освітній процес, а також досвід міжнародної академічної мобільності у Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника. Представлено результати експериментального дослідження серед студентів університету, які засвідчили високий рівень усвідомлення потенціалу технологій та їх практичну користь у підготовці до міжнародної академічної мобільності. Виявлено, що сучасні освітні технології спрощують доступ до матеріалів, підвищують ефективність взаємодії з іноземними партнерами та формують ключові компетентності. У статті підкреслюється стратегічна роль інноваційних засобів у забезпеченні індивідуалізованої та гнучкої підготовки здобувачів і підвищенні їхньої конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці. Визначено перспективу розроблення комплексної моделі інтеграції освітніх технологій з урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій та культурних особливостей, а також дослідження ефективності адаптивних систем навчання і інструментів штучного інтелекту для персоналізації підготовки до академічної мобільності.
Ключові слова: *сучасні освітні технології, міжнародна академічна мобільність, міжкультурна компетентність, цифрові компетентності, інноваційні методи навчання, інтерактивні платформи, цифрові технології, здобувачі вищої освіти, заклади освіти, освітній процес.*

The article explores the possibilities and effectiveness of using modern educational technologies in preparing higher education students to participate in international academic mobility programs. It analyzes the role of digital platforms, interactive methods, artificial intelligence tools, media technologies, and virtual mobility in the formation of linguistic, intercultural, digital, and academic competencies necessary for successful integration into the global educational space. The classification of educational technologies into pedagogical, socio-educational, and information and communication technologies is considered, emphasizing their integrative role in modernizing the educational process and supporting academic mobility. The legislative and regulatory aspects of academic mobility in Ukraine are analyzed, in particular the provisions of the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014) and the Procedure for the Implementation of the Right to Academic Mobility (2015), which create the legal preconditions for the effective introduction of modern technologies into the educational process, as well as the experience of international academic mobility at the Vasyl Stefanyk Carpathian National University. The results of an experimental study among university students are presented, which showed a high level of awareness of the potential of technologies and their practical usefulness in preparing for international academic mobility. It was found that modern educational technologies simplify access to materials, increase the effectiveness of interaction with foreign partners, and form key competencies. The article emphasizes the strategic role of innovative tools in ensuring individualized and flexible training of applicants and increasing their competitiveness in the international labor market. It identifies the prospect of developing a comprehensive model for integrating educational technologies, taking into account individual educational trajectories and cultural characteristics, as well as researching the effectiveness of adaptive learning systems and artificial intelligence tools for personalizing preparation for academic mobility.
Key words: *modern educational technologies, international academic mobility, intercultural competence, digital competences, innovative teaching methods, interactive platforms, digital technologies, higher education students, educational institutions, educational process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти міжнародна академічна мобільність стає одним із ключових чинників професійного та особистісного зростання здобувачів вищої освіти. Можливість навчатися, стажуватися або брати участь у дослідницьких проєктах в закордонних закладах вищої освіти дозволяє студентам розширювати світогляд, удосконалювати мовні та комунікативні навички, адаптовуватися до міжкультурного середовища та здобувати нові академічні й професійні компетентності. Однак ефективна участь у програмах мобільності потребує відповідної підготовки, яка повинна бути інтегрована в освітній процес. Сучасні освітні технології – цифрові платформи, інтерактивні методи, віртуальна мобільність, змішане навчання – відкривають нові можливості для формування у здобувачів

необхідних для мобільності компетентностей, забезпечуючи гнучкість, доступність і високий рівень персоналізації навчання.

Разом з тим, існує низка проблем, які стримують системне впровадження сучасних освітніх технологій у процес підготовки студентів до міжнародної мобільності. Серед них – нерівний доступ до цифрової інфраструктури, недостатня цифрова та міжкультурна компетентність частини здобувачів і викладачів, обмеженість методичних матеріалів, спрямованих саме на підготовку до мобільності, а також низький рівень інтеграції таких технологій у навчальні програми. У контексті євроінтеграційних прагнень України та зростання потреби у конкурентоспроможних фахівцях з міжнародним досвідом постає завдання не лише забезпечити студентів можливостями участі у програмах мобільності, але й створити цілісну систему підготовки, де сучасні освітні технології стануть інструментом розвитку мовних, комунікативних, цифрових і міжкультурних компетентностей, необхідних для успішної інтеграції у світовий освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі дослідження проблеми підготовки здобувачів вищої освіти до міжнародної академічної мобільності активно розвивається, і вагомий внесок у розкриття понятійно-категоріального апарату, структурно-функціональних характеристик мобільності та механізмів її реалізації зробили такі науковці, як В. Антонюк, О. Василенко, С. Глібко, А. Губіна, Д. Дерев'янко, С. Довбня, А. Загородня, Ю. Заячук, А. Зленко, О. Ісайкіна, О. Канюк, С. Колесник, С. Лехніцька, А. Мартинюк, І. Подрес-Ряполова, О. Розгон, І. Саханда, Л. Швидун, С. Хоминець, Г. Черушева та ін., які розглядали академічну мобільність як комплексний процес інтеграції знань, навичок і компетентностей у міжкультурному та міжнародному освітньому середовищі. Одночасно значну увагу було приділено дослідженню сучасних освітніх технологій як засобу підтримки та розвитку мобільності, і відповідні теоретико-методологічні основи розробляли О. Аніщенко, О. Виноград, А. Геревенко, С. Кутова, М. Михайліченко, І. Островська-Бугайчук, Г. Паньків, Л. Прокопів, Я. Рудик, Т. Самусь, І. Федькова, Е. Федорчук, М. Чепіль, Н. Яковець, О. Янкович та ін., які підкреслюють важливість інтеграції педагогічних, соціально-виховних та інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності студентів і розвитку їхніх професійних компетентностей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значні здобутки у впровадженні сучасних освітніх технологій у підготовку здобувачів вищої освіти до міжнародної академічної мобільності, залишаються невирішеними ключові питання, що потребують подальшого дослідження. Зокрема, відсутні комплексні методики інтеграції педагогічних, соціально-виховних та інформаційно-комунікаційних технологій, які б забезпечували одночасне формування мовної, цифрової, комунікативної та міжкультурної компетентностей студентів. Недостатньо вивчено вплив конкретних цифрових платформ, онлайн-сервісів та інструментів віртуальної академічної мобільності на адаптацію здобувачів до міжнародного освітнього середовища, а також ефективність поєднання традиційних і дистанційних форм навчання для розвитку soft skills і академічної самостійності. Крім того, бракує науково обґрунтованих стратегій системного використання інтерактивних методів, міжуніверситетських проєктів та симуляцій міжкультурних ситуацій, що дозволило б підвищити готовність студентів до активної участі у глобальних освітніх програмах та забезпечити їхню конкурентоспроможність у міжнародному академічному просторі.

Мета статті – проаналізувати можливості та ефективність використання сучасних освітніх технологій у підготовці здобувачів вищої освіти до участі в програмах міжнародної академічної мобільності, визначити їх роль у формуванні мовних, міжкультурних, цифрових та комунікативних компетентностей, необхідних для успішної інтеграції у світовий освітній простір.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активним упровадженням інноваційних підходів, серед яких провідне місце займають сучасні освітні технології. Їхнє використання у підготовці здобувачів вищої освіти до міжнародної академічної мобільності зумовлене потребою інтеграції національної системи освіти у глобальний освітній простір, забезпечення конкурентоспроможності випускників та підвищення якості освітнього процесу.

У науковій літературі поняття «освітні технології» трактується багатогранно, однак загальним для більшості визначень є акцент на їхньому системному та цілеспрямованому характері. Так, відповідно до одного з підходів, освітня технологія визначається як «упорядкована система дій, що призводить до гарантованого досягнення цілей освіти» [4]. Це визначення відображає системний характер освітніх технологій, які охоплюють комплекс методів, засобів, організаційно-управлінських рішень і цифрових інструментів, спрямованих на забезпечення ефективного, результативного та гнучкого освітнього процесу. У цьому контексті освітні технології стають не лише технічним або методичним ресурсом, а й стратегічним чинником розвитку академічної мобільності, оскільки дозволяють здобувачам ефективно адаптуватися до нових освітніх умов, працювати з багатокультурним середовищем та здобувати досвід, необхідний для успішної професійної самореалізації на міжнародному рівні.

Дослідниця О. Янкович пропонує класифікацію освітніх технологій, у якій виокремлює педагогічні, соціально-виховні та інформаційно-комунікаційні технології. Педагогічні технології включають навчальні, виховні та технології управління, орієнтовані на досягнення конкретних дидактичних і виховних цілей. Соціально-виховні технології зосереджені на роботі з особистісним розвитком і соціальною інтеграцією, передбачаючи діяльність працівників соціальних служб, громадських організацій та волонтерських об'єднань. Особливе місце у цій структурі займають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які є своєрідним інтегративним елементом усіх інших груп. Саме ІКТ забезпечують модернізацію освітнього процесу, сприяють розвитку академічної мобільності через можливість віддаленої участі у міжнародних проєктах, віртуальних обмінах, проведенні онлайн-лекцій, семінарів та спільних дослідницьких ініціатив [9].

У сучасних умовах ІКТ стають інструментом, який розширює межі академічної мобільності, роблячи її доступною для більшої кількості здобувачів вищої освіти. Використання цифрових платформ для управління освітнім процесом, хмарних сховищ для спільної роботи над проєктами, мобільних додатків для підтримки комунікації та спеціалізованих сервісів для організації міжнародних навчальних заходів дозволяє забезпечити високий рівень інтерактивності та персоналізації навчання. Як зазначають науковці Т. Самусь, А. Геревенко та І. Островська-Бугайчук, сучасні освітні технології «дають можливість забезпечити індивідуальний підхід до освітнього процесу, що підвищує мотивацію здобувачів освіти й покращує їхню готовність до професійної діяльності в умовах постійних змін» [7]. Цей аспект особливо важливий у контексті міжнародної академічної мобільності, оскільки здобувачі, які беруть у ній участь, повинні швидко адаптуватися до нових методів викладання, культурних особливостей і вимог освітнього середовища.

Механізми реалізації академічної мобільності в Україні чітко унормовані на законодавчому рівні, що створює правове підґрунтя для її розвитку та інтеграції в міжнародний освітній простір. Зокрема, Порядок реалізації права на академічну мобільність, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 року, визначає основні цілі мобільності: інтеграцію у Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір, обмін передовими освітніми практиками, розвиток професійних навичок і особистісних якостей учасників мобільності, розширення міжнародного співробітництва та культурних зв'язків між державами [5]. Це нормативне регулювання не лише визначає організаційні процедури, але й окреслює стратегічні завдання, що мають бути досягнуті через упровадження сучасних освітніх технологій у процес підготовки здобувачів до участі в програмах академічної мобільності.

Важливим орієнтиром для вітчизняних закладів вищої освіти є положення Закону України «Про вищу освіту» (2014), де академічна мобільність трактується як «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами» [6]. Це визначення відображає широкий спектр можливостей, які відкриває академічна мобільність, і водночас підкреслює потребу у відповідній підготовці здобувачів, зокрема шляхом формування в них цифрових, комунікативних, мовних та міжкультурних компетентностей. Реалізація цих завдань неможлива без застосування сучасних освітніх технологій, які створюють інноваційне освітнє середовище, сприяють інтеграції традиційних і дистанційних форм навчання та забезпечують високий рівень академічної взаємодії.

Подібну позицію поділяють і науковці С. Хоминець та О. Канюк, які розглядають академічну мобільність як «форму організації освітнього процесу, що забезпечує можливість навчатися, викладати, стажуватися чи здійснювати наукову діяльність в іншому освітньому закладі на території країни чи поза її межами, результатом якої є самореалізація особистості в навчанні і професійній діяльності» [8, с. 228]. Цей підхід акцентує на особистісному вимірі мобільності, де головним результатом є не лише здобуття нових знань чи навичок, а й розвиток здатності до самостійного навчання, критичного мислення та ефективної міжкультурної комунікації.

Розширене трактування поняття міжнародної академічної мобільності подають дослідники Ю. Горбань, О. Олійник, Н. Гайсинюк, визначаючи її як «можливість здобувачів освіти і викладачів навчатися або працювати в іншій країні на певний період часу. Це може включати програми обміну, стажування, а також участь у міжнародних конференціях та семінарах» [3, с. 56]. Такий підхід підкреслює багатовимірність мобільності, яка охоплює як формальну освіту, так і неформальні та інформальні форми навчання, що потребують використання різноманітних освітніх технологій. Зокрема, цифрові інструменти дозволяють учасникам мобільності ефективно підтримувати комунікацію з рідним закладом освіти, отримувати доступ до навчальних матеріалів, виконувати завдання у віддаленому форматі та брати участь у спільних міжнародних проєктах.

Науковець О. Василенко наголошує, що процеси глобалізації стали ключовим каталізатором активної інтернаціоналізації вищої освіти, а міжнародна академічна мобільність – її безпосереднім механізмом. Він підкреслює, що мобільність

сприяє формуванню транснаціонального академічного простору, у якому переміщення студентів і викладачів є звичною та підтримуваною практикою [2]. У цьому просторі знання, досвід і технології вільно перетинають кордони, а міжнародні академічні обміни стають ефективним інструментом підвищення якості підготовки фахівців. За таких умов сучасні освітні технології виступають як міст між національними та міжнародними системами освіти, забезпечуючи безперервність і гнучкість освітнього процесу.

На основі аналізу наукових джерел та власного практичного досвіду, ми могли б виділити такі сучасні освітні технології, що виступають ефективним інструментом підготовки здобувачів вищої освіти до участі в міжнародних програмах академічної мобільності. До них належать цифрові технології, зокрема онлайн-платформи Moodle, Canvas, Coursera, які забезпечують доступ до навчальних ресурсів провідних університетів світу та сприяють формуванню академічної мобільності ще на етапі здобуття освіти в рідному закладі. Сервіси для спільної роботи, такі як Google Workspace і Microsoft Teams, розвивають командну взаємодію та цифрову грамотність, а інструменти автоматичного перекладу та мовного тренування значно підвищують рівень іншомовної компетентності. Окремо варто виділити віртуальну академічну мобільність як підготовчий етап до фізичного навчання за кордоном, що реалізується через участь в онлайн-курсах закордонних університетів, спільних міжнародних проєктах та інтерактивних семінарах, які допомагають адаптуватися до нових академічних стандартів та культурного середовища.

Крім того, до переліку ефективних інструментів підготовки варто віднести інтерактивні та проєктні методи, серед яких міжнародні групові проєкти, дебати та моделювання реальних міжкультурних ситуацій, що сприяють розвитку критичного мислення та комунікативних умінь. Значні можливості відкривають медіатехнології та інструменти штучного інтелекту, які використовуються для вивчення іноземних мов, створення міжкультурних симуляцій і проведення адаптаційних тренінгів. Змішане та дистанційне навчання, завдяки своїй гнучкості, дозволяє поєднувати здобуття освіти у вітчизняному закладі з участю у міжнародних онлайн-програмах, що забезпечує безперервність та індивідуалізацію підготовки. У результаті здобувачі отримують не лише академічні знання, але й формують важливі soft skills, зокрема адаптивність, стресостійкість та здатність ефективно взаємодіяти у багатокультурному середовищі.

Варто зазначити, що сучасні освітні технології є важливим засобом формування компетентностей, необхідних для участі здобувачів вищої освіти в міжнародній академічній мобільності. Вони сприяють розвитку мовної компетентності через онлайн-курси, мовні платформи та чат-боти, формують міжкультурну компетентність завдяки віртуальним проєктам і культурним обмінам, а також підвищують цифрову грамотність, що виявляється в умінні працювати з міжнародними платформами та дотримуватись онлайн-етикету. Важливим є й опанування академічних навичок: академічного письма англійською, роботи з базами даних, критичного аналізу публікацій. Сукупність цих компетентностей підвищує готовність до навчання за кордоном і конкурентоспроможність випускників на глобальному ринку праці.

Однією з кращих практик підготовки здобувачів вищої освіти до участі в міжнародних академічних програмах, яку реалізує Карпатський національний університет імені Василя Стефаника (КНУВС), є розбудова поліфункціональної та інклюзивної системи академічної мобільності, відкритої до широкого спектра міжнародних партнерств. Ця система ґрунтується на чітко визначеній нормативно-правовій базі, що поєднує державні та внутрішньоуніверситетські акти: Закон України «Про вищу освіту» (2014), Порядок реалізації права на академічну мобільність, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 року № 579 (у редакції від 21.05.2022), та Положення про академічну мобільність учасників освітнього процесу, затверджене наказом ректора № 173 від 12.03.2022 року. Важливим внутрішнім документом виступає також «Стратегія інтернаціоналізації на 2020-2025 рр.» (2019), що спрямована на зміцнення позицій і конкурентоспроможності закладу освіти у світовому освітньому та науковому просторі шляхом постійного підвищення якості освітніх послуг за міжнародними критеріями. Стратегія передбачає реалізацію комплексу заходів, спрямованих на покращення міжнародного іміджу університету, розвиток наукових і освітніх програм, що у сукупності створює інституційно сприятливе середовище для залучення студентів, аспірантів і науково-педагогічних працівників до міжнародних обмінів, стажувань та спільних освітньо-наукових ініціатив [1].

Вагомим підтвердженням реалізації стратегії інтернаціоналізації та ефективності створеної системи академічної мобільності в КНУВС є активне розширення міжнародної співпраці. Станом на 2025 рік університет має укладені угоди про подвійні дипломи з 9-ма закладами вищої освіти Республіки Польщі за 16-ма спеціальностями, що відкриває здобувачам освіти можливість здобувати конкурентоспроможну освіту та дипломи європейського зразка. Окрім цього, університет активно розвиває партнерські відносини із закордонними закладами вищої освіти: укладено угоди про співпрацю з 84 університетами із двадцяти восьми країн Європи, Азії, Америки [1]. Така широка мережа партнерств забезпечує здобувачам вищої освіти доступ до сучасних

освітніх технологій, участь у спільних проєктах, програмних обмінах, літніх школах, стажуваннях і міжнародних наукових дослідженнях. Однією з ключових програм, завдяки якій університет інтегрується у світовий освітній простір, є Erasmus+, що реалізується за напрямами КА1 (академічна мобільність), КА2 (стратегічні партнерства, альянси знань, розвиток потенціалу) та КА3 (підтримка реформ). Завдяки цій програмі студенти мають можливість навчатися в університетах-партнерах протягом семестру чи навчального року, що сприяє трансферу знань, академічних практик та культурного досвіду. Важливою складовою Erasmus+ є також напрям Жан Моне, у межах якого реалізуються дослідницькі, освітні та аналітичні проєкти, орієнтовані на популяризацію європейських цінностей та інтеграційних процесів. Змістовним прикладом успішної реалізації програм мобільності є співпраця з Університетом Адама Міцкевича в Познані (Республіка Польща), де студенти мають можливість вивчати курси англійською та польською мовами, у тому числі міждисциплінарної тематики, що розширює їхній освітній і науковий світогляд. Показовим прикладом двосторонньої співпраці є також програма семестрової мобільності «Mobility direct» із Лодзьким університетом (Республіка Польща), яка передбачає навчання українських студентів на безоплатній основі в одному з провідних польських університетів, водночас логістичні та побутові витрати покриваються самостійно. Ця ініціатива сприяє поглибленню міжкультурного діалогу, підвищенню професійної компетентності та академічної автономності студентів, а також забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до активної участі в міжнародному академічному середовищі [1].

З метою виявлення рівня обізнаності здобувачів вищої освіти щодо можливостей використання сучасних освітніх технологій у підготовці до міжнародної академічної мобільності, обґрунтування та розробки ефективних методик їх інтеграції в освітній процес, а також сприяння формуванню мовної, міжкультурної та цифрової компетентностей, у КНУВС упродовж 2024-2025 рр. проведено експериментальне дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано метод анкетування, яким були охоплені 55 студентів зі спеціальностей «Професійна освіта. Цифрові технології», «Освітні, педагогічні науки», «Дошкільна освіта» педагогічного факультету; «Середня освіта (історія)» факультету історії, політології та міжнародних відносин; «Середня освіта (українська мова і література)» та «Середня освіта (польська мова і література)» факультету філології; «Середня освіта (фізика)» фізико-технічного факультету. Запропонована анкета на тему «Особливості використання сучасних освітніх технологій у підготовці здобувачів вищої освіти до міжнародної академічної мобільності» містила як закриті, так і відкриті запитання, спрямовані на виявлення досвіду, уподобань та пропозицій студентів щодо вдосконалення цифрових інструментів у цьому контексті.

Аналіз результатів показав, що 52% респондентів оцінили свій рівень розуміння можливостей сучасних освітніх технологій як високий або вище середнього, 43% – як середній, і лише 5% – як низький. Щодо найчастіше використовуваних цифрових інструментів для підготовки до міжнародної мобільності, студенти вказали: Zoom (87%), Google Meet (82%), Moodle (76%), Telegram (69%), Google Workspace (65%), Duolingo (60%), ChatGPT (58%). Менш активно використовуються Microsoft Teams (27%), Padlet (18%), Quizlet (16%), Coursera (13%), Canva (11%). Найнижчі показники отримали EdX (4%), Miro (4%), Prezi (2%) та інші (3%).

У межах дослідження було важливо визначити, які саме онлайн-платформи респонденти вважають найбільш корисними для підвищення мовної та міжкультурної компетентностей. Лідерами стали Duolingo (41%), Prometheus (29%), Coursera (16%) та «Дія. Цифрова освіта» (9%). Інші, такі як EdEra (7%), FutureLearn (5%) та Udemy (4%), використовуються менш активно.

Важливим аспектом дослідження була самооцінка студентами ефективності впровадження сучасних освітніх технологій у підготовці до міжнародної академічної мобільності. Високу ефективність відзначили 49% учасників, середню – 47%, низьку – 4%. При цьому 94% респондентів вказали, що сучасні технології значно полегшують доступ до навчальних матеріалів і дозволяють ефективніше взаємодіяти з іноземними викладачами та студентами.

Особливий інтерес становлять пропозиції студентів щодо вдосконалення підготовки до мобільності засобами освітніх технологій. Серед них – організація спільних онлайн-проєктів з іноземними студентами (81%), використання мовних чат-ботів для тренування розмовної мови (76%), симуляцій міжкультурних ситуацій (69%), участь у міжнародних вебінарах і конференціях (64%), активніше впровадження віртуальної академічної мобільності (58%), створення власних мультимедійних портфоліо (53%). Менш популярними виявилися пропозиції щодо розробки гейміфікованих курсів (31%), ведення навчальних блогів (27%) та інтерактивних дебатів онлайн (22%).

Власна думка респондентів свідчить, що впровадження сучасних освітніх технологій у підготовку до міжнародної академічної мобільності варто здійснювати системно та з урахуванням індивідуальних освітніх потреб студентів. Більшість наголошує на важливості поєднання традиційних методів навчання з інноваційними інструментами, що сприятиме більш гнучкій, мотивуючій та ефективній підготовці до навчання й стажування за кордоном.

Висновки. Проведений аналіз теоретичних джерел і результатів експериментального дослідження підтвердив, що сучасні освітні технології є стратегічним інструментом підготовки здобувачів вищої освіти до міжнародної академічної мобільності. Теоретична частина засвідчила, що цифрові платформи, інтерактивні методи, інструменти штучного інтелекту, медіатехнології та віртуальна мобільність створюють сприятливі умови для формування ключових компетентностей – мовної, міжкультурної, цифрової та академічної. Дослідження, реалізоване на базі КНУВС, засвідчило високий рівень усвідомлення студентами потенціалу сучасних освітніх технологій у цьому контексті. Респонденти відзначили суттєве спрощення доступу до матеріалів і можливості ефективної взаємодії з іноземними партнерами завдяки цифровим інструментам. Студенти висловили конкретні пропозиції щодо вдосконалення підготовки до міжнародної академічної мобільності, зокрема через спільні онлайн-проєкти, симуляції міжкультурних ситуацій, мовні чат-боти та розвиток віртуальної мобільності, що свідчить про їхню готовність до активного використання інноваційних засобів навчання.

Подальші наукові розвідки доцільно зосередити на розробленні комплексної моделі інтеграції сучасних освітніх технологій у підготовку до міжнародної академічної мобільності, яка враховуватиме індивідуальні освітні траєкторії та культурні особливості цільових країн. Перспективним напрямом є вивчення ефективності застосування адаптивних систем навчання та інструментів штучного інтелекту для персоналізації мовної та міжкультурної підготовки, а також розширення досліджень у сфері віртуальної академічної мобільності як гнучкої та інклюзивної форми міжнародної співпраці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Академічна мобільність студентів, аспірантів, викладачів. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. URL: https://ic.pnu.edu.ua/zahalna-akademichna-mobilnist-stu/ (дата звернення: 16.08.2025).

2. Василенко О. Глобалізація, академічна мобільність та інтернаціоналізація вищої освіти. *Інвестиції: практика та досвід.* 2018. № 24. С. 106-109.

3. Горбань Ю., Олійник О., Гайсинюк Н. Академічна мобільність і кроскультурні комунікації в глобалізованому освітньому просторі. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2024. № 4. С. 53–61.

4. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х.; наук. ред. Аріστова А.; упорядн. словника Волобуєва С. Київ: НТУ, 2017. 172 с.

5. Порядок реалізації права на академічну мобільність: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text (дата звернення: 16.08.2025).

6. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 16.08.2025).

7. Самусь, Т., Геревенко, А., Островська-Бугайчук, І. (2024). Вплив сучасних освітніх технологій на підготовку фахівців у професійній освіті України. *Педагогічна академія: наукові записки.* № 13. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/498/379 (дата звернення: 16.08.2025).

8. Хоминець С., Канюк О. Організаційно-змістові аспекти академічної мобільності студентів у США. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2021. Вип. 2(49). С. 228-231.

9. Янкович О. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник / О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджеєвська. Тернопіль : ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ ВІЙСЬКОВИХ БПЛА

ON THE ISSUE OF FORMING LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY UAV OPERATORS

УДК 378.881.1
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.23
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Савицька А.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри авіаційної англійської мови
Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

У статті окреслено проблему формування лексичної компетентності військових операторів БпЛА під час їх навчання у ХНУПС імені Івана Кожедуба. Лексична компетентність досліджується у руслі компетентнісного підходу як компонент лінгвістичної й іншомовної комунікативної компетентностей та розглядається у структурно-функціональній єдності з останньою. Висвітлюється вагомий опосередкований вплив лексичної компетентності на сформованість професійної компетентності. Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури вітчизняних та зарубіжних дослідників уможливив надання стислого визначення та компонентного аналізу комунікативної й професійної компетентностей. У статті показано особливу значущість сформованості лексичної компетентності для операторів військових БпЛА та визначено найважливіші функції лексичної компетентності у контексті обговорюваної проблематики. Лексична компетентність висвітлена як основоположна передумова формування термінологічного тезаурусу, який, в свою чергу, закладає основи практичного застосування іноземної мови у майбутній професійній діяльності для успішної фахової комунікації. Орієнтованість на практичні аспекти застосування англійської мови у майбутній професійній діяльності операторів військових БпЛА дала змогу визначити читання як пріоритетний вид мовленнєвої діяльності, який формує необхідні практичні навички для застосування іноземної мови у професійній діяльності. Наголошено на доцільності паралельного формування лексичної компетентності та розвитку навичок професійно-орієнтованого читання. Доведено, що автентичний текст авіаційно-інженерного дискурсу є першоджерелом та природнім середовищем існування термінологічних одиниць. Зміст навчальних текстів має відповідати професійним інтересам курсантів, мати лексичну й термінологічну насиченість, бути актуальним й інформативним. Запропоновано ефективну технологію когнітивної семантизації незнайомих лексичних одиниць шляхом умовно-комунікативних вправ но основі таблиць функціонального заміщення. Показано, що така технологія робить акцент на комунікативній функції слова, а не його значенні чи формі.
Ключові слова: *лексична компетентність, компетентнісний підхід, іншомовна комунікативна компетентність, оператори військових БпЛА, термінологійчний тезаурус, автентичний текст, когнітивна семантизація лексичних одиниць, таблиця функціонального заміщення.*

The article outlines the issue of developing lexical competence of military UAV operators during their training at Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University. Lexical competence is investigated within a competency-based approach as an integral component of both linguistic competence and foreign communicative competence, and is considered in structural-functional unity with the latter. A significant indirect influence of lexical competence on the formation of professional competence is highlighted. By reviewing the scientific and pedagogical literature of both domestic and international researchers, the study offers a concise definition and component analysis of communicative and professional competences. The paper demonstrates the importance of well-developed lexical competence specifically for military UAV operators and identifies the most crucial functions of lexical competence in the context of the topic at hand. Lexical competence is presented as the foundational prerequisite for forming a terminological thesaurus, which in turn lays the groundwork for the practical use of English in future professional activities, enabling effective subject-matter communication. Emphasis on the practical aspects of using English within UAV operators' future careers allows reading to be prioritized as the key language skill, since it develops the practical ability to employ foreign language in professional contexts. The article underscores the advisability of parallel development of lexical competence and professionally oriented reading skills. It is demonstrated that authentic texts in aviation-engineering discourse serve as the source and natural context for the terminology units. The content of instructional texts should cater to the cadets' professional interests, be lexically and terminologically rich, and remain both relevant and informative. An effective pedagogy is proposed for the cognitive semantic processing of unfamiliar lexical items, using conditional-communicative exercises structured around functional substitution tables. This method emphasizes the communicative function of the word – rather than merely its meaning or form.
Key words: *lexical competence, competency-based approach, foreign communicative competence, military UAV operators, terminological thesaurus, authentic texts, cognitive semantic processing of lexical items, functional substitution tables.*

Постановка проблеми. Нагальна потреба у підготовці висококваліфікованих операторів військових безпілотних літальних апаратів (БпЛА) в умовах російсько-української війни не викликає сумніву та вбачається одним з пріоритетних завдань підготовки офіцерів у Харківському національному університеті Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (ХНУПС). Методи ведення сучасної війни, як показав досвід, значною мірою покладаються на широке застосування БпЛА як для розвідки, так і для ураження військових об'єктів ворога.

Розширення сфер співробітництва з колегами із країн-партнерів, необхідність самостійного опанування нових зразків безпілотних систем закордонного виробництва та, відтак, здатність розуміння технічної документації до них англійською

мовою, інтеграція українських військових інженерів авіаційного профілю у світову наукову спільноту, збільшення потоку науково-технічних знань в цілому, у тому числі і в інтернет-просторі актуалізують питання пошуку ефективних шляхів формування стійких знань, навичок, вмінь та компетенцій, які б уможливили виконання майбутніми офіцерами обов'язків та поставлених задач на високому професійному рівні. Враховуючи надважливу роль іноземної мови в умовах сучасності, іншомовна комунікативна компетентність вбачається нами як невід'ємна складова професійної компетентності офіцера-оператора БпЛА, що ставить перед кафедрою авіаційної англійської мови завдання переосмисленого аналізу поняття лексичної компетентності як ключового структурного компоненту комунікативної і професійної компетентностей з огляду на специфічність професійних функцій операторів БпЛА. Такий переосмислений погляд на окреслену проблему актуалізує питання пошуку дієвих технологій та ефективних дидактико-методологічних підходів для формування лексичної компетентності майбутніх офіцерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід до професійної освіти як у вітчизняній, так і у світовій педагогічній спільноті обумовив підвищений інтерес дослідників до вивчення шляхів формування й розвитку професійної компетентності фахівців у різних сферах суспільного життя. Загальні положення компетентнісного підходу висвітлювали у своїх працях Бібік Н.В., Вишпольська В.Ф., Болотов В.А., Федіна В.С., Зязюн І.А., Овчарук О.В. та інші. Питання формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема, досліджували у своїх працях Гайдай І.О., Жалінська І.В, Бібікова Е.В., Ковтун О.В., Корнєва З.М., Кошлаба І.Б., Шандрук С.І., Бреус О.Д., Нечепорук Я.С. Ще більшої деталізації поняття іншомовної комунікативної компетентності набуло у працях ряду науковців (серед яких Габелко О. М., Семенчук Ю. О., Шиманська В.В., Герасименко Ю.А., Гордійчук Ю. Ю, Чала Н.Д., Ковальова І.В.), які зосередили науковий пошук на формуванні саме лексичної компетентності як складової комунікативної. Цікаві підходи до опанування лексики іноземної мови як мови професійного спілкування запропоновано у працях Нейшн та Шміта.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На тлі доволі широкого висвітлення проблеми формування лексичної компктентності у рамках компетентнісної парадигми маловивченим залишається питання формування лексичної компетентності фахівців військово-авіаційного профілю. Дослідження формування й розвитку лексичної компетентності операторів військових БпЛА знаходиться на початковому етапі, адже підготовка таких фахівців є доволі новітнім напрямком вітчизняної вищої військової освіти й здійснюється виключно у ХНУПС імені Івана Кожедуба.

Метою статті є визначення місця лексичної компетентності у структурі професійної компетентності військового фахівця й обгрунтування необхідності її формування у процесі професійної підготовки майбутніх операторів БпЛА; висвітлення деяких особливостей функціонування авіаційної англійської мови у сфері пілотування та інженерного обслуговування безпілотних апаратів; окреслення найбільш ефективних методів й дидактичних прийомів для досягнення високорозвиненої лексичної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нагальна потреба у підготовці висококваліфікованих офіцерів-операторів БпЛА зі сформованою лексичною компетентністю вступає у протиріччя з недостатнім ступенем дослідження теоретичних засад та ефективних методик й технологій навчання професійно-орієнтованій лексиці.

Тож підготовка кваліфікованих фахівців авіаційно-інженерного профілю, здатних до компетентної й ефективної діяльності у сфері пілотування безпілотних комплексів на рівні світових стандартів, вимагає дослідження, перш за все, теоретичних засад самого поняття професійної компетентності та тих її складових, які безпосередньо або опосередковано включають лексичну компетентність.

Під професійною компетентністю розуміється здатність фахівця кваліфіковано й ефективно діяти не тільки у стандартних умовах, але й вирішувати професійні завдання в ситуаціях, що вимагають творчого підходу. Професійна компетентність передбачає наявність у фахівця професійних, знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування в практичній діяльності [3, с. 15].

Так як об'єктом дослідження даної статті є лексична компетентність як складова комунікативної та професійної компетентності, надамо лише стислий компонентний аналіз останньої. Професійна компетентність є складним багатоаспектним утворенням. Її структура може бути представлена як сукупність когнітивного, операційного, мотиваційного, особистісного, соціально-психологічного компонентів, критичного мислення, соціальної компетентності, самоорганізації та саморозвитку й комунікативної компетентності [5, 8]. Важливо, що всі компоненти та компетентності тісно взаємопов'язані та розвиваються в процесі навчання та професійної діяльності [9].

У рамках даного дослідження зосередимося саме на комунікативному компоненті, який включає «вміння ясно та чітко викладати думки рідною та іноземною мовою, переконувати, аргументувати, аналізувати, передавати раціональну та емоційну інформації, встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних

ділових ситуаціях, організовувати та підтримувати діалог, володіти технологіями комп'ютерного спілкування» [2, с. 58].

Основу професійної комунікації (за дослідженнями О.О. Шаталова) становить комплекс умінь, мовленнєвого спілкування у продуктивних і рецептивних видах. Дослідники виокремлюють такі складові комунікації: *лінгвістичну* (сукупність знань про систему мови, правила функціонування одиниць мови в мовленні та здатність користуватися цією системою для розуміння чужих думок і вираження власних суджень в усній чи письмові формі); *мовленнєву або соціолінгвістичну* (здатність користуватися мовою у мовленнєвому акті); *соціокультурну*; *соціальну або прагматичну*; *дискурсивну* та *предметну* [4, с. 15].

І. Кошлаба визначає наступні складові *іншомовної лінгвістичної компетентності* у контексті професійної освіти: *фонетична* компетентність (уміння вживати просодичні засоби); *граматична* компетентність (правильний підбір граматичних конструкцій для опанування мови професійного спрямування); *лексична* компетентність (здатність використовувати мовний словниковий запас у межах професійного спілкування). [7, с. 74]. Саме лексична компетентність як здатність розуміти, запам'ятовувати й правильно використовувати слова й вирази в усному та письмовому мовленні є центральною ланкою у тріаді складових лінгвістичної компетентності і є необхідною умовою як для успішного міжособистісного спілкування, так і для розуміння інформації іноземною мовою у професійному контексті [6, с. 38].

Вищенаведений аналіз можна підсумувати у вигляді наступного спрощеного логічно-структурного ряду: *лексична компетентність* як ядро *лінгвістичної компетентності* є вагомим компонентом іншомовної *комунікативної компетентності* та, відтак, значною мірою визначає сформованість *професійної компетентності*.

Для усвідомлення особливості процесу формування лексичної компетентності необхідно визначити її місце та роль у процесі формування іншомовної професійної комунікативної компетентності взагалі та у процесі іншомовної підготовки операторів військових БпЛа – зокрема. Окреслимо дві найважливіші функції лексичної компетентності у контексті обговорюваної проблематики.

Аксіоматично зрозумілою й беззаперечною вбачається необхідність формування лексичної компетентності для власне *здійснення акту комунікації* (як усного, так і письмового): розуміння базового значення слова, включаючи переносні значення слів, уміння диференціювати значення слова у різних контекстах та семантичні відмінності слів у синонімічному ряду, здатність правильно підбирати слова для формулювання й висловлювання думки з урахуванням контексту, жанру мовлення, ситуації спілкування та інших прагматичних факторів тощо [12, с. 263]. Тобто, якісно сформовані лексичні навики – головна передумова успішної комунікації іноземною мовою, тоді як недотримання лексико-семантичної норми, навпаки, призводить до смислових помилок та комунікативної недосконалості або непорозуміння [1, с. 18].

Втім, у контексті формування професійно-спрямованої іншомовної компетентності операторів військових БпЛА лексична компетентність набуває й іншого вагомого значення. Адже саме лексична компетентність виступає основоположною передумовою напрацювання, накопичення й вдосконалення майбутнім фахівцем *термінологічного тезаурусу* як основи практичного застосування іноземної мови у майбутній професійній діяльності та успішній фаховій комунікації. У рамках компетентнісного підходу до викладання іноземної мови вважаємо очевидним, що оволодіння термінологією має розглядатися передусім як оволодіння відповідними лексичними навичками, необхідними для результативної інформаційно-пошукової та інформаційно-аналітичної діяльності. Тож ми поділяємо думку багатьох дослідників [11, 12, 5] про те, що сформованні навички напрацювання термінологічного тезаурусу – це не лише шлях до успішного спілкування у професійному контексті, а й засіб поглибленого опанування спеціальності через можливість опрацювання безмежної кількості англомовної професійної літератури, напрацьованої міжнародною науковою спільнотою.

Важливо акцентувати увагу на виокремленні саме тих аспектів формування іншомовної професійної комунікації, які матимуть безпосереднє *практичне* значення у майбутній професійній діяльності здобувачів освіти. Ілюстративним, на наш погляд, може стати порівняльний аналіз формування іншомовної професійної комунікації льотчиків й диспетчерів повітряного руху та операторів безпілотних літальних апаратів. Незважаючи на належність обох кластерів англійської мови до однієї субмови – авіаційної англійської мови - безсумнівною є функціональна розбіжність у застосуванні авіаційної англійської мови офіцерами цих двох сфер військової авіації. Очевидною виступає необхідність переважаючої спрямованості англомовної підготовки льотного складу до спонтанної усної комунікації на основі міжнародно визначеної термінології ICAO для здатності ведення радіоперемовин з наземними службами під час польоту, у той час як функціональні обов'язки операторів БпЛА передбачають застосування англійської мови в першу чергу у текстовому варіанті для опрацювання технічної документації до кожної окремої моделі безпілотного комплексу. Саме така орієнтованість на практичні аспекти професійного застосування англійської мови у майбутній

професійній діяльності й визначає пріоритетність окремих видів мовленнєвої діяльності, акцент на формуванні яких забезпечить розвиток професійно-необхідних практичних аспектів іншомовної професійної комунікації.

Керуючись принципом практично-прикладної функції професійної англійської мови для майбутніх операторів військових БпЛА, можемо визначити й пріоритетні види мовленнєвої діяльності з чотирьох загально-визначених (усне мовлення, письмо, аудіювання й читання), які зазвичай комплексно опрацьовуються на заняттях з іноземної мови. Не применшуючи значення жодного з цих видів мовленнєвої діяльності та, навпаки, акцентуючи увагу на взаємопов'язаності усіх чотирьох аспектів для формування й розвитку комунікативної компетентності, виокремимо саме *читання* у якості центрального з вищезазначених видів мовленнєвої діяльності у процесі іншомовної підготовки операторів БпЛА. По-перше, робота з насиченим специфічною термінологією англомовним текстом технічного характеру складатиме переважну частку практичного застосування англійської мови у майбутній професійній діяльності курсанта, що набуває кваліфікацію оператора БпЛА. По-друге, автентичний текст науково-технічного дискурсу – це природнє середовище функціонування термінів та неоціненне першоджерело контекстного вжитку як термінів широкого науково-інженерного спектру, так і термінів вузько-спеціального авіаційно-технічного термінологічного тезаурусу, що стосується саме проектування, обслуговування, застосування й пілотування БпЛА. Відтак, закономірним й логічним вбачається дослідження формування лексичної компетентності в цілому та її термінологічної складової зокрема у тісному зв'язку з проблемами навчання професійно-орієнтованому читанню.

Підкреслимо, що лексична компетентність, маючи окрему практично-прикладну функцію, як було описано вище, водночас виступає основою для розвитку комунікативної компетентності [7, с. 73], та розглядається нами у структурно-функціональній єдності з останньою: під час комунікативної практики з усного мовлення лексична компетенція формується на вищому рівні, за якого засвоєний вокабуляр знаходить своє практичне застосування та усвідомлений вжиток у мовленні під час виконання завдань комунікативного характеру. Водночас, лексична компетентність, як було доведено вище, є ядром формування комунікативної. Інакше кажучи, ефективне засвоєння лексики та термінології професійного дискурсу неможливе без урахування комунікативної природи мови, що має знайти відображення і у виборі методичних засобів для напрацювання лексичної компетентності. Якісне формування відповідних навичок стає можливим лише за умови комплексу заходів: комунікативно-орієнтована робота над спеціальними текстами, під час якої курсантом усвідомлюється безпосереднє функціонування лексичної одиниці або терміну у продукті мовленнєвої діяльності (тобто у тексті), та, власне, робота над лексичними одиницями (їх морфологічні, семантичні, етимологічні особливості).

Розглянемо більш детально такий комплексний підхід та доведемо його ефективність як для розвитку навичок професійно-орієнтованого читання, так і формування лексичної компетентності.

Важливою умовою усвідомленої семантизації лексичної одиниці є знайомство з нею у контексті, у якості функціональної одиниці речення [11, с. 321]. Слово сприймається як лексична одиниця, що виконує певну комунікативну задачу, а не як слово/термін, що існує окремо і підлягає запам'ятовуванню. Для усвідомлення дієвості такого підходу за основоположний принцип слід прийняти гіпотезу, що у тріаді 'форма – значення – призначення (або функція) слова' визначальною ланкою є саме остання; форма й навіть саме значення слова підпорядковані основній задачі - виконанню *комунікативної* мовленнєвої функції, яку воно несе у реченні. Перше знайомство з лексичною одиницею має починатися з усвідомлення її *функції/ролі* у смисловому висловлюванні. Такий когнітивний контекстний підхід до знайомства з лексичною одиницею не тільки покращує її запам'ятовування, а й сприяє її 'природньому перенесенню' у власні висловлювання у майбутніх актах мовлення. На засвоєння та запам'ятовування лексичної одиниці спрямовані комплекси післятекстових лексичних вправ, адже критично важливо забезпечити якісне засвоєння та запам'ятовування за рахунок багаторазового застосування лексичних одиниць у власному мовленні та шляхом багатократного аналізу їх вжитку у різних контекстах.

Із широкого спектру лексичних та лексико-граматичних вправ варто акцентувати увагу на категорії умовно-комунікативних завдань як таких, що наряду з основною функцією (сприяння засвоєнню нових лексичних одиниць) слугують перехідною ланкою до усвідомленого їх вживання у власно спродукованих актах мовлення, коли лексична одиниця переходить із розряду вивченого слова у пасивному словниковому запасі курсанта до осмисленого вживання у мовленні й набуває комунікативної функції.

Реалізації на практиці принципу функціональності слова як пріоритетної сприяє застосування так званих 'таблиць функціонального заміщення' [12, с. 269]. Сутність такого дидактичного прийому полягає у семантизації слова (тобто усвідомленню значення) через його функцію у реченні. Таблиця містить перелік слів / словосполучень / термінів, які гіпотетично можуть виявитися необхідними для висловлювання власної думки щодо переглянутого фрагменту фільму, прочитаного

тексту, поставленого ряду питань, мозкового штурму тощо. Цей ряд лексичних одиниць надається у парі з еквівалентним перекладом рідною мовою, що водночас слугує зоровою опорою для кращого сприйняття й запам'ятовування. Але, на відміну від традиційного прямого перекладного методу семантизації, за якого значення слова надається експліцитно й відокремлено від його функції у висловлюванні, таблиця функціонального заміщення пропонує слово англійською мовою як *засіб висловлення власної думки*. Лексична одиниця англійською мовою 'заміщує' собою поняття, народжене у свідомості рідною мовою. Відбувається саме функціональне заміщення слова/виразу, яке сформувалося подумки рідною мовою для вирішення комунікативної задачі, але висловлюється англійською мовою. Нове слово вимовляється й вживається не як окреме слово із списку тих, що підлягають вивченню й запам'ятовуванню (поза будь-якого контексту), а саме у реченні, тобто у контексті, є граматично й семантично пов'язаним з іншими словами у висловлюванні, і , відтак, 'функціонує' й 'живе' у реченні, несе комунікативне навантаження. Іншомовна лексична одиниця як така, що вжита у реченні, запам'ятовується у контексті, який до того ж був продуктом власного мислення курсанта, що неабияк активізує процес запам'ятовування і усвідомлення нової лексичної одиниці.

Принцип функціонального заміщення можна описати як ланцюг етапів: (1) потреба у продукуванні висловлювання, яка виникає у свідомості рідною мовою; (2) пошук англомовного еквіваленту (де на допомогу й приходить таблиця-'підказка', яка містить необхідну лексичну одиницю); (3) власне, висловлювання англійською мовою, у якому нове слово/термін вжито так, що воно несе не просто значення, а й виконує комунікативну функцію у висловлюванні.

Застосування таблиць за принципом функціонального заміщення мінімізує мовні труднощі, та, відкак, спричинений ними демотиваційний фактор, сприяючи зосередженню уваги курсантів на сутності обговорюваного тексту, фільму або теми, не відволікаючи їх увагу на пошук відповідних лексичних одиниць. Таким чином, відбувається справжня комунікація, у процесі якої імпліцитно засвоюються нові лексичні одиниці/терміни, що вживаються у контексті й дійсно виконують комунікативну функцію у власному висловлюванні курсанта.

Варто зауважити, що принцип функціонального заміщення зарекомендував себе як ефективний і на підготовчому етапі дотекстової семантизації термінів, що в результаті полегшує сприйняття нових лексичних одиниць під час роботи над текстом.

Звісно, контекст текстів, фрагментів фільмів, порівняльних таблиць з тактико-технічними даними різних моделей безпілотних комплексів та інших зразків мовного матеріалу має відповідати професійним інтересам курсантів, мати лексичну й термінологічну насиченість, яка відповідає рівню володіння англійською мовою здобувачів освіти, бути цікавим, актуальним й інформативним. Такий методологічний підхід до вибору навчального матеріалу підвищує мотивацію до навчального процесу в цілому та стимулює курсантів до висловлювання власної думки, що в свою чергу сприяє комунікативній спрямованості усього заняття та окремих видів завдань та робіт.

Читання автентичних текстів, запозичених з інтернет-джерел, перегляд фрагментів фільмів щодо різних конструктивних типів БпЛА вітчизняного і закордонного виробництва слугують як джерелом вузько-спеціальних термінів, так і підгрунтям для усної професійної комунікації, сприяють напрацюванню значного прошарку лексичних одиниць загально-наукового й технічного дискурсу та тезаурусу термінів за спеціальністю.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного дослідження можна дійти висновку, що лексична компетентність майбутніх офіцерів-операторів військових БпЛА безпосередньо впливає на якість сформованості комунікативної компетентності та має вирішальне значення для здійснення успішного акту комунікації. Не менш важливою є роль сформованої лексичної компетентності для напрацювання термінологічного тезаурусу як основи практичного застосування іноземної мови у майбутній професійній діяльності та успішній фаховій комунікації. Як компонент комунікативної компетентності лексична компетентність опосередковано впливає і на формування професійної компетентності військового фахівця в цілому, іншомовна складова якої набуває неабиякого значення в умовах підвищеного рівня міжнародної комунікації в умовах російсько-української війни. Методично-дидактичний аспект формування лексичної компетентності доцільно підпорядковувати принципу комунікативності, що має доведену ефективність і для формування якісно засвоєного термінологічного тезаурусу, і для розвитку іншомовних комунікативних навичок взагалі.

Подальший науковий пошук у рамках досліджуваної проблеми доцільно спрямувати, на наш погляд, у русло міжпредметних зв'язків, які 'як педагогічна категорія є комплексною, багатоаспектною проблемою, яка пов'язана з наочною структурою змісту навчання' [10, с. 18], а саме у поле тісної співпраці з кафедрами військово-технічного профілю з метою визначення й виокремлення найдоцільнішої тематики для викладання у рамках дисципліни 'Іноземна мова (спеціально-військовий курс)' та окреслення змісту найбільш повного й професійно-обумовленого термінологічного тезаурусу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вадаська С.В. ESP materials for aeronautical students. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» Серія: Філологія. Педагогіка.* Зб. н. праць. 2016. № 7. С. 16–20.

2. Вишпольська В.Ф. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин. *Вісник Запорізького національного університету*. 2008. № 1. С. 57–61.

3. Грень Л. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність. Автореф. дис. канд. наук : 13.00.04. Харків. 2010. 24 с.

4. Калошин В.Ф., Гоменюк Д.В., Сушенцева Л.Л. Методика Шаталова В.Ф.: сутність, здобутки, перспективи. *Київська Русь*. 2008. 44 с.

5. Ковтун О.В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі. Автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.04. Одеса. 2013. 44 с.

6. Корнєва З.М. Компонентний склад іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетентності студентів ВТНЗ. *Молодь і ринок.* 2014. № 6. С. 36–41.

7. Кошлаба І.Б. Формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності студентів вищих медичних навчальних закладів. *Мова: класичне – модерне – постмодерне*. 2014. Вип. 1. С. 71–78.

8. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики.* 2004. 112 с.

9. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП. 2002. 334 с.

10. Пастирська І.Я. Міжпредметні зв'язки як пропедавтичний етап розвитку інтеграції змісту освіти. *Загальна педагогіка та історія педагогіки*. 2019. Вип. 12. Т. 2. С. 17–20.

11. Nation I.S.P. Learning vocabulary in another language. 2-nd edition. Cambridge University Press. Cambridge. 2013. 624 p.

12. Schmitt N. Understanding vocabulary acquisition, instruction and assessment: A research agenda. *Language Teaching*. Vol. 52. Issue 2. P. 261–274.

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ПІДПРИЄМСТВ ПОШТОВОГО ЗВ'ЯЗКУ

METHODOLOGY FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE MANAGERS OF POSTAL SERVICE ENTERPRISES

УДК 377.147:331.108:004.738.5
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.24
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Сиволап Д.П.,
аспірант
Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України

У статті представлено авторську методику формування професійної культури майбутніх менеджерів підприємств поштового зв'язку, що ґрунтується на системному, компетентнісному та особистісно орієнтованому підходах. Актуальність дослідження визначається недостатньою науковою розробкою проблеми саме у сфері поштового сервісу, що вимагає створення цілісної педагогічної системи її формування. Методика реалізується у чотири етапи: мотиваційно-когнітивний, комунікативно-інформаційний, операційно-технологічний та рефлексивно-управлінський.

Перший етап спрямований на формування внутрішньої мотивації студентів, усвідомлення ролі професійної культури у підвищенні ефективності управлінської діяльності. Використовуються різноманітні інноваційні методи, такі як ігрові технології, тренінги і дискусії, що сприяють активізації пізнавальної діяльності.

Другий етап розвиває комунікативні навички і культурологічну обізнаність майбутніх менеджерів, застосовуючи технології змішаного навчання, кейс-аналізу, проблемно-орієнтованого викладання та проектної роботи. Цей підхід сприяє формуванню у студентів навичок ефективного й ділової етики в професійній сфері пошти.

Третій, операційно-технологічний, етап орієнтований на практичне застосування знань у змодельованих або реальних управлінських ситуаціях, використовуючи виробничу практику, симуляції, тренінги та стажування. Це забезпечує набуття управлінських компетентностей, умінь приймати рішення та планувати діяльність

Четвертий етап спрямований на формування рефлексивних навичок, самоаналізу, професійної ідентичності та готовності до саморозвитку через коучинг, SWOT-аналіз, портфоліо та інші методи. Така поетапна реалізація методики дає змогу системно, послідовно та прогнозовано формувати професійну культуру як інтегровану якість особистості, що забезпечує готовність до професійної і управлінської діяльності у сфері поштового зв'язку.

Ключові слова: *професійна культура, методика формування, майбутні менеджери, підприємства поштового зв'язку, професійна підготовка, інноваційні педагогічні технології.*

The article presents an original methodology for developing the professional culture of future managers of postal service enterprises, based on systemic, competency-based, and learner-centered approaches. The research addresses the insufficient scientific elaboration of professional culture specifically within the postal service sector, emphasizing the need to establish a comprehensive pedagogical system for its development.

The methodology is implemented through four interconnected stages: motivational-cognitive, communicative-informational, operational-technological, and reflexive-managerial. The motivational-cognitive stage aims to foster internal motivation and deepen the understanding of professional culture's importance for effective management. Innovative methods such as training sessions, educational games, and active discussions are employed to enhance student engagement.

The communicative-informational stage focuses on cultivating communication skills and cultural awareness by integrating blended learning, case analysis, problem-based instruction, and project work. This approach promotes the development of effective communication competencies and professional ethics relevant to the postal industry.

The operational-technological stage provides practical application opportunities through simulated and real managerial scenarios, including internships, simulations, training exercises, and frontline experience. This stage equips future managers with essential management competencies, decision-making skills and organizational abilities.

The reflexive-managerial stage emphasizes self-reflection, professional identity formation, and continuous self-improvement using coaching, SWOT analysis, portfolio development, and other reflective practices. Such a stepwise and systematic implementation ensures the development of professional culture as an integrated personal quality, preparing graduates for high-quality managerial activity in the postal service sector.

Key words: *professional culture, future managers of postal service enterprises, methodology, professional training, innovative technologies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Професійна діяльність фахівця, обумовлена соціальними, етичними та культурними нормами, що склалися у суспільному світогляді, підвищують значущість підготовки професіонала, затребуваного соціумом та відповідального його запитам; що володіє необхідними професійно значущими якостями, здатного до творчої самореалізації. Активне становлення та розвиток інноваційної професійної діяльності потребує підвищення ефективності формування професійної культури фахівців у різних сферах соціально-економічної практики [3; 9].

Кожна професія має власну професійну культуру. На її формування впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. До них можна віднести, наприклад, престиж професії, якість освітніх послуг, професійну мотивацію. Під професійною культурою ми розумітимемо складне інтегральне утворення, що охоплює систему цінностей, професійних мотивів, етичних норм, управлінських і комунікативних компетентностей, здатність до рефлексії, адаптації та інноваційної діяльності.

Перед професійною освітою стоїть завдання підготовки конкурентоспроможних фахівців,

готових до самостійного та ефективного вирішення проблем у галузі професійної діяльності, постійного самовдосконалення, самореалізації, позитивної взаємодії та співпраці з колегами, які мають досвід культуро-творчої діяльності. У зв'язку з цим важливою є необхідність формування культури професійної діяльності у майбутніх фахівців як показника рівня відповідності випускника еталону професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне обґрунтування проблеми спирається на дослідження соціальної значущості професійної культури фахівця (М. Галицька, В. Гриньова, С. Ісаєнко, С. Копилов, В. Кремень, Н. Мазур, В. Моргун, Г. Улунова та ін.).

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що проблема формування професійної культури залишається недостатньо дослідженою, особливо в контексті окремих професійних сфер. Незважаючи на наявність наукових напрацювань, присвячених різним аспектам професійної культури, це поняття потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного уточнення.

Зокрема, питання професійної культури розглядалися у працях Г. Гущиної, А. Комкової, Н. Кушнір, О. Пілевич – у контексті підготовки фахівців економічної галузі; Ю. Безрученкова, Л. Мартиненко – фахівців сфери ресторанного господарства; К. Коновалової, М. Михнюк, Л. Ніколенко, Ю. Смолянко, Т. Спіріної, Т. Тарасенко, О. Цюняк, Я. Черньонкова, І. Шевченко – щодо майбутніх педагогів, де професійна культура трактується як складне багаторівневе утворення; Л. Гончар – майбутніх менеджерів; Б. Чупринського – у сфері юриспруденції; О. Веремчук – документознавців, В. Царенка, В. Хоми, В. Мірошніченка, Т. Щеголєвої – стосовно військових фахівців.

Однак, слід констатувати, що проблема формування професійної культури майбутніх менеджерів підприємств поштового зв'язку досі не була предметом системного аналізу у вітчизняній науковій літературі. Така ситуація зумовлює необхідність комплексного дослідження цього питання, що й визначає актуальність обраної теми.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми передбачає дослідження методики в межах науково обґрунтованої системи формування професійної культури саме для цієї категорії фахівців.

Метою статті є дослідження методики формування професійної культури майбутніх менеджерів підприємств поштового зв'язку.

Виклад основного матеріалу. Контент-аналіз досліджень професійної культури в галузі освіти та менеджменту дає можливість зробити висновок, що професійна культура відображає «рівень оволодіння певною галуззю професійних знань, або відповідної діяльності» (Т. Щеголєва [11, с. 5]); розглядається як сукупність інтелектуальних, духовних, творчих здібностей, якостей і властивостей особистості та стилю діяльності, ….що дозволяють особистості ефективно та якісно вирішувати професійні завдання» (Т. Спіріна [10, с. 14]); характеризується певним рівнем сформованості професійних знань, умінь, навичок, що дозволяють опанувати «базисні кваліфікації», естетичними, етичними, економічними та правовими компонентами (С. Гриньов, Н. Кушнір, С. Луценко, С. Ніколаєнко, І. Попович, С. Стрельбицька, Г. Улунова та ін. [4; 6; 9]).

Становлення професійної культури у майбутніх менеджерів галузі поштового зв'язку є інтегральною складовою їхньої підготовки у закладах професійної освіти. Оскільки сформованість цієї культури є результатом цілісного педагогічного процесу [3; 6] та актуалізує особистісні ресурси здобувачів освіти, виникає потреба в розробленні відповідної педагогічної технології та методики її реалізації.

Науково-педагогічна література трактує педагогічну технологію як систематизоване проєктування та організацію освітньої взаємодії, спрямованої на гарантоване досягнення запланованих результатів. Зокрема, П. Лузан [7] визначає її як інструментарій для реалізації освітніх цілей через структуровану систему дій та методів.

У контексті формування професійної культури сутність педагогічної технології полягає у цілеспрямованій організації навчального процесу. Це передбачає створення комфортного освітнього середовища та врахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів студентів. Важливо зазначити, що гуманістична основа такого підходу історично обґрунтована у працях А. Макаренка, який розглядав педагогічну технологію як систему виховання через колективну діяльність та відповідальність [5].

На відміну від педагогічної технології, методика формування професійної культури виконує функцію практичного інструментарію реалізації технологічної моделі. Вона охоплює:

– організаційні компоненти (структура, етапи, форми занять);

– мотиваційні механізми (стимулювання пізнавальної активності, розвиток внутрішньої мотивації);

– рефлексивні практики (самоаналіз, оцінювання, формування професійної ідентичності);

– змістове наповнення (знання, уміння, цінності, поведінкові моделі);

– методи і прийоми навчання, адаптовані до специфіки поштової галузі.

Запропонована методика базується на таких концептуальних засадах:

– *синергійність* як поєднання та взаємопосилення різних напрямів професійного розвитку (змістового, психологічного, організаційного, етичного);

– *системність* як комплексне охоплення всіх складових професійної культури (знання, уміння, цінності, поведінкові патерни);

– *безперервність* як неперервний процес самовдосконалення майбутніх менеджерів підприємств поштового зв'язку із постійним оцінюванням результатів;

– *компетентнісний підхід* як формування ключових управлінських умінь і навичок.

Методика передбачає інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок, розвиток *soft skills*, формування етичних цінностей, використання інноваційних освітніх технологій, а також створення умов для безперервного професійного самовдосконалення. Її реалізація дає можливість педагогу виступати наставником і фасилітатором освітнього процесу, а здобувачеві освіти – розвивати професійну ідентичність, відповідальність і здатність до самореалізації.

Таким чином, педагогічна технологія і методика формування професійної культури є взаємопов'язаними, але функціонально відмінними компонентами освітнього процесу. Технологія задає стратегічну рамку, тоді як методика забезпечує її практичну реалізацію з урахуванням конкретних умов, цільової аудиторії та галузевої специфіки.

Основна мета педагогічної технології – створення умов, що сприяють активному залученню здобувачів освіти у процес навчання, розвитку критичного та творчого мислення. В умовах глобалізації та реформації освіти необхідно адаптувати традиційні освітні методи до сучасних вимог, враховуючи індивідуальні особливості учнів, замовлення роботодавців та потреби суспільства загалом.

Спроєктована технологія передбачає, що педагог повинен враховувати індивідуальні особливості кожного здобувача освіти, його здібності, інтереси та потреби, створювати комфортні умови для навчання, де студенти зможуть розвиватися відповідно до своїх можливостей. Для реалізації такої технології необхідно використовувати різноманітні методи та прийоми навчання, які дають можливість активно взаємодіяти з наданим навчальним матеріалом, а також (що важливо) застосовувати отримані знання на практиці. Водночас необхідно враховувати наявність варіативних форм навчання, таких як: індивідуальні заняття; групова робота; проєктна діяльність та ін.

Розроблення ефективної методики формування професійної культури майбутніх менеджерів підприємств поштового зв'язку є важливим завданням, що базується на ґрунтовному аналізі наявних наукових підходів, врахуванні напрацювань як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, які вивчали проблематику професійної культури в різних галузях.

Значний науково-практичний внесок у розроблення методичних засад формування професійної культури майбутніх фахівців зроблено у працях таких дослідників, як Ю. Безрученков, О. Веремчук [1], Л. Гончар [3], С. Гриньов [4], Н. Кушнір [6], О. Макеєва, Л. Мартиненко [8], Н. Миколаєнко, М. Михнюк, Л. Ніколенко, О. Пілевич, Т. Спіріна [10], О. Цюняк, Т. Щеголєва [11], О. Ящук та інших науковців. Їхні дослідження та напрацювання слугують фундаментом для створення цілісної та ефективної методики, адаптованої до специфіки поштової галузі.

Ґрунтуючись на розумінні, що педагогічна технологія володіє певними характерними рисами, зокрема: розподіл процесу на взаємопов'язані етапи; координоване й поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення поставленої мети та отримання відповідних результатів; однозначність виконання включених у технологію процедур і операцій, що є вирішальною умовою для досягнення результатів; повторюваність та відтворюваність процесу отримання продукту [7, с. 14], можна стверджувати, що технологія формування професійної культури майбутніх менеджерів підприємств поштового зв'язку є саме такою технологією. Її реалізація передбачає чітко структурований, поетапний процес, що забезпечує послідовне досягнення поставлених цілей. Кожен з етапів має чітко визначену мету, педагогічні умови, форми організації освітньої діяльності, методи навчання та очікувані результати, що забезпечує цілісність і ефективність формування професійної культури. Кожен з етапів має своє функціональне призначення та забезпечує наростання рівня сформованості професійної культури: мотиваційно-когнітивний, комунікативно-інформаційний, операційно-технологічний та рефлексивно-управлінський етапи. Такий підхід дозволяє забезпечити цілісність, логічну послідовність і ефективність формування професійної культури, враховуючи індивідуальні особливості здобувачів освіти та специфіку управлінської діяльності у сфері поштового зв'язку.

На ***мотиваційно-когнітивному етапі*** основна увага приділяється формуванню внутрішньої мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності, усвідомленню значення професійної культури як важливого чинника ефективного управління. Цей етап є стартовим у процесі формування професійної культури, оскільки саме мотивація визначає ставлення студента до майбутньої професії. Основна мета – сформувати внутрішній інтерес до управлінської діяльності у сфері поштового зв'язку та забезпечити усвідомлення важливості професійної культури як основи ефективного менеджменту. Реалізація цього етапу передбачає створення інформаційно-освітнього середовища, яке стимулює професійне самовизначення. Використовуються лекції-дискусії, профорієнтаційні зустрічі, вебінари, презентації, що дозволяє студентам ознайомитися

з реаліями професії. Мотиваційні тренінги та проблемно-пошукові методи сприяють формуванню позитивної установки на саморозвиток, активізації пізнавального інтересу та внутрішньої потреби у професійному зростанні.

На даному етапі використання різноманітних технік, прийомів та методів у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів дає можливість зробити заняття більш цікавим для студентів, що допомагає підтримувати інтерес до дисциплін, що вивчаються, та навчальної діяльності в цілому протягом усього періоду навчання. Це дозволило нам стимулювати розвиток творчого мислення студентів та сприяти їхньому прагненню до оволодіння професійними навичками. Одним із ефективних методів, що були впроваджені в освітній процес, стало використання ігрових елементів. Розроблені навчальні ігри сприяли кращому засвоєнню навчального матеріалу та його практичному застосуванню. Зокрема, проведення командних ігор не лише підвищувало зацікавленість здобувачів освіти, а й розвивало навички співпраці та стимулювало формування партнерських взаємин між учасниками навчального процесу. Серед прикладів таких ігор можна виокремити: «Освітній квест» – гра, у якій учні виконують завдання на логіку, знання теми та креативність, просуваючись від одного «етапу» до іншого; «Рольова гра» – моделювання професійних ситуацій, де майбутні менеджери виконують ролі фахівців, приймають рішення та обговорюють результати; «Брейн-ринг» – командне змагання на швидкість і точність відповідей, що активізує мислення та закріплює знання; «Конструктор рішень» – гра, у якій здобувачі освіти в групах розробляють рішення для певної проблемної ситуації, презентують його та отримують зворотний зв'язок.

На ***комунікативно-інформаційному етапі*** акцент робиться на розвитку комунікативної компетентності, яка є ключовою складовою професійної культури менеджера. Студенти вивчають культурологічні аспекти професійної діяльності, етичні норми спілкування, стандарти поведінки у сфері поштового сервісу.

На цьому етапі реалізуються педагогічні умови: удосконалення змісту навчально-виховного процесу, інтеграція культурологічних тем у фахові дисципліни; використання змішаного навчання. Форми роботи другого етапу – технологія «*flipped classroom*», тобто, «перевернутий клас, семінари, кейс-заняття, тренінги з ділового спілкування, участь у проєктній роботі, самостійна робота.

На другому етапі широко використовували методи проблемного викладу, проєктно-діяльнісні, рефлексивно-оціночні. На практичних заняттях широко застосовували методи, що стимулюють інтерес майбутніх менеджерів до професійної діяльності. Один із таких методів – проблемний виклад навчального матеріалу. Його суть полягає в тому, що викладач ставить перед майбутніми менеджерами проблему, яку вони мають вирішити. У процесі вирішення проблеми здобувачі освіти освоюють нові знання та навички, у них розвивається логічне та креативне мислення. Крім того, проблемний виклад навчального матеріалу дає можливість навчитися працювати в команді, обмінюватися думками та ідеями.

Ефективним підходом є впровадження проблемно-орієнтованого навчання з аналізом кейсів управлінських ситуацій у різних культурних середовищах. Наприклад, кейс: *У японській поштовій компанії рішення приймаються колегіально, з урахуванням думки всіх членів команди.* Студенти аналізують, як принцип єдності командування поєднується з принципом ініціативи в культурі, де важлива гармонія та консенсус. Або інший кейс: *У американській логістичній компанії менеджер використовує економічні методи мотивації – бонуси за швидкість доставки.* Студенти порівнюють ці методи з соціально-психологічними підходами, які застосовуються, наприклад, у скандинавських країнах, де важливіша командна підтримка.

Операційно-технологічний етап орієнтований на практичне застосування знань і формування професійних навичок управління. Студенти залучаються до реальних або змодельованих управлінських ситуацій, що дозволяє їм відчути специфіку професійної діяльності менеджера у поштовій сфері.

Педагогічні умови передбачають поєднання аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи з використанням інноваційних технологій. Виробнича практика, симуляційні заняття, навчальні тренінги, участь у професійних конкурсах – усе це сприяє формуванню управлінських і організаційних компетентностей. Проєктне навчання, аналіз кейсів, стажування на підприємствах поштового зв'язку дають можливість студентам застосовувати теоретичні знання у практичних умовах, розвивати навички прийняття рішень, планування та контролю.

У рамках даного етапу професійна культура формується не лише через засвоєння знань, а й через їх активне застосування. Саме тому логічним є використання контекстних технологій навчання, які перетворюють студента з пасивного слухача на активного учасника освітнього процесу: майбутній фахівець моделює професійні ситуації, шукає рішення та аналізує їхні наслідки, формуючи таким чином власний професійний досвід. Контекстне навчання базується на тому, що знання, уміння та навички розглядаються не як самостійна мета, на яку має бути спрямована діяльність учня, а як інструмент для розв'язання професійних завдань. Головною ознакою навчально-виробничого процесу контекстного типу, який реалізується через поєднання сучасних і традиційних форм та

методів навчання, є моделювання майбутньої професійної діяльності за допомогою знакових засобів, що відображають предметний і соціальний зміст цієї діяльності [2].

Завершальний ***(рефлексивно-управлінський) етап*** методики спрямований на формування здатності до самоаналізу, усвідомлення професійної ідентичності, саморефлексії. Майбутні менеджери навчаються аналізувати свої успіхи та невдачі, ідентифікувати шляхи вдосконалення, приймати виважені управлінські рішення на основі рефлексії та зворотного зв'язку. На цьому етапі закріплюється вміння постійно розвиватися та адаптуватися до змін у професійному середовищі, забезпечуючи повторюваність та відтворюваність високих результатів у своїй майбутній управлінській практиці. Реалізація цього етапу включає круглі столи, індивідуальні консультації, створення портфоліо, онлайн-опитування, самооцінювання. Застосовуються рефлексивні методи, SWOT-аналіз, коучинг, фасилітація, що дозволяє студентам глибше осмислити власний досвід, сформувати відповідальну професійну позицію та готовність до самовдосконалення.

Кожен етап методики логічно доповнює попередній, забезпечуючи прогнозований результат – поступове формування професійної культури як інтегрованої якості особистості, що забезпечує готовність до ефективної управлінської діяльності у сфері поштового зв'язку.

Висновки. Розроблена методика формування професійної культури майбутніх менеджерів підприємств поштового зв'язку є науково обґрунтованою, структурованою та практично орієнтованою системою педагогічного впливу. Її реалізація дозволяє забезпечити цілісне формування професійної культури через поетапне засвоєння мотиваційних, комунікативних, операційних та рефлексивних компонентів. Впровадження методики у процес професійної підготовки сприяє розвитку управлінських компетентностей, формуванню етичної позиції, здатності до саморозвитку та відповідального прийняття рішень.

Подальші дослідження будуть спрямовані на експериментальну перевірку ефективності реалізації методики формування професійної культури майбутніх менеджерів підприємств поштового зв'язку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Веремчук О. В. Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх документознавців : дис. … канд. пед. наук. : 13.00.04. Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2016. 297 с.

2. Герлянд Т. Особливості впровадження технології контекстного навчання у закладах професійно-технічної освіти. *Професійна педагогіка*, 2015. № 10. С. 84–88. https://doi.org/10.32835/2223-5752.2015.10.84-88

3. Гончар Л. В. Теоретичні і методичні засади формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2021. 538 с.

4. Гриньов С. Я. Розвиток професійної культури майбутніх менеджерів з управління проектами в умовах магістратури : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2015. 283 с.

5. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А.С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2003. 556 с.

6. Кушнір Н. С. Формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький національний університет, Міністерство освіти і науки України. Хмельницький, 2019. 263 с.

7. Лузан П. Г. Суть і дефініція поняття «педагогічна технологія». *Професійна педагогіка*, 2013. № *6*, С. 12–18. https://doi.org/10.32835/2223-5752.2013.6.12-18

8. Мартиненко Л. В. Формування професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного сервісу у вищих професійних училищах і коледжах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2021. 327 с.

9. Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток : колективна монографія / кол. авт.; відп. ред. Г. Є. Улунова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. 300 с.

10. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.04; Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2009. 19 с.

11. Щеголєва Т. Л. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад.держ. прикордон. служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2007. 19 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА

USE OF ACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES TO PREPARE FOR PEDAGOGICAL PARTNERSHIP

УДК 378.091.313:[37.015.311:37:005.56
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.25
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Силенко Н.І.,
докт. філос. в галузі 01 Освіта/ Педагогіка, вчитель-методист, вихователь-методист,
вчитель початкових класів, вчитель вищої кваліфікаційної категорії,
Середньої загальноосвітньої школи № 35

Матвієнко В.О.,
аспірант кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

У статті розглядається актуальна проблема використання технологій активного навчання як чинника формування готовності майбутніх педагогів до партнерської взаємодії в умовах модернізації української освіти та реалізації концепції Нової української школи. Проаналізовано сутність педагогічного партнерства як системи, що передбачає діалогічну співпрацю, рівноправність, взаємоповагу та відповідальність між усіма суб'єктами освітнього процесу. Підкреслюється, що готовність до партнерства охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, які мають інтегруватися у процес професійної підготовки майбутніх учителів.

Визначено роль активного навчання у розвитку ключових професійних і соціальних компетентностей, зокрема критичного мислення, комунікативних навичок, уміння працювати в команді та вирішувати проблеми в умовах невизначеності. Охарактеризовано провідні технології активного навчання – проєктне навчання, case-study, тренінги, дискусії, інтерактивні ігри, навчання у співпраці, а також їх потенціал для формування практичного досвіду партнерської взаємодії. Узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід упровадження активних методів, показано можливості застосування цифрових освітніх інструментів (онлайн-платформи, інтерактивні сервіси, віртуальні комунікаційні середовища) для організації ефективної співпраці між викладачами й студентами.

У роботі визначено педагогічні умови, що сприяють ефективності активного навчання: методична готовність викладачів, наявність інноваційного освітнього середовища, системна інтеграція практикоорієнтованих завдань у навчальні дисципліни. Наголошено на труднощах впровадження, пов'язаних із збереженням традиційної лекційної моделі, недостатньою підготовленістю науково-педагогічних працівників та обмеженими ресурсами.

Стаття має теоретичне і практичне значення для викладачів закладів вищої педагогічної освіти, розробників освітніх програм і методистів, оскільки запропонована модель інтеграції технологій активного навчання може стати основою для удосконалення підготовки майбутніх учителів. Результати дослідження сприятимуть формуванню професійної компетентності педагогів, здатних ефективно реалізовувати партнерську взаємодію в освітньому процесі, що є одним із ключових завдань сучасної української школи.

Ключові слова: *педагогічне партнерство, активне навчання, готовність до співпраці, професійна підготовка педагогів, партнерська взаємодія, Нова українська школа, цифрові освітні технології.*

The article discusses the topical issue of using active learning technologies as a factor in preparing future teachers for partnership interaction in the context of the modernization of Ukrainian education and the implementation of the New Ukrainian School concept. The essence of pedagogical partnership as a system that provides for dialogical cooperation, equality, mutual respect, and responsibility among all subjects of the educational process is analyzed. It is emphasized that readiness for partnership encompasses motivational, cognitive, activity-based, and reflective components that must be integrated into the professional training of future teachers.

The role of active learning in the development of key professional and social competencies, in particular critical thinking, communication skills, teamwork, and problem-solving in conditions of uncertainty, is identified. The leading technologies of active learning are characterized – project-based learning, case studies, training, discussions, interactive games, collaborative learning, as well as their potential for forming practical experience of partnership interaction. Domestic and foreign experience in implementing active methods is summarized, and the possibilities of using digital educational tools (online platforms, interactive services, virtual communication environments) for organizing effective cooperation between teachers and students are shown.

The paper identifies pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of active learning: methodological readiness of teachers, availability of an innovative educational environment, and systematic integration of practice-oriented tasks into academic disciplines. It highlights the difficulties of implementation associated with the preservation of the traditional lecture model, insufficient training of scientific and pedagogical workers, and limited resources.

The article has theoretical and practical significance for teachers of higher pedagogical education institutions, developers of educational programs, and methodologists, since the proposed model of integration of active learning technologies can become the basis for improving the training of future teachers. The results of the study will contribute to the formation of professional competence of teachers who are able to effectively implement partnership interaction in the educational process, which is one of the key tasks of the modern Ukrainian school.

Key words: *pedagogical partnership, active learning, readiness for cooperation, professional training of teachers, partnership interaction, New Ukrainian School, digital educational technologies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні трансформації в освіті України та світу актуалізують необхідність переосмислення ролі вчителя і способів організації освітнього процесу. Одним із провідних концептів Нової української школи виступає педагогічне партнерство, що базується на взаємоповазі, довірі та співпраці між учителем, учнем і батьками [5; 3]. Така взаємодія виходить за межі традиційних авторитарних моделей, наближаючи освітній процес до принципів

демократизації, суб'єктності та співтворчості. Водночас ефективність партнерства значною мірою залежить від рівня сформованості у вчителя готовності до його практичної реалізації, що потребує цілеспрямованого розвитку відповідних професійних і комунікативних компетентностей.

У сучасній педагогічній науці дедалі більше уваги приділяється технологіям активного навчання як засобу підвищення залученості здобувачів освіти, розвитку їхньої критичної та креативної компетентності, формування навичок співпраці й партнерської взаємодії [6; 10; 13]. Міжнародні дослідження переконливо доводять, що використання інтерактивних і кооперативних форм навчання підвищує академічні результати студентів і сприяє зниженню рівня пасивності у навчальному процесі. Це, у свою чергу, безпосередньо корелює з підготовкою майбутніх педагогів до організації партнерських практик у школі.

Українські науковці також наголошують на потенціалі активних методів навчання для формування партнерської культури у здобувачів педагогічної освіти. Використання інтерактивних вправ, проєктної діяльності, фасилітаційних методик та комунікативних практик сприяє становленню вчителя як модератора співпраці, а не лише транслятора знань [9; 11; 4]. Особливої актуальності набуває інтеграція активних технологій у дистанційне та змішане навчання, що під час пандемії COVID-19 та воєнних умов продемонструвало необхідність нових підходів до збереження педагогічної взаємодії [1; 2;].

Водночас залишається низка суперечностей. З одного боку, концепція педагогічного партнерства задекларована на нормативному рівні й підтримується освітніми реформами; з іншого – практичне впровадження технологій активного навчання у процес професійної підготовки майбутніх учителів не завжди має системний характер і залежить від педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти [7]. Постає потреба у виробленні теоретично обґрунтованих і практично ефективних моделей інтеграції активних технологій у підготовку педагогів, що дозволить формувати стійку готовність до партнерської взаємодії в умовах сучасних викликів.

Таким чином, проблема дослідження полягає у визначенні педагогічних умов, методів та інструментів активного навчання, які забезпечують підвищення рівня готовності майбутніх учителів до реалізації педагогічного партнерства в освітньому процесі. Її розв'язання сприятиме узгодженню міжнародного досвіду [12; 7; 8] з національними освітніми пріоритетами та забезпечить якісну професійну підготовку педагогів у контексті європейської інтеграції України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях останніх десятиліть простежується стійка тенденція до переосмислення ролі педагога та способів організації освітнього процесу. Поняття педагогічного партнерства стало ключовим у сучасних освітніх реформах, адже воно поєднує принципи гуманістичної педагогіки, демократизації суспільного життя та вимоги компетентнісного підходу. У працях українських дослідників [5; 3; 9] партнерство визначається як одна з провідних умов успішної реалізації Концепції «Нова українська школа», що забезпечує формування готовності вчителя до діалогу, співробітництва і взаємної відповідальності у взаєминах із учнями, батьками та колегами.

Розглядаючи партнерство крізь призму професійної підготовки майбутніх педагогів, В. Ковальчук [3] наголошує на його системному характері та пропонує структурно-функціональну модель, що включає методологічний, змістовий і технологічний компоненти. Дослідження О. Семеног і М. Вовк [5] акцентують увагу на ролі педагогічної освіти як чинника формування комунікативної компетентності майбутніх учителів, що є необхідною передумовою партнерських стосунків. І. Філімонова [9], аналізуючи практику викладання у закладах вищої освіти, підкреслює ефективність упровадження технологій педагогічного партнерства у процес вивчення фахових дисциплін, що дозволяє студентам набувати досвіду співпраці та взаємоповаги.

Окрему увагу вітчизняні дослідники приділяють умовам реалізації партнерства у специфічних освітніх середовищах. Так, Г. Голос [11] доводить ефективність партнерської взаємодії у закладах вищої освіти, підкреслюючи її значення для становлення педагогічної ідентичності студентів. Науковці акцентують увагу на дошкільній освіті, де партнерство розглядається як основа взаємодії педагогів і батьків у формуванні життєвих компетентностей дитини. У кризових умовах (пандемія COVID-19, воєнні дії) проблема партнерства набуває особливої актуальності: дослідження Л. Задорожної-Княгницької та А. Ситник [2] показують нові можливості та виклики партнерської взаємодії у дистанційному навчанні, а М. Барчій [1] висвітлює психологічні аспекти забезпечення довіри та співпраці під час організації освітнього процесу у воєнний час.

Разом із тим, сучасні науковці підкреслюють, що ефективність партнерства неможлива без використання технологій активного навчання, які забезпечують діалогічність, залученість і практико-орієнтованість навчального процесу. У світовій освітній думці активне навчання (active learning) трактується як така організація взаємодії, за якої студенти беруть безпосередню участь у процесі засвоєння знань, замість пасивного сприймання лекційного матеріалу. Фундаментальні праці R. Hake [10] та C. Freeman і колег [6] довели, що інтерактивні методи – дискусії, групові завдання, проблемне навчання – суттєво підвищують

успішність студентів та знижують відсоток академічних невдач. Ці висновки стали основою для широкого впровадження активних методів у вищій освіті США та Європи.

Подальші дослідження конкретизували механізми впливу активного навчання на якість освіти. J. Koretsky та ін. [13] аналізували використання електронних інтерактивних систем (clickers), що стимулюють колективне обговорення та взаємний контроль у навчальній групі. Їхні результати свідчать про те, що навіть прості цифрові інструменти можуть істотно підвищити динаміку партнерської взаємодії та забезпечити розвиток комунікативних навичок.

Сучасні автори [7; 8] наголошують, що новий етап розвитку активного навчання пов'язаний з інтеграцією цифрових технологій, зокрема генеративного штучного інтелекту, у навчальний процес. Це відкриває додаткові можливості для персоналізації навчання, співпраці у віртуальних середовищах та створення інноваційних форм партнерської взаємодії. У свою чергу, дослідження N. Ourdyl та ін. [12] демонструють, що педагогічне партнерство сприяє не лише підвищенню академічних результатів, а й розвитку соціальної рівності, кар'єрних навичок і громадянської активності студентів. Таким чином, партнерство постає як чинник соціальної інтеграції та професійного зростання.

У вітчизняній педагогіці питання активного навчання розглядаються передусім у зв'язку з підготовкою майбутніх учителів. Т. Мотуз [4] підкреслює, що впровадження інтерактивних технологій у професійну підготовку здобувачів педагогічної освіти є необхідною умовою формування їхньої готовності до партнерської взаємодії. Це зумовлено тим, що лише через власний досвід активного, комунікативно насиченого навчання студент може усвідомити цінність партнерства і в подальшій професійній діяльності застосовувати відповідні стратегії.

Аналіз наведених наукових джерел дає підстави зробити кілька узагальнень. По-перше, педагогічне партнерство визнається одним із провідних напрямів модернізації освіти, який знаходить своє відображення у працях як українських, так і зарубіжних дослідників. По-друге, активне навчання розглядається як основний інструмент формування готовності майбутніх учителів до партнерської взаємодії, оскільки воно забезпечує діалогічність, спільну діяльність і суб'єктність учасників освітнього процесу. По-третє, актуальною і водночас недостатньо розробленою залишається проблема системного впровадження активних технологій у підготовку педагогів саме з орієнтацією на формування стійкої готовності до партнерства. Наявні дослідження окреслюють окремі аспекти цієї проблеми – комунікативний, психологічний, технологічний, проте комплексне науково-методичне забезпечення поки що не є достатнім.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема використання технологій активного навчання у формуванні готовності педагогів до партнерської взаємодії розглядається в сучасній педагогічній науці переважно фрагментарно. У вітчизняних дослідженнях основна увага зосереджена на загальних засадах педагогічного партнерства [5; 3], а також на описі окремих форм і методів його реалізації в освітньому процесі [9; 11]. Водночас питання інтеграції активних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів розкривається здебільшого у площині методики викладання, а не як системна умова формування готовності до партнерства [4]. У зарубіжних працях [6; 13; 7] значна увага приділяється доведенню ефективності активного навчання для підвищення академічних результатів та розвитку навичок співпраці. Проте у цих дослідженнях партнерство розглядається здебільшого у загальному контексті групової взаємодії, а не як специфічна компетентність майбутнього вчителя.

Таким чином, наукова проблема полягає у відсутності цілісної моделі, яка б поєднувала теоретичні засади педагогічного партнерства, технології активного навчання як інструмент його формування та практичні механізми підготовки майбутніх педагогів до реалізації партнерських взаємин у шкільному середовищі. Недостатньо дослідженими залишаються педагогічні умови, що забезпечують ефективне використання активних технологій саме з метою розвитку готовності до партнерства; критерії та індикатори вимірювання сформованості цієї готовності у студентів педагогічних спеціальностей; інноваційні моделі поєднання активного навчання з цифровими освітніми інструментами та дистанційними форматами; особливості формування партнерської компетентності в умовах кризових викликів, зокрема воєнного стану та пандемії.

Виділення цих невирішених аспектів визначає необхідність проведення комплексного дослідження, спрямованого на розробку й апробацію педагогічної моделі використання активних технологій для формування готовності майбутніх учителів до партнерської взаємодії.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності використання технологій активного навчання як засобу формування готовності майбутніх педагогів до партнерської взаємодії, що передбачає інтеграцію інноваційних методів і прийомів навчання у процес професійної підготовки з урахуванням сучасних освітніх викликів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці педагогічне партнерство розглядається як провідний принцип взаємодії між учасниками освітнього процесу, що передбачає рівність

сторін, взаємну повагу, діалогічність та орієнтацію на спільний результат. Воно виходить за межі традиційних уявлень про ієрархічну позицію вчителя, пропонуючи нову модель співпраці, у якій учитель і учень виступають рівноправними суб'єктами освітньої діяльності. У концепції Нової української школи партнерство визначається як одна з ключових засад освітнього процесу, що забезпечує гуманізацію навчання та сприяє становленню учня як активного учасника освітнього простору [5; 3]. Для майбутнього педагога готовність до партнерської взаємодії означає здатність вибудовувати комунікацію на основі довіри, врахування потреб і можливостей усіх учасників, а також вміння поєднувати професійну компетентність із емоційною чуйністю та соціальною відповідальністю.

У цьому контексті особливої ваги набувають технології активного навчання, що спрямовані на створення ситуацій реальної взаємодії, спільного пошуку рішень і вироблення навичок колективної діяльності. Активне навчання, на відміну від традиційних форм викладу матеріалу, дозволяє студентам не лише засвоювати знання, а й набувати досвіду співпраці, самостійності, критичного мислення й рефлексії, що безпосередньо пов'язано з формуванням готовності до партнерства [6; 10]. Дослідження доводять, що залучення студентів до навчальних практик, орієнтованих на діалог, дискусію, роботу в команді та проєктну діяльність, сприяє розвитку як професійних, так і соціальних компетентностей, серед яких комунікативність, відповідальність за спільний результат, здатність до співробітництва та толерантність до різних точок зору [7; 8]. Таким чином, активне навчання постає не лише як методичний інструмент, а як стратегія формування цілісної особистості майбутнього педагога, здатного до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

Важливим є врахування як міжнародного, так і українського досвіду у застосуванні активних методів. У зарубіжній практиці активно досліджуються різні формати навчання у співпраці: метод проєктів, кейс-метод, проблемно-орієнтоване навчання, технології командної роботи. Вони демонструють високу ефективність не лише у підвищенні рівня засвоєння знань, а й у розвитку навичок комунікації та співробітництва, що є невід'ємними компонентами партнерської компетентності [13; 12]. В Україні ж акцент робиться на інтеграції інтерактивних методів у процес професійної підготовки педагогів, серед яких дискусії, тренінги, ділові та рольові ігри, що дають змогу моделювати реальні педагогічні ситуації й відпрацьовувати вміння будувати партнерські відносини [9]. Поєднання світового досвіду з національними освітніми традиціями дозволяє створювати ефективні моделі, які відповідають вимогам сучасної школи.

Методологічні підходи до інтеграції активного навчання у підготовку майбутніх педагогів зумовлені сучасною парадигмою освіти, орієнтованою на компетентнісний розвиток. Компетентнісний підхід забезпечує спрямованість освітнього процесу на формування у студентів цілісної системи знань, умінь та особистісних якостей, необхідних для реалізації партнерських взаємин. Особистісно орієнтований підхід дозволяє враховувати індивідуальні особливості, інтереси та потреби студентів, що сприяє розвитку емпатії та вміння враховувати позицію іншого – базових елементів партнерства. Діяльнісний підхід підкреслює значущість активної участі студентів у навчальному процесі та забезпечує можливість формування компетентностей не лише на рівні теоретичного засвоєння, а й у процесі реальної практичної діяльності [4].

Організація партнерської взаємодії на основі активного навчання вимагає дотримання певних принципів: діалогічності, рівноправності, взаємної відповідальності, колективної участі у прийнятті рішень, орієнтації на результат, що має спільну цінність для всіх учасників. Педагогічними умовами ефективності цього процесу виступають створення позитивного освітнього середовища, яке підтримує довіру та відкритість; підготовленість викладачів до використання активних технологій; інтеграція цифрових інструментів, що розширюють можливості для співпраці; системність і послідовність впровадження активних методів у навчальний процес.

Таким чином, поєднання теоретичних засад педагогічного партнерства з методологічно обґрунтованим використанням активного навчання створює підґрунтя для формування нової моделі підготовки майбутніх педагогів, орієнтованої на діалог, співпрацю та спільну відповідальність за результат. Це відповідає як світовим освітнім тенденціям, так і національним пріоритетам у реформуванні системи педагогічної освіти.

У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів технології активного навчання відіграють ключову роль, адже вони забезпечують не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування навичок співпраці, комунікації, колективного прийняття рішень та спільної відповідальності. Однією з найбільш поширених є технологія проєктного навчання, яка спрямована на організацію навчального процесу у формі виконання студентами комплексних завдань, пов'язаних із реальними або змодельованими педагогічними проблемами. Вона дозволяє розвивати уміння планувати діяльність, розподіляти ролі, співпрацювати з іншими та досягати колективного результату, що безпосередньо відповідає вимогам партнерської взаємодії. Метод case-study забезпечує студентам можливість аналізувати конкретні професійні ситуації, пропонувати різні варіанти їх вирішення, дискутувати та обґрунтовувати власні позиції. Він розвиває

критичне мислення, толерантність до різних точок зору, а також формує готовність до прийняття рішень у складних педагогічних умовах.

Важливим елементом активного навчання є тренінги, спрямовані на розвиток комунікативних, емоційних та соціальних компетентностей. Вони створюють умови для практичного відпрацювання навичок емпатійного слухання, ведення діалогу, вирішення конфліктів, що становить основу партнерських відносин у професійній діяльності вчителя. Дискусії та дебати також широко застосовуються у підготовці педагогів, оскільки вони вчать аргументувати власну точку зору, враховувати позиції інших учасників, приходити до консенсусу, що має особливе значення для організації навчального середовища у школі. Інтерактивні ігри та рольові моделювання створюють умови для відтворення реальних педагогічних ситуацій і формування досвіду поведінки у партнерській взаємодії. Навчання в команді (cooperative learning) сприяє формуванню почуття колективної відповідальності, розвиває навички співпраці та довіри, що є необхідними складниками партнерської компетентності.

Значні можливості для реалізації принципів партнерської взаємодії відкриває використання цифрових освітніх інструментів. Сучасні платформи для колаборативної роботи (Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Moodle) дають змогу організовувати спільні проєкти, проводити дискусії в онлайн-форматі, створювати інтерактивні навчальні ресурси, що сприяє розвитку умінь комунікувати, координувати дії та приймати рішення на відстані. Використання цифрових технологій у підготовці педагогів також відповідає вимогам цифрової трансформації освіти і сприяє формуванню вчителя, здатного до ефективної взаємодії з учнями в умовах змішаного та дистанційного навчання. Приклади інтеграції цих підходів у професійну підготовку включають використання платформ Padlet чи Miro для колективної розробки навчальних матеріалів, проведення симуляційних занять у віртуальному середовищі та впровадження елементів гейміфікації у навчальні курси.

Формування готовності майбутніх педагогів до партнерської взаємодії доцільно розглядати як багатокомпонентний процес, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний складники. Мотиваційний компонент передбачає наявність внутрішньої установки на співпрацю, орієнтацію на гуманістичні цінності, усвідомлення значущості партнерства для професійного успіху. Когнітивний компонент відображає рівень знань про сутність партнерських відносин, закономірності міжособистісної взаємодії, методи та технології активного навчання. Діяльнісний компонент виявляється у сформованості практичних умінь організовувати партнерську взаємодію, застосовувати відповідні методи навчання, створювати ситуації співпраці у навчальному середовищі. Рефлексивний компонент забезпечує здатність майбутнього педагога аналізувати власний досвід, оцінювати ефективність взаємодії, усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони у партнерській діяльності [5].

Реалізація моделі формування готовності до педагогічного партнерства можлива за умови створення сприятливого освітнього середовища, у якому забезпечується взаємоповага, відкритість і довіра. Важливою педагогічною умовою є підготовленість викладачів закладів вищої освіти до застосування активних методів, готовність змінювати традиційну лекційно-репродуктивну модель навчання на інтерактивну, діалогічну. Не менш значущим є поступове, системне впровадження активних технологій у навчальний процес, що дозволяє студентам накопичувати досвід партнерської взаємодії в різних навчальних ситуаціях. Механізмами реалізації моделі виступають інтеграція активних технологій у навчальні дисципліни педагогічного циклу, організація групових проєктів та дослідницьких завдань, створення умов для рефлексивного аналізу результатів навчання.

Очікуваними результатами впровадження моделі є підвищення рівня мотивації студентів до співпраці, розширення їхнього знання про сутність та механізми партнерства, розвиток практичних умінь організовувати партнерську взаємодію у професійній діяльності, а також формування готовності до постійного самовдосконалення й професійної рефлексії. У результаті підготовка майбутніх педагогів набуває цілісного характеру, поєднуючи засвоєння знань із практичним досвідом співробітництва та розвитком особистісних якостей, необхідних для ефективної роботи у Новій українській школі.

Активне навчання в сучасній педагогічній освіті має виняткове значення, оскільки воно безпосередньо відповідає завданням Нової української школи, яка орієнтована на партнерську взаємодію, демократичність та розвиток компетентностей, а не лише знаннєвих результатів. У цьому контексті майбутні вчителі мають оволодіти не тільки методами викладання, а й умінням працювати в команді, організовувати навчальний процес у форматі співпраці з учнями, батьками та колегами. Саме технології активного навчання дозволяють формувати готовність до таких завдань, оскільки вони відтворюють ситуації взаємодії, моделюють реальні педагогічні виклики та вчать відповідальності за спільний результат. Вони також сприяють розвитку критичного мислення, комунікативної гнучкості та здатності до рефлексії – компетентностей, які визначають успіх сучасного вчителя.

Разом із тим упровадження активних технологій у педагогічну підготовку супроводжується низкою труднощів. Передусім, недостатня підготовленість частини викладачів вищої школи до використання інтерактивних методів часто зумовлює збереження традиційної лекційно-репродуктивної моделі.

Додатковим бар'єром виступають обмежені ресурсні можливості: відсутність сучасного технічного обладнання, нестача часу на групову чи проєктну роботу, перевантаженість навчальних програм. Важливим чинником є також традиційність академічного середовища, де ще зберігається орієнтація на індивідуальні результати й контроль, а не на колективну взаємодію та процес співпраці. Подолання цих перешкод потребує цілеспрямованої підтримки з боку освітньої політики, підвищення кваліфікації викладачів та зміни педагогічної культури університетського середовища.

Перспективними напрямами подальших досліджень є вивчення ефективності окремих активних технологій у формуванні партнерських компетентностей у різних спеціальностях та умовах освітнього процесу. Значущим видається дослідження потенціалу цифрових платформ і віртуальних середовищ для розвитку співпраці й комунікації, що особливо актуально в умовах дистанційного й змішаного навчання. Перспективним є також розроблення моделей інтеграції активного навчання у міждисциплінарні курси та практичну підготовку студентів, що дозволить максимально наблизити навчальний процес до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

У цілому, активне навчання має стати не додатковим, а базовим підходом у педагогічній освіті, адже саме воно забезпечує формування готовності до партнерства, що є фундаментальною вимогою Нової української школи.

Висновки. У ході дослідження з'ясовано, що технології активного навчання є ефективним засобом формування готовності майбутніх педагогів до партнерської взаємодії, адже вони забезпечують поєднання теоретичних знань із практичним досвідом співробітництва, створюють умови для розвитку критичного мислення, комунікативних і соціальних компетентностей, сприяють усвідомленню цінності діалогу, взаємоповаги та довіри у педагогічному процесі.

Встановлено, що інтеграція активних методів навчання у професійну підготовку майбутніх учителів ґрунтується на компетентнісному, особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах, що дозволяє реалізувати принципи партнерської взаємодії у процесі навчання. Найбільш продуктивними виявляються проєктне навчання, метод case-study, тренінги, дискусії, інтерактивні ігри та командна робота, які відтворюють реальні педагогічні ситуації та формують практичний досвід співпраці.

Окреслено основні компоненти готовності до педагогічного партнерства: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний, а також педагогічні умови їхнього формування – створення сприятливого освітнього середовища, використання сучасних цифрових інструментів та цілеспрямована діяльність викладачів.

Разом із тим виявлено певні труднощі впровадження активного навчання у педагогічну освіту, серед яких: недостатня підготовленість викладачів до застосування інтерактивних методів, обмеженість ресурсів, збереження традиційної лекційної моделі. Подолання цих бар'єрів потребує оновлення методичного забезпечення, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників та трансформації освітнього середовища університетів.

Перспективними напрямами подальших наукових пошуків є дослідження специфіки застосування активних технологій у різних дисциплінах педагогічної підготовки, оцінка ефективності цифрових платформ для розвитку партнерської взаємодії, а також розробка міждисциплінарних моделей інтеграції активного навчання у професійний розвиток майбутніх учителів.

Отримані результати підтверджують значущість активного навчання як базового підходу у підготовці вчителя Нової української школи та окреслюють шляхи подальшого вдосконалення освітньої практики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

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

2. Задорожна-Княгницька Л. В., Ситник А. В. Партнерство школи та сім'ї в умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасної освіти*. 2020. Вип. 6. С. 115–120. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2119/1/partnerstvo.pdf

3. Ковальчук В. А. *Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя*: навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 140 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/36145/1/Ковальчук_Навч_посіб.pdf

4. Мотуз Т. Педагогічне партнерство як стратегічний складник педагогічного професіоналізму. *Проблеми педагогіки*. 2024. № 3. С. 45–53. URL: https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp/article/download/155/145

5. Семеног О., Вовк М. Педагогічне партнерство як пріоритет сучасної педагогічної освіти. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. 2021. Т. 3, № 2. URL: https://doi.org/10.37472/2707-305x-2021-3-2-11-1

6. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics / S. Freeman et al. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2014. Vol. 111, no. 23. P. 8410–8415. URL: https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

7. Børte K., Lillejord S. Learning to teach: Aligning pedagogy and technology in a learning design tool. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 148. P. 104693. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104693

8. Enhancing Active Learning through Collaboration Between Human Teachers and Generative AI / K. Pahi

et al. *Computers and Education Open*. 2024. P. 100183. URL: https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100183

9. Filimonova I. Using of partnership technology in the study of professional disciplines in the training of vocational education future specialists. *Humanities science current issues*. 2022. T. 2, № 54. C. 296–299. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/54-2-45

10. Hake R. R. Interactive-engagement versus traditional methods: a six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*. 1998. Vol. 66, no. 1. P. 64–74. URL: https://doi.org/10.1119/1.18809

11. Holos H. Pedagogical partnership in higher education institutions: expediency and capabilities. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. 2022. T. 2022, № 3 (140). C. 16–24. URL: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-3-2

12. Ourdyl N., Cardamone C., Dwyer H. The Impact of Pedagogical Partnership on Students' Professional Skills and Lives. *Social Sciences*. 2025. Vol. 14, no. 2. P. 114. URL: https://doi.org/10.3390/socsci14020114

13. The role of pedagogical tools in active learning: a case for sense-making / M. Koretsky et al. *International Journal of STEM Education*. 2018. Vol. 5, no. 1. URL: https://doi.org/10.1186/s40594-018-0116-5

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ (АКОРДЕОН/БАЯН)

SPECIFICS OF DEVELOPING PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL TRAINING (ACCORDION/BAYAN)

УДК 378.373
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.26
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Суворов В.О.,
викладач кафедри музичного мистецтва, викладач баяну/акордеону Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Скакальська З.Є.,
викладач баяну/акордеону циклової комісії народних інструментів Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Назар Я.В.,
викладач акордеону циклової комісії народних інструментів Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

У статті висвітлена специфіка формування професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки, а саме гри на акордеоні/баяні, у Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.
Автори зазначають, що у Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради здобувачі освіти отримують професійну підготовку, особливістю якої є гармонійне поєднання музичної та педагогічної складових.
У публікації підкреслено, що майстерність музично-виконавської інтерпретації зумовлюється технічною підготовленістю, художньо-творчим потенціалом здобувача освіти, а також наявністю практичного досвіду у сфері музично-виконавської діяльності. Високі результати музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва передусім визначається рівнем його комплексної інструментальної підготовки у закладі освіти, що охоплює загальний музичний розвиток, сформовані виконавські навички та методично-професійні вміння.
Авторами проаналізовані робочі програми з освітнього компоненту «Інструментальна підготовка», висвітлені основні напрямки роботи зі студентами які прийшли на навчання у Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради з музичною підготовкою та без неї.
Аналіз навчального репертуару свідчить про те, що музичний матеріал структурований за рівнем складності, за жанровими та стилістичними особливостями музичних творів.
Обґрунтовано, що важливу роль у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки (акордеон/баян) відіграє розробка та впровадження технологій, що враховують індивідуальний виконавський стиль здобувача освіти, його рівень музичної підготовки та здатність до впливу на слухацьку аудиторію школярів в закладі загальної середньої освіти.
Ключові слова: *гра на акордеоні/баяні, інструментальна підготовка, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, майбутній учитель музичного мистецтва, професійна майстерність.*

The article explores the specifics of developing professional skills in future music teachers during instrumental training, particularly in accordion/bayan performance, at the Municipal Higher Education Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council.
The authors note that students at this institution receive professional training that combines musical and pedagogical components in a balanced way.
The publication emphasizes that the ability to interpret music in performance depends on several factors: technical proficiency, artistic and creative potential, and practical experience in performing music. High performance outcomes among future music teachers are primarily determined by the level of their comprehensive instrumental training. This includes overall musical development, performance skills, and methodological competencies.
The authors analyze the syllabi for the course «Instrumental Training» and highlight key areas of work with students who enter the college either with or without prior musical background.
An analysis of the instructional repertoire shows that the material is organized according to difficulty level, as well as by genre and stylistic characteristics.
The article argues that an important aspect of professional development in instrumental training is the implementation of teaching methods that consider each student's individual performance style, level of musical preparation, and ability to engage and influence an audience.
The article argues that an important aspect of professional development in instrumental training is the implementation of teaching methods that consider each student's individual performance style, level of musical preparation, and ability to engage and influence an audience.
The primary goal of musical, and particularly instrumental, education for future music teachers is to shape their inner spiritual world and to develop emotional sensitivity to music. Music immerses individuals in a world of beauty and goodness, revealing a life-affirming source of the highest human feelings and emotions.
Key words: *accordion/bayan performance, instrumental training, Municipal Higher Education Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council, future music teachers, professional mastery.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах розвиток української професійної освіти, її зміст та організаційні форми неможливо розглядати окремо від глобальних освітніх тенденцій, що визначаються загальноєвропейськими цінностями, стандартами, культурною глобалізацією та інтеграційними процесами у світову систему професійної підготовки.

Основною метою музичного, зокрема інструментального виховання майбутніх учителів музичного мистецтва є формування їхнього духовного світу, розвиток емоційної сприйнятливості

до музики, яка занурює у світ краси й добра, розкриваючи в собі життєдайне джерело найвищих людських почуттів та емоцій [2, с. 43].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічною основою нашого наукового дослідження стали праці провідних науковців у сфері мистецької освіти, зокрема А. Болгарського, А. Козир, О. Мельниченка, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Щолокової, Л. Хлєбникової та інших. Вимоги до інструментальної підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва відображено у наукових і навчально-методичних розробках Л. Василенко, Г. Бродського, М. Малахової, Т. Пляченко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що формуванню професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва присвячено чимало наукових досліджень, питання комплексного підходу до підготовки фахівців у процесі інструментального навчання, зокрема гри на акордеоні або баяні, все ще потребує подальшого уточнення й опрацювання.

Мета статті – розкриття особливостей формування професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі гри на акордеоні/баяні у Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

Виклад основного матеріалу. Професія вчителя музичного мистецтва є багатогранною, оскільки поєднує широкий спектр знань і вмінь. Під час навчання у Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради студенти здобувають професійну підготовку, особливістю якої є гармонійне поєднання музичної та педагогічної складових. У межах освітнього процесу вони, також, опановують виконавську майстерність гри на акордеоні та баяні.

Якість та педагогічна результативність музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва передусім визначається рівнем його комплексної інструментальної підготовки у закладі освіти, що охоплює загальний музичний розвиток, сформовані виконавські навички та методично-професійні вміння.

О. Калюжна та Л. Гайдай виокремлюють кілька форм інструментальної підготовки виконавця:

«– виконавець точно дотримується нотного тексту, враховуючи жанрово-стильові особливості та авторські вказівки;

– виконавець демонструє певну інтерпретаційну самостійність, яка проявляється, наприклад, у незначних змінах темпу або розвитку музичного матеріалу в часі;

– виконавець виявляє творчу свободу у художній інтерпретації, відображаючи особистісне бачення змісту твору та використовуючи індивідуальні засоби музичної виразності;

– у процесі виконання відбувається суттєве переосмислення твору: змінюється темп, ритм, характер звучання, динаміка та художньо-образний зміст;

– твір виконується з редакторськими змінами: можуть вилучатися або переміщуватися окремі частини й фрагменти, змінюється фактура;

– композиція виконується на іншому інструменті, що передбачає нові художньо-технічні умови виконання;

– музичний твір презентується в новому жанровому або художньо-виражальному контексті…» [1, с. 13].

Майстерність музично-виконавської інтерпретації, тобто здатність глибоко й виразно передати авторський задум, зумовлюється технічною підготовленістю, художньо-творчим потенціалом виконавця, а також наявністю практичного досвіду у сфері музично-виконавської діяльності.

Культура звуковидобування є невід'ємною складовою музичного виконавства. Інструментальний звук виступає основою виразного виконання та головним засобом художнього впливу на слухача. У цьому аспекті важливе значення мають усі характеристики звуку: його яскравість, насиченість, темброве забарвлення, масштабність, а також здатність музиканта знаходити тонкі звукові відтінки, що відповідають стилю епохи, авторському задуму та характеру художнього образу твору. Не менш важливою є гнучкість у використанні звукових нюансів, фразування й акцентування, що дає змогу втілювати особисте сприйняття музики й реалізовувати власну інтерпретаційну концепцію [3, с. 240].

Вольовий складник особистості виконавця має особливе значення, оскільки він дає змогу контролювати себе як у повсякденній праці, так і під час підготовки до екзаменів, заліків чи академічних концертів.

Музично-виконавська творчість передбачає свободу вибору виконавцем засобів для найповнішого вираження авторського задуму. У цьому контексті особливо важливими стають естетичний смак виконавця, його музичний досвід, здатність до асоціативного мислення та емоційна культура. Практика показує, що студент сам має і повинен хоча б у загальних рисах створити виконавський ескіз музичного твору, який вивчається. Лише після оволодіння нотним текстом і визначення емоційної канви можна надати студенту можливість прослухати твір у записі.

Робота над музичним твором вимагає послідовності, сприяє розвитку самостійності здобувача освіти, виховує прагнення до творчості та власного пошуку, відкриває нові грані його індивідуальності. Найважливіше – це формування відчуття співтворчості, «озвучування» задуму композитора, а також відповідальності за точне відтворення ідейно-художнього змісту, цілісної драматургії та форми

твору. Активне й позитивне ставлення студента до музичної діяльності й самої музики розвиває його самостійне, творче мислення, спостережливість, здатність до перевтілення та швидкої адаптації до сценічних умов. У процесі навчання студент опановує форми вираження власних емоцій, набуває виконавських навичок, артистичної свободи і впевненості у собі.

Деякі студенти під час виступу втрачають контроль над собою та своєю поведінкою. Психологічне навантаження іноді викликає стрес, що провокує фізіологічні реакції, такі як підвищення температури, кров'яного тиску, порушення серцевого ритму тощо. Зазвичай психологічна підтримка викладача та вольові зусилля самого студента допомагають зменшити ці негативні прояви.

Освітній компонент «Інструментальна підготовка» в КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР має на меті підготовку здобувачів освіти до професійної музично-педагогічної діяльності, зосереджуючись на розвитку виконавських умінь, зокрема гри на акордеоні або баяні.

Завданням освітнього компоненту є підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі інструментальної підготовки, що поєднує професійне навчання з виховними цілями, спрямованими на формування особистості, орієнтованої на професійно-творчий розвиток, художнє мислення, здатність до самостійної організації та самовдосконалення.

Програма включає такі основні напрямки:

– формування у здобувачів освіти технічних навичок і розуміння механізмів інструментальної майстерності, розвиток слухових здібностей у контексті художньо-естетичного виховання;

– автоматизацію технічних навичок у межах усвідомленого володіння інструментом, удосконалення виконавської практики та поступовий перехід від свідомого до підсвідомого рівня виконання музичних творів;

– розвиток вміння аналізувати музичні твори, формулювати методичні висновки та надавати рекомендації щодо покращення виконання і усунення виявлених недоліків.

Аналіз навчального репертуару свідчить про те, що автори робочих програм освітнього компоненту «Інструментальна підготовка» чітко структурують навчальний матеріал за кількома ключовими критеріями:

– за рівнем складності, розподіляючи твори по семестрах відповідно до принципу поступового ускладнення;

– з урахуванням рівня підготовки здобувачів освіти – для студентів з музичною підготовкою та без неї;

– за жанровими та стилістичними особливостями творів;

– залежно від професійного призначення – з метою розвитку виконавських навичок;

– для ескізного опрацювання – з метою формування необхідного педагогічного репертуару.

Програма освітнього компоненту «Інструментальна підготовка» для студентів передбачає акцентоване опрацювання творів певного жанрового та стильового спрямування, що відбираються з урахуванням їхньої доцільності та дидактичної обґрунтованості. Важливою складовою є індивідуальний підхід до формування педагогічного репертуару, який здійснюється з урахуванням:

– рівня складності творів (від простих до більш складних);

– різноманітності репертуару, що сприяє формуванню гнучких виконавських навичок;

– узгодженості з навчальною програмою закладів загальної середньої освіти з предмета «Музичне мистецтво», що забезпечує практичну спрямованість підготовки.

Вимоги до навчально-художнього репертуару для кожного здобувача освіти визначаються викладачем з урахуванням того, щоб обрані твори якомога повніше відповідали професійним завданням майбутнього вчителя музичного мистецтва в закладі загальної середньої освіти.

У структурі професійної майстерності майбутнього педагога ключову роль відіграє музично-виконавська інтерпретація твору. Науковці виділяють два основні компоненти, що формують її основу:

– відтворення художнього образу твору, що передбачає точне розкриття авторського задуму;

– індивідуальне бачення виконавця, яке відображає його особистісне сприйняття та творче осмислення музичного матеріалу [4, с.190].

Ефективність виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва значною мірою залежить від оптимізації блочно-модульної організації інструментально-виконавської підготовки. У процесі розвитку музично-педагогічної освіти сформувалась цілісна система інструментального навчання, орієнтована на підготовку вчителів музичного мистецтва до результативної роботи в закладах загальної середньої освіти. Основною метою цієї системи є формування музичної та духовної культури студентів, а також створення умов для їх творчої самореалізації в художньо-естетичному освітньому процесі. У зв'язку з цим одним із пріоритетних напрямів удосконалення сучасної музично-педагогічної підготовки є підвищення ефективності інструментально-виконавського навчання.

Отже, основи інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтуються на розробці та впровадженні технологій, що враховують індивідуальний виконавський стиль студента та його здатність до сугестивного (емоційно-психологічного) впливу на слухацьку аудиторію.

Висновки. У структурі професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва інструментально-виконавська підготовка посідає одне з ключових місць, адже «живе» виконання музики є незамінним і не може бути повністю відтворене жодними технічними засобами. Учитель музичного мистецтва виступає носієм виконавського мистецтва та виконує важливу місію популяризації класичної й народної музики, тому володіння високим рівнем виконавської культури набуває особливої значущості в сучасних умовах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Калюжна О. І., Гайдай Л. В.Формування сценічно-виконавських навичок майбутніх педагогів-музикантів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до вип. 36, том VII (67) : тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Генезис, 2016. 534 с.

2. Печенюк М. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва : монографія / за заг. ред. В. М. Лабунця. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2020. 240 с.

3. Пен Сіюе. Стан сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментального навчання. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : зб. наук. пр. ДВНЗ «ДДПУ»; гол. ред. проф. Л. Г. Гаврілова. Слов'янськ : ДДПУ, 2020. Вип. 13. С. 237–244.

4. Малахова М. О. Особливості фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у навчальних народно-інструментальних колективах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2021. Вип. 79. Том 1. С. 187–192.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації:

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В ЧЕРКАСЬКІЙ МЕДИЧНІЙ АКАДЕМІЇ

FORMATION OF CIVIL COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES IN THE CHERKASK MEDICAL ACADEMY

УДК 37.015
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.27
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Сухацька В.Ю.,
викладач циклової комісії гуманітарних та історичних дисциплін
Черкаської медичної академії

Черепанова М.О.,
викладач-методист циклової комісії гуманітарних та історичних дисциплін
Черкаської медичної академії

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх медичних фахівців – формуванню громадянської компетентності в процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін. Автор статті наголошує на необхідності формуванню громадянської компетентності у закладах вищої освіти для майбутніх медичних працівників. Громадянська освіченість майбутніх медиків сприяє розвитку критичного мислення, етичних стандартів та здатності працювати в команді. Ці навички необхідні для успішної медичної практики, де важливо приймати обґрунтовані рішення, поважати права та гідність кожного пацієнта та співпрацювати з колегами для досягнення спільних цілей. Автор статті звертає увагу на нормативну базу в Україні, яка забезпечує формування громадянської компетентності, зокрема, це: Закон України «Про освіту, Закон України «Про вищу освіту» та «Концепція розвитку громадянської освіти в Україні». В статті розкривається сутність поняття компетентності, громадянської компетентності. Висвітлюються структурні компоненти громадянської компетентності, такі як громадянські знання, громадянські вміння і громадянські чесноти. Наголошується на вміннях, які розвиваються у здобувачів освіти завдяки формуванню в них громадянської компетентності. В статті запропоновано власний погляд на вдале поєднання гуманітарної підготовки майбутнього медика з професійною, що і буде сприяти формуванню громадянської компетентності при викладанні дисциплін суспільно-гуманітарного циклу. Зокрема, запропоновані теми з таких навчальних дисципліни як "Історія України», «Історія української культури", «Громадянська освіта», які, на нашу думку, найкраще будуть сприяти формуванню громадянської компетентності та освіченості майбутніх медичних працівників. Підкреслено, що громадянські компетентності в студентів важливо розвивати також не лише через зміст, а й через форми та методи навчання, за допомогою яких студенти будуть не пасивними спостерігачами, а активними учасниками освітнього процесу.

Ключові слова: *компетентність, громадянська компетентність, громадянська освіта, суспільно-гуманітарні дисципліни, професійна медична освіта.*

The article is devoted to one of the urgent problems of training future medical specialists - the formation of civic competence in the process of teaching social and humanitarian disciplines. The author of the article emphasizes the need for the formation of civic competence in institutions of higher education for future medical workers. Civic education of future doctors contributes to the development of critical thinking, ethical standards and the ability to work in a team. These skills are necessary for successful medical practice, where it is important to make informed decisions, respect the rights and dignity of each patient, and collaborate with colleagues to achieve common goals. The author of the article draws attention to the regulatory framework in Ukraine, which ensures the formation of civic competence, in particular: the Law of Ukraine "On Education", the Law of Ukraine "On Higher Education" and the "Concept of the Development of Civic Education in Ukraine". The article reveals the essence of the concept of competence, civic competence. The structural components of civic competence, such as civic knowledge, civic skills and civic virtues, are highlighted. Emphasis is placed on the skills that students develop due to the formation of civic competence in them. The article offers its own view on the successful combination of humanitarian training of the future doctor with professional training, which will contribute to the formation of civic competence when teaching the disciplines of the social and humanitarian cycle. In particular, topics from such educational disciplines as "History of Ukraine", "History of Ukrainian Culture", "Civic Education" are proposed, which, in our opinion, will best contribute to the formation of civic competence and education of future medical workers. It is emphasized that it is important to develop civic competences in students not only through the content, but also through the forms and methods of learning, with the help of which students will not be passive observers, but active participants in the educational process.

Key words: *competence, civic competence, civic education, social and humanitarian disciplines, professional medical education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні тенденції розвитку людства висувають нові вимоги до людини, а це означає – й до освіти. Сьогодні суспільству потрібні медики, які є не тільки фахівцями у своїй галузі, а й які вміють працювати з людьми, з колективом, глибоко розуміють і знають свою роль у суспільстві, вміють використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці, тобто професійно компетентні. З огляду на це, центром уваги є компетентнісний підхід до навчання. Адже освіта і навчання є вартісними лише тоді, коли здобувачі зможуть застосувати їх результати як у професійній практиці, так і в життєвих ситуаціях. Тому, саме компетентнісний підхід спрямований на реалізацію окресленого завдання. Особливе місце в системі компетентностей займає громадянська компетентність, спрямована на забезпечення життя у демократичному суспільстві. Медична професія базується на взаємодії з пацієнтами, їхнім довір'ям та емпатією.

Громадянська освіченість допомагає медикам краще розуміти соціокультурні та психологічні аспекти взаємодії з пацієнтами, їх потребами та переконаннями. Крім того, у медичній практиці фахівці часто стикаються з глобальними проблемами суспільства, такими як нерівність в доступі до охорони здоров'я, громадське здоров'я та глобальна епідеміологія. Тому формування громадянських компетентностей в процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін допоможе майбутнім медикам усвідомлювати ці проблеми та брати участь у їх розв'язанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сфері педагогіки і науки питання щодо громадянської компетентності привертають увагу багатьох вчених. Проблемі становлення і функціонування громадянської освіти та формуванню громадянських компетентностей присвячені праці О. Пометун, С. Рябова, О. Тягла, О. Дем'янчука, І. Іванюк, І. Жадан, С. Клепка, Т. Мелещенко, Т. Бакка, Т. Ладиченко, О. Желіби, П. Вербицької, О. Овчарук та інших. У працях цих дослідників розкриваються особливості розвитку громадянської освіти в Україні. Так, наприклад, у дослідженнях С. Клепка [1], наголошується увага на реальних моделях громадянської освіти, які практикуються в українських навчальних закладах. О. Пометун [2] зосередила свою увагу на складових компонентах поняття громадянської компетентності, особливостях її формування. О. Дем'янчук [3] досліджує вже міжнародні проекти з проблем громадянської освіти. Автор приходить до висновку, що в багатьох країнах помітно зростає увага до розвитку громадянської освіти з наголосом на демократичній освіті поряд з вихованням громадянина держави. Про актуальність даної теми свідчить і той факт, що група українських дослідників вивчала дискурс громадянської освіти та його вплив на політичну культуру молоді. У звіті під редакцією І. Совсун [4], серед іншого, представлено результати цієї роботи, особлива увага звернута на аналізі підручників з предметів, що містять елементи громадянської освіти і сприяють громадянській освіченості української молоді.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз практичної діяльності свідчить про те, що сучасна освіта лише в деякій мірі спрямована на формування громадянської компетентності студентів, а основна увага приділяється формуванню історичних чи правових знань. Тому питання щодо формування громадянської компетентності в закладах вищої освіти недостатньо висвітлено. Крім цього, відкритим залишається питання про формування фахових компетентностей з урахуванням елементів громадянської освіти, що й зумовило вибір нашої теми.

Метою статті є визначення змісту поняття громадянської компетентності, аналіз шляхів формування громадянських компетентностей в процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін на прикладі Черкаської медичної академії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи питання про формування громадянських компетентностей в закладах освіти, насамперед потрібно згадати нормативну базу, яка забезпечує формування цієї компетентності. Зокрема, основоположним документом виступає Закон України «Про освіту» [5], так, у ст. 5 «Державна політика у сфері освіти», говориться: «Держава створює умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина» [5]. Закон визначає 12 ключових компетентностей, з-поміж яких чільне місце займають громадянські та соціальні компетентності.

Закон України «Про вищу освіту» [6] ще більш конкретно окреслює можливості громадянської освіти в закладах вищої освіти. У ст. 26 «Основні завдання закладу вищої освіти» визначено, що, одним із завдань закладу вищої освіти є: «…участь у забезпеченні суспільного та економічного розвитку держави; формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, уміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах…» [6]. Тому, саме ці завдання, закріплені в законі, визначають місце і роль громадянської компетентності як невід'ємної складової освітнього процесу та підкреслюють її важливість.

Основну мету та завдання громадянської освіти визначено в «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» [7]. Концепція визначає роль вищої освіти: «розвивати здатності до самостійного прийняття рішень виходячи з цінностей громадяського суспільства, зокрема, справедливості, рівності та верховенства права; налаштовування на командну роботу, на пошук компромісів і спільне управління…» [7]. Отже, концепція загалом визначає зміст та бажаний результат, який має враховувати і забезпечити заклад вищої освіти при підготовці здобувачів освіти.

Розглядаючи дану проблему, перш за все треба визначитися і з тим, який зміст вкладають автори у поняття компетентності, громадянської компетентності.

Компетентність – це освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [8, с. 4]. Саме тому, сучасна педагогічна наука визначає певну систему компетентностей, які опановує

студент у навчально-виховному процесі: загальні компетентності і фахові компетентності. Наприклад, при викладанні навчальної дисципліни «Історія та культура України» в Черкаській медичній академії серед загальних компетентностей, які має опанувати студент в процесі вивчення даного курсу, слід виділити компетентність, яка сприяє формуванню громадянської освіченості майбутніх медиків – формування здатності реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні.

Під громадянською компетентністю розуміємо сукупність знань і досвіду у громадянсько-суспільній діяльності. Формування громадянської компетентності має на меті сприяти формуванню системи демократичної громадянської освіти в Україні завдяки поширенню європейського досвіду, наближати Україну до європейського освітнього, соціально-політичного, економічного і правового простору, слугувати набуттю нею європейської культурної ідентичності [2, с. 70]. Виховання громадянської компетентності означає формування у студента комплексу особистісних якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки. Це патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність і мужність, готовність трудитися для розвитку держави, захищати її, підносити міжнародний авторитет. Отже, під поняттям «громадянська компетентність майбутніх медиків» ми розуміємо, володіння загальними та професійними компетентностями, що забезпечують здатність особистості визначати, аналізувати та вирішувати проблем и охорони здоров'я у межах громадської, політичної, духовної та освітньої сфер.

Можна виділити такі складові громадянської компетентності людини, які мають формуватися протягом навчально-виховного процесу:

• громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи життя і реалізації потреб і інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному просторі демократичної держави взагалі, та української зокрема;

• громадянські вміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань;

• громадянські чесноти – норми, установки, цінності й якості, притаманні громадянинові демократичного суспільства.

Ось чому викладачі Черкаської медичної академії при здійсненні професійної підготовки медичних фахівців ставлять за мету не лише формування системи знань, умінь, навичок, розвиток особистісних якостей, що відповідають вимогам майбутньої професійної діяльності, а й розвиток самої особистості, що передбачає залучення її до системи загальнолюдських цінностей.

Пропонуємо власний погляд на вдале поєднання гуманітарної підготовки майбутнього медика з професійною, що і буде сприяти формуванню громадянської компетентності при викладанні дисциплін суспільно-гуманітарного циклу.

Проаналізувавши структуру програми навчальної дисципліни «Історія України» та «Історія української культури«, варто зазначити, що формуванню громадянської компетентності майбутніх медиків сприяють теми, в яких репрезентовано досвід демократичних традицій творення громадянського суспільства та роль медичної інтелігенції у вирішенні соціально-медичних та духовно-політичних проблем українського народу. Наприклад, йдеться про товариство «Руська Трійця», «Громада», «Просвіта», діяльність молодіжних організацій «Сокіл», «Пласт». Також, формуванню громадянської освіченості майбутніх медичних медиків будуть сприяти і теми, в яких ми маємо змогу розглянути громадську, просвітницьку діяльність видатних діячів: Христини Алчевської, Миколи Устияновича, Івана Франка, Софії Окуневської, Олександра Тисовського, Івана Чмоли, Олени Пчілки та ін. Знайомство з біографією видатних діячів, з їхніми спогадами сприяє розвитку інтересу до історії і має великий вплив на формування особистості молодої людини. Саме такі завдання створюють широкі можливості для формування громадянської та національної свідомості студентів. Студенти навчаються бути демократичними, толерантними, гуманними, самостійно приймати рішення, конструктивно мислити.

Громадянські компетентності в студентів важливо розвивати також не лише через зміст, а й через форми та методи навчання. До таких належать інтерактивні, дискусійні, проблемні, дослідницькі методи навчання, методики, що сприяють розвитку критичного та аналітичного мислення, розвивають медіаграмотність. Наприклад, при викладанні дисциплін автори статті, на етапі активізації опорних знань та мотивації навчальної діяльності використовують такі прийоми як «Ланцюжок», «Так-ні», робота з картками, в яких міститься текст із пропущеними назвами деяких дат за темою, які потрібно вписати в пропущені місця. Ці завдання індивідуального характеру, під час якого студент виконує той обсяг, який може виконати, і працює у зручному для себе темпі. Таким чином, створюється оптимальна психолого-педагогічна атмосфера для реалізації навчальної мети.

Вивчаючи тему «Початок української революції (весна-літо 1917 р.), ставимо проблемне запитання: які демократичні, національні цінності зафіксовані в І Універсалі Центральної Ради? З якими

з них ви погоджуєтеся сьогодні? Чому? Студентам пропонуємо заздалегідь підготувати повідомлення про М. Грушевського, В. Винниченка, С. Петлюру, М. Міхновського. Доцільно проводити заняття за даною темою у вигляді круглого столу.

Досить часто на своїх заняттях впроваджуємо і роботу в малих групах. Працюючи в групах, дискутуючи над актуальними питаннями, розв'язуючи проблемні ситуації, студенти набувають навичок взаємодії і співпраці, кричного мислення, культури поведінки і спілкування. Формування громадянської компетентності майбутніх медичних фахівців проявляється і в проведенні наукових досліджень, написанні статей, курсових і магістерських робіт з урахуванням принципу академічної доброчесності. Дуже важливо в процесі взаємодії зі студентами викладачу самому демонструвати демократичні цінності, бути їх носієм. Потрібно на практиці втілювати принципи демократії, сприймати студентів як суб'єктів навчання, сприяти висловлюванню думок, поважати їх.

На формування громадянської освіченості майбутніх медиків в Черкаській медичній академії спрямована навчальна дисципліна «Громадянська освіта», яка викладається в навчальному закладі з 2023 року.

Основними розділами курсу є:

1. Особистість та ідентичність.
2. Права і свободи людини.
3. Людина в соціокультурному просторі.
4. Демократичне суспільство та його цінності.
5. Взаємодія громадян і держави в досягненні суспільного добробуту.
6. Світ інформації та мас-медіа.
7. Україна, Європа, світ.

Кожен розділ складається з теоретичної частини, яка розкриває основні поняття і положення, та кількох варіантів методики. Матеріали розділів відповідають таким вимогам, як: актуальність, відповідність сучасним реаліям, поглядам та підходам [9, с. 18].

Наприклад, вивчення теми про особистість та ідентичність є важливим для студентів медичних навчальних закладів. Розуміння особистості та ідентичності допомагає майбутнім медикам краще розуміти психологічний аспект пацієнтів. Людей оцінюють не тільки за їх фізичним станом, а й за їхньою психічною та емоційною сферою. Знання про особистість допомагає лікарям краще спілкуватися з пацієнтами, розуміти їх потреби та проблеми. Крім цього, особистісний розвиток майбутніх лікарів також грає важливу роль у їхній професійній діяльності. Робота у медичному галузі може бути дуже важкою емоційно та психологічно, тому важливо мати здорову особистість та готовність до викликів, з якими можна зіткнутися.

Варто зосередити увагу майбутніх медичних фахівців і на темах, що пов'язані із забезпеченням прав людини, особливо соціально незахищених груп: дітей-сиріт, дітей з особливими потребами. Медична професія базується на взаємодії з пацієнтами, їхнім довір'ям та емпатією. Тому знання прав соціально вразливих груп населення допомагає медикам краще розуміти соціокультурні та психологічні аспекти взаємодії з пацієнтами, їх потребами. І тут варто наголошувати на питаннях професійної допомоги дітям сиротам чи інших соціально незахищених груп населення, наприклад, просвітницькі лекції, бесіди щодо гігієни, статевої культури дітей та підлітків, які будуть направлені на забезпечення умов для духовного та фізичного здоров'я дитини. Студентам медичних вузів необхідно вивчати і шляхи юридичного врегулювання соціально вразливих груп людей, наприклад, людей з інвалідністю, а також формувати навички розробки пропозицій для налагодження роботи закладів охорони здоров'я з урахуванням потреб людей з інвалідністю.

При вивченні теми «Демократичне суспільство та його цінності» пропонуємо студентам розробити короткий варіант статуту громадської організації, метою якої буде підвищення рівня культури здоров'я населення. Студенти придумують назву, логотип, гасло, програму організації, яка буде направлена на вирішення даної мети. Такі творчі завдання, на думку автора, сприяють формуванню готовності майбутніх медиків до участі у громадських об'єднаннях, а значить і розуміти соціальні процеси, брати участь у громадянському житті та впливати на нього. У сфері медицини це має особливе значення, оскільки медичний працівник має бути не лише фахівцем своєї галузі, а й активним учасником суспільства.

Актуальною темою для майбутніх медичних фахівців, яка теж сприятиме формуванню громадянській компетентності є «Людина в соціокультурному просторі». Розуміння впливу соціокультурних факторів на здоров'я і хвороби є важливим для ефективної практики і лікування. Студентам медичних спеціальностей важливо вивчати цю тему, щоб краще розуміти вірування, традиції, спосіб життя пацієнта. При викладанні даної теми намагаємося достатньо уваги приділити питанню комунікації, адже вона є ключовою у медичній практиці. Вивчення навичок активного слухання та моделей адекватної відповіді є важливим для побудови позитивних відносин та покращення результатів лікування. Дуже важливо, на нашу думку, продемонструвати і стратегії управління конфліктними ситуаціями, адже це допомагає медичним працівникам ефективно вирішувати проблеми та підтримувати сприятливий робочий клімат. Вміння вирішувати конфлікти мирним шляхом сприяє покращенню співпраці в команді та з пацієнтами.

Отже, можна зробити висновок, що запровадження окремого курсу з громадянської освіти для

майбутніх медичних фахівців є необхідним та дієвим для розвитку громадянських компетентностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування громадянської компетентності в процесі викладання дисциплін суспільно-гуманітарного циклу грає важливу роль у підготовці майбутнього медичного працівника. Це сприяє високому рівню професійної діяльності, етичному поводженню та відповідальності майбутніх медиків. Забезпечуючи медичних працівників не лише технічними знаннями, але й компетентністю у взаємодії з пацієнтами та соціальним середовищем, ми формуємо сильну та поважну професійну спільноту, готову відповідати на виклики сучасної медицини та суспільства.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці нових форм та методів навчання при вивченні суспільно-гуманітарних дисциплін, які будуть сприяти формуванню громадянської освіченості майбутніх медичних працівників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Клепко С. Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії. *Філософія освіти.* 2020. № 1. С. 85–115.

2. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 67–76.

3. Дем'янчук О. П. Теорія і практика громадянської освіти: світовий досвід. *Наукові записки*. Т. 19. *Політичні науки.* 2001. С. 64–69. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/items/beb3d86e-da0c-4abf-96a8-ea7a19e48bf6 (дата звернення 13.08.2025).

4. Звіт за результатами проекту «Дослідження дискурсу громадянської освіти та його вплив на політичну культуру молоді» / під ред. І. Р. Совсун. Київ. 2012. 44 с.

5. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991р. №1060. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення 10.08.2025).

6. Закон України «Про вищу освіту» від 21 листопада 2023 № 3482-IX**.** URL: https://osvita.ua/legislation/law/2235/ (дата звернення 10.08.2025).

7. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні від 3 жовтня 2018 р. № 710-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text (дата звернення 11.08.2025).

8. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія».* Т. 71. *Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2017. С. 3–8. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/45203fee-fa64-4a8b-aea9-bf3bc35acc66/content (дата звернення 04.08.2025).

9. Громадянська освіта та методика її навчання: підручник для студентів закладів вищої освіти / за заг. ред. Т. В. Бакка, Т. В. Мелещенко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 319 с.

10. Іванюк І. В., Терещенко А. Б. Сучасний стан громадянської освіти в Україні: аналітичний звіт. URL: https://edudevelop.org.ua/images/files/analitichniy_zvit_2013.pdf (дата звернення 10.08.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ АПРОБАЦІЇ КОМПЛЕКСУ МЕТОДИК

DIAGNOSIS OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS IN THE NATURAL SCIENCE EDUCATION FIELD: RESULTS OF EXPERIMENTAL APPROBATION OF A SET OF METHODS

УДК 378.14:37.091.3:57
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.28
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Трускавецька І.Я.,
докторантка,
доцент кафедри природничих дисциплін і методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

У статті представлено результати експериментальної перевірки комплексу психолого-педагогічних методик, спрямованих на діагностику рівня професійної готовності майбутніх учителів природничої освітньої галузі. Обґрунтовано науково-методичні підходи до оцінювання когнітивного, мотиваційно-емоційного, соціокультурного, здоров'язбережувального, професійно-діяльнісного та рефлексивно-адаптивного компонентів готовності, які визначають цілісність і багатовимірність професійної підготовки. Охарактеризовано інструментарій дослідження, що включав адаптовані опитувальники (Дж. Голланда, К. Замфіра – у модифікації А. Реана, В. Бойка, Г. Чена та В. Старости, Д. Леонтьєва, І. Поповича, І. Нікішиної), стандартизовані тести (CD-RISC-10) та авторську анкету із застосуванням контент-аналізу.

У ході формувального етапу експерименту було впроваджено програму, що базувалася на інтеграції змішаного навчання, цифрових освітніх ресурсів (Labster, LearningApps, Mozaik, Kahoot тощо), STEM-підходу, кейс-методу, проєктних технологій і педагогічних практик у школах-партнерах. Проведена повторна діагностика на контрольному етапі засвідчила статистично значущу позитивну динаміку, особливо за професійно-діяльнісним і рефлексивно-адаптивним компонентами, що підтвердило ефективність обґрунтованої методичної системи. З'ясовано, що наукова новизна дослідження полягає у розробленні та верифікації інтегрованого комплексу методик, придатного для багатовимірного оцінювання готовності майбутніх учителів природничих дисциплін у системі вищої педагогічної освіти. Визначено, що практичне значення роботи зумовлене створенням діагностичного інструментарію, який може бути застосований як у вітчизняних, так і в міжнародних освітніх дослідженнях, а також слугувати основою для подальших емпіричних і порівняльних студій.

Доведено ефективність авторської анкети та апробованих методик у формуванні цілісної структури професійної готовності майбутніх учителів природничої освітньої галузі.

Ключові слова: *професійна готовність, майбутні учителі, природнича освітня галузь, методики діагностики, педагогічний експеримент, компетентності, оцінювання.*

The article presents the results of an experimental validation of a complex of psychological and pedagogical methods aimed at diagnosing the level of professional readiness of future natural science teachers. The scientific and methodological approaches to the assessment of the cognitive, motivational-emotional, sociocultural, health-preserving, professional-activity, and reflective-adaptive components of readiness, which define the integrity and multi-dimensionality of professional training, are substantiated. The research toolkit is characterized, which included adapted questionnaires (J. Holland, K. Zamfir – modified by A. Rean, V. Boiko, G. Chen and V. Starosta, D. Leontiev, I. Popovych, I. Nikishina), standardized tests (CD-RISC-10), and the author's questionnaire using content analysis.

During the formative stage of the experiment, a program was implemented based on the integration of blended learning, digital educational resources (Labster, LearningApps, Mozaik, Kahoot, etc.), the STEM approach, the case method, project technologies, and pedagogical practices in partner schools. The repeated diagnostics at the control stage showed a statistically significant positive dynamic, especially for the professional-activity and reflective-adaptive components, which confirmed the effectiveness of the substantiated methodological system. The scientific novelty of the research is in the development and verification of an integrated set of methods suitable for the multidimensional assessment of the readiness of future natural science teachers in the system of higher pedagogical education. The practical value of the work lies in the creation of a diagnostic toolkit that can be applied in both domestic and international educational research and serve as a basis for further empirical and comparative studies.

It is proven that the author's questionnaire and the validated methods are effective in forming a holistic structure of professional readiness of future natural science teachers.

Key words: *professional readiness, future teachers, natural sciences education, diagnostic methods, pedagogical experiment, competencies, assessmen.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Модернізація системи освіти в Україні згідно з концепцією «Нова українська школа» зумовлює необхідність оновлення підходів до професійної підготовки учителів природничої освітньої галузі. Посилення вимог до фахівців зумовлює необхідність формування у них здатності до інтеграції теоретичних знань і практичних умінь. Це включає розвиток дослідницьких, цифрових, проєктних, екологічних, здоров'язбережувальних компетентностей, що є критично важливим для ефективної роботи в умовах сучасної школи [5]. Водночас, особливі труднощі виникають при оцінюванні такої готовності через відсутність цілісного інтегративного підходу. Традиційно цей процес обмежується вимірюванням академічних знань і частково

методичних умінь. При цьому поза увагою залишаються такі важливі складові професійної компетентності, як мотиваційно-ціннісні орієнтації, соціокультурна чутливість, здатність до рефлексії, збереження особистісного здоров'я, створення безпечного освітнього середовища тощо. З огляду на це, постає об'єктивна потреба в розробленні й апробації цілісної системи діагностики професійної готовності майбутніх учителів природничої освітньої галузі, яка дозволить не лише фіксувати рівні сформованості окремих компонентів, але й створювати аналітичну основу для подальшого вдосконалення освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі широко представлена у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях Н. Бібік [1], Р. Гриньова [2], Л. Нікітченко [3], Л. Марушко [4], Т. Засєкіна [5], О. Цюняк [6], М. Пригодій [7], V. Meniailo [16], M. Braund [17], M. Juraev [18] та ін., у яких розкрито теоретичні засади, наголошено на важливості компетентнісного підходу, розглянуто питання формування дослідницьких, експериментальних умінь, а також використання інноваційних методів і технологій, таких як змішане навчання і цифрові ресурси, та підкреслено необхідність інтеграції предметних знань із розвитком soft skills та соціальною адаптивністю.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз зазначених праць показує, що увага зосереджена переважно на концептуальних, методологічних і технологічних аспектах, тоді, як питання комплексної діагностики професійної готовності залишаються недостатньо висвітленими. Наявні дослідження здебільшого обмежуються вимірюванням когнітивного компонента, залишаючи поза увагою особистісно мотиваційний, професійно-діяльнісний, здоров'язбережувальний, соціокультурний та рефлексивно-адаптивний компоненти. Це зумовлює наукову та практичну необхідність створення й апробації цілісної системи інструментарію, здатної забезпечити комплексне оцінювання професійної готовності майбутніх учителів, що і визначає актуальність проведеного дослідження.

Метою статті є обґрунтування методологічного підходу до діагностики професійної готовності майбутніх учителів природничої освітньої галузі, аналіз результатів апробації комплексу психолого-педагогічних методик і визначення їх ефективності у виявленні рівнів сформованості компонентів готовності до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів є предметом численних наукових розвідок і розглядається крізь призму системного, діяльнісного та компетентнісного підходів, які визначають підґрунтя для концептуального проєктування й обґрунтування моделей підготовки. Серед методів діагностики, що застосовуються для оцінювання професійної готовності, особливе місце посідають методика Дж. Голланда з метою визначення професійного типу особистості, методика К. Замфіра (у модифікації А. Реана) –дослідження мотивації, методика В. Бойка – оцінки комунікативної толерантності тощо (див. табл. 1).

Зазначені методики стали складовою цілісної системи діагностики, яка лягла в основу педагогічного експерименту. Їх поєднання дозволило не лише кількісно зафіксувати рівень сформованості окремих компетентностей, а й забезпечити багатовимірний аналіз професійної готовності здобувачів освіти.

Педагогічний експеримент реалізовувався у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольно-узагальнювальний. Дослідження

Таблиця 1

Система критеріїв, показників і діагностичних методик оцінювання готовності майбутніх учителів природничої освітньої галузі до професійної діяльності

Компонент готовності	Показники	Методи діагностики
Когнітивний	Рівень фахових знань, здатність до логічного мислення, аналізу/ узагальнення	Авторська анкета «Рівень професійної готовності…», методика Дж. Голланда
Мотиваційно-емоційний	Професійна мотивація, позитивне ставлення до професії, емоційна залученість	Методика К. Земфіра (мод. А. Реана); методика В. Мільмана
Соціокультурний	Толерантність, здатність до міжкультурного діалогу, комунікативна активність	Шкала міжкультурної чутливості (Chen & Starosta); методика В. Бойка
Здоров'язбережувальний	Ставлення до здоров'я, навички саморегуляції, стресостійкість	Методика Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10)
Професійно-діяльнісний	Здатність до нестандартних рішень, інноваційність мислення, відкритість до новацій	Тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. О. Леонтьєв); опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Дж.Б. Роттера
Рефлексивно-адаптивний	Саморефлексія, здатність до оцінки власної діяльності, планування саморозвитку	Опитувальник «Рівень соціальних очікувань» (І. С. Попович); методика «Здібності педагога до творчого саморозвитку» (І. В. Нікішина)

здійснювалося на базі Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Рівненського державного гуманітарного університету. Загальна вибірка становила 425 здобувачів вищої освіти.

Для діагностики професійної готовності було використано систему критеріїв, показників і методик. Проведення констатувального етапу ґрунтувалося на верифікації рівнів сформованості компонентів готовності до професійної діяльності, а саме: когнітивного, мотиваційно-емоційного, соціокультурного, здоров'язбережувального, професійно-діяльнісного та рефлексивно-адаптивного.

Для кожного з виокремлених компонентів було підібрано комплекс валідних методик, що забезпечували, як кількісне, так і якісне вимірювання ступеня їх сформованості у майбутніх учителів природничої освітньої галузі. Використання стандартизованих опитувальників, авторських анкет і тестових завдань дозволило отримати багатовимірне уявлення про готовність здобувачів до професійної діяльності.

Когнітивний компонент визначався, як один із провідних, адже він відображає не лише рівень засвоєння професійних знань, а й уміння застосовувати їх у педагогічних ситуаціях. Для його оцінювання використано авторську анкету та методику Дж. Голланда в модифікованій формі за дисертацією Н. Заєць [8, с. 301], спрямовану на діагностику професійних інтересів і виявлення домінуючого типу професійної орієнтації, що відповідає індивідуальним схильностям особистості. Такий підхід дозволяв встановити взаємозв'язок між рівнем поінформованості та професійною спрямованістю здобувачів. Авторська анкета мала дві частини: тестові завдання для перевірки базових знань із профільних дисциплін та відкриті запитання, спрямовані на виявлення аналітико-рефлексивних умінь.

За результатами виконання тестових завдань обчислювався *коефіцієнт професійної поінформованості* (Кпп):

$$Кпп = \frac{n}{N}$$

де n – кількість правильних відповідей; N – загальна кількість завдань.

Інтерпретація значень Кпп здійснювалася за чотирирівневою шкалою:

0,00–0,25 – початковий рівень;

0,26–0,50 – фундаментальний рівень;

0,51–0,75 – компетентнісний рівень;

0,76–1,00 – професійний рівень.

Відповіді на відкриті запитання підлягали контент-аналізу, який здійснювався у п'ять етапів, а саме: виокремлення змістових одиниць, розроблення кодувальної інструкції, кодування матеріалу, математико-статистичне опрацювання та інтерпретація результатів. Отримані дані дозволили визначити *коефіцієнт професійних знань* (Кпз), що відображав глибину уявлень про специфіку педагогічної діяльності. Таким чином, когнітивний компонент був оцінений комплексно, шляхом поєднання тестування, якісного аналізу й діагностики професійних орієнтацій.

Інтегральним показником змістової якості відповідей слугував *коефіцієнт професійних знань* (Кпз) з діапазоном від 0,00 до 1,00, що визначався за формулою:

$$Кпз = \frac{m}{N}$$

де m – кількість змістових ознак; M – загальна кількість таких ознак (M = 90)

Інтерпретація значень здійснювалася за чотирирівневою шкалою:

0,00–0,30 – початковий рівень

0,31–0,55 – фундаментальний

0,56–0,79 – компетентнісний

0,80–1,00 – професійний

У межах когнітивного блоку додатково застосовувалася типологія *Дж. Голланда*, що дозволила співвіднести професійні інтереси з характером педагогічної діяльності та визначити провідний тип орієнтації (реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенційний, підприємливий чи артистичний). Це забезпечило комплексність оцінки, оскільки поєднувало знаннєвий аспект із вектором професійної спрямованості.

Розкриття когнітивної готовності потребує логічного доповнення аналізом мотиваційної сфери, адже саме вона зумовлює стійкість і продуктивність професійної діяльності [9, с. 237–243].

Для діагностики *мотиваційно-емоційного компонента* використано методику К. Замфіра в модифікації А. Реана, яка, як зазначає О. Цюняк [6, с. 452], кількісно фіксує співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації. Внутрішня мотивація відображає смислове прийняття педагогічної професії (інтерес до освітнього процесу, прагнення до самореалізації, орієнтація на результативність навчання здобувачів освіти), тоді, як зовнішня, визначається соціальними чи матеріальними чинниками (винагорода, статус, очікування оточення).

Для уточнення індивідуальних профілів мотивації застосовано методику В. Мільмана [10, с. 260], яка дозволяє оцінити співвідношення між ключовими групами мотивів: прагненням до соціального визнання, матеріальної забезпеченості, професійної значущості, самореалізації, автономії та комунікації. Опитувальник містив 60 тверджень, що оцінювалися респондентами за шкалою від 0 до 3 балів залежно від рівня згоди. У контексті підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі результати свідчили про перевагу внутрішньої професійної мотивації над зовнішньою, що розглядається, як показник сформованості позитивної педагогічної спрямованості.

Оскільки, ефективність професійної діяльності вчителя значною мірою визначається його здатністю працювати в умовах міжкультурної комунікації, наступним напрямом аналізу стало вивчення *соціокультурної готовності*, діагностика якої здійснювалася за допомогою шкали міжкультурної чутливості (Intercultural Sensitivity Scale), розробленої Г. Ченом і В. Старостою [19, с. 124]. Опитувальник містив 24 твердження, згруповані в п'ять субшкал: упевненість у спілкуванні, повага до культурних відмінностей, взаємодія, відкритість до нових культур та емпатичне слухання. Відповіді оцінювалися за семибальною шкалою, що забезпечувало надійність кількісної інтерпретації. Методика зарекомендувала себе, як ефективний інструмент у педагогічних дослідженнях, оскільки дозволяє оцінити здатність майбутнього вчителя виконувати посередницьку функцію між культурами в освітньому середовищі.

Додатково використано методику В. Бойка [11, с. 48] для вимірювання комунікативної толерантності, яка розглядалася, як складник міжкультурної компетентності. Її результати дали можливість визначити інтегральний рівень толерантності у спілкуванні та побудувати індивідуальні профілі міжособистісної поведінки.

У структурі професійної готовності майбутніх учителів природничої освітньої галузі важливе місце займає *здоров'язбережувальний компонент*, оскільки здатність до збереження психофізичного балансу безпосередньо впливає на ефективність професійної діяльності. Його діагностика здійснювалася за допомогою шкали стресостійкості Коннора-Девідсона (CD-RISC-10) [12], яка дозволила визначити рівень витривалості особистості, уміння долати труднощі та швидко адаптуватися до змінних умов професійної взаємодії. Отримані показники інтерпретувалися, як характеристика здатності вчителя справлятися із психоемоційними навантаженнями, що є необхідною умовою професійного довголіття та стабільної педагогічної практики.

Подальший аналіз стосувався *професійно-діяльнісного компонента,* який безпосередньо відображає готовність до організації та реалізації навчально-виховного процесу. Для його оцінювання було використано тест «Смисложиттєві орієнтації» (адаптація Д. Леонтьєва) [13, с. 206], що дає змогу простежити зв'язок між професійною діяльністю і життєвими цінностями, а також опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Б. Роттера [14, с. 231], який спрямований на визначення міри усвідомлення відповідальності за результати педагогічної взаємодії. Застосування зазначених методик дозволило окреслити рівень інноваційності мислення, здатність приймати обґрунтовані рішення і розуміння власної ролі у професійних досягненнях.

Завершальним у системі діагностики виступив *рефлексивно-адаптивний компонент,* який визначає готовність майбутнього вчителя до саморозвитку, самоаналізу та професійної самокорекції. Його оцінювання проводилося за допомогою опитувальника «Рівень соціальних очікувань» [10], що дозволив визначити здатність прогнозувати результати власної діяльності та співвідносити їх із педагогічними стандартами. Додатково було використано методику І. Нікішиної «Здібності педагога до творчого саморозвитку» [6, с. 465], яка дала можливість встановити рівень уміння формувати цілі саморозвитку, здійснювати професійну самооцінку та вибудовувати індивідуальну траєкторію особистісно-професійного зростання. Отримані результати відобразили здатність здобувачів вищої освіти до глибокої рефлексії, усвідомленого вдосконалення і підвищення власної педагогічної майстерності.

Узагальнюючи результати діагностики, для кожного критерію професійної готовності було визначено чотири рівні, які відображають поступове ускладнення та поглиблення компетентностей здобувачів: *початковий* – характеризується переважно репродуктивними діями під зовнішнім керівництвом, що відповідає етапу «діяльності з підказкою»; *фундаментальний* – передбачає самостійне відтворення знань і вмінь із розумінням базових елементів компетентності; *компетентнісний* – пов'язаний із умінням переносити набуті знання у нові педагогічні ситуації, синтезувати інформацію і виробляти власні рішення; *професійний* – виступає найвищим ступенем, на якому здобувач здатний організовувати дослідження, проводити педагогічні експерименти, творчо впроваджувати інновації, здійснювати глибоку рефлексію та корекцію власної діяльності.

Отже, розвиток професійної готовності майбутніх учителів природничої освітньої галузі має поступальний і багаторівневий характер: від засвоєння базових знань до критичного аналізу та творчого застосування інноваційних методик. У межах експерименту для кожного рівня були розроблені чіткі критеріальні описи, від «початкового» (ознайомлення із новою інформацією) до «професійного» (автономна педагогічна діяльність), що забезпечило цілісність, системність та однозначність інтерпретації результатів.

Важливо наголосити, що організація експериментального дослідження спиралася на інтеграцію провідних науково-теоретичних підходів із використанням валідних діагностичних методик. Так, *на констатувальному етапі* виявлено, що в більшості респондентів, як експериментальних, так і контрольних груп, домінували початковий і фундаментальний рівні сформованості, особливо за когнітивним і мотиваційним компонентами. Отримані результати визначили методичні акценти та конкретні завдання ***формувального етапу***.

Зміст формувальної програми був вибудуваний із урахуванням виявлених труднощів і включав: змішане навчання (поєднання аудиторних і дистанційних занять); інтеграцію цифрових освітніх ресурсів (*Labster, LearningApps, Mozaik, Kahoot* тощо) для моделювання процесів і проведення віртуальних експериментів; STEM-підхід із акцентом на міжпредметну інтеграцію і практичну спрямованість; застосування кейс-методу й проєктних технологій (робота в командах, виконання дослідницьких завдань); педагогічні практики на базі партнерських закладів освіти тощо.

Результати ***контрольно-узагальнювального етапу*** показали позитивну динаміку розвитку професійної готовності майбутніх учителів природничої освітньої галузі, насамперед у діяльнісному та рефлексивному компонентах. Також, було зафіксовано суттєве зростання показників когнітивного блоку. Відмінності між експериментальними та контрольними групами виявилися статистично значущими, що підтверджено результатами математико-статистичного аналізу (дисперсійний аналіз, U-критерій Манна-Уїтні, λ-критерій Колмогорова-Смирнова; рівень значущості $p < 0,05$).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дало змогу обґрунтувати й апробувати комплексну систему методик діагностики професійної готовності майбутніх учителів природничої освітньої галузі, що охоплює когнітивний, мотиваційно-емоційний, соціокультурний, здоров'язбережувальний, професійно-діяльнісний та рефлексивно-адаптивний компоненти. Використання стандартизованих психодіагностичних методик у поєднанні з авторськими інструментами забезпечило багатовимірність і валідність оцінювання, дозволило виявити сильні та слабкі сторони підготовки здобувачів вищої освіти. Реалізація формувальної програми, побудованої на інтеграції змішаного навчання, цифрових освітніх ресурсів, STEM-підходу, кейс-методу та проєктних технологій, сприяла значному зростанню показників професійної готовності, особливо у професійно-діяльнісному та рефлексивно-адаптивному компонентах. Це засвідчило ефективність запропонованої моделі організації освітнього процесу та підтвердило доцільність використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх учителів природничої освітньої галузі.

Перспективними напрямами подальшої роботи вбачаємо: удосконалення діагностичних інструментів із урахуванням специфіки підготовки вчителів природничої освітньої галузі; порівняльний аналіз впливу різних моделей інтерактивних і цифрових технологій на формування професійної готовності; вивчення довгострокового ефекту впроваджених методик у професійній діяльності випускників; розширення експериментальної бази досліджень шляхом залучення більшої кількості закладів вищої освіти; інтеграцію зарубіжного досвіду в галузі STEM-освіти та цифрової педагогіки з метою удосконалення національної моделі підготовки майбутніх учителів природничих наук.

Таким чином, результати дослідження становлять теоретичну й практичну цінність для системи природничої освітньої галузі та відкривають нові горизонти для модернізації підготовки фахівців у контексті сучасних освітніх викликів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: посібник. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

2. Гриньов Р. Навчально-дослідницька діяльність як засіб фундаменталізації навчання майбутніх учителів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 77, Т. 1. С. 262–268. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/77-1-37.

3. Нікітченко Л. О. Підготовка майбутніх учителів у контексті дослідницького підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*. 2025. № 8. С. 118–125.

4. Марушко Л. Структурно-компонентний аналіз готовності майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності. *Зб. наук. праць. Педагогічні науки*. 2023. С. 52–54. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-8.

5. Засєкіна Т. М. *Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика*: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.

6. Цюняк О. П. *Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності*: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2020. 425 с.

7. Пригодій М. А., Гуржій А. М., Гуменний О. Д. *Цифрові технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у воєнний та повоєнний час*: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут професійної освіти НАПН України, 2023. 327 с.

8. Заєць І. В. *Психологічні особливості мотивації професійного становлення майбутніх кваліфікованих робітників*: дис. … канд. психолог. наук: 19.00.07. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2021. 312 с.

9. Швець Д. Є., Турба О. О. Соціологічне опитування як механізм моніторингу задоволеності студентів станом навчально-виховного процесу. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2011. Вип. 47. С. 237–243.

10. Ніконенко Т. В. *Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання*: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Бердянський державний педагогічний університет МОН України. Бердянськ, 2018. 269 с.

11. Шевенко А. М. *Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю*: метод. реком. Київ, 2016. 157 с.

12. Школіна Н. В., Шаповал І. І., Орлова І. В., Кедик І. О., Станіславчук М. А. Адаптація та валідація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора – Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. *Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова*. 2020. № 80(2). URL: https://www.rheumatology.kiev.ua/article/15236/adaptacziya-ta-validizacziya-ukra%D1%97nomovno%D1%97-versi%D1%97-shkali-stresostijkosti-konnora-devidsona-10-cd%E2%80%91risc-10-aprobacziya-u-hvorih-na-ankilozivnij-spondil

13. Каргіна Н. В. *Ресурси та чинники психологічного благополуччя особистості* : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Одеса, 2018. 210 с.

14. Крошка Н. П. *Психологічні умови розвитку професійної відповідальності у майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі* : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2020. 232 с.

15. Попович І. *Психологічні виміри соціальних очікувань особистості*: монографія. Херсон : ПАТ «ХМД», 2017. 504 с.

16. Meniailo, V., Gura, O. Building a Project Culture through Research and Innovation Training of Future PhDs in Ukraine. *International Journal of Education and Practice*. 2019. № 7(4). P. 377–390. DOI: https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.74.377.390

17. Braund, M., Reiss, M. J. The 'Great Divide': How the Arts Contribute to Science and Science Education. *Can. J. Sci. Math. Techn. Educ*. 2019. № 19. P. 219–236. DOI: https://doi.org/10.1007/s42330-019-00057-7.

18. Juraev, M. M., Aroyev, D. D. Interdisciplinary integration is an important part of developing the professional training of students. *Open Access Repository*. 2023. Vol. 9, Iss. 1. P. 93–101. DOI: https://doi.org/10.17605/OSF.IO/H85SF.

19. Wosik-Kawala, D., Sarzyńska-Mazurek, E., Korczyński, M., Bevz, H. Ukrainian adaptation of Chen and Starosta's Intercultural Sensitivity Scale. *Edukacja Międzykulturowa*. 2024. № 4(27). P. 114–126. URL: https://czasopisma.marszalek.com.pl/en/10-15804/edukacja-miedzykulturowa/13383-em2024408.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ-ПОЧАТКІВЦІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДИСЦИПЛІН БЛОКУ «БОЙОВОЇ ПІДГОТОВКИ» ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS OF READINESS FORMATION OF NOVICE LECTURERS AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE COMBAT TRAINING DISCIPLINES BLOCK FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

УДК 378.147:355.23(477)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.29
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Хацаюк О.В.,
заслужений тренер України,
начальник кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту – начальник фізичної підготовки і спорту
Київського інституту
Національної гвардії України

Ярещенко О.А.,
канд. наук з фіз.о вих. та спорту, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Київського інституту
Національної гвардії України

Бовсунівський І.М.,
ст. викладач кафедри вогневої підготовки факультету службово-бойової діяльності
Національної гвардії України
Київського інституту
Національної гвардії України

Тріщун Р.М.,
ст. викладач кафедри тактики навчально-наукового інституту забезпечення державної безпеки
Національної академії
Національної гвардії України

*У статті представлено результати наукового дослідження, спрямованого на обґрунтування, визначення та систематизацію критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності викладачів-початківців дисциплін блоку «бойової підготовки» вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України до професійної діяльності. Для досягнення головної мети дослідження членами науково-дослідної групи були використані наступні методи дослідження: а**наліз і синтез, індукція та дедукція, порівняльний аналіз**, с**истемний підхід**, м**оделювання**, к**ласифікація та типологізація**, е**кспертне оцінювання**, п**рогнозування.** Крім цього, використано досвід бойових дій представників Сил безпеки і оборони України, а також досвід кураторства (введення в посаду) викладачів-початківців дисциплін блоку «бойової підготовки».*

Членами науково-дослідної групи встановлено, що готовність представників досліджуваної категорії до професійної діяльності є багатокомпонентним утворенням, яке включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Їхнє збалансоване формування є необхідною і важливою умовою ефективної підготовки майбутніх фахівців. В процесі дослідно-аналітичної роботи розкрито теоретико-методологічні засади дослідження, проаналізовано наукові підходи до оцінювання професійної готовності військових педагогів, визначено структурні компоненти готовності, які охоплюють: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-комунікативний критерії. Також членами науково-дослідної групи розроблено систему показників для кожного критерію та визначено градації рівнів сформованості готовності (високий, середній, низький), що забезпечує можливість об'єктивного моніторингу професійного становлення викладачів-початківців.

Отримані в ході теоретичного дослідження результати засвідчують обґрунтованість та практичну доцільність упровадження розробленої системи оцінювання рівня готовності представників досліджуваної категорії до професійної діяльності, а також її інтеграції у структуру професійної підготовки офіцерських кадрів. Реалізація цього підходу сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу дисциплін блоку «бойової підготовки» у вищих військових навчальних закладах інституцій сектору безпеки та оборони України.

Ключові слова: *військова освіта, готовність, викладач-початківець, критерії оцінювання, методична підготовка, педагогічні умови, професійна компетентність, рівні підготовленості, показники сформованості.*

The article presents the results of a scientific study aimed at substantiating, defining, and systematizing the criteria, indicators, and levels of readiness formation among novice instructors of the "combat training" block disciplines in higher military educational institutions of the Security and Defense Sector of Ukraine for professional activity. To achieve the main objective of the research, the members of the research group employed the following methods: analysis and synthesis, induction and deduction, comparative analysis, systems approach, modeling, classification and typology, expert evaluation, and forecasting. In addition, the study incorporated the combat experience of representatives of the Security and Defense Forces of Ukraine, as well as the experience of curating (onboarding) novice instructors of the "combat training" block disciplines.

The research team established that the readiness of the studied category's representatives for professional activity is a multifaceted construct that encompasses motivational, cognitive, operational, and personal components. The balanced development of these components is a necessary and critical condition for the effective training of future specialists. During the research and analytical process, the theoretical and methodological foundations of the study were revealed, scientific approaches to assessing the professional readiness of military educators were analyzed, and the structural components of readiness were determined. These components include motivational-value, cognitive, operational, and personal-communicative criteria. Furthermore, the research group developed a system of indicators for each criterion and identified gradations of readiness levels (high, medium, low), which provide an objective basis for monitoring the professional development of novice instructors.

The results obtained in the course of the theoretical study confirm the validity and practical feasibility of implementing the developed system for assessing the readiness level of the studied category's representatives for professional activity, as well as integrating it into the structure of officer training programs. The implementation of this approach will contribute to improving the effectiveness of the educational process in the "combat training" disciplines in higher military educational institutions of the Security and Defense Sector of Ukraine.

Key words: *military education, readiness, novice lector, valuation criteria, methodological training, pedagogical conditions, professional competence, levels of preparedness, indicators of formation.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи вищої військової освіти України зростає значення якісної підготовки викладацького складу вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України, особливо у сфері дисциплін, безпосередньо пов'язаних з формуванням бойових спроможностей майбутніх офіцерів, а саме: тактична, вогнева, домедична та фізична (спеціальна фізична) підготовка.

Так званий блок «бойових дисциплін» є одним із домінуючих компонентів навчальних планів підготовки військових фахівців, оскільки забезпечує набуття курсантами та курсантками знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності.

У цьому сенсі особливої актуальності набуває проблема готовності викладачів-початківців до професійної діяльності, адже саме вони закладають основу практичної підготовки особового складу (майбутніх офіцерів для потреб Сил безпеки і оборони України).

Незважаючи на наявність окремих досліджень, присвячених формуванню педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів, недостатньо розробленими залишаються питання визначення чітких критеріїв, показників та рівнів сформованості їхньої готовності до викладання дисциплін блоку «бойової підготовки». Відсутність системного підходу до оцінювання професійної підготовленості ускладнює об'єктивне визначення якості педагогічної діяльності та розроблення ефективних програм методичної підтримки викладачів-початківців.

Теоретичне обґрунтування і практична реалізація критеріїв та показників готовності дозволяють не лише оцінювати рівень професійної компетентності, але й створювати оптимальні педагогічні умови для її підвищення. Це, у свою чергу, сприяє удосконаленню методичної підготовки, підвищенню ефективності навчального процесу та формуванню високого рівня готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням. Дослідження виконано відповідно до плану ініціативної науково-дослідної роботи на тему «Professional development» (шифр «High School»).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останні роки супроводжуються активними перетвореннями у сфері військової освіти України з метою наближення до стандартів НАТО і посилення внутрішніх систем забезпечення якості освіти. Урядові та відомчі документи [1-4] визначають нові вимоги до структури освітніх програм, кваліфікацій викладачів і процедур оцінювання, а також готують інституційний аудит відповідно до критеріїв альянсу. Це створює нормативно-організаційну основу для перегляду методик підготовки науково-педагогічних (педагогічних) працівників у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) інституцій сектору безпеки і оборони України.

У професійній військовій освіті простежується стійкий тренд на впровадження активних методик: «problem-based learning (PBL)», «flipped classroom», «blended learning», тактичні ігри, навчальні симуляції, квестові та ситуативні завдання (R. Johansen, H. Oltedal, A. Hjelseth, K. Skarholt [5], M. Golling, S. Reuter, C. Meinel, S. Kristoffersen, K.Ruland [6]). Такі підходи сприяють розвитку критичного мислення, самостійності й метакогнітивних навичок – характеристик, що прямо корелюють із готовністю викладача організувати ефективний навчальний процес в процесі викладання дисциплін блоку «бойової підготовки». Академічні огляди і практичні кейси (включно з публікаціями дослідників: J. Vogel-Walcutt, L. Fiorella, T. Carper, S. Schatz [7], О. Хацаюк, А. Турчинов, Д. Ванюк, Є. Євтушенко, А. Биковська, О. Магула [8], підкреслюють важливість перенесення акценту з репродуктивного викладання на фасилітацію навчальної діяльності майбутніх офіцерів.

Окрема група досліджень: Р. Любчич [9], O. Khatsaiuk, M. Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba (та інш.) [10], Ю. Самсонов, Ю. Белашов, О. Хацаюк, К. Задорожний, В. Толокнєєв (та інш.) [11], M. Medvid, O. Khatsaiuk, K. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, M. Borovyk [12], Ю. Самсонов, О. Хацаюк, О. Літвінов, В. Вясков, О. Смагін [13], О. Марков, В. Афанасьєв, І. Бовсунівський, В. Євтушок, Ю. Белошенко [14], демонструє ефективність комбінування прикладних рухових (тактичних, фізичних) вправ із інтелектуальними завданнями (аналітичні кейси, ситуаційні рішення під час виконання фізичних навантажень тощо). Такий підхід підвищує здатність курсантів та курсанток до логічного оцінювання обстановки, формує прогностичне мислення і відпрацьовує прийняття рішень у стрес-ситуаціях. Для викладача це означає необхідність володіння змішаними компетенціями: одночасно методичною, предметною (бойовою) і педагогічною.

Аналіз публікацій учених: І. Кравець [15], О. Шевченка [16], О. Хацаюка, А. Вороніна, О. Кравченко [17], В. Шемчука, О. Шемчука [18], вказує на такі підходи до оцінювання педагогічної готовності, як: компетентнісний підхід (перелік компетенцій і індикаторів), рівневі моделі (базовий-середній-високий), та інструментарій на основі експертних оцінок і портфоліо. Проте у професійному військовому аспекті відсутня узгоджена, верифікована методика, яка повинна інтегрувати в себе наступні компоненти:

1) предметно-профільні навички (вогнева, тактична, домедична, фізична (спеціальна фізична) підготовка);

2) методичні практики активного навчання;

3) психологічні ресурси для роботи у змодельованих екстремальних умовах службово-бойової діяльності (СБД);

4) здатність до проведення квестових (ситуаційних) занять. Необхідно підкреслити, що значна частка науково-методичних праць носять описовий характер, або демонструють локальні результати без широкої верифікації.

Сучасні дослідження учених: Р. Кириченка, А. Колодяжної [19], О. Хацаюка, О. Коломойця, В. Гогоця, В. Кузьменко, С. Олексієнка, С. Кислиці [20], Н. Павлишиної, І. Кузави [21], виділяють такі важливі чинники, як: мотивація до професійної діяльності, готовність до міждисциплінарної взаємодії, метакогнітивні навички, стресостійкість, навички комунікації та лідерства. Для дисциплін блоку «бойової підготовки» додаються специфічні вимоги: володіння тактикою, безпекою під час практичних занять, фасилітація тренувань із елементами ризику. На наш погляд ці фактори повинні відобразитися у системі критеріїв і показників.

З огляду на вище викладене доцільно констатувати, що сучасний науково-практичний дискурс визначає чітку потребу в систематизації критеріїв, показників і рівнів готовності викладача-початківця у ВВНЗ дисциплін блоку «бойової підготовки», що зумовлено нормативними реформами та переходом до компетентнісної та результато-орієнтованої парадигми освіти. Також підтверджується ефективність активних методик та інтеграції інтелектуальних завдань у тренувальні процеси як чинника розвитку аналітичних і прогностичних навичок у курсантів та курсанток ВВНЗ інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ). У свою чергу, критерії готовності викладача повинні охоплювати уміння проєктувати такі специфічні і прикладні завдання.

Отже, основними прогалинами на сьогодні є – відсутність валідованих інструментів діагностики та недостатня емпірична база, особливо в умовах збройного конфлікту, тому пріоритетом є розробка методик із наступною їх апробацією у ВВНЗ інституцій СБОУ.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз сучасного стану наукових досліджень з проблеми визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності початкуючих викладачів ВВНЗ дисциплін блоку «бойової підготовки» до професійної діяльності свідчить про наявність низки аспектів, що залишаються недостатньо розробленими, а саме:

1) у науково-методичній літературі відсутні уніфіковані критерії та показники оцінювання готовності викладачів зазначеного вище блоку, які б у повному обсязі враховували специфіку змісту бойової підготовки, сучасні стандарти НАТО та вимоги національної безпеки України;

2) недостатньо опрацьована методика визначення рівнів сформованості готовності, що поєднувала б об'єктивні індикатори (результати тестування, виконання завдань у змодельованих екстремальних умовах СБД) та суб'єктивні оцінки (експертні висновки, самооцінювання);

3) обмежено досліджено вплив сучасних педагогічних технологій, зокрема симуляційних тренажерів, адаптивного навчання та електронних платформ, на процес формування готовності викладачів: вогневої, тактичної, домедичної, фізичної (спеціальної фізичної) підготовки;

4) у більшості праць недостатньо уваги приділяється психофізичній готовності викладачів, що є критично важливою складовою підготовки майбутніх офіцерів і потребує комплексної інтеграції в систему оцінювання;

5) на даний час відсутня науково-обґрунтована модель професійного становлення початкуючого викладача дисциплін блоку «бойової підготовки», яка б відображала етапність формування компетентностей, визначальні чинники та педагогічні умови ефективного розвитку;

6) недостатньо вивченим залишається досвід бойових дій Сил безпеки і оборони України, міжнародний досвід, зокрема країн-членів НАТО, щодо підготовки та оцінювання готовності викладачів вищих військових навчальних закладів, а також шляхи адаптації такого досвіду до умов національної військової освіти.

Отже, окреслені наукові напрями потребують комплексного дослідження, що дозволить підвищити якість підготовки та професійного становлення науково-педагогічних (педагогічних) працівників ВВНЗ, які викладають дисципліни блоку «бойової підготовки». Це також сприятиме інтеграції національної системи вищої військової освіти у світовий освітній простір.

Мета статті. Головною метою дослідження є наукове обґрунтування, визначення та систематизація критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності початкуючих викладачів дисциплін блоку «бойової підготовки» вищих військових навчальних закладів інституцій СБОУ до професійної діяльності.

В процесі дослідно-аналітичної роботи членами науково-дослідної групи були використані наступні методи дослідження: аналіз і синтез, індукція та дедукція, порівняльний аналіз, системний підхід, моделювання, класифікація та типологізація, експертне оцінювання, прогнозування. Крім цього, використано досвід бойових дій представників Сил безпеки і оборони України, а також досвід кураторства (введення в посаду) викладачів-початківців дисциплін блоку «бойової підготовки».

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка початкуючих викладачів дисциплін блоку «бойової підготовки» ВВНЗ інституцій СБОУ в реаліях сьогодення є складним і багатовекторним процесом, який потребує наукового обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості

їхньої готовності до професійної діяльності. Ефективність підготовки таких фахівців зумовлюється гармонійним поєднанням мотиваційно-ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, а також особистісних і професійно-значущих якостей, необхідних для успішного викладання дисциплін бойового спрямування.

В процесі наукового пошуку, нашу увагу привернули наукові праці дослідників: О. Хацаюка, А. Вороніна, О. Кравченко [17], В. Шемчука, О. Шемчук [18], В. Климовича, В. Бурхайла, К. Березяк, М. Кузнецова, Т. Людовик [22], Ю. Бєлашова, О. Кириченка, Є. Безбородова, С. Шабатури, М. Делямби [23], Ю. Самсонова, С. Ільченка, О. Маркова, Н. Партико, С. Бородіна (та інш.) [24], у яких розкриваються сутнісні (змістові) характеристики та особливості визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів.

Аналізуючи наукові праці, членами науково-дослідної групи встановлено, що готовність викладача дисциплін блоку «бойової підготовки» має комплексну структуру, до складу якої входять наступні взаємопов'язані компоненти:

1) мотиваційний компонент (відображає стійку професійну спрямованість, усвідомлення значущості педагогічної діяльності, прагнення до самовдосконалення та служіння інтересам вищої військової освіти);

2) когнітивний компонент (охоплює систему теоретичних знань у галузі педагогіки, військової дидактики, методики викладання дисциплін блоку «бойової підготовки) та нормативно-правового забезпечення військової підготовки);

3) діяльнісний компонент (характеризується здатністю застосовувати набуті знання в реальних умовах навчально-виховного процесу, організовувати й проводити практичні заняття, моделювати службово-бойові ситуації, екстремальні умови тощо);

4) особистісний компонент (включає комунікативні вміння, психологічну стійкість, лідерські якості, організованість та дисциплінованість).

З огляду на вище викладене доцільно констатувати, що готовність викладачів-початківців дисциплін блоку «бойової підготовки» є інтегральним, багатокомпонентним утворенням, у структурі якого взаємопов'язано функціонують мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Сукупність зазначених складових забезпечує належний рівень професійної компетентності викладача-початківця, здатного ефективно вирішувати освітні та виховні завдання в умовах сучасної системи вищої військової освіти, що вимагає поєднання глибоких теоретичних знань, практичних умінь, достатнього рівня фізичної підготовленості, стійкої мотивації та високого рівня особистісних якостей.

Моніторинг спеціалізованих Інтернет-ресурсів [4, 6], а також аналіз науково-методичної (довідкової) літератури [10, 15, 17], дозволив нам виокремити наступні критерії та відповідні їм показники (див. табл. 1) готовності представників досліджуваної категорії до професійної діяльності в реаліях сьогодення.

Узагальнення результатів моніторингу спеціалізованих Інтернет-ресурсів та аналізу науково-методичної літератури дозволило визначити систему критеріїв і відповідних показників, що комплексно відображають готовність викладачів-початківців дисциплін блоку «бойової підготовки» ВВНЗ до професійної діяльності. Запропонована структура, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-комунікативний критерії, забезпечує можливість цілісного оцінювання як професійних знань і практичних умінь, так і мотиваційних установок, особистісних якостей та комунікативних компетентностей, що є необхідними для ефективної реалізації педагогічних завдань у сучасних умовах вищої військової освіти.

В процесі подальшої дослідно-аналітичної роботи нашу увагу привернули наукові праці учених: І. Кравець [15], О. Хацаюка, А. Вороніна, О. Кравченко [17], Р. Кириченка, А. Колодяжної [19], В. Климовича, В. Бурхайла, К. Березяк,

Таблиця 1

Критерії та показники оцінювання рівня готовності викладачів-початківців дисциплін блоку «бойової підготовки» ВВНЗ до професійної діяльності

Критерії	Показники
1. Мотиваційно-ціннісний:	рівень професійної мотивації; усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності; наявність позитивної установки на постійне підвищення кваліфікації.
2. Когнітивний:	обсяг і системність педагогічних і методичних знань; знання змісту дисциплін бойового спрямування; розуміння сучасних тенденцій вищої військової освіти.
3. Діяльнісний	володіння методами та прийомами організації навчального процесу; здатність розробляти й застосовувати навчально-методичні матеріали; уміння адаптувати навчальні завдання до умов і потреб бойових підрозділів.
4. Особистісно-комунікативний:	сформованість навичок ділового та педагогічного спілкування; здатність до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; психологічна готовність до роботи в умовах підвищеної відповідальності.

М. Кузнецова, Т. Людовик [22], у яких розкриваються особливості та алгоритми визначення рівнів сформованості готовності фахівця до професійної діяльності.

Необхідно відмітити, що особливості визначення рівнів сформованості готовності фахівця до професійної діяльності полягають у тому, що цей процес має бути системним, критеріально-орієнтованим і контекстно-зумовленим**.** У науково-педагогічних дослідженнях виділяють декілька важливих аспектів (див табл. 2).

Узагальнюючи наведені положення, доцільно констатувати, що визначення рівнів сформованості готовності фахівця до професійної діяльності є багатокомпонентним (багатовекторним) і комплексним процесом, який передбачає врахування мотиваційних, когнітивних, діяльнісних та особистісно-комунікативних характеристик, їх інтеграцію в межах компетентнісного підходу, а також поетапну градацію показників за чітко окресленими рівнями.

Ефективність такої оцінки забезпечується використанням різнопланових методів діагностики та адаптацією отриманих результатів до специфіки професійної діяльності, що особливо важливо в умовах високої відповідальності та екстремального характеру службово-бойової діяльності.

Надалі, відповідно до аналізу існуючих емпіричних даних та сучасних теоретичних положень [10, 16, 18, 23], членами науково-дослідної групи (НДГ) виділено три рівні сформованості готовності представників досліджуваної категорії до професійної діяльності:

1) високий рівень – характеризується стійкою професійною мотивацією, ґрунтовними знаннями, розвиненими педагогічними уміннями, високим рівнем фізичної підготовленості та високою адаптивністю до змін у навчально-виховному процесі;

2) середній рівень – передбачає достатню професійну підготовленість і мотивацію, характеризується достатнім рівнем фізичного розвитку, але потребує подальшого розвитку методичної майстерності та педагогічної гнучкості;

3) низький рівень – відзначається недостатньою усвідомленістю професійної ролі, низьким рівнем фізичного розвитку, фрагментарними знаннями та труднощами у реалізації педагогічних функцій.

Отже, виокремлення трьох рівнів сформованості готовності викладачів-початківців дисциплін блоку «бойової підготовки» ВВНЗ інституцій СБОУ до професійної діяльності дає змогу здійснювати цілеспрямовану та диференційовану оцінку їхніх професійних якостей. Такий підхід забезпечує не лише констатацію фактичного стану підготовленості, але й створює основу для розроблення необхідних дієвих заходів щодо підвищення професійної мотивації, вдосконалення методичної майстерності, розвитку фізичної підготовленості та формування гнучкості у виконанні педагогічних функцій, що є важливими передумовами ефективної діяльності у сфері вищої військової освіти. Для наочного узагальнення результатів

Таблиця 2

Домінуючі аспекти визначення рівнів сформованості готовності фахівця до професійної діяльності

Провідні (домінуючі) складники	Загальна характеристика
1. Багатовекторність оцінювання	Рівні сформованості визначаються не за одним показником, а за **системою критеріїв і показників**, що охоплюють: м**отиваційно-ціннісний аспект** (ступінь внутрішньої зацікавленості, професійної мотивації, готовності до самоосвіти); к**огнітивний аспект** (обсяг, повнота та системність професійних знань); д**іяльнісний аспект** (сформованість практичних умінь і навичок у професійно-значущих ситуаціях); о**собистісно-комунікативний аспект** (рівень розвитку соціальних і комунікативних якостей).
2. Поетапність та градація рівнів	Найчастіше використовують **три або чотири рівні**: 1) в**исокий** – стабільна, усвідомлена готовність, уміння діяти творчо, адаптивно та самостійно в різних умовах; 2) д**остатній** – готовність, що забезпечує ефективне виконання завдань у стандартних ситуаціях з окремими елементами творчого підходу; 3) с**ередній** – фахівець володіє базовими знаннями та вміннями, але потребує допомоги або додаткового контролю; 4) н**изький** – фрагментарність знань, слабка мотивація, відсутність навичок самостійної діяльності.
3. Орієнтація на компетентнісний підхід	Визначення рівнів спирається на **інтеграцію знань, умінь, досвіду та особистісних якостей**. Це дозволяє оцінювати готовність не як абстрактний показник, а як **здатність ефективно діяти** у реальних професійних умовах.
4. Використання комплексних методів діагностики	Для об'єктивності рівні встановлюють на основі: тестування (перевірка знань); практичних завдань і моделювання ситуацій; анкетування та самооцінки; експертних оцінок колег або керівників; аналізу результатів реальної діяльності.
5. Контекстна адаптація	Рівні мають враховувати **специфіку професії**, умови діяльності та функціональні обов'язки. Наприклад, для викладача ВВНЗ важливим буде не лише знання предмета, але й здатність працювати в екстремальних або наближених до бойових умов службово-бойової діяльності.

Таблиця 3

Критерії, показники та рівні сформованості готовності викладачів-початківців дисциплін блоку «бойової підготовки» ВВНЗ інституцій СБОУ до професійної діяльності

Критерій	Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1. Мотиваційно-ціннісний	Стійкість професійної мотивації; усвідомлення значущості педагогічної діяльності; прагнення до саморозвитку.	Висока внутрішня мотивація, чіткі професійні цілі, активна участь у підвищенні кваліфікації.	Мотивація переважно зовнішня, наявні професійні цілі, але розвиток нерегулярний.	Мотивація нестійка, професійні цілі нечіткі, відсутнє прагнення до розвитку.
2. Когнітивний	Обсяг і системність знань з педагогіки та методики викладання обраної дисципліни; знання змісту дисциплін блоку «бойової підготовки»; розуміння сучасних тенденцій розвитку вищої військової освіти.	Ґрунтовні та системні знання, здатність інтегрувати теорію і практику.	Знання достатні, але фрагментарні, потребують поглиблення.	Знання обмежені, неповні, відсутня системність.
3. Діяльнісний	Організація навчального процесу; розробка та використання методичних матеріалів; адаптація завдань до умов бойових підрозділів.	Уміння ефективно планувати, проводити та аналізувати заняття, використовувати сучасні методики.	Виконання педагогічних завдань на достатньому рівні, але з обмеженою методичною варіативністю.	Труднощі в організації занять, відсутність адаптації методів до умов військової служби.
4. Особистісно-комунікативний	Комунікативні навички; здатність вирішувати конфлікти; психологічна стійкість.	Високий рівень спілкування, конструктивна поведінка у стресових ситуаціях, лідерські якості.	Спілкування переважно ефективне, але можливі труднощі у складних ситуаціях.	Низька комунікативна компетентність, невпевненість, дезорганізація під час стресу.

виокремлення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності представників досліджуваної категорії пропонується наступна структурована модель (див. табл. 3).

Таким чином, викладений матеріал свідчить про те, що формування готовності викладачів-початківців дисциплін блоку «бойової підготовки» є процесом, який вимагає комплексного підходу, включення чітко визначених критеріїв та показників, а також створення ефективних педагогічних умов для досягнення високого рівня професійної компетентності.

Висновки і перспективи подальших розробок. Проведене теоретичне дослідження дозволило системно обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості готовності викладачів-початківців дисциплін блоку «бойової підготовки» вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України. Членами науково-дослідної групи встановлено, що готовність представників досліджуваної категорії до професійної діяльності є багатокомпонентним утворенням, яке включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Їхнє збалансоване формування є необхідною і важливою умовою ефективної підготовки майбутніх фахівців.

В процесі дослідно-аналітичної роботи визначено систему критеріїв (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-комунікативний) та відповідних показників, які відображають рівень професійної підготовленості викладача-початківця. Запропонована система дозволяє здійснювати комплексне оцінювання якості підготовки педагогічних кадрів у вищій військовій освіті. Крім цього, відповідно до отриманих результатів, нами запропоновано диференціацію рівнів сформованості готовності (високий, середній, низький), що дає змогу проводити діагностику професійного розвитку викладачів-початківців та планувати індивідуальні траєкторії підвищення їхньої кваліфікації.

Відповідно до моніторингу спеціалізованих Інтернет-ресурсів (аналізу сучасної науково-методичної літератури) членами науково-дослідної групи розроблено теоретичну модель готовності викладача-початківця дисциплін блоку «бойової підготовки, яка відображає взаємозв'язок її структурних компонентів, критеріїв, показників і рівнів. Модель має прикладне значення для розробки майбутніх програм підготовки та атестації науково-педагогічних (педагогічних) працівників у вищих військових навчальних закладах інституцій сектору безпеки і оборони України.

Таким чином, результати теоретичного дослідження підтверджують доцільність використання запропонованої системи оцінювання готовності представників досліджуваної категорії

до професійної діяльності та її інтеграції у процес професійної підготовки офіцерських кадрів, що забезпечить підвищення ефективності викладання дисциплін блоку «бойової підготовки» у вищих військових навчальних закладах інституцій сектору безпеки і оборони України.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають розробку організаційно-педагогічних умов формування готовності викладачів-початківців вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України, які викладають дисципліни блоку «бойової підготовки» до професійної діяльності, а також визначення засобів підвищення їхньої професійної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про положення щодо організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах: Положення; Міністерство оборони України, 15.02.2024 № 453. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24#Text (дата звернення: 10.08.2025).

2. Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади: Постанова; Кабінет Міністрів України, 12.05.2021 № 467. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/467-2021-%D0%BF#Text (дата звернення: 10.08.2025).

3. Про затвердження Інструкції про організацію та проведення військово-професійної орієнтації громадян України і прийому на навчання до закладів фахової передвищої військової освіти, вищих військових навчальних закладів, військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти та наукових установ у системі Міністерства оборони України: Наказ; Міністерство оборони України, 16.07.2024 № 479. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1285-24#n7 (дата звернення: 10.08.2025).

4. Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої військової освіти: Наказ; Міністерство оборони України, 15.02.2024 № 120. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24#Text (дата звернення: 10.08.2025).

5. Johansen R., Oltedal H., Hjelseth A., Skarholt K. Twisting the Pedagogy in Military Education – Experiences Drawn from a Problem-based Teaching Approach at the Norwegian Defence University College. *Teaching Methods in Military Education*. 2021. Vol. 2. P. 134–139.

6. Golling M., Reuter S., Meinel C., Kristoffersen S., Ruland K. Military Simulation: A Structured Approach to Military Training Systems. *Cornell University*. 2020. Vol. 4. P. 1–7.

7. Vogel-Walcutt J. J., Fiorella L., Carper T., Schatz S. Instructional Strategies Framework for Military Training Systems. *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29 (2). P. 508–521.

8. Хацаюк О. В., Турчинов А. В., Ванюк Д. В., Євтушенко Є. Г., Биковська А. М., Магула О. С. Впровадження бінарних занять у систему спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів-правоохоронців. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. Вип. 1 (159). С. 136-142.

9. Любчич Р. І. Формування фізичної готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки: дис. … доктора філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Харків, 2023. 424 с.

10. Khatsaiuk O., Medvid M., Maksymchuk B., Kurok O., Dziuba P., Tyurina V., Chervonyi P., Yevdokimova O., Levko M., Demchenko I., Maliar N., Maliar E., Maksymchuk I. Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *RREM*. 2021. Vol. 13 (2). P. 457-475. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431%20%20

11. Самсонов Ю. В., Белашов Ю. О., Хацаюк О. В., Задорожний К. А., Толокнєєв В. О., Шабатура С. О., Повар О. В., Магмет Т. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до застосування новітніх зразків високоточної зброї із акцентованим використанням засобів СФП. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. Вип. 2 (160). С. 155–161.

12. Medvid M., Khatsaiuk O., Sydorchenko K., Vorok S., Kernas A., Borovyk M. Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. *RREM*. 2024. Vol. 16 (2). P. 336–355. https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/860

13. Самсонов Ю. В., Хацаюк О. В., Літвінов О. В., Вясков В. М., Смагін О. І., Шабатура С. О. Змістово-функціональна модель формування військово-прикладних навичок стрільби з автоматичної стрілецької зброї майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. Вип. 11 (171). С. 162–168.

14. Марков О. В., Афанасьєв В. В., Бовсунівський І. М., Євтушок В. А., Белошенко Ю. К. Передумови формування готовності майбутніх офіцерів до застосування стрілецької зброї у водному середовищі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. Вип. 98. С. 31–38.

15. Кравець І. М. Формування педагогічної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 2019. 250 с.

16. Шевченко О. М. Критерії та рівні готовності педагога до інноваційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків. 2020. 224 с.

17. Хацаюк О., Воронін А., Кравченко О. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27 (5). С. 168–177.

18. Шемчук В. А., Шемчук О. М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів різних інституцій сектору безпеки і оборони України

до службово-бойової діяльності в умовах хімічної, біологічної, радіаційної та ядерної небезпеки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 75 (3). С. 21–26.

19. Кириченко Р. В., Колодяжна А. В. Психологічна готовність студентів до професійної діяльності. Габітус. 2023. Вип. 56. С. 217–223.

20. Хацаюк О. В., Коломоєць О. Д., Гогоць В. Д., Кузьменко В. Л., Олексієнко С. В., Кислиця С. М. Тактична підготовленість майбутніх офіцерів-правоохоронців до застосування заходів фізичного впливу (сили) в екстремальних умовах службово-бойової діяльності. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. Вип. 8 (168). С. 163–170.

21. Павлишина Н., Кузава І. Стресостійкість в умовах воєнного стану як компонент професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів. Інклюзія і суспільство. 2024. Вип. 2. С. 43–47.

22. Климович В. Б., Бурхайло В. А., Березяк К. М., Кузнецов М. В., Людовик Т. В. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в умовах водного середовища. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33 (1). С. 220–222.

23. Бєлашов Ю. О., Кириченко О. О., Безбородов Є. В., Шабатура С. О., Делямба М. М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» у екстремальних умовах службово-бойової діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49 (1). С. 26–31.

24. Самсонов Ю. В., Ільченко С. С., Марков О. В., Партико Н. В., Бородін С. В., Дяченко К. Е., Кушнарьов Б. І. Критерії та рівні сформованості готовності здобувачів вищої освіти, які спеціалізуються в практичній стрільбі до змагальної діяльності. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2022. Вип. 2 (146). С. 106–111.

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У МЕЖАХ МИСТЕЦЬКОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГАЛУЗЕЙ ОСВІТИ

DIGITAL TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITHIN THE CONTEXT OF ARTS AND TECHNOLOGY EDUCATION

УДК 37.091.4:004:37.013.42:7/68
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.30
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Шульга Л.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

У статті актуалізовано проблему застосування цифрових інструментів у процесі розвитку творчості майбутніх учителів початкової школи в контексті мистецької та технологічної галузей освіти. Метою дослідження визначено теоретичний аналіз і обґрунтування практичних підходів до використання цифрових засобів для розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів, з урахуванням художнього й технологічного компонентів у професійній підготовці.
Наголошено, що творчий розвиток педагога передбачає здатність до генерації оригінальних ідей, розв'язання нестандартних завдань, здійснення рефлексивного аналізу та впровадження інновацій у професійну діяльність. Підкреслено, що інтегроване використання цифрових інструментів істотно сприяє інтенсифікації процесу творчого розвитку майбутніх учителів.
Цифрові інструменти визначено як технічні, програмні та онлайн-засоби, призначені для створення, обробки, зберігання, поширення та інтерактивного використання інформаційного контенту. Окремо акцентовано їхню роль у викладанні дисциплін «Методика викладання мистецької галузі» та «Методика викладання технологічної галузі».
Відзначено ефективність використання цифрових ресурсів у процесі лекційних та практичних занять, що сприяє забезпеченню інтерактивності, підвищенню мотивації студентів та формуванню здатності до креативного проєктування уроків із подальшою їх адаптацією до сучасних освітніх умов. Інтеграція цифрових технологій забезпечує ефективну передачу інформації, розвиток творчого потенціалу, організацію колективної діяльності, моделювання педагогічних ситуацій і самовираження студентів шляхом створення фізичних (матеріальні артфакти, навчальні макети) та цифрових продуктів (мультимедійні ресурси, інтерактивні вправи), що забезпечує гармонійне поєднання традиційного та інноваційного складників у їхній професійній підготовці.
Результати дослідження підтверджують високий потенціал цифрових інструментів у розвитку творчого мислення, креативного самовираження та інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *цифрові інструменти, творче мислення, креативність, самовираження, методика викладання, початкова школа, технологічна та мистецька галузі.*

The article addresses the issue of employing digital tools in fostering the creativity of future primary school teachers within the context of the arts and technology education domains. The study aims to provide a theoretical analysis and substantiate practical approaches to the use of digital resources for developing the creative growth of future educators, taking into account the integration of artistic and technological components in professional training.
It is emphasized that the creative development of teachers involves the ability to generate original ideas, solve non-standard tasks, conduct reflective analysis, and implement innovations in professional practice. The article highlights that the integrated use of digital tools significantly enhances the process of creative development among future teachers.
Digital tools are defined as technical, software, and online resources designed for the creation, processing, storage, dissemination, and interactive use of informational content. Special attention is given to their role in teaching the courses "Methodology of Arts Education" and "Methodology of Technology Education."
The effectiveness of digital resources in both lectures and practical sessions is emphasized, as they ensure interactivity, increase student motivation, and foster the ability to creatively design lessons with subsequent adaptation to contemporary educational contexts. The integration of digital technologies facilitates efficient information transfer, supports creative development, organizes collaborative activities, models pedagogical situations, and enables student self-expression through the creation of physical and digital products.
The study's findings confirm the high potential of digital tools in developing creative thinking, creative self-expression, and information and digital competencies among future primary school teachers, thus contributing to their readiness for innovative pedagogical practice.

Key words: *digital tools, creative thinking, creativity, self-expression, teaching methodology, primary school, technology and arts education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна початкова освіта перебуває в умовах активної цифрової трансформації, що зумовлює потребу у зміні підходів до підготовки майбутніх учителів. Використання цифрових інструментів стає вимогою часу й важливим чинником розвитку творчого потенціалу педагогів. Це особливо актуально у межах мистецької та технологічної галузей освіти, де креативність виступає ключовою професійною компетентністю. Цифрові засоби дозволяють майбутнім учителям створювати інтерактивний, візуально привабливий та інноваційний освітній контент, що сприяє формуванню в учнів мотивації, творчого мислення і практичних навичок.

Мистецька та технологічна галузі в початковій освіті формують у молодших школярів здатність генерувати та реалізовувати творчі ідеї: мистецька розвиває естетичне сприйняття, образне мислення

та художню виразність, а технологічна – проєктні, конструкторські та технічні компетентності. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи як складника їх професійної підготовки.

У сучасних умовах ефективна реалізація творчого потенціалу майбутніх учителів неможлива без опанування цифрових технологій, які розширюють спектр методичних прийомів, створюють інноваційні формати для реалізації креативних ідей і стають невіднятним складником освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчого розвитку відображена у працях сучасних вітчизняних учених, які зосередили увагу на дослідженні різних аспектів цієї теми. Серед них психологи: Г. Балл, І. Біла, В. Клименко, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, О. Морщакова, Я. Пономарьов, О. Чебикін; педагоги: І. Бех, О. Вознюк, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Савченко, Л. Сохань, С. Сисоєва, Г. Тарасенко та ін.

Вітчизняні науковці С. Сисоєва, І. Зязюн, С. Максименко та В. Моляко обґрунтували теоретичні засади творчості як інтегральної якості особистості, що формується у процесі педагогічної взаємодії. Їхні концепції професійної підготовки, гуманізації освіти, психологічних механізмів творчої діяльності та моделей розвитку творчого мислення стали підґрунтям сучасних досліджень творчого потенціалу педагогів.

Теоретичні аспекти використання цифрових технологій в українському науковому дискурсі розглядаються через призму модернізації освітнього процесу, підвищення його якості та індивідуалізації навчання. Вітчизняні дослідники (В. Биков, Л. Пєтухова, С. Сисоєва, О. Спірін, О. Сороко) акцентують на методологічних засадах цифровізації освіти та її потенціалі для розвитку інноваційної педагогічної практики й формування інформаційно-цифрової компетентності. Дослідження О. Гриценчук, І. Іванюк, С. Литвинової, І. Малицької, Н. Морзе, М. Лещенко та О. Кравчини зосереджені на інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчання та їхньому впливі на мотивацію, пізнавальну активність і розвиток критичного мислення студентів.

Постановка проблеми. Попри значний потенціал цифрових інструментів, їхня інтеграція у підготовку майбутніх учителів початкової школи в мистецькій та технологічній галузях залишається недостатньою, що обмежує розвиток творчого мислення та інноваційної діяльності студентів. Це гальмує формування здатності майбутніх педагогів проєктувати та реалізовувати освітній процес із використанням сучасних інтерактивних ресурсів. Застосування цифрових інструментів підвищує доступність матеріалу, активізує пізнавальну діяльність, сприяє розвитку креативності та міжпредметних компетентностей. Наукові дослідження В. Бикова, Н. Морзе та О. Сороко демонструють, що інтерактивні ресурси забезпечують ефективніше опанування знань через поєднання візуальних, аудіальних та практико орієнтованих форм подання інформації, що є важливим для компетентнісного підходу та розвитку творчого потенціалу студентів. Здатність майбутніх учителів створювати такі матеріали стає ключовою умовою впровадження інноваційних освітніх стратегій і формування у школярів навичок XXI століття.

Метою дослідження є аналіз теоретичних засад і практичних аспектів використання цифрових інструментів для розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи в межах мистецької та технологічної галузей освіти.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній науці творчий потенціал педагога розглядається як здатність генерувати оригінальні ідеї, вирішувати нестандартні завдання та здійснювати рефлексію власної діяльності. С. Сисоєва обґрунтувала педагогічну творчість як результат синтезу мотиваційно-особистісних і діяльнісних компонентів [8]; І. Зязюн підкреслив роль гуманізованого навчального середовища у стимулюванні креативності [3]; Л. Сохань визначила педагогічні умови та методи формування життєтворчої компетентності студентів, наголошуючи на провідній ролі освіти у розвитку творчої самореалізації та рефлексії [9].

Узагальнені підходи науковців підкреслюють особистісно орієнтований та креативний аспекти педагогічної діяльності, що зумовлює необхідність цілеспрямованого формування творчого потенціалу майбутніх учителів. В. Пєхота акцентує на інтеграції концепції професійної індивідуальності педагога в систему підготовки, наголошує, що індивідуалізація навчання, готовність до безперервного самовдосконалення та розвиток особистісних якостей є ключовими для розвитку творчої особистості та реформування сучасної педагогічної освіти [7].

У контексті дослідження творчого розвитку майбутнього педагога варто відзначити підхід Н. Кічук, яка розглядає педагогічний професіоналізм як інтегральну характеристику, пов'язану з креативним потенціалом особистості. Учена підкреслює, що «важливою передумовою випереджувального розвитку творчої особистості майбутнього вчителя є студентоцентрований особистісно-професійний вплив викладачів вишу», спрямований на активізацію індивідуальних здібностей студента [4, с. 64]. Особливе значення має застосування інтерактивних педагогічних технологій: «діяльнісно-орієнтованих (зокрема, проєктних технологій), особистісно-орієнтованих (діалогічних, тренінгових), когнітивно-орієнтованих, пов'язаних із задачним підходом та контекстним навчанням тощо», що забезпечує інтеграцію професійних і творчих складників підготовки, сприяє професійній

самоідентифікації та формуванню готовності до інноваційної діяльності в сучасному освітньому середовищі [4, с. 64].

Як зазначає О. Антонова, «саме у процесі творчої професійної діяльності розкриваються творчі можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток. За таких умов виникає необхідність підготовки вчителя до усвідомлення рівня власної творчої педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності» [1, с. 84]. Це підкреслює значення розвитку рефлексивної культури майбутнього вчителя, адже усвідомлене ставлення до власної діяльності та інтеграція чужого досвіду сприяють досягненню високого рівня професійної творчості. Поєднання студентоцентрованого підходу, інтерактивних технологій і розвитку педагогічної рефлексії створює умови для підготовки вчителя нового типу – професіонала, здатного до постійного творчого самовдосконалення та адаптації в динамічному освітньому просторі.

Формування креативного потенціалу майбутніх учителів значно посилює інтегроване використання цифрових інструментів. Під ними розуміють технічні, програмні та онлайн-засоби для створення, обробки, зберігання, поширення та інтерактивного використання інформаційного контенту (В. Биков, Н. Морзе). Н. Морзе зазначає, що цифрові інструменти – це також інноваційні методики роботи з контентом, що відкривають можливості персоналізації та творчої реалізації майбутніх педагогів [6]. У педагогічному дискурсі їх трактують як інноваційні технології (ІКТ), що полегшують викладання, сприяють кооперації учнів та розвитку мотивації [12].

Як підкреслюють Р. Гуревич, В. Кобися, А. Кобися, С. Кізім, Л. Куцак та Н. Опушко, розвиток цифрової грамотності майбутніх учителів початкових класів є критично важливим, оскільки від їх компетентностей залежить формування відповідних навичок у учнів. Підготовка сучасного педагога має включати опанування базових цифрових умінь (створення та редагування документів, презентацій, тестів) і володіння інноваційними практиками для організації адаптивного, змішаного, дистанційного, хмарного та мобільного навчання. Ефективне використання цифрових інструментів охоплює підготовку наочних матеріалів, створення тестів, аудіо-, відео- та анімаційних ресурсів, графіки та інфографіки, а також застосування моделювальних програм, вебпортфоліо та інструментів для спільної роботи над проєктами й вебквестами в онлайн та офлайн форматі [2].

За результатами дослідження Л. Неживої, С. Паламар та Н. Семеній (2024), інтеграція платформ Canva, Miro, Prezi, Piktochart та інших у проєктну діяльність студентів спеціальності «Початкова освіта» підвищила їх предметно-методичну компетентність, цифрову грамотність, навички командної роботи та ухвалення рішень. Ці досягнення корелюють із розвитком креативності, оскільки цифрові інструменти, за цілеспрямованого та методично обґрунтованого використання, сприяють інноваційному мисленню, пошуку нестандартних рішень і самореалізації майбутніх учителів [13]. Сучасні дослідження підтверджують, що комплексне використання цифрових ресурсів підвищує ефективність освітнього процесу та розвиток творчого потенціалу студентів.

Мистецька та технологічна освіта відіграють ключову роль у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. Мистецька підготовка розвиває уяву, емоційно-ціннісну чутливість, візуально-символічне мислення та здатність до оригінальної експресії, підсилюючи креативну компетентність. Технологічна підготовка (зокрема дизайн- та STEAM-орієнтована) формує проєктне, конструкторське та алгоритмічне мислення, уміння працювати з різними матеріалами та підґрунтя для інноваційної діяльності. Сучасні STEAM-підходи демонструють, що на перетині мистецтв і технологій відбувається «прорив» у розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів: міжпредметні проєкти, 3D-моделювання, робототехніка, візуальне програмування й медіатворчість сприяють дизайн-мисленню, колаборації та рефлексії.

Емпіричні дослідження зарубіжних учених у вищій педагогічній освіті показують, що цілеспрямована мистецько-технологічна підготовка корелює зі зростанням креативності, готовності до інновацій та професійної самоідентифікації студентів [11]. Важливим чинником є врахування цінностей, установок і афективної сфери майбутнього педагога (емоції, ставлення, мотивація, ціннісні орієнтації) щодо творчості як агентної дії, що переводить потенціал у практику. У цьому контексті особливе значення мають міждисциплінарні моделі, де інтеграція мистецьких і технологічних підходів формує цілісну професійну компетентність.

Показовим є досвід Бірмінгемського міського університету (Велика Британія), де менеджер програми STEAM Ян Гілдер у співпраці з проректором коледжу Оріел Нілом Мендосою та факультетом мистецтв, дизайну та медіа розробили першу у країні кваліфікацію вчителя початкової школи за моделлю STEAM, визнану Ofqual. Програма, апробована в Бірмінгемі та запланована до національного впровадження, забезпечує компетентності в автоматизованому проєктуванні, 3D-друку та робототехніці, акцентуючи на дизайн-мисленні та креативному розв'язанні проблем [14]. Розробники зазначають, що дитяча творчість часто «гальмується вузькою зосередженістю на математиці та природничих науках», тоді як мистецькі дисципліни

мають залишатися рівноправними складниками освіти, забезпечуючи інтеграцію знань, стимулюючи індивідуальне зростання, креативне самовираження та академічні амбіції учнів. Міжнародний перехід від STEM до STEAM підкреслює важливість поєднання мистецтва з технологіями для розвитку творчого мислення й уміння розв'язувати відкриті задачі [14].

Українські дослідження підготовки майбутніх учителів підкреслюють необхідність системного розвитку креативності в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО засобами впровадження інноваційних технологій. Зокрема, Д. Тінькова та О. Подолян показали, що цифрове мистецтво за допомогою Canva, Adobe Illustrator, GIMP стимулює креативність, мотивацію та розвиток навичок генерації ідей і розв'язання проблем [10]. Н. Марчук класифікує LMS, сервіси для презентацій і тестів (Prezi, Kahoot!) та колаборативні платформи (Miro, Padlet) як засоби формування цифрової грамотності, мотивації та креативного мислення [5]. Ці приклади демонструють, що комплексна педагогічна інфраструктура з інтеграцією цифрових інструментів активізує творчий потенціал і професійну самоідентифікацію майбутніх учителів.

У межах дисциплін «Методика викладання мистецької галузі» та «Методика викладання технологічної галузі» цифрові інструменти виступають як засоби подання інформації та ресурс для розвитку творчого потенціалу студентів, активізації пізнавальної діяльності й моделювання професійної практики. Мультимедійні презентації, інтерактивні платформи, віртуальні дошки, онлайн-опитування та цифрові конструктори сприяють реалізації особистісно орієнтованого, діяльнісного й інтегрованого навчання, забезпечують візуалізацію складних понять, підтримують колективне проєктування та моделювання педагогічних ситуацій. Цифрові засоби набувають особливого значення у творчому опануванні навчального змісту: вони розширюють інтерактивну взаємодію студентів і викладача, стимулюють обмін ідеями та колективне вироблення рішень, сприяють розвитку візуальної грамотності й підбору художніх та технологічних ресурсів для педагогічних продуктів, а також дозволяють моделювати уроки з міжпредметною інтеграцією відповідно до сучасних тенденцій початкової освіти.

У межах лекційного заняття з теми «Проєктування і моделювання уроків мистецтва» застосовується комплекс цифрових інструментів для формування у майбутніх учителів уявлення про структуру та художньо-педагогічну драматургію уроку, опанування технологією проєктного моделювання та розвитку професійно-творчих умінь. На етапі мотивації використовуються мультимедійні презентації (Canva, Google Slides) та інтерактивні схеми (MindMeister, Miro) для візуалізації компонентів уроку, принципів моделювання та інтеграції домінантних і синтетичних видів мистецтва. Студенти працюють з цифровими шаблонами структури уроку (Google Docs), аналізують відеофрагменти уроків з інтерактивними запитаннями (Edpuzzle) та створюють авторські міні-проєкти у Padlet, включаючи добір репродукцій, музики, відео та цифрових ресурсів. Візуальний план уроку розробляється у Canva для формування візуальної грамотності та дизайнерського мислення. Завершальна презентація відбувається у форматі Canva Video або Google Slides із колективним обговоренням та миттєвим зворотним зв'язком (Mentimeter, Kahoot).

Творчий розвиток майбутніх учителів реалізується в процесі розробки інноваційних сценаріїв уроків мистецтва з урахуванням інтеграції та художньо-педагогічної драматургії, використання цифрових інструментів для візуалізації змісту та створення емоційно-естетичної атмосфери, розробки мультимедійних продуктів у межах педагогічного проєкту та моделювання інтегрованої діяльності учнів із поєднанням різних видів мистецтва. Застосування цифрових ресурсів у лекційному процесі забезпечує інтерактивність, підвищує мотивацію, формує здатність до креативного проєктування уроків та адаптації їх до сучасних освітніх умов.

Інтеграція цифрових технологій у практичні заняття поєднує діяльнісний, творчий та інтерактивний підходи, забезпечуючи передачу інформації, розвиток творчого потенціалу, організацію колективної роботи, моделювання педагогічних ситуацій та самовираження з використанням фізичних й цифрових продуктів. Виконання проєктів у змішаному форматі (очно та дистанційно) дозволяє інтегрувати всіх студентів у єдину навчальну систему та ефективно реалізовувати всі етапи роботи за моделлю «5П+1П», як це продемонстровано на практичному занятті з теми «Проєктна діяльність на уроках курсу «Я досліджую світ», під час якого студенти створювали дидактичний макет «Природа рідного краю» з природних матеріалів (табл. 1).

Представлена модель інтегрує офлайн та дистанційне навчання, забезпечує реалізацію творчих ідей, розвиток навичок проєктної діяльності, інтеграцію художніх і технологічних компонентів та опанування сучасних цифрових інструментів, що сприяє формуванню готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної практики та розвитку професійної компетентності в сучасній початковій школі.

Використання цифрових інструментів на лекціях і практичних заняттях із дисциплін «Методика викладання мистецької галузі» та «Методика викладання технологічної галузі» має значний потенціал для опанування освітнього змісту, розвитку креативності та творчого самовираження

Таблиця 1

Використання цифрових інструментів студентами під час проєкту за моделлю «5П+1П»

Етап проєкту «5П+1П»	Завдання	Цифрові інструменти	Реалізація у змішаному форматі	Педагогічний та творчий ефект
Проблема	Визначення теми та мети проєкту	Google Forms, Mentimeter, Moodle, Jamboard	Студенти офлайн і дистанційно спільно обговорюють проблемні питання та фіксують їх на інтерактивній дошці	Розвиток аналітичного мислення та формулювання педагогічних завдань
Планування	Структурування роботи, розподіл завдань	Google Docs, Trello, Notion Moodle	Координація роботи груп: в аудиторії, онлайн; всі учасники мають доступ до спільного плану	Формування організаційних та планувальних навичок
Пошук інформації	Добір матеріалів, ідей та візуальних прикладів	Google Search, YouTube, Pinterest, онлайн-енцикло педії	Студенти обох форматів підбирають ресурси; дистанційні додають матеріали на онлайн-дошку	Розвиток інформаційної компетентності та креативного пошуку
Продукт	Виготовлення об'єктів макету, підготовка ескізів, фотографував ня	Canva, SketchpadTinkercad, фото/відео	Офлайн: виготовляють вироби, розміщують на макеті, фотографують; дистанційні: виготовляють вдома, фотографують, додають на онлайн-дошку; узгодження деталей макету	Розвиток творчого самовираження, художньо-технологічного мислення та інтеграції фізичних і цифрових продуктів
Презентація	Демонстрація макета та результатів	PowerPoint, Google Slides, Canva Video	Презентація колективного макета; інтеграція фото/відео дистанційних учасників	Формування навичок презентації та колективного представлення творчих результатів
Підведення підсумків і продовження	Рефлексія та планування наступних кроків	Mentimeter, Kahoot Moodle	Обговорення результатів; дистанційно – онлайн-опитування; узгодження подальших кроків	Розвиток рефлексивних навичок та оцінки творчого процесу

студентів, забезпечуючи можливості творчого розвитку навіть за умов труднощів дистанційної взаємодії та змішаного формату навчання.

Висновки. Результати аналізу теоретичних і практичних аспектів використання цифрових інструментів у підготовці майбутніх учителів початкової школи свідчать про їхній значний потенціал у розвитку творчого мислення, креативного самовираження та інформаційно-цифрової компетентності студентів. Цифрові ресурси сприяють інтеграції мистецької та технологічної галузей, активізують пізнавальну діяльність, підвищують ефективність групової взаємодії та моделюють реальні педагогічні ситуації. Інтерактивні платформи, віртуальні дошки, мультимедійні презентації та конструктори дозволяють студентам створювати фізичні й цифрові продукти, що формує їхню готовність до інноваційної педагогічної практики та розвиває здатність до проєктної діяльності у змішаному форматі навчання. Перспективним напрямом подальших досліджень є створення системної моделі інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у дисципліни мистецької та технологічної галузей освіти для майбутніх учителів початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова О.Є. До проблеми розвитку креативності вчителя. *Формування та розвиток педагогічної майстерності й творчого потенціалу вчителя як домінантних складових педагогічної дії: теорія і практика :* зб. наук. статей / за заг. ред. Л.В. Корінної. Житомир : ЖДУ, 2016. С. 13–22.

2. Гуревич Р., Кобися В., Кобися А., Кізім С., Куцак Л., Опушко Н. Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems,* 2022. P. 5–22.

3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної дії. *Гуманітарні науки.* 2002. № 1. С. 6–14.

4. Кічук Н. В. Творчість майбутнього фахівця як чинник його професійної самоідентифікації. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій ; МОНУ, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 57–66.

5. Марчук Н. А. Цифрові інструменти в професійній освіті україни: історія виникнення, особливості впровадження та перспективи. *Профе-*

сійно-прикладні дидактики, 2024 № 2. С. 48–53. https://doi.org/10.37406/2521-6449/2024-2-8

6. Модернізація освіти в цифровому вимірі : монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.

7. Пєхота О. М. Педагогіка становлення індивідуальності вчителя. . *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. Н. В. Гузій ; МОНУ, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 363–391.

8. Сисоєва С. Педагогічна творчість. Розвиток художньо-творчої компетентності вчителя і учня. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2024. Вип. 3. С. 19–30.

9. Сохань Л. В., Єрмакова І. Г., Несен Г. М. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник. Київ: Богдана, 2003. 520 с.

10. Тінькова Д., Подолян О. Цифрове мистецтво як інструмент розвитку креативності майбутніх учителів інформатики. *Наукові записки*. 2024 № 2. С. 170–177.

11. Anderson R., Katz-Buonincontro J., Bousselot T. How am I a creative teacher? Beliefs, values, and affect for integrating creativity in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 2022. 110 c.

12. Bajúzová M., Hrmo R. Digital Tools in Education: The Impact of Digital Tools in Education on Students' Creativity Pedagogical Diplomacy, 2024. № 11. https://www.researchgate.net/publication/378765168_Digital_Tools_in_ Education_The_Impact_of_Digital_Tools_in_Education_on_Students'_Creativity

13. Nezhyva L., Palamar S., Semenii N. The using of digital tools in the project activities of students of pedagogical specialties of higher education institutions. ITLT, 2024. vol. 101, №3, pp. 71–85.

14. Gilder J., Mendoza N. Full Steam ahead for creativity in all subjects. *Support the Guardian.* 2024. №3https://www.theguardian.com/education/2024/nov/03/full-steam-ahead-for-creativity-in-all-subjects?utm_source=chatgpt.com

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ПОНЯТТЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

THE CONCEPT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE

УДК 378:048.02
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.31
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ябурова Г.Ю.,
аспірантка кафедри теорії та практики початкової освіти
Донбаського державного педагогічного університету

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної освіти – розвитку іншомовної комунікативної компетентності. В останні десятиліття відбувають суттєві зміни у тлумаченні поняття «іншомовна комунікативна компетентність», в його змісті та структурі, що зафіксовано в низці європейських рамкових документів. Серед них: Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). A Manual (2009); Sign languages and the Common European Framework of References for Languages: Descriptors and approaches to assessment (2016); Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018) та ін., у яких з'явились відповідні уточнення й оновлення щодо дескрипторів медіації, онлайн-комунікації, плюрилінгвальної / плюрикультурної компетентності та жестової мови, рівнів володіння мовою та екзаменів. Метою статті є виокремлення змін у змісті й структурі досліджуваного поняття, які відбулися в європейському науковому дискурсі та наразі суттєво впливають на розвиток іншомовної освіти в Україні. Зроблено висновки щодо нових дескрипторів, докладно описаних у CEFR (2018), серед яких медіація, продукування, сприймання, онлайн-взаємодія, що цілком корелює з інноваційними тенденціями середньої та вищої освіти. Відзначено, що наразі все більшого значення набуває категорія міжкультурної комунікативної компетентності як здатність людини використовувати плюралістичні мовні та культурні ресурси для задоволення потреби комунікації та інтеракції із представниками інших країн. Разом з цим використовується низка близьких за змістом понять − транскультурна комунікація, міжкультурна чутливість, кросс-культурне розуміння, культурний інтелект тощо.
Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетентність, іноземна мова, дескриптори, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти.*

The article addresses a pressing issue in contemporary education − the development of foreign language communicative competence. In recent decades, significant shifts have occurred in the interpretation of the concept of "foreign language communicative competence," as well as in its content and structure, as reflected in a number of European framework documents. Among these are: Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual (2009); Sign Languages and the Common European Framework of Reference for Languages: Descriptors and Approaches to Assessment (2016); Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018), among others. These documents introduce relevant clarifications and updates regarding descriptors of mediation, online communication, plurilingual/pluricultural competence, and sign language, as well as language proficiency levels and examination formats.

The purpose of this study is to identify the changes in the content and structure of the concept under investigation that have emerged in European scholarly discourse and are currently exerting a significant influence on the development of foreign language education in Ukraine. The conclusions highlight the newly introduced descriptors thoroughly elaborated in the CEFR (2018), including mediation, production, reception, and online interaction, all of which are fully aligned with innovative trends in secondary and higher education.

It is emphasized that the category of intercultural communicative competence is gaining increasing importance as the ability of an individual to draw on plurilingual and pluricultural resources to meet the needs of communication and interaction with representatives of other countries. Alongside this, a range of closely related concepts is employed, such as transcultural communication, intercultural sensitivity, cross-cultural understanding, and cultural intelligence.
Key words: *foreign language communicative competence, foreign language, descriptors, Common European Framework of Reference for Languages.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства, який характеризується глобалізаційними змінами, прагненням України увійти до європейської спільноти, стати повноправним членом Європейського Союзу, суттєво сприяє підвищенню інтересу до вивчення іноземних мов. Особлива увага Української держави наразі приділяється опануванню англійської мови як мови міжнародного спілкування та співробітництва.

Кардинальна зміна підходів до вивчення англійської мови відбулась після 2014 року, коли Україною остаточно було взято курс на європейську інтеграцію. Відбулися зміни на законодавчому рівні: в Концепції Нової української школи (2016), Законі України «Про освіту» (2018), Державному стандарті початкової освіти (2018) було зафіксовано, що іншомовна комунікативна компетентність є однією із ключових компетентностей для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування. Законом України «Про повну загальну середню освіту (2020), Державним стандартом базової середньої освіти (2020) передбачено вільне володіння випускниками шкіл іноземною мовою. Прийнятим у 2024 році Законом України «Про застосування англійської мови в Україні» закріплено англійську мову як одну з мов

міжнародного спілкування в нашій країні, передбачено посилення вивчення англійської мови в освітніх закладах, починаючи з дитячих садків, зокрема збільшення кількості годин на вивчення мови у закладах освіти. Саме тому в останні роки в науковому дискурсі широко обговорюються питання формування іншомовної (англомовної) комунікативної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню сутності та специфіки поняття «іншомовна комунікативна компетентність», а також більш широких понять «іншомовна компетентність» та «комунікативна компетентність» приділяється достатньо багато уваги у вітчизняному та іноземному науковому обігу, що пов'язано із зростанням уваги до вивчення іноземних мов на всіх етапах шкільного навчання та вищої освіти в Україні, а також із певними змінами в змісті та структурі цих понять, що зафіксовано в низці рамкових документів, зокрема оновлених Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання. Додатковий том з новими дескрипторами / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018); у документах Європейської комісії The Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture / Важливість плюрилінгвальної та міжкультурної освіти для демократичної культури (2022); Language education at the heart of democracy. Programme 2024–2027 / Мовна освіта в основі демократії. Програма 2024–2027 та ін.

Серед вітчизняних науковців теоретичні й практичні аспекти формування й розвитку іншомовної комунікативної компетентності вивчають О. Бігич, Н. Бориско, О. Бескорса, Р. Дмітренко, О. Драгомирецька, А. Кравченко, О. Лосєва, С. Ніколаєва, О. Паршикова, І. Пінчук, В. Редько, В. Свиридюк, О. Синекоп, Л. Сорочан, І. Швецова, І. Чеботарьова, важливе значення мають наукові розвідки іноземних вчених P. Costa, P. Albergaria-Almeida, A. Biysenova, S. Kurtes, M. Feng, V. Bagarić & J. Mihaljević Djigunović та ін., які спираються на наукові розвідки науковців другої половини XX століття D. Hymes, M. Canale, M. Swain, S. Savignon та ін.

Отже, можемо констатувати, що різні аспекти формування й розвитку іншомовної компетентності у вітчизняному й іноземному науковому дискурсі представлені достатньо широко. У той самий час майже відсутні вітчизняні наукові розвідки, які б висвітлювали й враховували нові аспекти іншомовної освіти й формування іншомовної комунікативної компетентності. Розглянемо докладніше, які зміни в змісті й структурі досліджуваного поняття відбулися в європейському науковому дискурсі, що впливають на розвиток іншомовної освіти в Україні. Це становитиме **мету даної статті**.

Виклад основного матеріалу дослідження. За останні 20 років відбулись певні зміни у мовній освіті Європи й відповідно до цього з'являлись відповідні уточнення й оновлення в документах Європейської комісії щодо рівнів володіння мовою та екзаменів:

– Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). A Manual / Співвідношення мовних екзаменів із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Посібник (2009 [1]), в якому рекомендовано вимірювати іншомовну комунікативну компетентність через її складники (лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну та стратегічну компетентності) й чітко визначено вимоги до мовних екзаменів кожного рівня;

– Sign languages and the Common European Framework of References for Languages: Descriptors and approaches to assessment / Жестові мови та Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: дескриптори та підходи до оцінювання (2016 [2]), в якому представлені дескриптори жестової мови, узгоджені з контрольними рівнями Загальноєвропейських Рекомендацій (CEFR);

– Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors / Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання. Додатковий том з новими дескрипторами (2018 [3]), у якому узагальнено й враховано всі інновації, що характеризують тенденції мовної освіту перших десятиліть XXI століття: дескриптори Рекомендацій доповнюються новим рівнем Pre-A1, детальними дескрипторами для медіації, що враховує зростаючу важливість усного перекладу у використанні мови; дескриптори для онлайн-комунікації, плюрилінгвальної / плюрикультурної компетентності та жестової мови.

Оновлені дескриптори для визначення рівнів володіння мовою докладно проаналізовані в наукових розвідках B. North and E. Piccardo [4; 5] й засвідчують зміни у змісті іншомовної комунікативної компетентності.

Слід відзначити, що мовна освітня політика ЄС на сьогодні реалізується в межах освіти впродовж усього життя (Lifelong Learning) та зорієнтована на багатомовність (мультилінгвізм) та плюрікультурність, як справедливо зазначають Н. Воєводіна [6], С. Ніколаєва [7], В. Сліпенко [8] та ін.). В інтегрованій програмі ЄС «Освіта протягом усього життя» (Lifelong Learning Programme 2007–2013) [9], виділено ключові питання мовної політики об'єднаної Європи:

– мовна політика має бути спрямована на створення сприятливого для мов середовища проживання та навчання як у школах, так і за їх межами;

– освітні системи можуть позитивно вплинути на ранній початок вивчення іноземних мов, збіль-

шити кількість вивчених іноземних мов та сприяти методам, що дозволяють учням та вчителям використовувати іноземні мови для змістовного спілкування на уроках;

– англійська мова є важливим інструментом для успішного працевлаштування та професійного розвитку, отже потрібні конкретні дії для подальшого покращення компетентності у цій мові;

– розвиток мовних навичок в глобалізованому світі має поєднуватися зі сприянням мовному розмаїттю та міжкультурному діалогу [62].

Сучасні іноземні автори, які вивчають феномен іншомовної комунікативної компетентності (P. Costa, P. Albergaria-Almeida, A. Biysenova, S. Kurtes, M. Feng та ін.), у тлумаченні цього поняття спираються на наукові розвідки вчених другої половини XX століття D. Hymes, M. Canale and M. Swain, S. Savignon та ін., а також виходять із загальних визначень, наданих у документах Європейської комісії.

S. Savignon розтлумачено комунікативну компетентність як передумову лінгвістичної та визначає її як знання носіїв мови, що дозволяє їм ефективно взаємодіяти один з одним [10]. D. Hymes розроблено модель комунікативної компетентності на підставі розуміння лінгвістичної теорії у вигляді лінгвістичної компетентності (неявне знання мовної структури) та лінгвістичної результативності (процес застосування основних знань для фактичного використання мови). Науковцем відокремлено ідеальні об'єкти (знання) від соціокультурних особливостей, а процес комунікації розглянуто лише як вибір серед різних варіантів того, який найлегше створити та зрозуміти, в результаті чого запропоновано шляхи інтеграції лінгвістичної теорії з теорією комунікації та культури [11]. Теоретичні висновки D. Hymes було розвинено в моделі M. Canale та M. Swain, яка зосереджена на взаємодії граматичної (знання лексичних одиниць, правил морфології, синтаксису, граматики та фонології) та соціолінгвістичної (соціокультурні правила використання мови, важливі для висловлювань у соціальному контексті) компетентностей, які доповнені стратегічною (вербальні та невербальні комунікативні стратегії) та дискурсивною (здатність поєднувати мовні структури та функції у зв'язний текст) [12].

L. Bachman & A. Palmer [13] запропонували більш розгорнуту модель комунікативної компетентності, в основі якої мовна здатність, що складається із двох компонентів: мовних знань (організаційних та прагматичних знань, які доповнюють один одного в досягненні комунікативно ефективного використання мови і вміщують граматичні знання (словниковий запас, синтаксис, фонологія/графологія), текстові знання (зв'язність риторична та розмовна організація образні функції) функціональні знання (творчі, маніпулятивні, евристичні функції, культурні посилання та фігури мови), соціолінгвістичні знання (діалекти та мовні різновиди, природні та ідіоматичні вирази). Ми цілком погоджуємось із V. Bagarić & J. Mihaljević Djigunović [14], які вказують на детальний та водночас дуже організований опис основних компонентів комунікативної компетентності.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти описано комунікативну мовну компетентність у вигляді трьохкомпонентної структури: лінгвістична (її підкомпоненти − лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна та орфоепічна), соціолінгвістична (підкомпоненти: мовні елементи, що характеризують соціальні стосунки, правила належної поведінки та вираження мудрості людей, відмінності в діалектах) та прагматична (підкомпоненти: дискурсивна та функціональна) компетентності [15]. Стратегічна компетентність, яка включена до структури попередніх моделей (D. Hymes [11], M. Canale and M. Swain [12], S. Savignon [10], L. Bachman & A. Palmer [13]), в даному випадку згадується лише в контексті обговорення комунікативного використання мови і розглядається як використання стратегії в найширшому сенсі.

Ці погляди науковців мають значення й для сучасної теорії комунікативної компетентності. Наприклад, A. Biysenova тлумачить КК як знання правил мови та її використання, а також вміння ефективно та доречно використовувати ці знання в реальних життєвих ситуаціях. На думку науковиці, комунікативна компетентність є вирішальною метою вивчення іноземних мов [16]. Sabri Thabit Saleh Ahmed та Dr. Sunil V. Pawar, моделюючи структуру комунікативної компетентності та розвиваючи ідеї M. Canale та M. Swain, засвідчують взаємодію та взаємозв'язок граматичної, стратегічної, соціолінгвістичної та дискурсивної компетентностей [17].

V. Tuan [18], Sabri T. S. Ahmed [17] у понятті комунікативної компетентності акцентують здатність спілкуватися, вони підкреслюють, що ця компетентність може бути усною, писемною та невербальною. Формування іншомовної комунікативної компетентності залежить від умінь аудіювання, мовлення, читання, письма, оволодіти якими слід на достатньому рівні.

V. Bagarić & J. Mihaljević Djigunović, розробляючи методологію проєкту вивчення англійської мови в Хорватії, концептуалізують комунікативну компетентність, виходячи із моделі L. Bachman & A. Palmer та моделі комунікативної мовної компетентності, запропонованої в CEFR (Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти) [14]. Науковці намагаються розробити методику вимірювання компонентів комунікативної компетентності (граматичний, текстовий, функціональний та

соціолінгвістичний), які прагнуть вимірювати як ізольовані або як інтегровані явища, залежно від виду діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письма), яку передбачають мовні завдання.

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку. Поняття іншомовної комунікативної компетентності є частковим по відношенню до більш широких понять комунікативної компетентності та іншомовної компетентності. Воно еволюціонує й адаптується до контексту його використання.

Зміни, що відбуваються в освіті через глобалізаційні процеси, тотальну інформатизацію та цифровізацію, суттєво вплинули на розвиток іншомовної освіти та іншомовної комунікативної компетентності, що засвідчено в оновлених Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (CEFR): виокремлено нові дескриптори, доповнено зміст кожного рівня володіння мовою згідно з європейською шкалою.

Наразі все більшого значення набуває категорія міжкультурної комунікативної компетентності. Зокрема, в оновлених Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (CEFR) поняття міжкультурної комунікативної компетентності має ключове значення, воно поєднує плюрікультурну та плюрилінгвальну компетентності й забезпечує «здатність людини використовувати плюралістичні мовні та культурні ресурси для того, щоб задовольняти потреби комунікації та інтеракції із представниками інших країн, а також і постійно збагачувати ці ресурси» [19]. Разом з цим використовується низка близьких за змістом понять − транскультурна комунікація (обмін та взаємодія між різними культурними групами з метою ефективного взаєморозуміння), міжкультурна чутливість (здатність людини розуміти та сприймати культурні відмінності з позиції культурного релятивізму, що передбачає прийняття множинності ідей, цінностей та установок інших культур), кросс-культурне розуміння (порівняння та протиставлення різних культур для розуміння їхніх унікальних характеристик), культурний інтелект (когнітивні, афективні та поведінкові аспекти, які дозволяють людям успішно орієнтуватися в нових та культурно різноманітних ситуаціях) та інші поняття, що характеризують здатність людини вийти за межі власної культури та взаємодіяти з носіями різних культур (мов). Перспективи дослідження полягають у впровадженні оновлених дескрипторів та видів діяльності CEFR в іншомовну вітчизняну освіту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). A Manual. Council of Europa, Language Policy Division, Strasbourg, 2009. 200 p. URL: https://www.ecml.at/Portals/1/3MTP/ECEP/3_ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf?ver=2020-02-25-103203-300

2. Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Common Reference Level Descriptors. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2016. 55 p. URL: https://www.ecml.at/portals/1/mtp4/pro-sign/documents/common-reference-level-descriptors-en.pdf.

3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors / B. North, E. Piccardo, T. Goodier. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. 236 p. http://www.coe.int/lang-cefr.

4. North B. and Piccardo E. Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 2019. 30: 2. S. 143−161. https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-01-North-Piccardo.pdf

5. North B. and Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, 2016. URL: http://www.coe.int/lang-cefr.

6. Воєводіна Н. Формування міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у німецькій як другій мові в контексті плюрилінгвальної освіти. *ARS LINGUODIDACTICAE*, 2020. № 5, С. 45–54. https://doi.org/10.17721/2663-0303.2020.5.05.

7. Ніколаєва С. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти 2020: вплив на навчання іноземних мов і культур в Україні. *Іноземні мови*. 2024. № 2. https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.2.306338

8. Сліпенко В. Особливості мовної освітньої політики країн Європейського Союзу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2023. № 1(52). С. 202–205. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.202-205.

9. Lifelong Learning Programme 2007-2013. Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006. URL: https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/lifelong-learning-programme-2007-13.html.

10. Savignon S. J. Communicative competence: Theory and Classroom Practice. John Wiley & Sons, Inc. 1976. 23 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED135245.

11. Hymes D. On communicative competence. *Linguistic anthropology: A reader*. 2001. Pp. 53−73. URL: https://www.scribd.com/doc/74833626/Dell-Hymes-on-Communicative-Competence-Pp53-73.

12. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1980. Vol. 1. N. 1. Pp. 1−47. DOI: 10.1093/applin/I.1.1.

13. Bachman L.F. & Palmer A.S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford etc.: OUP, 1996.

14. Bagarić V., Mihaljević Djigunović J. Defining communicative competence. *Metodika*. 2007. Vol. 8(1). Pp. 94−103. https://www.studocu.com/row/document/mountains-of-the-moon-university/postgraduate-diploma-health-services-management/bagaric-i-mihaljevic-djigunovic-eng/24412092.

15. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, 2001. https://www.coe.int/en/web/common-european-frameworkreference-languages.

16. Biysenova A. Models of Communicative Competence in Teaching Foreign Language. (2024). *Journal of Universal Science Research*. 2024. Vol. 2(2). Pp. 19−24. URL: https://universalpublishings.com/index.php/jusr/article/view/4141

17. Sabri Thabit Saleh Ahmed, Dr. Sunil V. Pawar. Communicative Competence in English as a Foreign Language: Its Meaning and the Pedagogical Considerations for its Development. *The Creative Launcher*, 2018. Vol. 2, n. 6, pp. 267−277. https://doi.org/10.53032/tcl.2018.2.6.41.

18. Tuan V. V. Communicative competence of the fourth year college students: basis for proposed English language program. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication. TOJDAC*. 2017. Special Edition. P. 438–461. DOI NO: 10.7456/1070ASE/046.

19. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors / B. North, E. Piccardo, T. Goodier. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. 236 p. http://www.coe.int/lang-cefr.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ACADEMIC INTEGRITY AS A FACTOR OF HIGHER EDUCATION QUALITY

УДК 378+37.06+316.4
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.32
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Заволока Ю.М.,
канд. екон. наук, доцент,
доцент кафедри управління та адміністрування
Придніпровського інституту Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія Управління персоналом»

Гуцул Л.І.,
доцент кафедри соціальної роботи та мовної підготовки
Придніпровського інституту Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія Управління персоналом»

Івко А.В.,
ст.викладач кафедри управління та адміністрування
Придніпровського інституту Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія Управління персоналом»

Сідненко М.В.,
ст. викладач кафедри управління та адміністрування
Придніпровського інституту Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія Управління персоналом»

У сучасному світі, де динамічний розвиток технологій та доступність інформації стали невід'ємною частиною освітнього процесу, питання якості освіти набуває першочергового значення. Водночас на тлі цих трансформацій, дедалі гостріше постає проблема академічної доброчесності. Вона перестає бути лише формальною вимогою чи етичним побажанням, трансформуючись у фундаментальну опору, за рахунок якої формується довіра до освітніх інституцій, достовірність наукових досліджень та, зрештою, справжня цінність отриманих знань.
Забезпечення академічної доброчесності в умовах сьогодення - це не просто боротьба з певними її порушеннями, а комплексне завдання, що охоплює формування світогляду, розвиток критичного мислення та виховання відповідальності у кожного учасника освітнього процесу – від студента до інших зацікавлених сторін. Лише в умовах, де цінуються оригінальність думки та самостійність роботи, можливе глибоке засвоєння знань, розвиток критичного мислення та становлення особистості, здатної робити внесок у розвиток суспільства.
Заклади освіти, які активно впроваджують культуру доброчесності, здобувають довіру суспільства та визнання на міжнародній арені, приваблюючи талановитих студентів та сприяючи розвитку інновацій.
Не зважаючи на значні зусилля, які докладаються освітніми закладами на національному та міжнародному рівнях для впровадження принципів доброчесності, виклики лише зростають. Не останню роль в цьому відіграє розвиток штучного інтелекту, зокрема генеративних моделей, який відкриває не тільки нові перспективи, але й створює безпрецедентні загрози для оригінальності та самостійності академічних робіт, переосмислення підходів до оцінювання знань. Не менш значущими є й соціокультурні чинники, такі як надмірний тиск на студентів, комерціалізація освіти та недостатня обізнаність у сфері академічної доброчесності.
Відповідно, глибоке осмислення академічної доброчесності як ключового чинника якості освіти є нагальною потребою та визначає актуальність даного дослідження.

Ключові слова: *освіта, академічна доброчесність, якість, студенти, знання.*

In the modern world, where the dynamic development of technologies and the availability of information have become an integral part of the educational process, the issue of the quality of education is gaining priority. At the same time, in the background of these transformations, the problem of academic integrity is getting worse. It stops being just a formal requirement or ethical desire, transforming into a fundamental support, due to which trust in educational institutions, the reliability of scientific research and, ultimately, the true value of the knowledge obtained is formed.
Ensuring academic integrity in today's conditions is not just a fight against certain violations, but a complex task that includes the formation of a worldview, the development of critical thinking and the upbringing of responsibility in each participant of the educational process – from the student to other stakeholders. Only in conditions where originality of thought and independence of work are valued, deep assimilation of knowledge, the development of critical thinking and the formation of a personality capable of contributing to the development of society are possible.
Educational institutions that actively implement a culture of integrity gain public trust and international recognition, attracting talented students and promoting innovation.
Despite the significant efforts made by educational institutions at the national and international levels to implement the principles of integrity, the challenges are only growing. Not the least role in this is played by the development of artificial intelligence, in particular generative models, which not only opens up new prospects, but also creates unprecedented threats to the originality and independence of academic work, rethinking approaches to assessing knowledge. No less significant are socio-cultural factors, such as excessive pressure on students, commercialization of education and insufficient awareness in the field of academic integrity.
Accordingly, a deep understanding of academic integrity as a key factor in the quality of education is an urgent need and determines the relevance of this study.

Key words: *education, academic integrity, quality, students, knowledge.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах сьогодення академічна доброчесність є не просто набором правил, а фундаментальною цінністю, яка лежить в основі системи якості вищої освіти та наукового прогресу. Вона має безпосередній та вагомий вплив на всі аспекти освітнього процесу: від поліпшення результатів навчання студентів та формування їхніх професійних якостей до зміцнення репутації освітніх закладів та забезпечення достовірності наукових досліджень. Але сучасний освітній простір стикається з безліччю викликів та загроз для академічної доброчесності. Поряд із традиційними формами порушень, такими як плагіат та списування, з'являються нові, зумовлені стрімким розвитком технологій та змінами у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема академічної доброчесності є предметом інтенсивних досліджень як в Україні, так і за її межами. Адже проблема академічної доброчесності є міждисциплінарною, що охоплює такі галузі знань, як педагогіка, етика, соціологія, право та

інформаційні технології тощо. Серед науковців та організацій, які зробили значний внесок у вивчення цієї теми, необхідно відзначити наступних: Donald McCabe, Kenneth D. Butterfield, Linda K. Treviño [1], Сопова Д. [2], Тимочко Т., Бершадська О., Бахрушин В. [3] та ін., Гребенюк Т.В. [4], Міжнародний центр академічної доброчесності (International Center for Academic Integrity – ICAI) [5], Глобальна мережа академічної доброчесності (Global Academic Integrity Network – GAIN) [6], Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти [7], Державна служба якості освіти України [8] тощо.

Звісно, що цей перелік не є вичерпним, але дає уявлення про основні напрямки досліджень у сфері академічної доброчесності. Дослідження в цьому напрямку є цінним джерелом інформації для всіх, хто вивчає або впроваджує принципи академічної доброчесності в освіті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Академічна доброчесність є наріжним каменем якісної вищої освіти. Хоча останнім часом ця проблема інтенсивно обговорюється, певні її аспекти залишаються недостатньо опрацьованими або повністю не вирішеними. Ці «білі плями» значно уповільнюють прогрес у створенні дійсно чесного та якісного освітнього середовища та потребують термінового та комплексного підходу для їх усунення.

Мета статті. Метою цієї статті є комплексний аналіз взаємозв'язку між академічною доброчесністю та якістю освіти, виявлення сучасних викликів та загроз, а також надання практичних рекомендацій щодо ефективного впровадження та підтримки принципів доброчесності в освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Академічна доброчесність є невід'ємним фундаментом якісної освіти, наукових досліджень та сталого суспільного розвитку. Її концепція ґрунтується на таких етичних засадах, як чесність та правдивість, довіра, справедливість, відповідальність та повага. Аналізуючи кожен із цих принципів стає зрозумілим, що всі вони взаємопов'язані між собою і є основою академічної доброчесності, яка вимагає від усіх учасників освітнього процесу відповідальності за свої дії та їх наслідки. Недотримання одного із принципів підриває довіру, створюючи атмосферу підозри та контролю замість співпраці.

Еволюція концепції академічної доброчесності відображає зміни у суспільстві та освітній парадигмі. Якщо раніше вона зводилася переважно до боротьби з плагіатом і списуванням, то сьогодні її розуміння значно розширилося, включаючи також фабрикацію даних, фальсифікацію результатів, хабарництво, необ'єктивне оцінювання, використання несанкціонованих джерел інформації та інші форми недобросовісної поведінки. Таким чином, академічна доброчесність – це не просто набір заборон, а активне формування етичної позиції, яка є основою для розвитку повноцінної особистості та кваліфікованого фахівця. Дотримання принципів академічної доброчесності має прямий і глибокий вплив на якість освітнього процесу та рівень засвоєння знань студентами. Це не просто запобігання академічному шахрайству, а активне формування середовища, яке сприяє справжньому навчанню та розвитку.

При вивченні даного питання було з'ясовано, що порушення академічної доброчесності серед студентів часто мають глибокі психологічні корені, пов'язані з особистими переживаннями, зовнішнім тиском та особливостями освітнього середовища.

Серед найпоширеніших причин, що спонукає студентів до порушення академічної доброчесності, є страх невдачі. Вони відчувають, що не зможуть успішно виконати завдання, скласти роботу або добре пройти тест тощо. Цей страх може бути настільки сильним, що студенти вдаються до несанкціонованої допомоги, вважаючи, що наслідки списування менші за наслідки провалу.

Дослідження показують, що низька академічна самооцінка та самоповага значно корелюють з підвищеною тенденцією до академічної недоброчесності. Навіть якщо студент достатньо підготувався до іспиту, низьке сприйняття власних здібностей може збільшити ймовірність списування. Перфекціонізм, особливо соціально орієнтований (коли студенти прагнуть відповідати сприйнятим стандартам інших), пов'язаний з підвищеною тривогою, конкуренцією з однолітками та схильністю виправдовувати списування. Такий перфекціонізм може призводити до надмірної підготовки, постійних сумнівів у собі та «паралізуючої» інерції при виконанні завдань, що створює благодатний ґрунт для недоброчесності.

Ще однією з найчастіших причин, яку студенти називають для виправдання порушення академічної доброчесності, є неефективне управління часом. А надмірне навантаження, викликане великою кількістю завдань, проблемами на роботі, особистими труднощами також є частою причиною недоброчесної поведінки. Студенти, які мають велике навантаження позааудиторною роботою, зовнішньою роботою або сімейними обов'язками на додаток до навчання, можуть свідомо чи несвідомо вдаватися до нечесних практик у спробі підвищити свої оцінки.

Знов-таки недостатня мотивація та несприйняття цінності навчання спонукають до порушення академічної доброчесності. А припущення про те, що матеріал, який вивчається протягом певного курсу, не має практичної користі в реальному житті також є однією з причин, чому студенти вдаються до таких порушень.

Вплив соціального середовища та феномен «всі так роблять» є частою причиною, яку студенти

називають для виправдання своєї недоброчесної поведінки. Це може бути посилено, якщо списування є нормою в академічній культурі закладу вищої освіти.

А нечітке розуміння політик академічної доброчесності та наслідків, пов'язаних з її порушенням, також є невід'ємною частиною академічної недоброчесності.

У зв'язку з цим можна зробити висновок, що академічна недоброчесність серед студентів часто розвивається за певним циклом. Початковим імпульсом є потужний психологічний тригер – страх невдачі. Цей страх посилюється низькою академічною самооцінкою та перфекціонізмом, які змушують студентів сумніватися у своїх здібностях, навіть якщо вони добре підготовлені. Якщо студент вдається до списування через цей страх, і це залишається непоміченим або не має серйозних наслідків, то студенти продовжують цю негативну практику і надалі. І це вже свідчить, в свою чергу, про формування поведінкової звички, яка закріплюється з кожним успішним (з точки зору уникнення покарання) епізодом. А феномен «всі так роблять» є, взагалі, критичним фактором, який сприяє нормалізації недоброчесності. Якщо студенти бачать, що інші списують і їм це сходить з рук, це знижує їх власний поріг для недоброчесної поведінки. Такий розвиток може призвести до формування «культури недоброчесності» в освітньому закладі. Цей цикл демонструє, що академічна недоброчесність – це не просто сукупність поодиноких епізодів, а прогресуюча поведінка, яка закріплюється на індивідуальному рівні та поширюється в соціальному середовищі. Це створює ефект доміно, де початкове порушення через стрес може перерости у системну проблему, яка підриває довіру та якість освіти в цілому.

Крім того, значну роль у формуванні мотивації та доброчесності у студентів відіграє дизайн (структурованість) та викладання курсу. Студенти, якщо не бачать цінності змісту курсу для свого розвитку, більш схильні до списування, тим самим порушуючи академічну доброчесність. Це нерідко пов'язано з екстринсивною мотивацією, коли навчання сприймається як засіб для досягнення зовнішніх винагород, а не як самоціль. Натомість, фокусування на навчанні та засвоєнні матеріалу, а не лише на оцінках, та надання численних можливостей для практики та помилок знижує тривогу студентів і сприяє інтринсивній мотивації. Важливо акцентувати увагу на важливості дослідницького процесу, а не лише на результаті. Тому академічна доброчесність є не лише питанням індивідуальної етики студентів, а й значною мірою залежить від педагогічних практик та організації освітнього процесу. Викладачі мають значний вплив на рівень доброчесності, створюючи середовище, яке сприяє глибокому засвоєнню знань, розвитку критичного мислення та інтринсивній мотивації. Це перетворює боротьбу з недоброчесністю з карального підходу на педагогічний, що є більш стійким та ефективним у довгостроковій перспективі, оскільки виховує внутрішню прихильність до доброчесності, а не лише страх покарання.

Досліджуючи причини порушення академічної доброчесності серед здобувачів не варто забувати і про причини порушень академічної доброчесності серед викладачів, які доволі розповсюджені в освітньому середовищі. Як серед студентів, так і серед викладачів порушення академічної доброчесності мають свої психологічні та системні передумови. Звісно, що вони відрізняються від студентських, але можуть мати ще більш руйнівні наслідки як для наукової, так і для освітянської спільноти.

Серед основних причин, які спонукають викладачів до академічної недоброчесності, слід відмітити наступні:

– Тиск публікацій та кар'єрні амбіції. Зростання наукової конкуренції призводить до очікування більшої кількості публікацій, що може спонукати до максимізування своїх публікаційних записів з мінімальними зусиллями. Це може призвести до публікації матеріалів, які мало або зовсім не сприяють науковим знанням, але збільшують кількість публікацій автора. А ще мотивація до публікацій може виникати не лише з нормативних цілей, таких як просування знань, а й із самоінтересу, оскільки публікації мають вирішальне значення для кар'єрного просування та залучення зовнішнього фінансування.

– Нестабільність зайнятості та відсутність підтримки. Академічна робота все частіше характеризується нестабільністю зайнятості, що створює потенційні ризики для здоров'я, добробуту та особистого життя викладачів. Хоча дослідження прямо не вказують на прямий причинно-наслідковий зв'язок між нестабільністю та недоброчесністю, вони підкреслюють, що робочі стресори, включаючи незахищеність, можуть впливати на позитивне психологічне функціонування, що потенційно може знижувати поріг для етичних компромісів.

До найпоширеніших видів недоброчесної поведінки серед викладачів належать фабрикація та фальсифікація, плагіат, хибне співавторство, необ'єктивне оцінювання тощо. Це є свідченням того, що боротьба з недоброчесністю серед викладачів вимагає не лише моніторингу та покарань, а й системних змін у критеріях оцінювання, кар'єрного зростання та підтримки науковців. Якщо система заохочує переважання кількості над якістю або створює надмірний тиск без адекватної підтримки, вона сама стає джерелом недоброчесності. А необхідність перегляду політик, що стосуються зайнятості та фінансування досліджень, тільки підкреслює необхідність створення такого середовища, де доброчесність є не лише вимогою,

а й природним наслідком здорових умов праці.

Також варто пам'ятати, що крім психологічних аспектів порушень академічної доброчесності існують економічні наслідки недоброчесності, які виходять за межі освітнього середовища, впливаючи на якість людського капіталу, довіру на ринку праці та національну конкурентоспроможність.

Оскільки вища освіта є основою для інновацій та економічного зростання, ігнорування академічної доброчесності призводить до того, що на ринку праці з'являється велика кількість «недоброчесних» дипломів. Це знецінює освіту як таку, оскільки диплом більше не є надійним показником знань та кваліфікації, інвестиції в освіту стають менш ефективними, а економіка втрачає здатність створювати високотехнологічну продукцію та надавати якісні послуги. В свою чергу роботодавці змушені витрачати більше ресурсів на власні системи відбору, перевірки та навчання, що є додатковими витратами для бізнесу.

А колишні студенти, які звикли до нечесності в навчанні, виходячи на ринок праці, можуть перенести цю модель поведінки на робоче місце, вдаючись до шахрайства, фальсифікації звітів або інших недоброчесних дій. Це може не тільки завдати прямих фінансових збитків, а й стримувати інновації, оскільки такі працівники не здатні генерувати нові ідеї та ефективно вирішувати складні завдання.

Крім цього технології, що стрімко розвиваються, значно ускладнили підтримання академічної доброчесності, створюючи нові, раніше невідомі можливості для нечесної поведінки. Ці виклики виходять за рамки традиційного плагіату і вимагають від освітніх установ розробки нових підходів та стратегій.

Генеративні моделі ШІ, такі як ChatGPT, Google Bard та інші, стали головним викликом. Вони здатні створювати текст, програмний код, графіку та інші види контенту, який виглядає унікальним. Для академічного середовища це має кілька критичних наслідків, а саме:

– Прихований плагіат. На відміну від традиційного плагіату, який передбачає копіювання існуючого тексту, ШІ створює новий текст. Це робить його невидимим для більшості застарілих систем перевірки на плагіат, які шукають збіги з наявними джерелами. Студент може просто ввести запит і отримати готовий, граматично правильний текст, який він потім подає як власний.

– Втрата освітньої цінності. Коли студент делегує мисленнєвий процес штучному інтелекту, він не засвоює матеріал, не розвиває критичне мислення, навички аналізу та синтезу інформації, які є основними цілями вищої освіти. Це, в свою чергу, значно підриває саму суть навчання.

– Складність доведення. Навіть якщо викладач підозрює, що робота написана за допомогою штучного інтелекту, довести це може бути надзвичайно важко, особливо якщо ШІ використовувався лише для редагування або генерування окремих фрагментів. Це створює «сіру зону», де нечесність складно ідентифікувати та покарати.

А з переходом до дистанційного навчання та онлайн-іспитів виникли нові форми недоброчесної поведінки. Студенти можуть спілкуватися через месенджери (Telegram, WhatsApp), соціальні мережі під час онлайн-іспитів, обмінюючись відповідями або допомагаючи один одному. Це обходить обмеження, встановлені на освітніх платформах.

Також студенти можуть використовувати додаткові пристрої (наприклад, другий ноутбук або смартфон), щоб шукати відповіді або спілкуватися під час іспиту. Це робить їх невразливими для проктрингових систем, які контролюють лише один екран.

Отже, розвиток глобального інформаційного простору, зокрема мережі Інтернет, що забезпечив безпрецедентну доступність даних, виступає вагомим каталізатором освітніх та наукових процесів. Разом з тим, це явище актуалізує нові загрози для академічної доброчесності, створюючи сприятливі умови для поширення таких деструктивних практик, як плагіат та академічне шахрайство.

Таким чином, інтернет, що відкрив безмежний доступ до інформації, є перевагою, але водночас створює нові виклики для академічної доброчесності.

Ці виклики свідчать про те, що академічна доброчесність – це не статичне поняття, а динамічний процес, що постійно адаптується до технологічних змін. Заклади вищої освіти повинні не лише реагувати на ці виклики, а й випереджати їх, розробляючи нові підходи, які поєднують технології з етичними принципами та педагогічною мудрістю. Замість того, щоб просто забороняти нові технології, варто навчити студентів використовувати їх відповідально та етично. Це включає розробку завдань, що вимагають критичного мислення, оригінального аналізу та творчих рішень, які не можуть бути згенеровані штучним інтелектом.

Крім того, академічна нечесність може знецінити самі освітні установи. Заклади вищої освіти з репутацією високого рівня академічної недоброчесності можуть мати проблеми із залученням найкращих учасників освітнього процесу, як серед студентів, так і серед викладачів. Це може призвести до зниження фінансування досліджень, міжнародних рейтингів та загального престижу установи. На конкурентному світовому ринку вищої освіти репутація установи щодо доброчесності є цінним активом.

Тому стає зрозумілим, що для ефективного забезпечення та підтримки академічної доброчесності потрібні не лише каральні заходи, а й відповідні стратегії, спрямовані на психологічну підтримку, розвиток самооцінки, вдосконалення

навчальних навичок та формування культури, де доброчесність є нормою, а не винятком.

Це глибинний і всеосяжний процес, який вимагає часу, значних ресурсів і, найважливіше, непохитної політичної волі керівництва. Він вимагає переходу від реактивного до превентивного підходу і є ключовим для побудови здорового освітнього середовища.

Коли академічна доброчесність сприймається лише як набір заборон і покарань, її ефективність залишається обмеженою. Вона перетворюється на зовнішній тиск, який студенти та викладачі намагаються обійти, а не прийняти. Такий підхід створює атмосферу страху та недовіри, що гальмує розвиток.

Тому найефективніші стратегії для просування культури доброчесності повинні бути цілісними та багатогранними, спрямованими на усунення не лише симптомів академічної нечесності, але і її першопричин на всіх рівнях. Це вимагає спільних зусиль усіх зацікавлених сторін – студентів, викладачів, адміністраторів та політиків – для побудови системи, де доброчесність є не просто правилом, якого потрібно дотримуватися, а цінністю, якою потрібно дорожити.

Академічна доброчесність – це не лише внутрішня справа окремої країни чи освітньої установи. У глобалізованому світі, де студенти, викладачі та дослідники з різних культурних середовищ взаємодіють, уявлення про те, що саме є «доброчесним», може суттєво відрізнятися. Розуміння цих відмінностей є ключовим для створення інклюзивного та справедливого академічного середовища.

У сучасному світі, де наука стає все більш інтернаціональною, а онлайн-освіта стирає кордони, вироблення спільних етичних стандартів є необхідністю. Це дозволяє забезпечити довіру до результатів досліджень, справедливість оцінювання та якість освіти в глобальному масштабі.

Саме тому міжнародна академічна спільнота прагне до розробки універсальних принципів доброчесності. Такі організації, як Міжнародний центр академічної доброчесності (ICAI), сприяють поширенню спільних цінностей та практик [5].

Таким чином, подальше зміцнення академічної доброчесності в українському освітньому та науковому просторі вимагає не просто певних правил чи механізмів контролю, а й формування нової, більш етичної культури. Це досягається через:

– Освіту та профілактику: інтеграція програм з академічної доброчесності в навчальні плани з ранніх етапів, щоб виховати критичне мислення та відповідальну дослідницьку поведінку.

– Чіткі інституційні механізми: створення та ефективне впровадження прозорих і справедливих політик щодо порушень, а також використання сучасних технологій для їх виявлення.

– Формування культури та цінностей: сприяння позитивній академічній атмосфері, де чесність є пріоритетом, а відкриті обговорення етичних дилем заохочуються.

– Залучення всіх учасників: активна участь студентів, викладачів, адміністрації та інших партнерів у цьому процесі для формування колективної відповідальності.

– Міжнародну співпрацю: вивчення найкращих світових практик та інтеграція в міжнародну спільноту для підвищення стандартів тощо.

У зв'язку з цим стає зрозумілим, що лише цілісний, системний підхід дозволяє перетворити академічну доброчесність на живу, спільну цінність. Це означає, що принципи чесності, прозорості та відповідальності мають бути інтегровані в усі аспекти академічного життя: від навчальних програм і методик викладання до наукових досліджень та адміністративного управління. Цей підхід повинен заохочувати не лише уникати плагіату чи списування, а й активно розвивати критичне мислення, навички самостійного аналізу та креативності. А адміністрація закладу вищої освіти повинна відстоювати культуру доброчесності, вбудовуючи її в місію, бачення та цінності установи. Це передбачає не лише розробку політики – це вимагає активного спілкування, моделювання етичної поведінки та створення середовища, де доброчесність не просто очікується, а й відзначається.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна з упевненістю стверджувати, що побудова ефективної системи академічної доброчесності є комплексним завданням, успіх якого неможливий без синергії та узгоджених дій усіх учасників освітнього процесу. Це не просто питання впровадження правил, а глибока трансформація інституційної культури.

Справжній успіх залежить від спільної та цілеспрямованої роботи всіх зацікавлених сторін, де кожна з них відіграє унікальну й незамінну роль:

– Адміністрація закладу – виступає архітектором системи. Саме керівництво повинно розробити чітку, прозору та справедливу політику, забезпечити її необхідними ресурсами та продемонструвати нульову толерантність до порушень. Це створює інституційну рамку, в якій доброчесність є не просто опцією, а фундаментальною цінністю.

– Викладачі – є ключовими представниками змін. Їх роль виходить за межі простого контролю. Вони мають надихати власним прикладом, розробляти такі формати завдань, які мінімізують можливість для шахрайства та перетворювати випадки порушень на навчальні моменти, пояснюючи студентам важливість етичних стандартів.

– Студенти – не повинні бути пасивними об'єктами. Їх необхідно залучати як активних учасників процесу. Це передбачає не лише розуміння та дотримання правил, а й формування внутрішньої

переконаності в цінності чесного навчання, а також готовності підтримувати ці стандарти у своєму середовищі.

– Допоміжні служби – бібліотеки, центри академічного письма та психологічної підтримки тощо відіграють критично важливу роль, надаючи студентам інструменти та навички, які допомагають їм досягати успіху чесним шляхом.

Тому формування культури академічної доброчесності – це не одноразова акція, а безперервний процес, який вимагає постійної уваги, інвестицій та адаптації до нових викликів. Лише через системні та комплексні зусилля можна забезпечити високу якість освіти та наукових досліджень, що є запорукою успішного розвитку суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Donald L. McCabe, Kenneth D. Butterfield, Linda K. Treviño. Cheating in College: Why Students Do It and What Educators Can Do about It. JHU Press, 2012. 240 p. URL: https://books.google.com.ua/books?id=DfBLxVIq5IAC&pg=PA1&hl=uk&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false (дата звернення 08.08.2025 р.).

2. Сопова Д. Академічна доброчесність у системі підготовки майбутніх вчителів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 3-4. С. 52–56.

3. Академічна доброчесність існує для того, щоб повернути довіру до результатів навчання. URL: https://ukr.radio/news.html?newsID=93429 (дата звернення 05.08.2025 р.).

4. Гребенюк Т.В. Академічна доброчесність: навчальний посібник для студентів 1-го курсу всіх спеціальностей медичних та фармацевтичних факультетів. Запоріжжя : ЗДМУ, 2021. 108 с.

5. International Center for Academic Integrity [ICAI]. The Fundamental Values of Academic Integrity. URL: https://academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sp/values (дата звернення 09.08.2025 р.).

6. Глобальна мережа академічної доброчесності (Global Academic Integrity Network – GAIN). URL: https://www.globalacademicintegrity.network/ (дата звернення 05.08.2025 р.).

7. Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності (29.10.2019 року). Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/ (дата звернення 11.08.2025 р.).

8. Державна служба якості освіти України. URL: https://sqe.gov.ua/ (дата звернення 04.08.2025 р.).

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ОЦІНКА ПЕРСПЕКТИВ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ОПЕРАТИВНОГО ТА СЕРЕДНЬОСТРОКОВОГО ПЛАНУВАННЯ ТА ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРСЬКОГО СКЛАДУ

ASSESSMENT OF THE PROSPECTS FOR THE FUNCTIONING OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE IN THE CONTEXT OPERATIONAL AND MEDIUM-TERM PLANNING AND WAYS TO MODERNIZE THE TRAINING OF OFFICERS

УДК 378.014
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.33
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Левадний І.А.,
директор
Департаменту персоналу
Адміністрації Державної прикордонної служби України

Боровик І.О.,
докт. філос. з філол.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Фігура О.В.,
канд. пед. наук, доцент,
начальник управління професійної підготовки
Департаменту персоналу
Адміністрації Державної прикордонної служби України

У статті розглянуто актуальні напрями розвитку та вдосконалення системи підготовки офіцерських кадрів Державної прикордонної служби України в умовах сучасного безпекового середовища та з урахуванням стратегічних тенденцій розвитку прикордонного відомства. Авторами обґрунтовано необхідність модернізації освітнього процесу, яка передбачає комплексне поєднання традиційних підходів і сучасних освітніх технологій. Зокрема, визначено доцільність упровадження інноваційних методик навчання, серед яких – кейс-стаді, рольові ігри, симуляційні тренінги, групові проєкти, що сприяють розвитку критичного мислення, здатності ухвалювати рішення в умовах невизначеності та підвищенню рівня професійної комунікації. Окрема увага приділяється інтеграції цифрових технологій у систему професійної підготовки, зокрема використанню геоінформаційних систем, систем моніторингу та цифрового документообігу, що дозволяє забезпечити відповідність освітнього процесу сучасним вимогам оперативно-службової діяльності. Акцентовано на важливості розвитку матеріально-технічної бази, створення навчальних полігонів та центрів з використанням технологій доповненої і віртуальної реальності, які забезпечують практикоорієнтований підхід до підготовки майбутніх офіцерів.

У статті встановлено, що підготовка фахівців нового покоління потребує формування лідерських компетенцій, морально-психологічної стійкості та навичок ефективної взаємодії як у національному, так і в міжнародному вимірах. Наголошено на значенні інтернаціоналізації освітніх програм, участі у спільних міжнародних навчаннях, а також акредитації українських освітніх програм за міжнародними стандартами, що створює підґрунтя для інтеграції Державної прикордонної служби України у глобальну безпекову спільноту. Зазначено, що запропоновані підходи сприяють формуванню офіцерів нового типу, здатних оперативно реагувати на багатовимірні загрози, забезпечувати ефективність функціонування прикордонного відомства, надійний захист державного суверенітету та укріплення безпеки в регіоні.

Ключові слова: *Державна прикордонна служба України, безпекове середовище, безпека державного кордону, перспективи розвитку прикордонного відомства, модернізація підготовки.*

The article examines the current directions of development and improvement of the officer training system of the State Border Guard Service of Ukraine in the context of the modern security environment and with regard to the strategic trends in the evolution of the border guard agency. The authors substantiate the necessity of modernizing the educational process which envisages a comprehensive combination of traditional approaches and advanced educational technologies. In particular, the feasibility of introducing innovative teaching methods such as case studies, role-playing, simulation training and group projects is highlighted, as they contribute to the development of critical thinking, the ability to make decisions under uncertainty and the enhancement of professional communication skills. Special attention is devoted to the integration of digital technologies into the professional training system including the use of geographic information systems, monitoring systems and digital document management which ensures the alignment of the educational process with the current requirements of operational and service activities. The importance of strengthening the material and technical base creating training grounds and centers equipped with augmented and virtual reality technologies is emphasized as these provide a practice-oriented approach to the preparation of future officers.

The study establishes that the training of a new generation of specialists requires the formation of leadership competencies, moral and psychological resilience and effective interaction skills at both national and international levels. The significance of the internationalization of educational programs, participation in joint international exercises and the accreditation of Ukrainian educational programs according to international standards is underscored as these factors create the foundation for integrating the State Border Guard Service of Ukraine into the global security community. It is concluded that the proposed approaches contribute to the formation of a new type of officer capable of responding promptly to multidimensional threats, ensuring the effective functioning of the border agency, safeguarding state sovereignty, and strengthening regional security.

Key words: *State Border Guard Service of Ukraine, security environment, state border security, prospects for the development of the border agency, modernization of training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відповідно до статті 6 Закону України «Про Державну прикордонну службу України», Державна прикордонна служба України (ДПСУ) визначається як правоохоронний орган спеціального призначення, уповноважений на реалізацію державної політики у сфері забезпечення безпеки державного кордону та захисту суверенних прав України

в її виключній (морській) економічній зоні [1]. Як і будь-який інший державний орган, ДПСУ здійснює систематичне планування та періодичний перегляд стратегічних орієнтирів власного розвитку. Актуальність цього завдання особливо зростає в умовах сучасних викликів і загроз національній безпеці України. В умовах зростаючих загроз на державному кордоні України недостатня адаптація освітніх програм і практичних тренувань до сучасних стандартів зумовлює потребу в комплексній реформі підготовки офіцерів ДПСУ. Однак ефективність зазначеної реформи значною мірою залежить від правильного визначення та врахування перспектив розвитку ДПСУ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні існує обмежена кількість досліджень, в яких чітко окреслені зазначені питання. На окрему увагу при цьому заслуговує робота [2], в якій наведено оцінку перспектив ймовірного або доцільного розвитку прикордонного відомства з урахуванням наявної ситуації щодо безпекової складової держави та можливих тенденцій щодо її зміни. Однак у зазначеній праці відсутній інструментарій прогнозування та моделювання сценаріїв загроз національній безпеці України на державному кордоні та формування корегуючих впливів на розвиток ДПСУ, а також проаналізовані перспективи на сьогодні частково зазнали змін і потребують уточнення та змістовного наповнення.

У контексті визначення шляхів модернізації підготовки офіцерського складу ДПСУ заслуговують на увагу праці [3-5]. Зокрема, результати аналізу стану справ у закладах освіти ДПСУ і шляхів розв'язання проблем на теоретичному та інструментальному рівнях в них можна оцінити з [3]. У роботах [4-5] проаналізовано стан та актуальні проблеми освітньої підготовки персоналу ДПСУ в контексті сучасних трансформаційних процесів, що притаманні військовій освіті [6-7], а також проаналізовані шляхи та способи розв'язання актуальних проблем освітньої підготовки персоналу ДПСУ.

Однак, динамічні зміни в системі військової освіти, а також досвід застосування сил і засобів прикордонного відомства в ході протидії збройній агресії рф обумовлюють необхідність системного перегляду, підтримання в актуальному стані переліку наявних проблем і тенденцій, та періодичного системного формування оновлених підходів щодо удосконалення системи підготовки офіцерського складу ДПСУ. Зазначене є нагальним питанням, актуальність чого обумовлюється необхідністю максимізації спроможностей ДПСУ за різними складовими, особливо в умовах протидії збройній агресії рф.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Таким чином, у зв'язку з недостатнім опрацюванням науково-аналітичної бази для прогнозування та моделювання сценаріїв загроз національній безпеці України на державному кордоні ускладнюється системне оцінювання ризиків і планування ефективних заходів реагування.

Отже, метою статті є аналіз сучасного безпекового середовища, оцінка перспектив щодо сутності функціонування ДПСУ та визначення ефективних напрямів розвитку і модернізації системи підготовки офіцерського складу ДПСУ.

Виклад основного матеріалу.

Аналіз сучасного безпекового середовища України

Сучасне безпекове середовище України характеризується високим рівнем динаміки та турбулентності. Починаючи з 2014 року, держава перебуває у стані збройного протистояння, що суттєво трансформує не лише її військово-стратегічне становище, а й впливає на політичні та економічні параметри розвитку. Повномасштабна збройна агресія істотно загострила існуючі виклики, актуалізувавши потребу в перегляді доктринальних і оперативних засад їхнього захисту.

Триваюче геополітичне протистояння між колективним Заходом та російською федерацією обумовлюється прагненням останньої зберегти та розширити сфери свого впливу. При цьому, Україна орієнтується на посилення інтеграційної взаємодії з Європейським Союзом (ЄС) і НАТО. Такий стан справ зумовлює підвищений ризик ескалації конфліктів у прикордонних регіонах і потребує від ДПСУ підвищеної інституційної гнучкості та здатності реагувати на широкий спектр загроз, включно з можливими провокаційними діями та диверсійними операціями.

У прогнозному (близькому та середньому) часовому горизонті зберігається висока ймовірність:

– підтримання підвищеного рівня напруженості у відносинах між Україною та рф;

– продовження збройної агресії або періодичної ескалації бойових дій;

– необхідності посилення охорони кордонів, що межують із тимчасово окупованими територіями, через розширення присутності підрозділів ДПСУ;

– виникнення політико-дипломатичних конфліктів у зв'язку з інтеграційними прагненнями України до євроатлантичних структур.

Сучасне безпекове середовище визначається не лише наявністю фізичних загроз, але й інтенсивним інформаційно- та кібернетичним впливом. Збройна агресія рф супроводжується масштабними інформаційно-психологічними операціями, спрямованими на дезінформацію, пропаганду та підрив морально-психологічної стійкості населення.

Окрім традиційних військових викликів, Україна зіштовхується із широким спектром інших загроз безпекового характеру. Серед них – діяльність транснаціональних злочинних угруповань, що займаються незаконним обігом зброї, наркотичних засобів та контрабандою товарів; неконтрольовані міграційні потоки, здатні набувати масових

масштабів (зокрема, унаслідок дестабілізації ситуації на Близькому Сході та в Центральноазійському регіоні); процеси легалізації й відмивання капіталів, отриманих кримінальним шляхом.

У прогнозованому близько- та середньостроковому часовому горизонті безпекове середовище довкола України зберігатиме складний, багатовимірний і динамічний характер. Враховуючи вищезазначені фактори та специфіку загроз національній безпеці (як сукупності явищ, тенденцій і чинників, що перешкоджають або можуть перешкоджати реалізації національних інтересів і збереженню цінностей держави), а також безпосередні ризики для захищеності державного кордону, у поєднанні з незворотним стратегічним курсом на європейську та євроатлантичну інтеграцію, ДПСУ у довгостроковій перспективі (з урахуванням майбутнього набуття Україною членства в ЄС і НАТО) має бути готовою не лише до забезпечення оборони національних інтересів на кордоні, а й до охорони європейських цінностей на майбутніх зовнішніх рубежах ЄС, ставши тим самим надійним захисним щитом східних меж об'єднаної Європи.

Оцінка перспектив щодо сутності функціонування ДПСУ

Зазначені обставини зумовлюють необхідність формування стратегічного бачення розвитку прикордонного відомства у віддаленій перспективі та ухвалення в майбутньому відповідних політичних і управлінських рішень щодо: чіткого визначення статусу ДПСУ в межах правоохоронного та оборонного секторів; окреслення її місця і функцій у системі європейської інтеграції та національної безпеки; вибудови ефективної управлінської вертикалі та оптимізації організаційних структур на центральному й регіональному рівнях; гармонізації законодавчої бази у сфері охорони кордону; створення багаторівневої інтегрованої системи захисту державного кордону та забезпечення суверенних прав України в морських просторах.

Виходячи з прогнозів розвитку воєнно-політичної обстановки навколо України, включно з імовірністю збереження агресивного зовнішньополітичного курсу рф та республіки білорусь, доцільно окреслити такі концептуальні засади потенційної трансформації ДПСУ:

1. Закріплення й подальша інституційна консолідація чинного статусу ДПСУ як правоохоронного органу спеціального призначення та водночас військового формування, із чітким законодавчим відображенням відповідних функціональних повноважень.

2. Нормативне унормування статусу органів управління ДПСУ (стратегічного, оперативного та тактичного рівнів) з метою їх інтеграції в єдину систему органів військового управління та правоохоронних інституцій держави, а також конкретизації їх завдань і компетенцій.

3. Внесення до законодавства України терміну «службово-бойова діяльність ДПСУ» та визначення базових функцій відомства як військового формування. Слід відзначити, що відповідний термін де-факто використовується в управлінських документах із 2014 року без належного правового підґрунтя.

Крім того, це створює необхідні передумови для нормативної регламентації таких аспектів: визначення місця й ролі ДПСУ в системі національної оборони та її органів управління в період загрози агресії, на початкових етапах збройного конфлікту та під час стабілізаційних заходів після його завершення; форм і способів участі у бойових діях, у тому числі у взаємодії з іншими військовими формуваннями; механізмів координації між складовими сектору безпеки та оборони на різних рівнях управління; напрямів трансформації систем ресурсного забезпечення, фінансування, а також оснащення ДПСУ сучасним озброєнням і технікою.

Закріплення зазначеного терміну в законодавстві та визначення його функціональних складових створює правові та організаційні передумови для: удосконалення окремих елементів системи управління особовим складом; деталізації та розширення ключових аспектів оперативної підготовки органів управління; формування гармонізованої та професійно адаптованої системи бойової підготовки персоналу ДПСУ.

4. Розробка нової стратегії забезпечення безпеки державного кордону України, охорони її суверенних прав у виключній (морській) економічній зоні та внесок у підтримання європейської безпеки на зовнішніх кордонах ЄС.

Ключовими принципами зазначеної стратегії мають бути: багаторівневість – забезпечення гармонізації дій міжнародних, міждержавних і національних інституцій і механізмів із метою захисту національних інтересів України та інтересів ЄС на державних кордонах і у морських акваторіях; інтегрованість – поєднання зусиль правоохоронних органів, військових формувань та інших державних установ сектору безпеки й оборони, а також органів, що мають компетенції у сфері прикордонної діяльності; стійкість – здатність адекватно реагувати на загрози та виклики в умовах мирного часу, збройного конфлікту або запровадження інших правових режимів; взаємодія, координація та співпраця між усіма зацікавленими суб'єктами.

5. Внесення фундаментальних змін до чинної стратегії інтегрованого управління кордонами (ІУК) з акцентом на її застосування на західному кордоні України, що передбачає майбутню інтеграцію внутрішнього кордону України з державами-членами ЄС.

6. Розробка статутів ДПСУ, які системно розкриватимуть ключові аспекти правоохоронної та військової діяльності відомства, а також

регламентуватимуть функції її структурних підрозділів на центральному та регіональному рівнях.

Базовий нормативний документ повинен визначати ключові засади діяльності ДПСУ, зокрема: сутність основних функцій відомства; принципи його діяльності; організаційні складові роботи центрального апарату; повноваження посадових осіб, що виконують ключові функції; основні аспекти організації оперативно-службової діяльності (ОСД) та службово-бойової діяльності (СБД); порядок застосування сил та засобів ДПСУ у мирний і воєнний час, а також у разі запровадження інших правових режимів у державі.

Похідні нормативні акти повинні визначати: функціонування регіональних управлінь; організацію та реалізацію ОСД і СБД органів охорони державного кордону (ООДК); управлінські процеси прикордонних комендатур; а також ОСД і СБД підрозділів охорони державного кордону (ПОДК).

Принципову модель реалізації основних засад потенційного варіанту розвитку прикордонного відомства України, з урахуванням найгіршого сценарію розвитку воєнно-політичної обстановки навколо держави, можна проілюструвати на рисунку 1.

Військова агресія рф проти України стала критичним фактором, який продемонстрував необхідність стратегічного переозброєння та реформування сектору безпеки загалом та ДПСУ зокрема. ДПСУ здійснює й продовжує здійснювати комплекс надскладних завдань, що виходять за межі традиційної охорони державного кордону, включаючи забезпечення безпеки в районах проведення бойових дій, ідентифікацію та затримання диверсійно-розвідувальних груп, протидію незаконному обігу зброї, боєприпасів та контрабанді. З огляду на високу ймовірність продовження активних бойових дій, відомство зобов'язане підтримувати постійний рівень бойової готовності.

На сучасному етапі проведено переоцінку нормативно-правової бази, що регламентує повноваження прикордонників для забезпечення оперативного та ефективного реагування на військові загрози, вдосконалення міжвідомчої взаємодії з Збройними Силами України, Національною гвардією, Службою безпеки України та Національною поліцією з метою оперативного обміну інформацією та координації спільних дій.

Українська ділянка державного кордону, зокрема на напрямку з державами-членами ЄС, залишається одним із найбільш напружених секторів у контексті протидії контрабанді. ДПСУ у взаємодії з митними та іншими правоохоронними органами систематично здійснює заходи протидії цьому явищу; проте з урахуванням сучасних методів діяльності злочинних груп необхідно постійно вдосконалювати як технічне оснащення відомства, так і методики навчання персоналу.

Розвиток міжвідомчої взаємодії вимагає створення уніфікованих операційних центрів, де представники різних відомств у режимі реального часу обмінюються інформацією та координують оперативні дії. У контексті прискореної технологічної трансформації ДПСУ повинна поступово ставати більш «цифровізованою» структурою. Ключові

Рис. 1. Схема принципової реалізації ключових положень потенційного варіанту розвитку Державної прикордонної служби України

напрями цієї трансформації включають: впровадження електронного документообігу; застосування безпілотних літальних апаратів для моніторингу важкодоступних ділянок кордону, пошуку та порятунку зниклих осіб, протидії контрабандній діяльності; використання геоінформаційних систем для аналізу ландшафту, прогнозування потенційних маршрутів перетину кордону та оптимізації розміщення прикордонних підрозділів; розробку мобільних застосунків для офіцерів та рядового складу, що забезпечують оперативний доступ до баз даних, полегшують створення звітності та сприяють координації дій у надзвичайних ситуаціях.

Події останніх років засвідчили необхідність здатності до швидкого реагування на широкий спектр викликів – від масових заворушень та міграційних криз до відкритої збройної агресії та диверсійних дій. У зв'язку з цим доцільним є оптимізація структури ДПСУ з акцентом на формування мобільних груп, здатних оперативно переміщатися до зон кризових ситуацій. Необхідно впроваджувати принцип гнучкого управління, коли управлінські рішення ухвалюються на найнижчому ефективному рівні для скорочення часу реагування, а також активно залучати резервістів – осіб із військовим або правоохоронним досвідом, які регулярно проходять тренування для підтримання та оновлення професійних навичок.

У відповідь на ці виклики ДПСУ потребує модернізації інфраструктури та технологічного забезпечення для ефективного контролю державного кордону, зокрема на східному та північно-східному напрямках. Це передбачає будівництво фортифікаційних споруд, встановлення сучасних систем відеоспостереження та тепловізійного контролю, розширення мережі стаціонарних і мобільних спостережних постів, а також оснащення пунктів пропуску інтегрованими системами сканування транспортних засобів, біометричними засобами контролю та пристроями виявлення вибухових і наркотичних речовин для раннього виявлення потенційних загроз.

Оптимізація логістичного забезпечення прикордонних підрозділів передбачає розвиток власної ремонтної бази та збільшення кількості і технічного рівня спеціалізованих засобів пересування, включаючи позашляховики, патрульні катери та авіаційні платформи. Для підвищення оперативної спроможності доцільним є формування резерву швидкого реагування з високою мобільністю та здатністю адаптуватися до різних типів загроз, таких як масові порушення державного кордону, атаки безпілотних літальних апаратів та антитерористичні ситуації.

Сучасний прикордонний контроль неможливий без розвитку аналітичної складової та прогнозування, що підвищує якість управлінських рішень та рівень обізнаності щодо стану безпеки на кордоні. Основні напрями цього розвитку включають створення єдиної бази даних для обміну інформацією між правоохоронними органами та розвідувальними структурами, що містить дані про осіб у розшуку, потенційних диверсантів, підозрюваних у терористичній діяльності та причетних до організованої злочинності. Впровадження концепції «розумного кордону» передбачає використання сенсорних пристроїв (камери, сканери, радари) і алгоритмів обробки великих масивів даних для оперативного виявлення загроз, а також інтеграцію аналітичних інструментів, заснованих на технологіях Big Data і штучного інтелекту. Крім того, важливим є розвиток внутрішніх кіберпідрозділів ДПСУ для протидії кібератакам, проведення цифрових розслідувань і роботи з хмарними технологіями зберігання даних.

Доцільні напрями вдосконалення системи підготовки офіцерських кадрів Державної прикордонної служби України

Вищезазначене дозволяє визначити основні напрями удосконалення функціонування ДПСУ. З огляду на значну роль відомства у забезпеченні національної безпеки [8], підвищення ефективності його діяльності, оперативна адаптація та модернізація є одними з пріоритетних завдань державної політики. Особлива увага має приділятися підготовці офіцерських кадрів, оскільки від їхнього професіоналізму, лідерських якостей та здатності до швидкого реагування на загрози залежить результативність діяльності всього відомства та забезпечення безпеки державного кордону.

Нинішня система підготовки офіцерських кадрів ДПСУ не повною мірою відповідає сучасним вимогам. Серед ключових проблем виділяються: застарілі навчальні програми, які не встигають адаптуватися до змін у безпековому середовищі; обмеженість моделювання кризових ситуацій; обмежена увага до інформаційно-технологічних та кібернетичних аспектів, що набувають критичного значення в умовах гібридної війни; нестача сучасного обладнання та тренувальних полігонів, що відповідають міжнародним стандартам; а також недостатня кількість фахівців із компетенціями, відповідними програмам підготовки НАТО та досвідом участі в міжнародних навчаннях, здатних передавати передові знання та практики.

Загалом, реформа офіцерської підготовки повинна базуватися на інтеграції передових міжнародних стандартів із конкретними національними умовами, що забезпечить формування лідерів здатних оперативно й ефективно протидіяти складним багатовимірним загрозам.

У контексті безпрецедентних безпекових викликів перед Україною доцільним є включення до освітніх програм компонентів, що охоплюють, окрім класичних аспектів діяльності ДПСУ, такі напрямки:

• спеціальна тактика протидії диверсійним групам;

• дії в міських і лісистих районах;

• кібербезпеку, інформаційну боротьбу, криптографію, захист інформації, антивірусні рішення, методи протидії фішинговим атакам;

• застосування практик і стандартів країн-партнерів НАТО щодо організації служби, тактики дій та професійних компетенцій офіцерів;

• основи статистичного аналізу та роботи з базами даних;

• організацію роботи над внутрішніми стартапами та реалізацію проектів R&D (Research and Development);

• лінгвістичну підготовку.

Вважаємо за необхідне зазначити, що актуальним є розвиток матеріально-технічної бази, що забезпечує високий рівень підготовки особового складу. Доцільним є створення навчальних полігонів, імітаційних центрів, а також застосування технологій розширеної (AR) та віртуальної реальності (VR), що моделюють різні оперативні умови, включаючи зони бойових дій, аеропорти, порти та пункти пропуску на державному кордоні. Це дозволить відпрацьовувати реальні сценарії діяльності прикордонників, такі як перевірка документів, затримання порушників, пошуково-рятувальні операції та протидія диверсійно-розвідувальним групам.

Ключовим елементом підготовки офіцерських кадрів залишається інтеграція теоретичних знань із практичною діяльністю. Зокрема, навчальний процес повинен бути тісно пов'язаний із оперативною діяльністю відомства, що передбачає залучення курсантів та слухачів до участі в реальних прикордонних операціях під керівництвом досвідчених наставників у рамках навчальних практик.

Сучасна методологія підготовки повинна включати кейс-стаді, рольові ігри, симуляційні тренінги та групові проєкти, що дозволяє відпрацьовувати сценарії кризових ситуацій, аналізувати успішні та проблемні приклади діяльності прикордонних підрозділів України та іноземних держав. Актуалізація навчальних програм спрямована на підвищення динамічності та практико-орієнтованості підготовки офіцерів, забезпечуючи їх здатність оперативно реагувати на зміни воєнно-політичного середовища.

В умовах гібридної війни та постійних кризових викликів центральним стає розвиток лідерських якостей офіцера, оскільки від його здатності мотивувати підлеглих, приймати обґрунтовані рішення та ефективно взаємодіяти з іншими структурами залежить успішність операцій і морально-психологічний стан підрозділу. У навчальних програмах слід передбачити формування навичок управління стресом, запобігання професійному вигоранню, психологічної підтримки особового складу, комунікаційної компетентності, врегулювання конфліктів, а також розвитку довіри та відповідальності у колективі. У міжнародному контексті важливо забезпечити здатність офіцерів до ефективної взаємодії з колегами з інших держав та розуміння особливостей їхніх культур і традицій. Залучення професійних психологів і тренерів, а також проведення тренінгів з особистісного розвитку та лідерства сприятиме підвищенню морально-психологічної готовності кадрів.

Ще одним важливим напрямом є інтернаціоналізація навчальних програм, що передбачає співпрацю з міжнародними освітніми центрами, участь курсантів і викладачів у стажуваннях у прикордонних академіях ЄС, США, Канади, запрошення іноземних інструкторів, обмін досвідом, участь у спільних навчаннях та акредитацію українських освітніх програм за міжнародними стандартами. Це сприятиме інтеграції ДПСУ у глобальну професійну спільноту, швидкому освоєнню інновацій та підвищенню рівня довіри міжнародних партнерів.

Висновки. Отже, реформа освітніх програм із фокусом на практичні, технологічні та лідерські компетенції дозволить підготувати керівників нового типу – здатних ефективно діяти в умовах непередбачуваних і складних ситуацій. Впровадження міжнародних стандартів, інтеграція у світовий безпековий простір, застосування сучасних методик навчання та формування морально-психологічної стійкості становлять основу оновленої системи підготовки офіцерів. Реалізація цих підходів дозволить ДПСУ зміцнити статус надійного форпосту державного суверенітету, ефективніше протидіяти загрозам та сприяти збереженню миру й стабільності в регіоні. Системне вдосконалення освітніх програм та інтеграція сучасних технологій і міжнародного досвіду дозволяє формувати офіцерські кадри, здатні ефективно протидіяти багатовимірним загрозам та підтримувати високий рівень оперативної готовності ДПСУ.

Комплексний підхід, що поєднує практичну підготовку, лідерські компетенції, психологічну стійкість та міжнародну взаємодію, сприяє зміцненню професійної спроможності ДПСУ та підвищенню її ролі як надійного форпосту державного суверенітету і безпеки регіону.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо розробку та обґрунтування моделей професійного становлення офіцерів-прикордонників, а також довгострокового прогнозування безпекових загроз на державному кордоні з урахуванням гібридних і кіберзагроз.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про Державну прикордонну службу України: Закон України від 3 квітня 2003 року № 661-IV. *Відомості Верховної Ради України*, 2003. № 27. Ст. 208.

2. Боровик О. В., Біньковський О. А., Левадний І. А., Фігура О. В. Погляд на формування системи

підготовки прикордонного відомства України. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. К.: 2023. № 78. С. 26–46.

3. Загальна оцінка системи підготовки кадрів Державної прикордонної служби України: звіт Міжнародного центру розвитку міграційної політики в рамках реалізації проєкту «Підтримка ЄС у зміцненні інтегрованого управління кордонами в Україні» (EU4IBM) Україна, 2021. 124 с.

4. Левадний І. А., Фігура О. В., Боровик О. В. Стан та актуальні проблеми освітньої підготовки персоналу Державної прикордонної служби України в контексті трансформації військової освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2022. № 1(28), частина 1. С. 105-127.

5. Сердюк С. І., Луцький О. Л., Боровик О. В. Шляхи та способи розв'язання актуальних проблем освітньої підготовки персоналу Державної прикордонної служби України в контексті трансформації військової освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки.* Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2022. № 1(28), частина 1. С. 194-221.

6. Про трансформацію системи військової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.12.1997 № 1410 (зі змінами, внесеними згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 30.12.2022 № 1490). URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/198446_775218

7. Мірненко В., Вітер Д., Оліферук В. Трансформація системи військової освіти: основні тенденції та перспективи. *Військова освіта, Збірник наукових праць Національного університету оборони України*. 2023. № 2(48). С. 9–17.

8. Про національну безпеку України: Закон України 21 червня 2018 року № 2469-VIII. *Відомості Верховної Ради України*, 2018. № 31. Ст. 241.

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВ ЗАСТОСУВАННЯ ДИЗАЙНУ- МИСЛЕННЯ В ЛАБОРАТОРІЯХ ЖИВОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІДЕРЛАНДІВ

ANALYSIS OF THE ESSENCE AND PROSPECTS OF APPLYING DESIGN THINKING IN LIVE LEARNING LABORATORIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE NETHERLANDS

УДК 378.147:37.013.42:001.895(492)(100)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.34
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Дольнікова Л.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Задорожна А.А.,
студентка ІІ курсу магістратури
Інституту права, педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Стаття присвячена проблемі трактування сутності та дидактичних можливостей методу дизайн-мислення в освіті. Узагальнено сутність методу як способу зосередження на творчому вирішенні проблем, які орієнтовані на потребах і запитах конкретної людини, акцентовано на функції формування творчої особистості суб'єктів педагогічного процесу в їх спільній взаємодії. Проаналізовано особливості та механізм застосування методу дизайн-мислення в лабораторіях живого навчання закладів вищої освіти Нідерландів, обґрунтовано можливості його впровадження в заклади вищої освіти України. На основі практичної участі авторів в роботі і дослідженнях в лабораторії живого навчання в Інхолландському університеті прикладних наук в Нідерландах встановлено ключові складові живих лабораторій навчання: функціонують у реальному життєвому просторі; фундаментом їх діяльності є орієнтований на користувача підхід, подано авторське трактування завдань живої лабораторії навчання, проаналізовано алгоритм роботи живої лабораторії навчання. Визначено переваги методу дизайн-мислення: реалізація особистісно-орієнтованого навчання; реальні практичні завдання; формування «м'яких» навичок; мотивація до навчання; впровадження STEM/STEAM-освіти; громадянська освіта; використання методу дизайн-мислення в стартап-курсах, дисциплінах з управління, педагогіки та інженерії. Наголошено на викликах впровадження методу через живі лабораторії навчання: недостатня підготовка педагогів до використання проєктно-орієнтованих методик загалом і методу дизайн-мислення зокрема; відсутність мотивації педагога до впровадження даного методу через велику затратність часу та недостатність фінансової мотивації; відсутність державної підтримки для впровадження методу та лабораторій живого навчання.
Ключові слова: *метод, дизайн-мислення, заклад вищої освіти, Нідерланди, живі лабораторії навчання, креативне мислення, проєктний метод, творчість, комунікативність.*

The article is devoted to the problem of interpreting the essence and didactic possibilities of the design thinking method in education. The essence of the method as a way of focusing on creative problem solving, which is oriented towards the needs and demands of a specific person, is generalized, with an emphasis on the function of forming the creative personality of the subjects of the pedagogical process in their joint interaction. The features and mechanism of applying the design thinking method in live learning laboratories of higher education institutions in the Netherlands are analyzed, and the possibilities of its implementation in higher education institutions in Ukraine are substantiated. Based on the authors' practical participation in the work and research of the living learning laboratory at Inholland University of Applied Sciences in the Netherlands, the key components of living learning laboratories have been identified: they function in real life; their activities are based on a user-oriented approach, the authors' interpretation of the tasks of a living learning laboratory is presented, and the algorithm of the living learning laboratory is analyzed. The advantages of the design thinking method are identified: implementation of person-oriented learning; real practical tasks; formation of "soft" skills; motivation to learn; implementation of STEM/STEAM education; civic education; use of the design thinking method in startup courses, management, pedagogy, and engineering disciplines. The challenges of implementing the method through live learning laboratories are highlighted: insufficient preparation of teachers to use project-oriented methods in general and the design thinking method in particular; lack of motivation among teachers to implement this method due to the high time costs and insufficient financial incentives; lack of state support for the implementation of the method and living learning laboratories.
Key words: *method, design thinking, higher education institution, Netherlands, living learning laboratories, creative thinking, project method, creativity, communication skills.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний ринок освітніх послуг для здобувачів освіти різних вікових категорій орієнтований не на просте сприйняття і відтворення інформації, а на її осмислення і перетворення відповідно до своїх потреб, тобто на творчу трансформацію інформації для її подальшого практичного застосування. Одним із ефективних інструментів для реалізації цих цілей є дизайн-мислення. Дизайн-мислення – це метод, що зосереджується на креативному вирішенні проблем, що орієнтовані на потреби кожної конкретної людини. Упровадження дизайн-мислення в освітній процес сприяє розвитку інноваційного мислення, емоційного інтелекту та підприємливості в здобувачів освіти. Саме дизайн-мислення, на думку багатьох дослідників,

є важливим чинником долучення здобувачів освіти у світ творчості і творчих трансформацій. Він виконує функцію формування творчої особистості педагога і учня у їх спільній взаємодії, розкриває і розвиває творчий потенціал здобувача освіти. Своєчасність розгляду цього питання пояснюється тим, що під час креативного пізнання здійснюється вплив на різні види активностей того, хто навчається. Науковці різних галузей все більше і частіше звертаються до застосування дизайн-мислення для покращення ефективності тої чи іншої діяльності як окремої особистості так і організацій. Цей метод набув широкого застосування в освітніх закладах Європи і науковці визначають достатньо високі позитивні результати його застосування. В освітній галузі є деякі розробки і в українській науці, проте, на нашу думку, їх недостатньо, тому вважаємо за необхідність звернутись до зарубіжного досвіду застосування методу дизайн-мислення в освітній галузі в закладах освіти Нідерландів, де цей метод активно застосовується, що зумовило вибір теми нашого дослідження

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття дизайн-мислення (design thinking) вперше застосували у практиках проєктування та інженерії, але з часом цей метод знайшов широке застосування в бізнесі, соціальних інноваціях і в освіті. T. Brown визначає сутність дизайн-мислення в широкому розумінні як людиноцентричний підхід до інновацій, що поєднує потреби користувачів, технологічні можливості та вимоги бізнесу. [7] На сучасному етапі цей метод викликає зацікавлення фахівців різних галузей і спеціальностей. Так Білл Барнет і Дейв Барнет у свої праці "Дизайн-мислення. Спроектуй своє життя" [1] в науково-популярній формі дають поради молодим фахівцям як збудувати успішну професійну кар'єру, як зробити щось вартісне, що змінить цей світ і зробить життя цікавим і продуктивним. У цій публікації знаходимо відповідь на питання як подивитись на своє майбутнє і створити проєкт власного життя. Цього, на переконання авторів, можна досягти саме з допомогою методу дизайн-мислення.

Р. Раззук та І. Шут зазначають, що дизайн-мислення в освіті допомагає розвивати навички особистості XXI століття. Основними серед цих навичок роботодавці зазначають критичне мислення, комунікацію, креативність та колаборацію. Автори наголошують, що дизайн-мислення – це метод творчого процесу, який забезпечує людині здатність експериментувати, моделювати, вивчати думку інших та вносити зміни. У цій праці автори зазначають, що дослідник під час використання методу дизайн-мислення повинен володіти здатністю до творчої візуалізації своєї діяльності, зазначають важливість методу у розвитку навичок вирішення проблем у студентів у 21 столітті. [15] На сучасному етапі суспільного розвитку, дизайн-мислення завойовує увагу освітян, теоретиків та практиків, як ефективний підхід до вирішення комплексних викликів. У переважній більшості наукових досліджень автори трактують дизайн-мислення як циклічний процес, котрий складається з кількох фаз: *емпатія, визначення проблеми, генерація ідей, створення прототипів та тестування запропонованих рішень.*

І. Голіяд, М. Тропіна акцентують, що метод дизайн-мислення інтегрує аналітичний та творчий підходи, сприяючи розвитку основних компетентностей XXI століття – критичного аналізу, комунікації, взаємодії та креативності. Автори звертають увагу на важливість творчого уявлення, експериментування, а також уміння враховувати різні погляди під час пошуку вирішень поставлених завдань. Застосування дизайн-мислення в освітньому процесі представлено науковцями як дієвий спосіб формування у студентів навичок, необхідних для успішного подолання викликів сучасного світу під час їхньої професійної діяльності. Науковиця Л. Мельник у своїй статті «Дизайн-мислення як інструмент розвитку креативності педагогів у практиці курсу «Медіаосвіта» в системі післядипломної педагогічної освіти» обгрунтовує актуальність власного дослідження потребою розвитку критичного мислення та створення відкритої платформи для детального дослідження ідей в контексті світових тенденцій, констатує трансформації в підходах використання й доступу інформаційних джерел У статті наголошено, що в умовах сучасного медіа-конвергентного середовища, медіаграмотність та здатність мислити критично стають найважливішими інструментами боротьби з маніпуляціями, неправдивою інформацією та інформаційним перевантаженням. Медіаосвіту тут трактують не лише як шлях до отримання знань, але й як спосіб розкрити творчий потенціал, виховати новаторський підхід та сформувати відповідальне ставлення до будь-якого контенту, що змістово і процесуально інтегрується з можливостями методу дизайн-мислення. [3] На основі досвіду країн Європи (Австрія, Бельгія, Чехія) спостерігаємо домінування проєктів, що орієнтовані на запити та інтереси молоді. Дорослі, натомість, нерідко випадають з поля зору. В Україні післядипломна медіаосвіта переважно зосереджується на технічних вміннях. Як свіжий приклад, варто згадати курс «Дизайн-мислення» Хмельницького ОІППО [3]. Дизайн-мислення розглядається як повторюваний, людиноцентричний метод, що поєднує емпатію, творчість та нестандартне мислення в освітній практиці, надаючи педагогам можливість створювати новаторські проєкти. Цікавими положеннями у цій статті є синергія медіаосвіти та дизайн-мислення, що базується на адаптації міжнародних практик до умов України. Проблемними і такими, що потребують глибокого вивчення є: відсутність

належної підтримки з боку законодавства, дефіцит ресурсів та недостатня інтеграція цих методологій у систему підвищення кваліфікації вчителів [3].

У матеріалі освітньої платформи «Дизайн-мислення: як застосовувати метод на практиці» (Beetroot Academy, 2024) автор розглядає дизайн-мислення як потужний інструмент для розв'язання проблем, що базується на людських потребах. Подано і проаналізовано історичне підґрунтя методу, його появу в Стенфордському університеті та популяризацію агентством IDEO. Наголошено на актуальності цього підходу в сучасності, особливо в період змін та криз, коли компаніям потрібно швидко реагувати на потреби клієнтів. У цій оглядовій публікації розглядаються кейси впровадження методології відомими світовими компаніями (Zoom, UberEATS, Netflix) та українськими сервісами (Дія, Монобанк, ДТЕК) задля покращення ергономіки й результативності діяльності. Особлива увага приділяється значущості емпатії та креативного підходу, як фундаментальних принципів дизайн-мислення, які відкривають шлях до розробки новаторських продуктів і сервісів [4].

Цікавою, на нашу думку, є програма, присвячена дизайн-мисленню, яку розробила Європейська Бізнес Асоціація у 2019 році. Цей документ мав на меті розвинути у слухачів здатність до інноваційного підходу під час розв'язання бізнес-завдань. Це досягається шляхом використання методів, орієнтованих на потреби клієнтів. Кожен такий процес розв'язання завдань складався як з теоретичного матеріалу, так і з практичних вправ, що давало можливість учасникам оперативно застосовувати інструменти дизайн-мислення на практиці, розв'язуючи конкретні бізнес-ситуації. Наголос ставився на вивченні вимог стейкхолдерів, розробці та випробуванні концепцій, а також на організації командної взаємодії для творчої роботи. Цей підхід не тільки забезпечив опанування методики, але й сприяв розвитку стратегічного мислення, гнучкості та вміння швидко реагувати на трансформації в бізнес-сфері [5].

У науковому дослідженні Крафта, Лаборди та Санца проаналізовано показники й особливості креативності серед студентів першого курсу педагогічного факультету університету Сарагоси. Дослідники скористалися тестом креативної уяви (PIC) та методами статистичного аналізу, що дозволило окреслити три ключові профілі студентів: з високим, середнім та низьким рівнями творчих здібностей. Найбільший внесок у загальну оцінку внесла словесна (наративна) креативність, натомість графічна продемонструвала менший вплив та нижчий розкид показників між різними групами. Дослідники акцентують на ключовій ролі усебічного осмислення креативності та адаптації освітніх підходів, що сприяє розвитку словесної та візуальної творчості. Наголошується, що цілеспрямоване створення креативного простору у закладах вищої освіти може допомогти у підготовці педагогів, які володіють здатністю до інноваційної та гнучкої педагогічної роботи [8].

У праці Ларрас-Рабанос викладено комплексний практичний метод розширення креативного потенціалу в освітньому процесі та кар'єрному становленні. Авторка аналізує творчість не тільки як внутрішню характеристику людини, а й як динаміку та кінцевий результат, що набувають значення в конкретній культурній та професійній сфері. Книга відкриває перед нами скарбницю технік для розширення творчого потенціалу. Вона охоплює як перевірені часом методи, серед яких мозковий штурм та знамениті «шість капелюхів» Едварда де Боно, передові стратегії, зокрема і дизайн-мислення. Дизайн-мислення розкривається як безперервний процес, що стартує з глибокого розуміння потреб людей, переходить до визначення суті проблеми, активного генерування ідей, конструювання прототипів та ретельного випробування результатів. У цій перспективі дизайн-мислення постає як зв'язок між творчими ідеями та їх реальним втіленням, сприяючи формуванню проєктів, які мають відчутну користь для суспільства, особливо серед молодого покоління фахівців.

Наголошено, що вміння XXI століття, такі як критичне мислення, спілкування, творчість та співпраця, піддаються свідомому розвитку. Це можливо та необхідно досягати шляхом інтеграції креативних підходів у процес навчання та професійну практику. По суті, це стає дороговказом, що дозволяє розширити горизонти мислення, ефективно взаємодіяти з невизначеністю та реалізовувати задуми, які мають потенціал перевернути світ [11].

Всі дослідники, незалежно від аналізу галузі застосування дизайн-мислення, зазначають, що цей метод включає такі етапи, які найчастіше використовуються і в освітньому процесі: *емпатія; визначення проблеми; генерація ідей; створення прототипу; тестування*. Всі ці етапи реалізовуються в кожній освітній інституції по своєму. У Європі популярними є так звані живі лабораторії, завдання і сутність функціонування яких ми проаналізували в нашій статті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Застосування методу дизайн-мислення в освітньому середовищі України має епізодичний, частково несистемний характер. Функції та впровадження живих лабораторій навчання не досліджувались, тому вивчення зарубіжного досвіду є на часі, а досвід Нідерландів, де метод дизайн-мислення активно впроваджується в освітнє середовище, не досліджувався, що підтверджує актуальність дослідження. зумовило вибір теми нашого дослідження

Мета статті. Проаналізувати особливості та механізм застосування методу дизайн-мислення в лабораторіях живого навчання закладів вищої

освіти Нідерландів та обґрунтувати можливості його впровадження в заклади вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Поданий аналіз літературних джерел [1–16] дає підстави стверджувати, що в умовах сучасних трансформацій вищої освіти, дизайн-мислення виступає як ефективний інструмент для формування і заохочення креативності, розвитку критичного погляду та здатності діяти в умовах невизначеності. В Нідерландах ця методика знайшла своє практичне застосування у моделі лабораторій живого навчання (Living Labs), які базуються в університетах, зокрема в Інхолландському університеті прикладних наук. Функціонування лабораторій живого навчання показує як дизайн-мислення може інтегруватися в освітній процес через роботу над реальними завданнями, командну взаємодію та співпрацю з зацікавленими сторонами. Живі лабораторії – це відкриті освітньо-інноваційні екосистеми, де студенти, дослідники, представники бізнесу чи громадських організацій працюють разом над вирішенням складних слабких (“wicked”) проблем.

Аналіз освітніх програм в Нідерландах засвідчує, що версія живих лабораторій бере свій початок з 2012 року. Саме тоді компанія Nokia Mobile Phones відчувала кризу та через два роки зрештою припинила функціонування свого центру досліджень та розробок.[15] Такий крок призвів до масового безробіття і створив небезпеку втрати тисяч досвідчених спеціалістів ІКТ-галузі, котрі могли б емігрувати до інших міст або країн. Щоб протидіяти цим викликам, влада створила робочу групу, що поставила за мету перекваліфікувати цих спеціалістів для працевлаштування на нових роботах та підтримати появу стартапів, зокрема у швидкозростаючій геймінговій індустрії. Через брак тісних контактів з академічними підходами, у серпні 2012 року було відкрито першу Living Lab, спрямовану на розробку ігор – Oulu Game LAB. Протягом періоду з 2012 по 2014 роки було засновано ще три лабораторії, орієнтовані на індустрію, які разом стали відомі як Oamk LABs. Ці лабораторії функціонували до 2019 року, щороку залучаючи до 260 студентів [10, 14].

Варто відзначити, що як і в кожному процесі розвитку, мусять бути першопрохідці, котрі відкривають шляхи. Аналогічно до поступового розвитку, подальші варіанти моделей підлаштовуються до навколишнього середовища та поставлених задач. З плином часу Oamk LABs привернули увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних гостей, які ознайомлювалися з їхньою новаторською педагогічною парадигмою LAB Studio Model. Чимало з них були окрилені спробами змінити професійну вищу освіту, зробивши її більш орієнтованою на практику та інклюзивною.[9]. Роки з 2012 по 2019 рік залишили цінний урок, ствердивши, що жива лабораторія має бути справді «живою». Її розвиток тісно переплітається зі взаємодією між людьми, що знаходяться всередині. Співпраця, як всередині, так і ззовні, зміцнюється завдяки довірі та розумінню значущості кожного члена команди. Створення живої лабораторії можна порівняти з початком стартапу: для її успішної роботи потрібні правильні умови, які створюються наполегливою працею відданих людей. Різноманітність у складі команди додає мотивації, а спільна віра в загальну мету об’єднує всіх у захоплюючій освітній подорожі. Відкритий діалог, який будує довіру, є ключем до успіху, адже прогрес живої лабораторії неможливий без експериментів, невдач і здобутків.

Живі лабораторії набувають популярності також у Європі останніми роками. Вони стали важливим інструментом для відповіді закладів вищої освіти на виклики невизначеності та швидких змін сучасного світу. Сьогоднішні реалії вимагають нестандартних підходів від професіоналів з різних галузей, які вміють об’єднувати зусилля задля вирішення комплексних (wicked) проблем – тих, хто «знає, як діяти, навіть якщо не знає, що робити».

Навчання в форматі живих лабораторій докорінно відрізняється від звичного освітнього процесу, адже спонукає до застосування нових стратегій мислення, спільної праці та здобуття знань. Перехід до такого типу навчання часто супроводжується необхідністю пристосовуватись і розвивати здатність ефективно діяти в умовах непередбачуваності. Унікальність навчання в живій лабораторії полягає у зосередженні на рефлексивному аналізі власного досвіду, активному включенні в спільну роботу, а також на експериментуванні з новими освітніми підходами. Учасники освітнього процесу мають не просто взаємодіяти один з одним, але й навчатися, вирішуючи реальні виклики в міждисциплінарному середовищі. Це стимулює особистісне та професійне зростання, розвиває творчість та інноваційне мислення. Живі лабораторії, зазвичай, включають такі ключові складові:

– функціонують у реальному життєвому просторі – будь то місто, певна спільнота чи організація. Саме тут відбуваються дослідження, інноваційні розробки та процес навчання, здійснювані у тісній взаємодії з кінцевими користувачами;

– фундаментом їх діяльності є орієнтований на користувача підхід. Він полягає у спільному створенні та тестуванні нових рішень, продуктів та сервісів безпосередньо у практичному контексті їх використання.

Слід зазначити, що термін «живі лабораторії» не має уніфікованого, чітко встановленого визначення. У наукових дослідженнях та практичній діяльності цей феномен сприймається як гнучка, адаптована модель, здатна набувати різних

виглядів, що визначаються контекстом, цілями та залученими учасниками. З цієї причини існує великий простір для трактувань та обговорень стосовно структури, роботи та основних принципів подібних лабораторій.

На основі практичного досвіду авторів участі у роботі живої лабораторії в Нідерландах в Інхолландському університеті прикладних наук та аналізу розгортання та функціонування живих лабораторій, маємо підстави засвідчити їх здатність інтегрувати міждисциплінарне навчання, наукові дослідження та інноваційну роботу в реальному соціальному просторі. Учасники освітнього процесу в цих лабораторіях не лише засвоюють інформацію, а й активно долучаються до колективної розробки розв'язання нагальних питань. Проаналізуємо алгоритм роботи такої живої лабораторії. Навчання організовано з використанням дизайн-мислення, що вилилось у груповий проєкт, спрямований на вирішення комплексної соціокультурної проблеми – створення умов, за яких нічне життя району Амстердам-Схід могло б стати платформою для молодих музичних талантів із недостатньо представлених груп. Реалістичність завдань та безпосередній контакт із громадою забезпечувався тісною співпрацею з представниками громадського центру De Meevaart, які стали нашими зацікавленими особами (stakeholders). Співпраця з ними сприяла розвитку вміння знаходити рішення, що відповідають потребам усіх зацікавлених сторін. Паралельно з цим, кожен учасник розробляв індивідуальне дослідження, мета якого полягала у вдосконаленні навичок аналізу, вибору та опрацювання інформації. Необхідним було проведення 3–4 інтерв'ю з експертами у відповідній галузі, а також використання додаткових методів дослідження, таких як експерименти або опитування. Результатом цієї роботи став авторський гайдбук, присвячений подоланню тривоги за допомогою музики та її інструментів.

Ще одним з ключових компонентів навчання було створення персональної дорожньої карти (personal roadmap), в якій потрібно було проаналізувати становлення себе як професіонала протягом семестру. Важливо було бути чесним із собою та критично оцінювати свої вміння, зосереджуючись на виявленні проблем та визначенні методів їх розв'язання. Раз на два тижні команди звітували про досягнення, що забезпечувало постійний зворотний зв'язок, а в кінці семестру проводився індивідуальний захист особистих проєктів. Цей підхід поєднував групову та індивідуальну роботу, розвиваючи навички критичного аналізу, вміння ефективно спілкуватися, виступати перед аудиторією та співпрацювати з іншими.

На основі власного досвіду, вважаємо за необхідне виокремити переваги методу дизайн-мислення:

– *реалізація особистісно-орієнтованого навчання:* педагог орієнтується на потреби здобувача освіти, а здобувач стає активним учасником освітнього процесу;

– *реальні практичні завдання:* навчання набуває дидактичної цінності через роботу над проблемами з реального життя;

– *формування «м'яких» навичок:* розвиток комунікативних і міжособистісних навичок, уміння працювати в команді;

– *мотивація до навчання:* творчі практичні завдання стимулюють цікавість і залученість студентів, розвивають критичне мислення, формують креативність професійної діяльності.

– *впровадження STEM/STEAM-освіти:* інтеграція дизайн-мислення в міждисциплінарні проєкти (наприклад, розробка екологічних рішень, розробка критеріїв впровадження інновацій);

– *громадянська освіта:* студенти розробляють рішення соціальних проблем громади, суспільства, формується громадянська компетентність;

– *використання дизайн-мислення в стартап-курсах, дисциплінах з управління, педагогіки та інженерії.*

Разом з тим науковці визначають і виклики впровадження методу через живі лабораторії навчання, до яких в Україні ми відносимо:

– недостатня підготовка педагогів до використання проєктно-орієнтованих методик загалом і методу дизайн-мислення зокрема;

– відсутність мотивації педагога до впровадження даного методу через велику затратність часу та недостатність фінансової мотивації;

– відсутність державної підтримки для впровадження методу та лабораторій живого навчання.

Водночас ми переконані, що в закладах вищої освіти України є потенційні можливості щодо інтеграції апробованих інновацій до європейських в контексті використання методу дизайн-мислення, відкриття та функціонування живих лабораторій навчання, а дискусія щодо спільних методів і критичне оцінювання контексту функціонування живих лабораторій становить актуальну проблему освітнього середовища.

Висновки. Освітнє середовище сучасного закладу освіти потребує трансформації змін у світогляді, принципах, підходах щодо залучення ресурсів модернізації освітнього простору, що передбачає орієнтацію на креативність і розвиток. Дизайн-мислення є ефективним методом створення і розвитку емпатійного середовища, передбачає об'єднання здобувачів освіти в пошуку ідей та їх реалізації в освіті, у формуванні навичок командної роботи через функціонування живих лабораторій навчання, про що свідчить позитивний досвід університетів Європи загалом і Нідерландів зокрема і що, беззаперечно, необхідно вивчати і впроваджувати в освітній процес українських університетів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барнет Б., Еванз Д. Дизайн-мислення. Спроектуй своє життя / пер. з англ. В. Глінки. 2-ге вид. Київ : Наш формат, 2019. 224 с.

2. Голіяд І. С., Тропіна М. А. Досвід застосування дизайн-мислення для вдосконалення професійного розвитку майбутніх учителів технологій та трудового навчання. *Наукові записки Малої академії наук України*, 2021. № 2–3 (21–22). С. 140–150.

3. Дизайн-мислення як інструмент розвитку креативності педагогів у практиці курсу «Медіаосвіта» в системі післядипломної педагогічної освіти. URL: https://medialiteracy.org.ua/dyzajn-myslennya-yak-instrument-rozvytku-kreatyvnosti-pedagogiv-u-praktytsi-kursu-mediaosvita-v-systemi-pislyadyplomnoyi-pedagogichnoyi-osvity (Дата звернення 12.07.2025)

4. Дизайн-мислення : як застосовувати метод на практиці у 2023 році. URL: https://beetroot.academy/blog/dizayn-mislennya-yak-zastosovuvati-metod-na-praktici-u-2023-roci (Дата звернення 18.07.2025)

5. Програма розвитку з дизайн-мислення, 2019. *EuropeanBusinessAssociation*.URL:https://eba.com.ua/event/programa-rozvytku-z-dyzajn-myslennya-2019-07-11-11-08/ (Дата звернення 02.08.2025)

6. Вовчаста Н., Байрамова О., Чорна Г. Розвиток навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти. URL: https://www.researchgate.net/publication/359603869_Rozvitok_navicok_kreativnogo_mislenna_u_zdobuvaciv_visoi_osviti (Дата звернення 12.07.2025)

7. Brown T. Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation. New York : HarperBusiness, 2009.

8. Craft A., Laborda J., Sanz I. Creativity profiles in first-year students of teacher training. An exploratory study. ICONO 14, *Revista de comunicación y tecnologías emergentes*. 2021. Vol. 19, No. 2. P. 167–187.

9. Heikkinen K.-P., Stevenson B. The LAB studio model: enhancing entrepreneurship skills in higher education. International *Journal of Innovation and Learning.* 2015. Vol. 20, No. 2. P. 154–168.

10. Lackney J. A history of the studio-based learning model. Educational Design Institute, Mississippi State, 1999. 256 p.

11. Larraz N. Development of creative thinking skills in the teaching-learning process. Teacher Education – New Perspectives / ed. by Ulas Kayapinar. IntechOpen, 2021. https://doi.org/10.5772/intechopen.97780. (Дата звернення 29.07.2025)

12. Lerner R. M., Steinberg, L. The scientic study of adolescent development : Historical and contemporary perspectives. In: Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development. 3rd ed. Hoboken : John Wiley & Sons Inc., 2009. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001002 (Дата звернення 01.08.2025.)

13. Oamk LABs. Web pages. URL: http://oamk.fi/labs (Дата звернення 12.07.2025)

14. Pokidina V., Tuunainen J., Mainela T. Institutional Innovation in university-based experimental spaces: The case of Oulu Game Lab. *Triple Helix Journal*. 2023. Vol. 10, No. 1. P. 40–76. https://doi.org/10.1163/21971927-bja10041 (Дата звернення 22.07.2025)

15. Razzouk R., Shute V. What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research.* 2012. Vol. 82, No. 3. P. 330–348. https://doi.org/10.3102/0034654312457429 (Дата звернення 12.07.2025)

16. Woolfitt Z., Desomviele L., Vandevyvere I. Learning in a living lab: Knowing what to do when you don't know what to do. 1st ed. Owl Press, 2024. 398 p.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ІНТЕГРАЦІЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЦИФРОВИХ ТРЕНДІВ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЯК УМОВА АКТИВІЗАЦІЇ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

INTEGRATION OF STEM TECHNOLOGIES AND DIGITAL TRENDS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS AS A CONDITION FOR STIMULATING TECHNICAL CREATIVITY IN STUDENTS

УДК 37.03:62:371.38
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.35
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Доценко С.О.,
докт. пед. наук, професор,
завідувачка кафедри технологій дистанційного навчання та цифрової дидактики в дошкільній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Холтобіна О.У.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри технологій дистанційного навчання та цифрової дидактики в дошкільній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Стаття присвячена актуальній проблемі активізації технічної творчості здобувачів освіти в умовах STEM-освіти та цифрових технологій. Акцентовано увагу, що сьогодні в умовах стрімких глобальних технологічних змін ринок праці висуває нові вимоги до кваліфікованих робітників, які повинні бути здатні до інноваційного мислення, креативної та творчої діяльності, розв'язування проблем, генерації технічних ідей. У статті технологічну творчість розглядали як триетапний процес, що включає винахід, розробку та інновацію. Визначено педагогічні умови для ефективної активізації технічної творчості: 1) модернізація та осучаснення матеріально-технічної бази освітнього закладу шляхом створення інноваційних STEM-лабораторій, мейкерспейсів та фаблабів, оснащених обладнанням для цифрового виробництва (3D-принтери, лазерні різаки), робототехніки та технологій віртуальної/доповненої реальності; 2) організація міждисциплінарних STEM-проєктів, що передбачає інтеграцію знань з різних дисциплін (математика, фізика, інформатика тощо) на етапах постановки проблеми, генерування ідей, прототипування, тестування та ітераційного вдосконалення; 3) систематична перепідготовка педагогічних кадрів з методик STEM-освіти, розвитку креативного мислення та використання сучасних технологій. Зазначено, що ці умови формують єдину взаємопов'язану систему, комплексне впровадження якої є запорукою створення сприятливого освітнього середовища для системної активізації технічної творчості.

Проведено детальний аналіз актуальних психолого-педагогічних досліджень та нормативних документів, що стосуються розвитку технічної творчості та впровадження STEM-освіти. Особливу увагу приділено нормативній базі, зокрема Закону України «Про освіту», Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) та Концепції цифрової трансформації освіти і науки до 2026 року. Підкреслюється дидактичний потенціал цифрових лабораторій, симуляторів, 3D-моделювання та 3D-друку. На основі проведеного аналізу виокремлено проблеми, які виникають під час активізації технічної творчості: цифрова нерівність, недостатнє обґрунтування потенціалу STEM-технологій, цифрових технологій.

Ключові слова: *технічна творчість, творчість, техніка, STEM-технології, цифрові технології, здобувачі освіти, інноваційна діяльність.*

The article is devoted to the topical issue of stimulating technical creativity among students in the context of STEM education and digital technologies. It emphasizes that today, in the context of rapid global technological change, the labor market is placing new demands on skilled workers, who must be capable of innovative thinking, creative and inventive activity, problem solving, and generating technical ideas. The article considers technological creativity as a three-stage process that includes invention, development, and innovation. The pedagogical conditions for the effective activation of technical creativity were identified: 1) modernization and updating of the material and technical base of educational institutions by creating innovative STEM laboratories, makerspaces, and fab labs equipped with digital manufacturing equipment (3D printers, laser cutters), robotics and virtual/augmented reality technologies; 2) organization of interdisciplinary STEM projects, which involves the integration of knowledge from various disciplines (mathematics, physics, computer science, etc.) at the stages of problem setting, idea generation, prototyping, testing, and iterative improvement; 3) systematic retraining of teaching staff in STEM education methods, creative thinking development, and the use of modern technologies. It is noted that these conditions form a single interconnected system, the comprehensive implementation of which is a guarantee of creating a favorable educational environment for the systematic activation of technical creativity.

A detailed analysis of current psychological and pedagogical research and regulatory documents related to the development of technical creativity, and the implementation of STEM education was conducted. Particular attention is paid to the regulatory framework, in particular the Law of Ukraine "On Education," the Concept of Development of Natural and Mathematical Education (STEM Education), and the Concept of Digital Transformation of Education and Science until 2026. The didactic potential of digital laboratories, simulators, 3D modeling, and 3D printing is emphasized. Based on the analysis, problems that arise during the activation of technical creativity are identified: digital inequality, insufficient justification of the potential of STEM technologies, and digital technologies.

Key words: *technical creativity, creativity, technology, STEM technologies, digital technologies, students, innovative activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах четвертої промислової революції ринок праці вимагає від кваліфікованих робітників не лише досконалого володіння професійними навичками, а й здатності до технічної творчості, інноваційного мислення та вирішення нетипових завдань. Однак традиційні підходи в освіті не завжди забезпечують формування цих ключових компетентностей, що створює розрив між якістю підготовки випускників та реальними потребами сучасного цифрового суспільства. Ефективним інструментом для подолання цієї суперечності є інтеграція STEM-технологій в освітній процес. Враховуючи те, що в основі STEM-освіти лежить міждисциплінарний та проєктний підходи, стає можливим створення унікальних умов для підготовки фахівців нового покоління, які здатні генерувати та втілювати власні технічні ідеї, ефективно працюючи на перетині різних дисциплін та швидко адаптуючись до технологічних змін. Саме такі кадри є найбільш затребуваними в сучасному високотехнологічному світі.

Постановка проблеми в загальному вигляді полягає у необхідності вирішення низки суперечностей, ключовими з яких є:

– між гострою суспільною та економічною потребою у кваліфікованих робітниках нового покоління, здатних до інноваційної діяльності та творчого вирішення комплексних завдань, та переважною орієнтацією освітнього процесу на репродуктивні методики навчання;

– між декларованою на державному рівні стратегічною метою підготовки конкурентоспроможних фахівців та фактичним домінуванням у педагогічній практиці підходів, що є недостатньо ефективними для системного розвитку креативного потенціалу та винахідницького мислення здобувачів.

Таким чином, дослідження механізмів та моделей впровадження STEM-освіти для активізації технічної творчості є не лише актуальним науковим завданням, а й практичною потребою для модернізації та підвищення конкурентоспроможності вітчизняної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що дослідження проблеми розвитку технічної творчості ведуться за кількома ключовими напрямами. Перший напрям охоплює психолого-педагогічні основи творчості, де фундаментальні роботи доповнюються сучасними розвідками щодо особливостей творчого мислення (І. Бочар [1] та ін.) та його психологічних основ у контексті навчання (А. Тарара [11], О. Кущ [6]).

Другий напрям зосереджений на практичних аспектах розвитку творчих здібностей у системі освіти, переважно на рівні вищої школи, де обґрунтовується важливість відповідних навчальних курсів та практикумів (В. Махинько [7], Л. Махинько [7], С. Вітвицька [2], Н. Бірук [2]).

Третій напрям пов'язаний із пошуком нових освітніх інструментів, де провідне місце посідає STEM-освіта, концептуальні засади якої висвітлено у працях А.Михалюк [8], О.Доценко [3] та ін.

На нормативному рівні питання розвитку технічної творчості у контексті STEM-освіти знаходить відображення у низці документів. Так у Законі України «Про освіту», який показує значущість компетентнісного підходу, серед ключових компетентностей зазначено ініціативність, підприємливість, математичну та технологічну компетентності. Саме вони і є невід'ємними складовими як технічної творчості, так і STEM-освіти. У Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) вказано про необхідність впровадження інноваційних педагогічних методик, зокрема проєктної діяльності для стимулювання до технічної творчості.

Концепція цифрової трансформації освіти і науки до 2026 року представляє комплексне стратегічне бачення цифрової трансформації освіти і науки [4]. Кінцевою метою цієї Концепції є використання цифрових технологій для трансформації процесів у системі освіти і науки з метою їх спрощення, автоматизації та зручності для користувачів. Серед завдань визначають:

- розвиток цифрової інфраструктури, що включає цифрові лабораторії, симулятори, тренажери;
- забезпечення цифрової компетентності для всіх учасників освітнього процесу;
- створення та розвиток національних електронних освітніх ресурсів.

Крім того, підкреслюється дидактичний потенціал симуляторів, цифрових лабораторій (які можна реалізувати через CAD/CAM та 3D-друк) тощо. Доведена педагогічна цінність цих цифрових інструментів, що полягає не в «оцифруванні», а в розвитку мислення.

Досягнення кінцевої мети Концепції ґрунтується на реалізації п’яти взаємопов’язаних стратегічних цілей, що комплексно охоплюють ключові аспекти цифровізації:

1) формування сучасного, доступного та безпечного цифрового освітнього середовища. Ця ціль передбачає модернізацію інфраструктури та забезпечення рівного доступу до цифрових ресурсів для всіх учасників освітнього процесу;

2) розвиток цифрової компетентності суб’єктів освітньої діяльності. Пріоритетом є підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників у сфері цифрових технологій;

3) модернізація змісту освіти в галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Передбачається актуалізація навчальних програм відповідно до сучасних наукових досягнень та потреб ринку праці;

4) підвищення ефективності та прозорості процесів у сфері освіти і науки. Ціль спрямована на оптимізацію адміністративних та освітніх послуг шляхом їх цифровізації;

5) забезпечення достовірності, цілісності та відкритості даних. Йдеться про створення надійної системи збору, обробки та поширення верифікованих даних у освітній та науковій сферах.

Кроком до реалізації цих нормативних документів та визначених завдань стало формування відповідного освітнього середовища. В Україні цей процес набув форми активного створення мережі сучасних STEM-просторів. Так на сьогодні функціонує значна кількість STEM-лабораторій, навчально-практичних центрів на базі освітніх закладів, ФабЛабів та інноваційних хабів, які стають платформою для залучення до технічної творчості.

Відповідно державним ініціативам та програмам через Міністерство освіти і науки України реалізується діяльність навчально-практичних центрів (НПЦ) у закладах профтехосвіти (наприклад НПЦ з мехатроніки, 3D-прототипування, автоматизації виробництва, зварювальних технологій та інші), Національний центр «Мала академія наук України» (МАН); MAHLab, музей науки МАН, мобільні STEM-лабораторії тощо.

Заслуговують на схвалення ініціативи на базі університетів, наприклад KPI ім. Ігоря Сікорського, НУ «Львівська політехніка», ХНПУ імені Г.С.Сковороди, ХНУРЕ та інші провідні технічні ЗВО мають власні лабораторії, ФабЛаби та мейкерспейси для студентів, школярів та абітурієнтів.

Наприклад, в Національного університету «Львівська політехніка» працює інноваційна біотехнологічна лабораторія «Biotech Hub», де студенти можуть працювати над власними проєктами, використовуючи 3D-моделі, в Харківському національному педагогічному університеті дії освітній Сковорода-хаб тощо.

В Україні діє мережа комерційних освітніх закладів, таких як RoboCode, Inventor, Boteon, KidIT, які пропонують курси з робототехніки, програмування, 3D-моделювання для дітей різного віку. Існують Громадські організації, які займаються популяризацією STEM-освіти, наприклад менторська програма «Дівчата STEM», відповідно якої представлено понад 20 інноваційних проєктів для дівчат. Крім того, проводять фестивалі, хакатони та конкурси для мотивації та зацікавлення молоді до технічної творчості.

Україна досліджує та враховує європейський досвід розвитку технічної творчості в освітньому секторі. На основі рекомендацій Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про ключові компетентності для навчання протягом життя» визначено ключові компетентності та орієнтири в системі національної освіти. Визначено три напрямки розвитку національної освіти.

Перший напрямок – формування STEM-компетентностей майбутніх фахівців. Зазначимо, що Європейська рамка об'єднує в єдине ціле математику, науку, технології та інженерію. Саме математика визначена фундаментом для логіки, для STEM-компетентностей. На практиці це означає важливість формування математичних здібностей, розвиток математичного мислення для вирішення повсякденних проблем, розуміння причино-наслідкових зв'язків, аналіз даних та визначення гіпотез. В інженерному аспекті – це розуміння того, як створюються технології, як вони працюють і як впливають на розвиток цифрового суспільства.

Другий напрямок – формування цифрових компетентностей фахівця. Якщо STEM-компетентності є фундаментом національної освіти, то цифрові компетентності потрібні для ефективного використання цифрових інструментів в творчі діяльності. Зазначимо, що цифрові компетентності включають не лише вміння користуватися комп'ютером, а це і вміння впевнено, критично та відповідально використовувати цифрові технології для навчання та роботи. До структури цифрових компетентностей віднесено цифрову грамотність, вміння комунікувати, вміння створювати цифровий контент, вміння здійснювати захист даних тощо. Крім сформованих цифрових навичок, фахівці повинні розуміти важливість та потенціал цифрових інструментів, які дозволяють швидко моделювати ідеї (3D-моделювання), створювати прототипи (3D-друк), програмувати нові рішення, аналізувати великі дані для пошуку нетривіальних закономірностей та співпрацювати з однодумцями по всьому світу.

Третій напрямок – розвиток підприємливості та ініціативності фахівця. Головною метою цього напрямку є формування підприємницької компетентності фахівця, яку визначають як здатність бачити можливості та втілювати ідеї в життя. Вона охоплює креативність, критичне мислення, планування, управління проєктами, фінансову грамотність, вміння працювати в команді та брати на себе відповідальність. Підприємницька компетентність тісно пов'язана з творчістю. Це компетентність, що перетворює творчий задум на реальний проєкт, продукт або стартап. Творчість виступає ключовим компонентом інноваційної діяльності, оскільки її функція полягає не лише в генеруванні оригінальних ідей, а й у їхній практичній імплементації, що призводить до створення нових суспільно значущих цінностей.

Зазначені напрямки є важливими для України. Впровадження компетентнісного підходу, STEM-освіти, цифрових технологій в національну освіту, особливо в професійній та вищу ланку, дозволяють створити нову сучасну систему підготовки фахівців нового покоління. Формування у майбутніх фахівців не тільки професійних знань, а й комплексу компетентностей дає міцний фундамент для майбутнього технологічного та економічного зростання не тільки фахівця, а й суспільства.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових праць, нормативних документів із проблеми технічної творчості та впровадженню STEM-освіти, їхній системний взаємозв'язок залишається недостатньо дослідженим. Проведений аналіз джерел дозволяє виокремити кілька невирішених аспектів: 1) більшість досліджень розглядають STEM-освіту як інструмент для підвищення інтересу до інженерних професій та покращення знань з природничо-математичних дисциплін. Однак її потенціал як цілеспрямованого педагогічного механізму для активізації саме технічної творчості часто залишається на рівні декларацій і не отримує глибокого теоретичного обґрунтування; 2) наукові дослідження часто описують успішні кейси впровадження STEM-проєктів, але бракує системного аналізу та визначення комплексу педагогічних умов для ефективної інтеграції STEM-освіти та спрямування її на розвиток творчого потенціалу кожного здобувача.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов активізації технічної творчості здобувачів вищої освіти засобами STEM-освіти та цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу. Традиційно технологічну творчість розглядали як триетапний процес, що включає винахід, розробку та інновацію. Ключовим суб'єктом цього процесу є винахідницька діяльність, яка, як вважали професійні дослідники та інженери, забезпечувала повний цикл від зародження ідеї до її втілення у прототипі.

Для ефективної активізації здобувачів освіти до технічної творчості необхідно створити певні педагогічні умови, а саме: 1) модернізація та осучаснення матеріально-технічної бази освітнього закладу; 2) організація міждисциплінарних STEM-проєктів; 3) перепідготовка педагогічних кадрів. Охарактеризуємо кожну з них.

Перша педагогічна умова – модернізація та осучаснення матеріально-технічної бази освітнього закладу. Вона передбачає якісну трансформацію освітнього простору, а саме перехід від традиційних навчальних майстерень до інноваційних STEM-лабораторій, мейкерспейсів та фаблабів. Оснащення таких просторів має включати кілька ключових технологічних блоків: обладнання для цифрового виробництва (3D-принтери, лазерні різаки, фрезерні верстати з ЧПК тощо); робототехніку та мікроелектроніку (навчальні електронні конструктори, сенсори, датчики тощо); технології віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) тощо.

Для реалізації другої умови – *організація міждисциплінарних STEM-проєктів,* необхідно включення до освітнього процесу обов'язкової проєктної діяльності, яка вимагає синтезу знань з різних дисциплін (математика, фізика, інформатика, біологія тощо). Ця умова передбачає докорінну зміну освітньої парадигми: перехід від традиційного фрагментованого вивчення предметів до їх цілеспрямованої інтеграції під час вирішення певних проблем.

Організація *міждисциплінарних STEM-проєктів* вимагає дотримання певних етапів: 1) постановка проблеми та дослідження (аналіз завдання, пошук необхідної теоретичної інформації з фізики, математики, хімії та інших дисциплін), 2) генерування ідей та планування (мозковий штурм, розробка концепції, створення ескізів, 3D-моделей та технічної документації); 3) прототипування та реалізація (створення фізичної моделі або діючого пристрою з використанням обладнання STEM-лабораторії); 4) тестування та аналіз результатів (перевірка працездатності прототипу, вимірювання його параметрів, виявлення недоліків тощо); 5) ітераційне вдосконалення (внесення змін для покращення характеристик продукту тощо).

Третя умова – перепідготовка педагогічних кадрів. Вона передбачає систематичне підвищення кваліфікації педагогічних працівників із методик STEM-освіти, з розвитку креативного мислення та використання сучасних технологій у навчанні. Так педагогічні працівники мають змогу підвищувати свою кваліфікацію на кількох рівнях: 1) через державні та академічні установи (Інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО)), технічні та педагогічні університети, Національний центр «Мала академія наук України» (МАН) та інші; 2) через онлайн-платформи та громадські ініціативи (освітні платформи Prometheus, EdEra, Дія. Освіта; громадські організації та міжнародні проєкти («Дівчата STEM», EdCamp Ukraine та інші).

Висновок. Розглянуті педагогічні умови становлять єдину, взаємопов'язану систему. Лише їх комплексне та синхронне впровадження забезпечує ефективну системну активізацію технічної творчості здобувачів освіти засобами цифрових інструментів та STEM- технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бочар І. Творче мислення його особливості та засоби розвитку в майбутніх фахівців технологій / І. Й. Бочар, М. С. Алілуйко, О. Дозорців. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти* : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 20-21 квітня 2023 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 117-120.

2. Вітвицька С. С., Бірук Н. П. Розвиток творчих здібностей здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у процесі вивчення дисципліни «Технологічний практикум». *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 13. С. 496–506.

3. Доценко Д., Доценко С., Пономарьова Н. МООС для вчителів: виклики впровадження в умовах обмеженої цифрової інфраструктури ЗЗсО України. *Новий колегіум.* 2025. № 1 (117). С. 45–51. DOI: 10.34142/nc.2025.1.45

4. Концепція цифрової трансформації освіти і науки до 2026 року. URL : https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya (дата звернення 27.08.2025).

5. Кузнецов Ю. М., Придальний Б. І. Теорія технічних систем в аспектах досліджень та технічної творчості : підруч. для здобувачів освіт. рівнів бакалавра, магістра та д-ра філософії. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. 284 с.

6. Кущ О. С. Стратегіально-діяльнісний підхід у концепції інженерного мислення. *Психологічні проблеми творчості: матеріали XXIII Міжнародної наукової психологічної конференції, 24–25 червня 2023 року.* Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 284 с.

7. Махинько В. М., Махинько Л. В. Розвиток творчих здібностей студентів технічних університетів. *International scientific integration 2023* : conference proceedings, 11-19 July, 2023. Seattle, Washington, USA, 2023. P. 68–71.

8. Михалюк А. Творчість та інновація: сучасний контент. *Освітологічний дискурс*, *3*(34). 2021. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.33 (дата звернення 27.08.2025).

9. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 р. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text (дата звернення 27.08.2025).

10. Про схвалення Концепції цифрової трансформації освіти і науки до 2026 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.12.2021 р. № 1679-р. URL: https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya (дата звернення 27.08.2025).

11. Тарара А. Психологічні основи творчої технічної діяльності учнів в контексті навчання технологій. *Проблеми сучасного підручника*. 2025. № 34. С. 351–367.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІННОВАЦІЙ

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS IN STUDYING NATURAL SCIENCES IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND INNOVATION

УДК [373.3.016:5]:[005.336.2:004]-043.83
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.36
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Косюхно Д.С.,
аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка

У статті розглянуто процеси глобалізації та інформатизації в освітній сфері, а також необхідність впровадження інновацій, які дозволять зробити навчання ефективнішим та покращити якість освіти. Описано використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення природничих наук для підвищення рівня знань, умінь і навичок учнів, збільшення мотивації до вивчення нового матеріалу, візуалізації, розуміння природних процесів і загальної картини світу, а також формування інформаційно-комунікаційної компетентності, що є ключовою в інформатизованому суспільстві. Освіта третього тисячоліття потребує реформ, переворотів та модернізації, які б сприяли покращенню не тільки знань, умінь та навичок, а й формували компетентну та всебічнорозвинену особистість. Саме тому, інновації, яких потребує освіта, дозволять створити новітнє навчальне середовище, яке дасть змогу здобувачам базової середньої освіти, отримати високий рівень підготовки та низку компетентностей, що необхідні сучасній людині. Вивчення природничих наук забезпечує як розвиток наукового світогляду так і дозволяє формувати інформаційно-комунікаційну компетентність під час використання електронних ресурсів, програмного забезпечення, роботою із базами даних, обробкою інформації тощо. Розвиток інтегрованої інформаційної культури дозволяє ефективно поєднати знання із природничих дисциплін та інформаційно-комунікаційні технології, що можуть сформувати особистість готову до самореалізації у навчальному й професійному середовищі та готову до викликів у сучасному світі. Дані процеси відбуваються завдяки глобалізації, яка передбачає уніфікацію, доступність, відкритість та адаптивність освітнього процесу. Саме тому, створити сучасне освітнє середовище є справжнім викликом, адже освіта має адаптуватися в контексті глобалізації, як багатоаспектного процесу, бути гнучкою, інноваційною, забезпечувати якісний та ефективний результат при підготовці здобувачів базової середньої освіти.
Ключові слова: *інформаційно-комунікаційна компетентність, глобалізація, інновація, інформатизація, інформаційно-комунікаційні технології, освітній процес.*

The article investigates the processes of globalization and informatization in the educational sphere, as well as the necessity of implementing innovations that will make learning more effective and improve the quality of education. It describes the use of information and communication technologies in studying natural sciences to enhance students' knowledge, skills, and abilities; increase motivation to learn new material; visualize and understand natural processes and the overall vision of the world; and develop information and communication competence, which is key in an information-oriented society.Education in the third millennium requires reforms, breakthroughs, and modernization aimed at improving not only knowledge, skills, and abilities but also at shaping a competent and well-rounded individual. Therefore, the innovations needed in education will create a modern learning environment that will enable students in basic secondary education to receive a high level of training and acquire a set of competencies essential for a modern person.The study of natural sciences guarantees both the development of a scientific worldview and the formation of information and communication competence through the use of electronic resources, software, database work, information processing, and more. The development of an integrated information culture enables an effective combination of knowledge from natural sciences with information and communication technologies, shaping individuals ready for self-realization in educational and professional environments, as well as prepared for the challenges of the modern world.These processes occur as a result of globalization, which anticipates the unification, accessibility, openness, and adaptability of the educational process. Thus, creating a modern educational environment is a true challenge, as education must adapt in the context of globalization as a multifaceted process, remain flexible and innovative, and ensure high-quality, effective results in learning students of basic secondary education.
Key words: *information and communication competence, globalization, innovation, informatization, information and communication technologies, educational process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нормативно-правова база загальної середньої освіти в Україні, містить низку документів, які передбачають початок трансформаційних змін у системі освіти. Зокрема, одним із важливих аспектів є – компетентнісний підхід, що слугує основним інструментом для розвитку ключових компетентностей, в тому числі й інформаційно-комунікаційної. ІК-компетентність учнів, є не лише важливими вміннями та навичками, а можливістю ефективно розвиватися, навчатися та працювати у цифровому суспільстві. При вивченні всіх навчальних предметів важливим є розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності, проте у вивченні природничих наук, це максимально важливий аспект. Оскільки, дисципліни постійно змінюються, відбуваються оновлення та відкриття нових технологій для досліджень та експериментів, які потребують цифрових навичок та умінь.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відомі науковці, Биков В., Овчарук О., Морзе Н., Литвинова С., висвітлюють у своїх роботах рівень формування та необхідність інформаційно-комунікаційної компетентності у закладах загальної середньої освіти. Основи педагогічної інноватики розглянуто у роботах І. Дичківської, О. Волошиної, О. Антонової. Процеси інформатизації, які необхідні у закладах освіти та й в освітній галузі в цілому, представлено у працях І. Вербовського. В свою чергу, П. Сух, розкриває не лише необхідність інновацій в освітній сфері, а й описує процеси глобалізації у світі.

Мета статті. Проаналізувати інформаційно-комунікаційну компетентність здобувачів базової середньої освіти у контексті глобалізації світу і розкрити необхідність впровадження інновацій, нових підходів та ІКТ в процесі вивчення природничих дисциплін, що є необхідні для формування успішної особистості.

Виклад основного матеріалу. Вважають, що XXI століття має три особливі процеси, такі як: глобалізація, інформатизація та інновація, що необхідні людині для професійної діяльності та конкурентоспроможності на ринку праці [8].

Глобалізація – це процес, який забезпечує рух людства та створює форми симбіозу людини з новими умовами. Поняття глобалізації, свідчить про зміни життя, перехід на новий рівень інформаційної, постіндустріальної та транснаціональної фаз суспільства [10].

Це, складний багатогранний процес, наслідки якого можуть бути, як позитивними, так і негативними, тому реальна глобалізація є достатньо суперечливим процесом. Зокрема, серед плюсів, можна виокремити: безперешкодний доступ до інформації (кожна людина має можливість створювати, отримувати, поширювати, обробляти та використовувати інформацію), технологічна взаємодія (можливість передачі технічних знань, розробок чи досвіду використання технологій), покращення економічних показників, розширення співпраці між країнами. Стосовно мінусів, то це: підвищення економічної та соціальної нерівності між країнами, втрата культурної самобутності, екологічні загрози.

У сфері освіти глобалізація також має низку переваг, адже таким чином, відбувається доступ до світових знань, де учні можуть вибирати та використовувати для навчання сучасні ресурси з різних країн. Обмін досвідом між навчальними закладами зможе підвищити мотивацію до навчання, розширити кругозір учнів та покращити навички комунікації.

Одним із найпомітніших проявів загальної глобалізації є процеси глобалізації в освіті, які можна розглядати у декількох основних напрямках:

1. Інституційний – включає участь у міжнародних програмах, що дозволяє школярам обмінюватися ідеями та досвідом, співпрацювати й створювати спільні проєкти; впроваджувати міжнародні стандарти в освітній процес, й таким чином, формувати вектор, який направлений на сучасні потреби та подальшу конкурентоспроможність у професійній діяльності; аналіз та модифікацію освітнього менеджменту; можливість закладам загальної середньої освіти видавати сертифікати чи дипломи міжнародного зразка (наприклад, у закладах освіти з поглибленим вивченням іноземних мов, після складання відповідних іспитів).

2. Концептуальний – передбачає культурний розвиток освіти; становлення гуманістичних цінностей, що є важливим критерієм для формування особистості; навчання, що спрямоване на підтримку сталого розвитку й безпеки в глобальному форматі; формування академічних знань у здобувачів базової середньої освіти, залишається основною частиною освітнього процесу, проте важливе значення приділяють навичкам комунікації, вмінню співпрацювати з іншими, розвитку емоційного інтелекту, формуванню адаптивності тощо.

3. Процесуальний – передбачає динамічні освітні зміни, що відбуваються під впливом світових тенденцій та включають: компетентнісний підхід; сучасні методи навчання; інновації; мобільність; активне використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі [7].

Варто зазначити, що процес глобалізації в освіті, передбачає постійні зміни в освітньому процесі, впровадження нових методик, стандартів, форм навчання, які формують інформаційно-комунікаційну компетентність школярів. Таким чином, можливість організації дистанційного навчання, використання інтерактивних платформ, штучного інтелекту, вільний доступ до різних ресурсів, дозволяє створити відкритий простір для формування й розвитку особистості, а також інтеграцію в світове освітнє середовище.

Інновації, які відбуваються у світі потребують відповідних трансформацій в освітньому процесі. Швидкий темп змін, розвиток soft skills, нові запити на ринку праці, інтердисциплінарність, формування цифрової культури та навичок – потребують розвиток інноваційної освіти, яка постійно оновлюється, вдосконалює способи і засоби навчання, що відповідають нинішнім запитам, а також вирішує освітні потреби [4].

Закон України «Про інноваційну діяльність» – вказує на основні правила інноваційної діяльності в країні та визначає поняття «інновації», як засобів, технологій чи рішень, що можуть покращувати різні сфери життя, навчальну чи професійну діяльності [3].

Натомість, Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти – визначає та регулює можливість використання освітніх інновацій, що підвищували ефективність та якість освітнього процесу [6].

Розрізняють такі види інновацій:

1. Ретроінновація – дозволяє осучаснити традиційні методи та підходи різними способами, що дозволяє правильно поєднувати перевірені часом стратегії навчання із новими та сучасними концепціями, технологіями чи новітніми досягненнями.

2. Аналогова інновація – передбачає лише часткові зміни, які не потребують використання інформаційно-комунікаційних технологій, але при цьому відбувається оновлення підходів та методів навчання.

3. Комбінаторна інновація – дозволяє створити нові й нестандартні в освітньому просторі підходи, методики, чи стратегії в результаті поєднань уже відомих окремих технологій, матеріалів тощо.

4. Сутісна інновація – передбачає створення абсолютно нових освітніх інновацій в контексті філософії освіти, новітніх навчальних підходів, системи оцінювання, усвідомлення ролі вчителя, принципів інклюзивного навчання, компетентнісного підходу (включаючи інформаційно-комунікаційну компетентність) [9].

На сьогоднішній день, основою інформаційного суспільства є два основні компоненти – це інформація та знання [8]. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів є ключовою категорією в освіті багатьох розвинених країн. Концепція Нової Української Школи, Закон України “Про освіту”, Державний стандарт початкової освіти, Державний стандарт базової середньої освіти – залишаються основними інструментами для реалізації компетентнісного підходу, формування ключових компетентностей, що дозволяють сформувати особистість, яка може успішно інтегруватися у суспільство та в подальшому ефективно проводити професійну діяльність. Інформаційно-комунікаційна компетентність – це здатність здобувачів загальної середньої освіти правильно використовувати інформаційно-комунікаційні технології для пошуку, аналізу, обробки, створення та передачі інформації, розуміти правила безпечного й етичного поводження з ІКТ для взаємодії в сучасному інформатизованому соціумі.

Викладання природничих дисциплін у закладах загальної середньої освіти потребують засвоєння учнями теоретичного матеріалу, який можна використовувати для виконання практичних завдань. Часто, виникають труднощі при вивченні природничих наук, адже крім великого обсягу інформації потрібно ще й правильно інтерпретувати отримані знання у практичну діяльність для формування відповідних умінь та навичок. За таких обставин, мають бути підібрані інтерактивні методи, новітні форми та інноваційні засоби навчання, які б враховували як складність природничих дисциплін, так і сучасні виклики суспільства.

Інформаційно-комунікаційні технології стають невід'ємною частиною не лише теперішньої освіти, а й різних галузей життя людини. Тенденції впровадження ІК-технологій дозволяють покращувати якість та ефективність освітнього процесу, підвищують мотивацію до навчання здобувачів освіти та дають змогу формувати інформаційно-комунікаційну компетентність в учнів, яка є необхідною умовою становлення особистості в сучасному суспільстві.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема в процесі вивчення природничих дисциплін дозволяє:

1. Раціоналізувати освітній процес – наприклад, використання електронної перевірки знань чи персоналізації навчання.

2. Індивідуалізувати навчання – прикладом є використання електронних підручників, інтерактивних платформ, засобів дистанційного навчання для комунікації учня та вчителя, що дозволяють враховувати індивідуальні потреби школяра, вікові особливості, темп навчання та інтереси.

3. Підвищити зацікавленість до вивчення природничих наук – наприклад, використання інтерактивних моделей, симуляцій, демонстрацій що відбуваються за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій та слугують не тільки чинником мотивації, а й підвищують якість засвоєння знань, формування вмінь та навичок, а також полегшують вивчення складних понять, процесів і явищ.

4. Розвивати вміння співпрацювати та комунікувати – хмарні середовища, месенджери, онлайн-дошки, засоби відеозв’язку, дозволяють обмінюватися інформацією, обговорювати навчальні питання, створювати спільні проєкти, проводити онлайн-уроки й дозволяють підтримувати зв’язок як з вчителем, так і з іншими учнями.

5. Формувати інформаційно-комунікаційну компетентність – дозволяє правильно та ефективно використовувати ІК-технології у навчанні та різних галузях життя [2].

Використання засобів ІКТ під час проведення уроків природничих дисциплін, дозволяють розвивати, як природничо-наукову компетентність учнів, так і інформаційно-комунікаційну компетентність. Відповідно, ІКТ, які можуть використовуватися в процесі навчальних занять можна поділити на дві основні групи:

1. Загального призначення, які можна використовувати на уроках різного навчального спрямування та в освітньому процесі в цілому (комунікаційні засоби для проведення дистанційного навчання, засоби для створення текстових та мультимедійних файлів, електронні щоденники, навчальні платформи, аудіо та відео засоби тощо).

2. Спеціального призначення, які можуть використовуватися для вивчення лише окремих навчальних дисциплін, зокрема природничих (віртуальні лабораторії, інтерактивні моделі, програми аналізу даних, цифрові мікроскопи, датчики руху тощо) [5].

Таблиця 1

Засоби ІКТ під час вивчення природничих наук

ІКТ	Приклади	Застосування	Навички / вміння
Сервіси для створення презентацій з мультимедійним контентом	Microsoft PowerPoint, Google Slides, Canva, Prezi, Keynote, Visme тощо.	Дозволяють створювати мультимедійні презентації із відповідним текстом, зображеннями, відео, інфографікою та анімаціями.	В процесі створення презентацій в учнів розвиваються вміння візуалізувати природні процеси, творчий потенціал, критичне мислення, навички пошуку, аналізу та обробки інформації тощо.
Комп'ютерні засоби моделювання об'єктів та процесів	PhET Interactive Simulations, Crocodile Clips, Google Earth, mozaBook, BioDigital Human тощо.	Дозволяють переглянути, а в деяких випадках й створити інтерактивні моделі різних природних явищ, процесів, дослідів та схем.	Під час використання формуються навички роботи з 3D-моделями, цифровими інструментами інтерфейсами різних типів; розвивається уява та просторове мислення; розвивається вміння аналізувати інформацію та перевіряти припущення; підвищується мотивація до навчання.
Засоби для створення та редагування графічних матеріалів	Microsoft Paint, GIMP, Inkscape, SketchBook тощо.	Дозволяють створювати зображення та малюнки, інфографіки, схеми, створювати ескізи або ж обробляти вже готові зображення.	Формують навички роботи з цифровими інструментами, дозволяють шукати, аналізувати, обробляти та візуалізувати інформацію, а також дозволяють навчитися дотримуватись авторського права.
Цифрові бази й сервіси хмарного сховища	Google Drive, Microsoft SQL Server, Dropbox тощо.	Дозволяють зберігати інформацію, редагувати та обмінюватися нею, а також виконувати спільні роботи.	Учні вчаться, як правильно створювати, зберігати, структурувати інформацію; створювати файли для спільного редагування коментування в режимі реального часу; формувати навички конфіденційності; використовувати знання авторського права та прав доступу до інформації.

Приклади ІКТ, що можуть використовуватися на уроках під час вивчення природничих наук, а також їх застосування, навички та вміння, які розвиваються при використанні засобів у школярів та в подальшому формують інформаційно-комунікаційну компетентність представлено у табл. 1 [1].

Висновок. Враховуючи, потреби сучасного світу освітній процес в українських закладах загальної середньої освіти, потребує трансформацій та адаптацій до постійних змін. Процеси глобалізації охоплюють практично всі сфери життя людини, в тому числі й освіту. Саме тому, однією із потреб навчання учнів є впровадження інновацій, що включають використання ІКТ, а також формування інформаційно-комунікаційної компетентності у школярів, яка є однією із ключових. Природничі дисципліни постійно оновлюються у сфері приладів, винаходів та експериментальної бази, тому потребують умінь працювати з електронними ресурсами, даними, різновимірними цифровими моделями, створювати цифровий контент, а також проводити віртуальні дослідження. Усе зазначене, передбачає потребу у високому рівні інформаційно-комунікаційної компетентності для пошуку, аналізу, створення та обробки інформації, дотримання прави цифрової етики, розвитку критичного мислення тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аркушина Г.Ф., Гнатюк О.Д., Скорик О.Д. Інноваційні методи викладання біології: від традиційних до цифрових підходів. *Академічні візії.* 2024. № 28. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/908/810 (дата звернення: 09.08.2025)

2. Бахмат Н., Романяк М. Сучасні тенденції викладання природничих дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти. *Академічні візії.* 2024. № 30. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1014/904 (дата звернення 09.08.2025)

3. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 4 липня 2002 р. №40-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text (дата звернення: 08.08.2025).

4. Козак Л.В. Науковий тезаурус інноваційної освіти. *Освітологія*. 2013. № 2. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4291/1/Kozak_LV_NAUKOVYI%20TEZAURUS%20INNOVATsIINOI%20OSVITY_2013.pdf (дата звернення: 09.08.2025).

5. Макєєв С. Ю. Грановська Т.Я., Сидоренко О.В. Формування природничо-наукової компетентності засобами ІКТ на уроках хімії у старшій школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.* 2021. № 28. http://nbuv.gov.ua/UJRN/snvtmtns_2021_1_7 (дата звернення: 08.08.2025).

6. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти» від 15 березня 2016 р. № 347. *Офіційний вісник України*. 2016. № 22. С. 154. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-23#Text (дата звернення: 08.08.2025).

7. Прохоренко Т. Г. Глобалізація освіти та її наслідки. Академічні візії. 2025. № 39. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1670/1563 (дата звернення: 09.08.2025).

8. Семчук С.І. Теоретико-методичні засади формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Умань, 2017. 606 с.

9. Слушний О.М. Теоретичні підходи до інноваційних процесів в освіті України. *Інноваційна педагогіка.* 2021. № 37. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/9.pdf (дата звернення: 08.08.2025).

10. Шайгородський Ю.Ж. Глобалізація: неминучість концептуальних змін. *Політичний менеджмент.* 2012. № 3. URL: https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/shaigorodskyi_globalizatsia.pdf (дата звернення: 09.08.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ВИКЛИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ ЗЗСО

CHALLENGES AND PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR USING IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN BLENDED LEARNING IN SECONDARY SCHOOLS

УДК 004.946.5:004.9:37.018.43
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.37
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Сухіх А.С.,
канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник
Інституту цифровізації освіти
Національної академії педагогічних наук України

Коркішко І.А.,
мол. науковий співробітник
Інституту цифровізації освіти
Національної академії педагогічних наук України

У статті розглянуто проблему впровадження імерсивних технологій, зокрема віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR), у процес змішаного навчання закладів загальної середньої освіти. Описано, що поєднання традиційних і цифрових освітніх практик відкриває нові можливості для сучасних поколінь учнів, адже створює інтерактивне середовище, яке сприяє розвитку пізнавальної активності, формуванню дослідницьких умінь і підвищенню мотивації до навчання. Водночас акцентовано увагу на ризиках і викликах, що супроводжують інтеграцію VR/AR у шкільну практику. До них належать фінансові бар'єри (висока вартість обладнання, програмного забезпечення та потреба у модернізації інфраструктури), методичні труднощі (нестача моделей інтеграції VR/AR у навчальні плани, відсутність адаптованого україномовного контенту), кадрові проблеми (необхідність підвищення цифрової компетентності педагогів, готовність працювати з новими технологіями), а також здоров'язбережувальні ризики (зорове перенапруження, «VR sickness», психофізіологічна втома, ризики цифрової залежності). Розглянуто правові й етичні аспекти застосування імерсивних технологій у змішаному навчанні: дотримання авторського права, принципів академічної доброчесності, захисту персональних даних учнів. Наголошено на соціальних чинниках, серед яких особливо актуальною є проблема цифрової нерівності та різного рівня доступу дітей до сучасних пристроїв і швидкісного інтернету, що може посилювати освітню нерівність. Визначено, що найбільший потенціал для масового використання в умовах змішаного навчання має саме доповнена реальність, адже вона є більш доступною, може застосовуватися за допомогою смартфонів і планшетів, а також поєднує мобільність, наочність і практичну спрямованість.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень сформульовано рекомендації щодо подолання виявлених ризиків: упровадження шкільних політик цифрової безпеки, регламентація тривалості використання AR/VR, розвиток цифрової компетентності педагогів, створення відкритих україномовних бібліотек навчального контенту, інтеграція принципів інклюзивності та універсального дизайну. Обґрунтовано, що лише за умови комплексного підходу і системного методичного забезпечення імерсивні технології здатні стати дієвим інструментом якісної, інклюзивної та безпечної освіти в умовах змішаного навчання, особливо в реаліях воєнних і післявоєнних трансформацій освітньої системи України.

Ключові слова: *імерсивні технології, доповнена реальність (VR), віртуальна реальність (VR), змішане навчання, цифрова освіта, ризики, педагогічні стратегії.*

The article examines the problem of implementing immersive technologies, in particular virtual reality (VR) and augmented reality (AR), in the process of blended learning in general secondary education institutions. It is described that the combination of traditional and digital educational practices opens up new opportunities for modern generations of students, as it creates an interactive environment that fosters cognitive engagement, develops research skills, and increases learning motivation. At the same time, attention is drawn to the risks and challenges that accompany the integration of VR/AR into school practice. These include financial barriers (the high cost of equipment, software, and the need for infrastructure modernization), methodological difficulties (lack of models for integrating VR/AR into curricula, absence of adapted Ukrainian-language content), staffing issues (the need to improve teachers' digital competence and readiness to work with new technologies), as well as health-related risks (visual strain, "VR sickness," psychophysiological fatigue, risks of digital addiction).

The article also considers legal and ethical aspects of applying immersive technologies in blended learning, including compliance with copyright, academic integrity, and protection of students' personal data. Social factors are emphasized, among which the problem of digital inequality and unequal access of children to modern devices and high-speed Internet is particularly relevant, as it may exacerbate educational disparities. It is determined that augmented reality has the greatest potential for large-scale use in blended learning, since it is more accessible, can be implemented through smartphones and tablets, and combines mobility, visibility, and practical orientation.

Based on the analysis of national and international research, recommendations are formulated to overcome the identified risks: the introduction of school-level digital security policies, regulation of AR/VR usage time, the development of teachers' digital competence, the creation of open Ukrainian-language libraries of educational content, and the integration of inclusivity and universal design principles. It is substantiated that only through a comprehensive approach and systematic methodological support can immersive technologies become an effective tool for providing high-quality, inclusive, and safe education in the context of blended learning, especially under the conditions of wartime and post-war transformations of Ukraine's educational system.

Key words: *immersive technologies, augmented reality (AR), virtual reality (VR), blended learning, digital education, risks, pedagogical strategies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах цифровізації актуалізується пошук освітніх моделей, здатних об'єднати переваги традиційних методів навчання з можливостями сучасних цифрових технологій. Однією з таких моделей є змішане навчання, що інтегрує очне та дистанційне навчання в єдиний педагогічний процес. Саме воно дозволяє поєднувати переваги безпосереднього спілкування вчителя з учнями із гнучкістю використання цифрових платформ, сервісів

та освітніх середовищ. У цьому контексті все більшого значення набувають імерсивні технології (VR, AR, MR), які суттєво розширюють можливості навчання, створюючи інтерактивний і багатовимірний освітній простір. Детальніше про класифікацію та особливості використання зазначених технологій у навчальному процесі йдеться у роботі «Використання імерсивних технологій вчителями у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти» [1].

Використання імерсії у змішаному навчанні сприяє створенню інтерактивного освітнього середовища, у якому учні можуть, наприклад, проводити віртуальні лабораторні експерименти з хімії та фізики, відпрацьовувати навички просторового мислення під час вивчення геометрії, здійснювати віртуальні дослідження біологічних процесів, аналізувати географічні об'єкти чи відтворювати перебіг природних явищ. Такий підхід підвищує рівень наочності й доступності навчального матеріалу, стимулює розвиток критичного мислення, формує дослідницькі компетентності та забезпечує практико-орієнтоване засвоєння знань. Особливо цінним є те, що імерсивні технології дають можливість інтегруватися як у дистанційні заняття, так і в уроки в класі, підсилюючи взаємодію між учителем і учнями.

Окремого значення набуває визначення методів і форм використання імерсивних технологій у змішаному навчанні. Учителі можуть застосовувати їх як демонстраційний засіб (показ складних процесів у віртуальному середовищі), практичний інструмент (організація віртуальних експериментів, тренажерів, симуляцій), а також як елемент проектної та дослідницької діяльності учнів. Широкі можливості відкриває і гейміфікація, коли AR/VR використовується для створення навчальних ігор, що підвищують мотивацію та залученість. Важливо й те, що імерсивні технології можна інтегрувати як у групову роботу (спільні віртуальні дослідження, колективні моделювання), так і в індивідуалізоване навчання, зокрема з урахуванням особливих освітніх потреб дітей. Такий підхід дозволяє педагогам більш гнучко організовувати освітній процес, підсилюючи ефективність змішаного навчання.

Разом із тим, упровадження імерсивних технологій у змішане навчання має і низку викликів. До них належать:

– фінансові (вартість спеціального програмного забезпечення, VR-шоломів, потужних комп'ютерів);

– методичні (нестача чітких моделей інтеграції VR/AR у традиційні й дистанційні заняття);

– кадрові (необхідність підвищення цифрової компетентності вчителів);

– здоров'язбережувальні (ризики перевантаження, зорової втоми, «VR sickness»);

– правові та етичні (питання авторського права, академічної доброчесності, захисту персональних даних);

– соціальні (нерівний доступ учнів до технологій, що може посилювати освітню нерівність).

До означених бар'єрів слід також віднести інфраструктурні обмеження (нестача швидкісного інтернету та сучасного обладнання), психолого-педагогічні ризики надмірного використання VR/AR, а також відсутність національних стратегій і політик, що унормовували б умови впровадження імерсивних технологій в освіту. У міжнародному полі особлива увага приділяється співпраці між школами, університетами та індустрією, що дає змогу забезпечувати сталість впровадження інновацій. Важливим напрямом розвитку є також інклюзивний потенціал VR/AR, проте він потребує адаптованого навчального контенту й методичного супроводу для учнів з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим постає необхідність проведення аналізу ризиків і проблем, які супроводжують впровадження VR/AR в закладах загальної середньої освіти. Такий аналіз має стати підґрунтям для подальшої розробки рекомендацій, спрямованих на подолання перешкод і забезпечення педагогічно доцільного, безпечного й інклюзивного застосування імерсивних технологій у шкільній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впровадження імерсивних технологій у сферу освіти досліджують як зарубіжні, так і українські науковці. У працях розглядається дидактичний потенціал VR/AR, їхній вплив на пізнавальну активність і мотивацію учнів, а також технічні можливості інтеграції в освітній процес [3; 4; 8; 9; 13].

Разом з тим у науковій літературі все частіше наголошується, що використання VR/AR у змішаному навчанні супроводжується низкою викликів, які потребують продуманих педагогічних стратегій подолання. Дослідники виокремлюють низку проблемних блоків: фінансові бар'єри, пов'язані з високою вартістю VR-шоломів, програмного забезпечення та обладнання [11; 12]; методичні труднощі, зумовлені браком моделей інтеграції VR/AR у навчальні плани [6; 7; 15]; кадрові обмеження, що стосуються рівня цифрової компетентності педагогів [12]. Важливим є й блок здоров'язбережувальних ризиків, серед яких перевантаження зору, психофізіологічна втома та «VR sickness» [10]. Дослідження також акцентують на правових та етичних питаннях, зокрема захисті персональних даних, дотриманні авторського права й академічної доброчесності [5]. Нарешті, актуалізуються соціальні виклики, адже доступ до імерсивних технологій часто нерівномірний, що може посилювати цифрову нерівність [11].

Зокрема, Сабодашко І. та Горохівська Т. [2] виконали ґрунтовний аналіз вітчизняної (Биков,

Гончарова, Некрасов, Ситенко, Хмельницька) та зарубіжної (Beck, Bonner, Campos, Duncan, Jiang, Miller та ін.) літератури про VR як технології повного чи часткового занурення у віртуальне середовище. Авторки окреслили практичні можливості застосування VR – інтерактивність, моделювання, індивідуалізацію та виокремили ключові виклики: вартість, комфорт, безпека, соціальна ізоляція, ризик залежності, технічні проблеми, питання приватності, підготовки педагогів і відсутність стандартів оцінювання.

Іншу цінну роботу здійснили Шаповалов Є., Білик Ж., Атамась А., Шаповалов В., Учитель О. [14], які дослідили потенціал Google Expeditions і Google Lens у STEM-освіті в Україні. Вони виділили бар'єри, зокрема недостатню обізнаність учителів, відсутність методичного супроводу та українського інтерфейсу.

У сучасних зарубіжних дослідженнях [10; 11; 12] також окреслюються ключові виклики: висока вартість обладнання, недостатня підготовка вчителів, проблеми безпеки й приватності, ризики когнітивного перевантаження та «VR sickness». Учені наголошують на необхідності розробки національних стратегій, програм фінансування та педагогічних сценаріїв, що враховуватимуть специфіку змішаного навчання й забезпечуватимуть його інклюзивність.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри активізацію наукових досліджень, присвячених питанням використання VR/AR у сфері освіти, низка аспектів залишається недостатньо розкритою. Насамперед це стосується:

– *систематизації ризиків упровадження імерсивних технологій у змішаному навчанні.* У науковій літературі висвітлюються окремі проблеми безпеки, здоров'язбереження, захисту авторського права, академічної доброчесності, а також психологічні та соціальні чинники. Проте бракує комплексних досліджень, які б дозволили інтегрувати ці фактори у єдину класифікацію ризиків та визначити їхній вплив на якість освітнього процесу в умовах поєднання очних і дистанційних форматів;

– *відсутності практичних моделей запобігання ризикам у процесі змішаного навчання.* Наявні дослідження здебільшого зосереджуються на потенціалі VR/AR та окремих прикладах їх використання, однак не пропонують системних стратегій, що враховували б специфіку саме змішаного формату – баланс між очною та дистанційною взаємодією, рівень цифрової компетентності учнів і педагогів, а також умови використання VR/AR у різних навчальних середовищах;

– *нестачі методичних рекомендацій для педагогів закладів загальної середньої освіти,* спрямованих на інтеграцію імерсивних технологій у змішане навчання. Особливо актуальним є врахування принципів сталого розвитку, інклюзивності та універсального дизайну навчання, що забезпечить доступність і педагогічну доцільність VR/AR для різних категорій учнів;

– *обмеженого аналізу довгострокових наслідків використання VR/AR* у навчанні для когнітивного, соціально-емоційного та особистісного розвитку здобувачів освіти. Відсутність системи моніторингу впливу імерсивних технологій у форматі поєднання очних і дистанційних занять ускладнює оцінку їхньої ефективності та формування оптимальних моделей застосування.

Таким чином, постає необхідність розробки цілісної науково-методичної бази, що поєднувала б аналіз ризиків, моделі їхнього запобігання та практичні рекомендації для педагогів саме в умовах змішаного навчання. Це визначає подальший напрям наукових досліджень і практичних розробок у галузі цифрової педагогіки.

Метою статті є виявлення та систематизація ризиків упровадження імерсивних технологій (AR/VR) у змішане навчання закладів загальної середньої освіти, а також обґрунтування педагогічних стратегій, спрямованих на їх подолання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Завдання дослідження полягає у визначенні дидактичного потенціалу AR/VR, аналізі фінансових, методичних, кадрових, здоров'язбережувальних, правових та соціальних бар'єрів, а також у розробці практичних рекомендацій для забезпечення безпечного, інклюзивного й педагогічно доцільного використання цих технологій у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Використання імерсивних в освітньому процесі має свої ризики. Одним із них є загроза інформаційній безпеці, адже додатки нерідко вимагають доступу до камери, мікрофона та геолокації, що створює небезпеку витоку персональних даних. Проблема посилюється тим, що вчителі та учні можуть завантажувати сумнівні за походженням програми. Це вимагає впровадження шкільних політик кібербезпеки, використання ліцензійних застосунків та навчання школярів правилам цифрової гігієни.

Інший аспект стосується збереження здоров'я. Попри те, що AR менш навантажує організм, ніж VR, тривале використання смартфонів чи планшетів призводить до зорового перенапруження, неправильної постави та психофізіологічної втоми. У змішаному навчанні, коли діти часто працюють вдома без контролю вчителя, це стає особливо відчутним. Тому необхідно регламентувати тривалість AR-активностей, чергувати їх з офлайн-завданнями, проводити вправи для очей та дотримуватися санітарних норм, рекомендованих МОН і МОЗ України.

Не менш важливим є питання авторського права та академічної доброчесності. Часто вчителі й учні завантажують готові AR-моделі

з відкритих платформ, не звертаючи уваги на ліцензії. Це може призвести до порушення законодавства й формування у дітей хибних уявлень про цифрову етику. Розв'язати проблему допоможе створення національних репозиторіїв освітніх AR-матеріалів українською мовою, а також систематичне навчання педагогів і школярів принципам використання ресурсів із відкритими ліцензіями, зокрема Creative Commons.

AR має й психологічний вимір. Для молодших школярів надмірне використання технології може спричиняти дезорієнтацію, втрату концентрації чи тривожність. Водночас у соціальному плані відчутним є ризик посилення освітньої нерівності, адже не всі діти мають сучасні смартфони чи якісний інтернет. Це особливо стосується сільських шкіл і дітей із внутрішньо переміщених родин. У такій ситуації вчителі мають поєднувати AR із традиційними методами навчання та забезпечувати інклюзивність, наприклад, організовувати групову роботу, коли учні з гаджетами співпрацюють із тими, хто не має доступу до цифрових ресурсів.

Окремо варто наголосити на технічних та організаційних бар'єрах. Для багатьох українських шкіл характерними є слабка інфраструктура, нестабільний інтернет та брак кваліфікованих кадрів. У громадах, які постраждали від війни, значна частина обладнання втрачена або застаріла. У таких умовах саме AR може стати оптимальним рішенням, оскільки працює навіть на мобільних пристроях, які є більш доступними. Це дає змогу впроваджувати інновації без значних капіталовкладень, тоді як VR залишається радше точковим інструментом у спеціалізованих школах і лабораторіях.

Таким чином, у контексті змішаного навчання в Україні саме доповнена реальність має найбільший потенціал для масового використання. Вона поєднує доступність, мобільність та інтерактивність, дозволяє ефективно інтегрувати цифрові й традиційні методи, однак вимагає комплексного підходу. Це включає створення безпечного цифрового середовища, дотримання норм здоров'язбереження, забезпечення академічної доброчесності, психологічну підтримку школярів та подолання цифрової нерівності. Лише у такому випадку AR стане не лише інноваційною новацією, а й реальним інструментом розвитку якісної та інклюзивної освіти в умовах воєнних і післявоєнних трансформацій.

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що імерсивні технології у форматі змішаного навчання розкривають нові можливості для підвищення якості освітнього процесу, проте їх застосування неминуче супроводжується низкою ризиків і обмежень. У роботі окреслено комплекс загроз – від фінансових та технічних до здоров'язбережувальних і соціальних, що підтверджує потребу у виробленні системних підходів до їх подолання.

Найбільш доцільним для української школи є використання саме технологій доповненої реальності (AR), оскільки вони поєднують доступність, мобільність та практичну спрямованість. Це дає змогу забезпечити поступове й безпечне впровадження інновацій навіть у закладах з обмеженими ресурсами.

Сформульовані педагогічні стратегії (цифрова гігієна, розвиток цифрової компетентності педагогів, дотримання академічної доброчесності, створення інклюзивних сценаріїв та відкритих україномовних ресурсів) окреслюють можливі напрями подолання виявлених бар'єрів.

Отримані результати підтверджують, що майбутні дослідження мають бути спрямовані на створення методичних моделей інтеграції AR/VR у різні предмети, розробку національних стратегій їх використання та оцінку довгострокового впливу на навчальні досягнення й соціально-емоційний розвиток учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Литвинова С. Г., Носенко Ю. Г., Рашевська Н. В., Слободяник О. В., Соколюк О. М., Сороко Н. В., Сухіх А. С. Використання імерсивних технологій вчителями у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти: Методичні рекомендації. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743977/1/

2. Сабодашко І., Горохівська Т. Проблеми застосування технологій віртуальної реальності в закладах загальної середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 73, том 3. 2024. С. 296–299. https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-3-44

3. Analyti E., Charitou R., Pesmatzoglou E., Stavrogiannopoulou M., Schoina I., Travlou Ch., Mitroyanni E. Virtual Reality in Education: Transforming Learning through Immersive Technology. *Technium Education and Humanities.* 2024. Vol. 10. Pp. 1–11. https://doi.org/10.47577/teh.v10i.11766

4. Crogman H. T., Cano V. D., Pacheco E., Sonawane R. B., Boroon R. Virtual Reality, Augmented Reality, and Mixed Reality in Experiential Learning: Transforming Educational Paradigms. *Education Sciences.* 2025. Vol. 15, No. 3: 303. https://doi.org/10.3390/educsci15030303

5. Educause. VR in Education: Addressing Challenges and Unlocking Possibilities. 2024. Jobs for the Future (JFF). URL: https://www.jff.org/blog/vr-in-education-addressing-challenges-and-unlocking-possibilities/

6. Iqbal M. Z., Mangina E., Campbell A. G. Current Challenges and Future Research Directions in Augmented Reality for Education. *Multimodal Technologies and Interaction*. 2022. Vol. 6, No. 9: 75. https://doi.org/10.3390/mti6090075

7. Kenwright B. Virtual Reality: Ethical Challenges and Dangers [Opinion]. *IEEE Technology and Society Magazine*. 2018. Vol. 37, No. 4. Pp. 20–25. DOI: https://doi.org/10.1109/MTS.2018.2876104

8. Lampropoulos G., Evangelidis G. Learning Analytics and Educational Data Mining in Augmented Reality, Virtual Reality, and the Metaverse: A Systematic

Literature Review, Content Analysis, and Bibliometric Analysis. *Applied Sciences.* 2025. Vol. 15, No. 2: 971. https://doi.org/10.3390/app15020971

9. Lampropoulos G., Kinshuk. Virtual reality and gamification in education: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*. 2024. Vol. 72. Pp. 1691–1785. https://doi.org/10.1007/s11423-024-10351-3

10. Msweli N. T., Phahlane M. Health-related issues of immersive technologies: a systematic literature review. *Informatics*. 2025. Vol. 12, No. 2. Article 47. https://doi.org/10.3390/informatics12020047

11. Nemani S. Barriers and enablers to adopting virtual reality in lower secondary STEAM curricula. *Journal of Advanced Research in Education*. 2025. Vol. 4, No. 2. C. 1–14. URL: https://www.pioneerpublisher.com/jare/article/view/1256

12. Samala A. Virtual reality in education: global trends, challenges, and opportunities. *Discover Education.* 2025. Vol. 2. Article 5. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s44217-025-00650-z

13. Schott C., Marshall S. Virtual Reality for Experiential Education: A User Experience Exploration. *Australasian Journal of Educational Technology.* 2021. Vol. 37, No. 1. Pp. 96–110. https://doi.org/10.14742/ajet.5166

14. Shapovalov Ye. B., Bilyk Zh. I., Atamas A. I., Shapovalov V. B., Uchitel O. D. The Potential of Using Google Expeditions and Google Lens Tools under STEM-Education in Ukraine. In: Augmented Reality in Education: Proceedings of the 1st International Workshop (AREdu 2018), Kryvyi Rih, Ukraine, October 2, 2018. *CEUR Workshop Proceedings*, Vol. 2257. Pp. 66–74. https://doi.org/10.48550/arXiv.1808.06465

15. Southgate E., Smith S. P., Scevak J. Asking ethical questions in research using immersive virtual and augmented reality technologies with children and youth. 2017 IEEE Virtual Reality (VR), Los Angeles, USA, 2017. Pp. 12–18. https://doi.org/10.1109/VR.2017.7892226

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

БІОМЕХАНІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕХНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЕЛІТНИХ ОДНОБОРЦІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНСТРУМЕНТІВ «ШІ» (ІНТЕГРОВАНИЙ ПІДХІД)

BIOMECHANICAL ANALYSIS OF TECHNICAL MASTERY IN ELITE MARTIAL ARTISTS THROUGH THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS (INTEGRATED APPROACH)

УДК 796.853.23:796.012.1:004.8:796.077
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.38
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Шапаренко І.Є.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

Юденко О.В.,
канд. педаг. наук, доцент,
офіцер відділу психологічної підтримки
Національного університету оборони України

Подрушняк В.М.,
ст. викладач кафедри спеціальної фізичної та бойової підготовки
Національної академії
Служби безпеки України

Волков М.С.,
ст. викладач кафедри спеціальної фізичної та бойової підготовки
Національної академії
Служби безпеки України

Левченко Н.П.,
викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут

У статті розкрито особливості визначення ефективності інтегрованого підходу, що поєднує інструменти штучного інтелекту (ШІ) та засоби відеокомп'ютерної системи експрес-аналізу техніки єдиноборств «Katsumoto» (ВКС «Katsumoto»), у процесі вдосконалення технічної майстерності самбістів високої кваліфікації на етапі безпосередньої підготовки до змагань вищих рангів.
В процесі дослідно-аналітичної роботи членами науково-дослідної групи були використані наступні методи дослідження: біомеханічний аналіз рухів (відеографія високої частоти; ВКС «Katsumoto», сенсорні системи інерційного типу); інструменти штучного інтелекту (комп'ютерний зір, машинне навчання; нейронні мережі); педагогічні та психологічні методи (експертне оцінювання, анкетування та інтерв'ю); статистичний аналіз (кореляційний аналіз, дисперсійний аналіз, методи машинної статистики).
Методологія дослідження базувалася на використанні педагогічного експерименту з контрольними та експериментальними групами, кількісним та якісним аналізом показників технічної ефективності, а також методами математичної статистики для визначення достовірності відмінностей результатів. У ході педагогічного експерименту оцінювалися основні параметри: середній час виконання кидка, кут оптимальної атаки, максимальне зусилля, точність фазової структури руху, кількість технічних помилок та ефективність завершення прийомів.
Результати дослідження засвідчили, що застосування інтегрованого підходу з використанням інструментів ШІ та ВКС «Katsumoto» сприяло істотному покращенню технічних показників спортсменів експериментальної групи у порівнянні з традиційними методами підготовки. Зокрема, відзначено зниження часу виконання технічних дій, підвищення точності рухів, оптимізацію біомеханічних параметрів і суттєве зменшення кількості технічних помилок.
Впровадження інтегрованих цифрових технологій у підготовку самбістів високої кваліфікації є перспективним напрямом підвищення ефективності навчально-тренувального процесу, що дозволяє забезпечити індивідуалізацію навантажень та об'єктивний контроль за технічним виконанням прийомів.
Ключові слова: *біомеханіка, біомеханічний аналіз, боротьба самбо, висока кваліфікація, індивідуалізація, педагогічне моделювання, педагогічні умови, науковий інструментарій, технічна підготовленість, технічні засоби, штучний інтелект.*

The article reveals the specifics of assessing the effectiveness of an integrated approach that combines artificial intelligence (AI) tools and the "Katsumoto" video-computer express-analysis system for martial arts techniques (VCS "Katsumoto") in the process of improving the technical mastery of highly qualified sambo athletes during the stage of direct preparation for top-level competitions.
In the course of research and analytical work, the members of the research group applied the following methods: biomechanical motion analysis (high-frequency videography; VCS "Katsumoto" inertial-type sensor systems); artificial intelligence tools (computer vision, machine learning, neural networks); pedagogical and psychological methods (expert evaluation, questionnaires, and interviews); and statistical analysis (correlation analysis, analysis of variance, and methods of machine statistics).
The research methodology was based on a pedagogical experiment involving control and experimental groups, quantitative and qualitative analysis of technical efficiency indicators, as well as mathematical statistics methods to determine the reliability of the differences in results. The main parameters assessed during the pedagogical experiment included: average throw execution time, optimal attack angle, maximum applied force, accuracy of the movement's phase structure, number of technical errors, and the effectiveness of technique completion.
The results of the study demonstrated that the application of the integrated approach utilizing AI tools and the VCS "Katsumoto" significantly improved the technical performance indicators of the athletes in the experimental group compared to traditional training methods. Specifically, there was a reduction in the time required to perform technical actions, an increase in movement accuracy, optimization of biomechanical parameters, and a notable decrease in the number of technical errors.
The introduction of integrated digital technologies into the training of highly qualified sambo athletes represents a promising direction for enhancing the effectiveness of the training process, enabling the individualization of workloads and providing objective control over the technical execution of techniques.
Key words: *biomechanics, biomechanical analysis, Sambo wrestling, elite level, individualization, pedagogical modeling, pedagogical conditions, research tools, technical proficiency, technical equipment, artificial intelligence.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток єдиноборств, зокрема боротьби самбо, характеризується високою конкуренцією на міжнародній арені, що зумовлює необхідність пошуку інноваційних підходів до підготовки спортсменів та спортсменок. У спортивному розділі боротьби самбо основні технічні прийоми поділяються на кілька великих груп залежно від мети та способу виконання.

Технічна майстерність самбістів високої кваліфікації є визначальним чинником їхньої змагальної успішності, адже в умовах однакової фізичної, спеціальної фізичної та психологічної підготовленості саме якість і ефективність виконання технічних дій нерідко визначають результат змагальної сутички.

Традиційні методи оцінювання технічної майстерності, засновані на візуальному спостереженні та експертній оцінці, мають суб'єктивний характер і не завжди дозволяють отримати об'єктивні, кількісно вимірювані дані щодо кінематичних та динамічних характеристик рухів. Біомеханічний аналіз, як науково-обґрунтований інструмент дослідження техніки обраного виду спорту (єдиноборства), забезпечує комплексне вивчення прикладних рухових дій спортсменів та спортсменок, проте його потенціал нерідко обмежується складністю обробки значних обсягів даних і необхідністю високоточного обладнання.

Впровадження інструментів штучного інтелекту у біомеханічні дослідження відкриває нові перспективи підвищення точності, швидкості та інформативності аналізу. Зокрема, технології комп'ютерного зору, машинного навчання та нейронних мереж дають змогу автоматизувати виявлення помилок, визначати оптимальні траєкторії рухів, прогнозувати ефективність технічних дій та формувати індивідуалізовані рекомендації для спортсменів та спортсменок.

В реаліях сьогодення штучний інтелект значним чином полегшує існування людства. Він здатний підвищити ефективність і безпеку, але водночас вимагає відповідального використання, етичних рамок і балансу між автоматизацією та людським контролем. У сучасних умовах особливо важливо, щоб ШІ служив доповненням до людини, а не заміною їй.

Необхідно підкреслити, що з точки зору науки, види штучного інтелекту зазвичай класифікують за рівнем розвитку, можливостями та сферою застосування, а саме:

1) за рівнем інтелектуальних можливостей (слабкий (вузький) ШІ; загальний ШІ; надінтелект);

2) за принципом роботи (реактивні машини; обмежена пам'ять; теорія розуму; самоусвідомлений ШІ);

3) за технологічною основою (експертні системи; машинне навчання (ML); глибинне навчання (DL); обробка природної мови (NLP); комп'ютерний зір; робототехнічний ШІ.

Однак, попри активний розвиток наукових досліджень у галузі спортивної біомеханіки та штучного інтелекту (ШІ), проблема інтеграції цих підходів у систему підготовки самбістів високої кваліфікації (представників інших єдиноборств) залишається недостатньо вивченою. Відсутність чітких методичних засад і перевірених експериментальних моделей стримує широке впровадження таких технологій у навчально-тренувальний процес представників досліджуваної категорії.

У цьому аспекті актуальним є завдання розроблення та експериментальної перевірки ефективності інтегрованого підходу до біомеханічного аналізу технічної майстерності із використанням інструментів ШІ, що сприятиме підвищенню об'єктивності оцінювання, оптимізації індивідуалізованої підготовки та підвищення показників змагальної діяльності єдиноборців високої кваліфікації.

Дослідження виконано відповідно до плану ініціативної науково-дослідної роботи на тему «Biomechanics of Combat Sports and Artificial Intelligence» (шифр «B.C.S. Artificial Intelligence»).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У динаміці першого етапу нашу увагу привернули наукові праці дослідників: В. Кашуби, Ю. Попадюхи [1], М. Носка, С. Гаркуши [2], М. Ячнюка [3], в яких розкриваються сутнісні характеристики науки – «біомеханіка». Аналізуючи наукові праці учених, доцільно констатувати, що біомеханіка є основою для оцінки технічної майстерності спортсменів та спортсменок у різних дисциплінах, зокрема в єдиноборствах. Крім цього, «біомеханіка» – це фундаментальна наука для єдиноборств, адже вона переводить навчально-тренувальний процес із рівня «інтуїтивного» у точно вимірюваний і науково-керований (прогнозований).Завдяки їй спортсмени та спортсменки можуть виконувати прийоми швидше, сильніше та безпечніше, а тренери – будувати багаторічну підготовку на об'єктивних даних.

Останні дослідження вказують на використання відео та сенсорних систем, моделей для збору та аналізу рухових даних (R. Bartlett [4], В. Бізін, Д. Каратаєва, О. Хацаюк [5], Л. Подрігало, Ш. Ке [6], O. Khatsaiuk, M., Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba (та інш.) [7], M. Medvid, O. Khatsaiuk, K. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, M. Borovyk [8]). Це дозволяє більш точно оцінювати техніку спортсмена чи спортсменки, прогнозувати результати та навіть покращувати систему їхньої багаторічної підготовки. На сьогодні, відео та сенсорні системи у єдиноборствах – це не просто допоміжний інструмент, а невід'ємна частина науково-методичного забезпечення багаторічної підготовки спортсменів та спортсменок. Вони дозволяють перетворити суб'єктивну оцінку тренера на точні вимірювання, що робить навчально-тренувальний процес більш ефективним і безпечним.

Надалі нашу увагу привернули наукові праці учених: О. Ткаченка, І. Бондаренко [9], С. Лисенка, В. Костюкевича [10], J. Spirnak, S. Antani [11], Д. Вольського [12]. На їх думку штучний інтелект все більше застосовується в спортивній науці, медицині, військовій справі, педагогіці, тощо. Ними також встановлено, що алгоритми ШІ можуть здійснювати класифікацію рухів, порівняння прикладних технічних дій, і навіть прогнозувати результати змагань (технологічних процесів). У свою чергу, для одноборців високої кваліфікації це дає можливість адаптувати навчально-тренувальний процес

відповідно до їхніх поточних індивідуально-типологічних характеристик, стану здоров'я (фізичної форми), технічної, тактичної та спеціальної фізичної підготовленості.

Необхідно виділити, що на сьогодні, одним із основних аспектів інтегрованого підходу є використання систем збору даних. Сучасний науковий інструментарій: датчики руху, відеокамери з високою роздільною здатністю та інші технології, дозволяють проводити точний аналіз біомеханічних (прикладних) рухів спортсменів та спортсменок в режимах онлайн та офлайн. Враховуючи той факт, що боротьба самбо включає у свій арсенал складні технічні елементи, точність цього аналізу є надто важливою для вдосконалення спортивної майстерності борців та борчинь (М. Колос, В. Яременко [13], Н. Височіна, Л. Гуніна, О. Хацаюк, Л. Котляренко, Р. Головащенко, А. Івченко [14], А. Антонюк [15], В. Романенко, О. Хмелюк, А. Єфременко [16]).

Заслуговує уваги і той факт, що використання ШІ, а також біомеханічного аналізу дозволяє значно удосконалити навчально-тренувальний процес єдиноборців, однак важливо зазначити, що існують і певні виклики. Для прикладу, інтеграція цих технологій у навчально-тренувальний процес представників досліджуваної категорії потребує відповідних фінансових витрат та спеціалізованих знань для умілого використання даних, отриманих через високоточні сенсори та інші технічні засоби (науковий інструментарій).

Таким чином, актуальність теми дослідження полягає в інтеграції сучасних технологій біомеханічного аналізу та інструментів штучного інтелекту в навчально-тренувальний процес єдиноборців, що дозволить інтенсифікувати ефективність їхньої багаторічної підготовки та у майбутньому сприятиме підвищенню показників змагальної діяльності. Це сприятиме підняття іміджу українського спорту на міжнародній арені.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Враховуючи результати моніторингу спеціалізованих Інтернет-ресурсів (результати аналізу науково-методичної та довідкової літератури), членами науково-дослідної групи (НДГ) виділено низку проблемних питань, які потребують додаткового вивчення, а саме:

1) нестабільність і точність даних, зібраних за допомогою нових технологій (існуючі методи біомеханічного аналізу нерідко мають обмеження щодо точності та стабільності зібраних даних, нерідко присутня похибка в обчисленнях);

2) інтеграція різних технологій для комплексного аналізу (на сьогодні існує дефіцит інтегрованих систем, які поєднують біомеханічний аналіз, інструменти ШІ та зібрані дані від сенсорів у єдину модель);

3) нестача адаптації ШІ для єдиноборств (існуючі алгоритми штучного інтелекту, застосовані в спортивному тренуванні, зазвичай орієнтовані на більш стандартизовані види спорту: легка атлетика, футбол, біатлон, кульова стрільба, плавання, тощо);

4) недостатня врахованість психологічних факторів у сучасних моделях ШІ (психологічні аспекти, такі як: стрес, мотивація, реакція на певні ситуації під час змагальних поєдинків, не завжди враховуються в біомеханічних та ШІ-аналізах);

5) наявні проблеми адаптації тренувальних програм для єдиноборців високої кваліфікації (на сьогодні недостатньо досліджень, що орієнтуються на розробку персоналізованих тренувальних програм для єдиноборців високої кваліфікації, заснованих на біомеханічному аналізі та інструментах ШІ);

6) визначення оптимальних методів зворотного зв'язку для спортсменів та спортсменок (важливим аспектом інтегрованого підходу є зворотний зв'язок для спортсменів та спортсменок, який надає їм рекомендації щодо поліпшення техніки прикладних рухів).

На наш погляд, ці частини загальної проблеми можуть стати основою для майбутніх досліджень, які сприятимуть удосконаленню методів біомеханічного аналізу та застосування ШІ в системі багаторічної підготовки спортсменів і спортсменок, які спеціалізуються в єдиноборствах й інших видах спорту.

Мета статті. Головною метою дослідження є визначення ефективності використання інтегрованого підходу (інструментів ШІ та засобів ВКС «Katsumoto») в процесі удосконалення технічної майстерності самбістів високої кваліфікації на етапі безпосередньої підготовки до змагань вищих рангів.

В процесі дослідно-аналітичної роботи членами науково-дослідної групи були використані наступні методи дослідження: біомеханічний аналіз рухів (відеографія високої частоти; ВКС «Katsumoto», сенсорні системи інерційного типу); інструменти штучного інтелекту (комп'ютерний зір, машинне навчання; нейронні мережі); педагогічні та психологічні методи (експертне оцінювання, анкетування та інтерв'ю); статистичний аналіз (кореляційний аналіз, дисперсійний аналіз, методи машинної статистики). Крім цього, використано досвід багаторічної підготовки спортсменів та спортсменок, які спеціалізуються у спортивних видах боротьби.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний розвиток спортивної та педагогічної науки вимагає комплексного підходу до оцінювання та вдосконалення технічної майстерності спортсменів та спортсменок, особливо в єдиноборствах, де результативність значною мірою залежить від ефективності виконання складних координаційних рухів у динамічних умовах змагальної діяльності.

У боротьбі самбо, яка характеризується високою інтенсивністю, змінністю техніко-тактичних дій та необхідністю миттєвого реагування на дії суперника, особливого значення набуває біомеханічний аналіз рухів із використанням новітніх технологій, включно з інструментами штучного інтелекту.

Необхідно підкреслити, що використання інтегрованого підходу у багаторічній підготовці спортсменів та спортсменок – це поєднання різних компонентів навчально-тренувального процесу (фізичної, технічної, тактичної, психологічної, медико-біологічної, науково-аналітичної підготовки) в єдину цілісну систему. Його актуальність у сучасному спорті зумовлена високою конкуренцією та зростанням вимог до всебічної підготовленості атлетів.

Інтегрований підхід у даному дослідженні передбачав поєднання класичних методів біомеханічного аналізу (відеоаналіз із використанням прикладної програми ВКС «Katsumoto» [17, 18], кінематичні та динамічні вимірювання, електроміографія) з автоматизованими алгоритмами обробки даних на основі машинного навчання. Застосування ШІ дало змогу суттєво підвищити точність і швидкість обробки інформації, виявити приховані закономірності у структурі прикладних рухів, а також створити персоналізовані моделі технічної підготовки для кожного атлета.

У ході експерименту було сформовано вибірку з самбістів високої кваліфікації (кандидати у майстри спорту України, майстри спорту та майстри спорту міжнародного класу України, n=26 чол., члени збірних команд: Донецької, Київської, Полтавської, Сумської та Харківської областей з боротьби самбо, спортивний розділ), які прийняли участь в педагогічному експерименті.

Для підтвердження робочої гіпотези, членами науково-дослідної групи було організовано педагогічний експеримент. Учасників педагогічного експерименту було розподіллено на контрольну (Кг, n=12 чол.) та експериментальну (Ег, n=14 чол.) групи.

Необхідно підкреслити, що представники Кг використовували традиційну методику удосконалення техніко-тактичних дій самбістів на етапі безпосередньої підготовки до змагань, яка передбачала:

1) відпрацювання змагальної техніки у повному обсязі з акцентом на індивідуально сильні прийоми спортсмена;

2) моделювання змагальних техніко-тактичних дій (комбінацій) у форматі контрольних сутичок і спарингів із партнерами різного стилю (ваги) та рівня підготовки;

3) підвищення інтенсивності та зменшення обсягу тренувальних навантажень з метою виходу на пікову форму (принцип «оптимізації пікової форми»);

4) відпрацювання тактичних комбінацій і сценаріїв ведення змагальної сутички (початок, середина, завершення поєдинку);

5) психологічна підготовка – налаштування на змагання, розвиток концентрації та стійкості до стресу;

6) підтримка оптимального функціонального стану (відновлювальні заходи, дієта, контроль ваги).

У свою чергу, самбісти експериментальної групи в системі багаторічної підготовки додатково використовували запропонований нами інтегрований підхід.

Методологія застосування інструментів ШІ та засобів ВКС «Katsumoto» (інтегрованого підходу) полягала у наступному – за допомогою високошвидкісних відеокамер та сенсорних систем фіксувалися важливі фази виконання кидків та інших технічних дій (больові прийоми на руки та ноги, прийоми утримання, тощо).

Алгоритми комп'ютерного зору, інтегровані з нейронними мережами та основними блоками ВКС «Katsumoto», здійснювали автоматичне маркування сегментів біоланок тіла (загального центру маси) та обчислювали просторово-часові характеристики рухів (швидкість, прискорення, кутові швидкості, амплітуди та інш., див. рис. 1–10).

Обробка результатів здійснювалася шляхом поєднання методів кластерного аналізу та алгоритмів глибинного навчання (див. табл. 1, рис. 2), що забезпечило формування індивідуальних «біомеханічних профілів» спортсменів (представників Ег).

Педагогічний експеримент проводився у три основні етапи (упродовж 8 тижнів): констатувальний, формувальний та контрольний.

1. Констатувальний етап (підготовчий): мета – визначити початковий рівень технічної майстерності спортсменів; формування двох груп (контрольної та експериментальної) по рівню спортивної кваліфікації, вікових та антропометричних показниках; проведення попереднього тестування за обраними індикаторами технічної ефективності (середній час виконання кидка (с); кут оптимальної атаки (°); максимальне зусилля (Н); точність фазової структури руху (%); кількість технічних помилок на 10 спроб; ефективність завершення прийомів (%); використання високочастотного відеозапису та динамометричних сенсорів для отримання об'єктивних даних.

2. Формувальний етап (основний): **т**ривалість 5 тижнів безпосередньої підготовки до змагань вищих рангів. Кг – продовжувала підготовку за стандартною програмою, що включала техніко-тактичні дії (коронні), відпрацювання кидків та утримань, силову і координаційну підготовку, аналіз відео змагань. Ег – навчально-тренувальний процес було модифіковано шляхом інтеграції інструментів ШІ та ВКС «Katsumoto» (біомеханічний аналіз виконання кидків у режимі реального часу; автоматична ідентифікація фаз руху та визначення відхилень від оптимальних траєкторій; індивідуалізовані рекомендації з технічних корекцій; інтерактивне моделювання змагальних ситуацій із візуалізацією можливих варіантів розвитку подій; аналіз силових та кутових характеристик

Рис. 1 (фаза 1)

Рис. 2 (фаза 2)

Рис. 3 (фаза 3)

Рис. 4 (фаза 4)

Рис. 5 (фаза 5)

Рис. 6 (фаза 6)

Рис. 1–6. Приклад розкадрування технічної дії «бокова підсічка» з метою здійснення порівняльного біомеханічного аналізу, виконаний за допомогою засобів ВКС «Katsumoto» та інструментів машинного зору ШІ

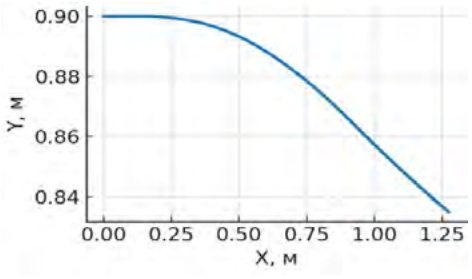

Рис. 7. Рух загального центру маси (ЗЦМ)

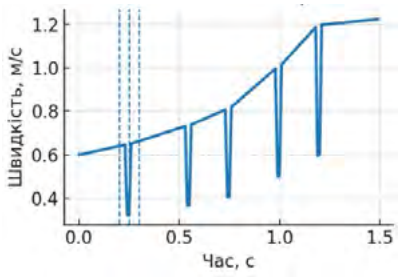

Рис. 8. Швидкість ЗЦМ

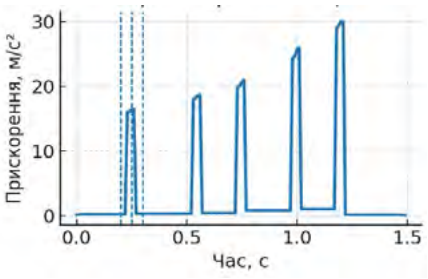

Рис. 9. Швидкість ЗЦМ

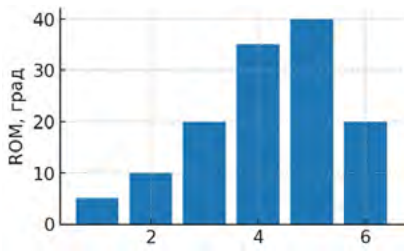

Рис. 10. Кутові переміщення

виконання прийомів. Зворотний зв'язок надавався безпосередньо під час виконання вправ, що дозволяло спортсмену миттєво виправляти помилки.

3. Контрольний етап (підсумковий): проведення фінального тестування обох груп за тими ж показниками, що й на констатувальному етапі; порівняння результатів контрольної та експериментальної груп із використанням математико-статистичних методів (t-критерій Стьюдента); оцінка динаміки змін у відсотках та абсолютних величинах, визначення статистичної значущості відмінностей ($p<0,05$).

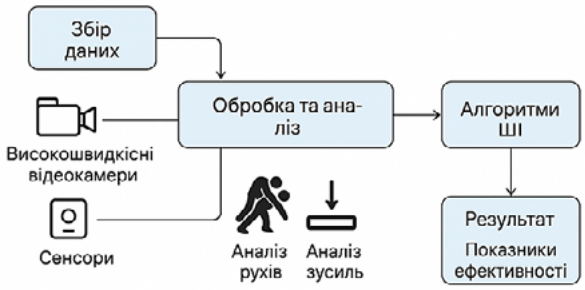

Рис. 11. Схема інтегрованої системи аналізу з використанням алгоритмів ШІ (засобів ВКС «Katsumoto»)

Аналізуючи отриманні наприкінці педагогічного експерименту результати дозволили членам науково-дослідної групи сформулювати висновок, що використання інтегрованого підходу (ШІ + ВКС «Katsumoto») у підготовці самбістів високої кваліфікації забезпечило суттєве покращення більшості інформативних показників технічної ефективності (майстерності) у порівнянні з традиційною методикою (див. табл. 2).

Отримані результати підтвердили, що застосування інтегрованого підходу з використанням ШІ та ВКС «Katsumoto» дозволяє: підвищити точність вимірювань технічних параметрів на 15-20% порівняно з традиційними методами; ідентифікувати мікродефекти у фазовій структурі рухів, які не фіксуються візуальним спостереженням тренера; автоматично генерувати рекомендації щодо корекції техніки на основі виявлених закономірностей; створити ефективну систему моніторингу технічної майстерності у динаміці підготовчого та змагального періодів.

Завдяки комплексній інтеграції біомеханічного аналізу та ШІ вдалося розробити адаптивний алгоритм техніко-тактичної підготовки, який забезпечив статистично значуще ($p<0,05$) покращення ефективності виконання ключових прийомів серед учасників експериментальної групи.

Таким чином, результати дослідження підтвердили доцільність і високу ефективність застосування інтегрованого підходу до біомеханічного аналізу технічної майстерності самбістів високої кваліфікації, що поєднує традиційні та інноваційні інструменти, включно з технологіями штучного інтелекту, для оптимізації процесу підготовки та підвищення спортивних показників.

Таблиця 1

Блок-схема інтегрованої системи аналізу технічних дій боротьби самбо з акцентованим використанням інструментів ШІ

Компоненти системи (по порядку потоку даних):	Загальний принцип роботи
1. Збір даних (Data Acquisition):	відеореєстрація високої частоти кадрів (120–1000 fps) з кількох ракурсів; ІНУ (IMU) – акселерометри, гіроскопи на ключових сегментах тіла; силові платформи та датчики тиску для визначення векторів реакції опори; ЕМГ для оцінки активності м'язів у ключових фазах прийому.
2. Попередня обробка (Preprocessing):	синхронізація часових рядів (відео, IMU, ЕМГ, платформи); фільтрація шумів (фільтри Баттерворта/Калмана для сенсорних даних); автоматизоване маркування ключових точок (pose estimation).
3. Модулі ШІ для аналізу (AI Analysis Engines):	комп'ютерне зору (CNN/transformer-based models) для трекінгу сегментів і класифікації фаз руху; модельні модулі для екстракції кінематичних та динамічних ознак; модулі для виявлення відхилень та аномалій (anomaly detection) у фазовій структурі; рекомендаційний модуль (supervised + reinforcement learning) для генерації корекцій.
4. Формування біомеханічних профілів (Profiling):	агрегація ознак у часовому та частотному домені; побудова індивідуальних та кластерах профілів (k-means, hierarchical clustering); зберігання в базі даних для динамічного моніторингу.
5. Візуалізація і звітування (Visualization & Reporting):	інтерактивні графіки фазових профілів, теплові карти тиску, графіки ЕМГ; автоматизовані текстові звіти з рекомендаціями та пріоритизацією виправлень.
6. Персоналізоване моделювання та корекція техніки (Personalized Modeling & Intervention):	симуляції оптимальних кінематичних траєкторій для конкретного спортсмена; план корекційних тренувань, інтегрованих у тренувальний цикл; зворотний зв'язок тренеру та спортсмену (відео з анотаціями, вправи з показниками цілей).
Примітка: пояснення взаємодії: *1) потік даних є циклічним: після впровадження корекцій у навчально-тренувальний процес система збирає нові дані й оцінює їх вплив на ключові показники; таким чином формується адаптивний контур контролю; модулі ШІ працюють як рівні: спочатку відбувається детекція/трекінг, потім екстракція ознак, далі класифікація фаз, виявлення аномалій та генерація рекомендаці; надійність системи забезпечується шляхом кросвалідації моделей, оцінки узагальнювальної здатності (hold-out, k-fold), а також періодичної калібровки сенсорів.*	

Таблиця 2

Порівняльні показники технічної майстерності самбістів високої кваліфікації (Кг та Ег)

№ з/п	Показник	Контрольна група (традиційний метод), M±m	Експериментальна група (інтегрований підхід із ШІ), M±m	Абсолютна різниця	Приріст, %
1.	Середній час виконання кидка (с)	1,32 ± 0,05	1,18 ± 0,04	–0,14 с	–10,6
2.	Кут оптимальної атаки (°)	46,2 ± 2,1	49,8 ± 1,9	+3,6°	+7,8
3.	Максимальне зусилля (Н)	912 ± 24	987 ± 21	+75 Н	+8,2
4.	Точність фазової структури руху (%)	83,4 ± 2,5	96,1 ± 1,8	+12,7%	+15,2
5.	Кількість технічних помилок на 10 спроб	2,6 ± 0,3	1,1 ± 0,2	–1,5	–57,7
6.	Ефективність завершення прийомів (%)	78,5 ± 3,0	89,9 ± 2,6	+11,4%	+14,5

Примітка: *M ± m – середнє значення та похибка середнього; статистична значущість різниць підтверджена на рівні p<0,05.*

Висновки і перспективи подальших розробок. В процесі дослідно-аналітичної роботи визначено ефективність використання інтегрованого підходу (інструментів штучного інтелекту та засобів відеокомп'ютерної програми експрес-аналізу технічних дій єдиноборств «Katsumoto») в процесі удосконалення технічної майстерності самбістів високої кваліфікації на етапі безпосередньої підготовки до змагань вищих рангів.

Членами науково-дослідної групи встановлено, що застосування інтегрованої методики (штучний інтелект, відеокомп'ютерна програма експрес-аналізу технічних дій єдиноборств «Katsumoto») у підготовці самбістів високої кваліфікації сприяло значному зростанню технічної майстерності у більшості досліджуваних показників.

За результатами педагогічного експерименту середня абсолютна різниця між представниками контрольної та експериментальної груп становила: час виконання кидка – 0,18 с (швидше у представників експериментальної групи); точність фазової структури руху – +8,2%; кількість помилок – на 2,1 менше у самбістів експериментальної групи; ефективність завершення прийомів – +6,3% у спортсменів експериментальної групи.

Необхідно підкреслити, що найбільший прогрес в експериментальній групі відзначено за показниками, які пов'язані із якістю технічного виконання та зниженням помилок, що підтверджує високу ефективність зворотного зв'язку у реальному часі. Впровадження цифрових технологій у навчально-тренувальний процес дозволяє не лише підвищити швидкість та точність технічних дій, але й забезпечити більш стабільний рівень їх виконання у змагальних умовах. Розроблену методику доцільно застосовувати у системі підготовки спортсменів високої кваліфікації, зокрема у збірних командах та школах вищої спортивної майстерності.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають: впровадження технологій штучного інтелекту з елементами адаптивного навчання, що дозволить існуючим системам автоматично підлаштовувати інтенсивність, обсяг та складність тренувальних завдань під індивідуальні особливості спортсменів та спортсменок; проведення дослідження впливу цифрових технологій на психологічну готовність спортсменів до змагань, включно з рівнем концентрації, стресостійкості та змагальної впевненості; інтеграцію біомеханічного аналізу з показниками фізіологічного моніторингу (частота серцевих скорочень, варіабельність серцевого ритму, рівень лактату тощо) для створення комплексних моделей підготовки, які поєднують технічну, тактичну та функціональну складові.

Автори заявляють про відсутність будь-якого потенційного чи фактичного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на зміст, результати або інтерпретацію матеріалів даного дослідження. Дослідження не отримувало фінансової підтримки з-боку державних, громадських чи комерційних організацій; виконано виключно за ініціативи та ресурсного забезпечення співавторів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кашуба В. О., Попадюха Ю. А. Біомеханіка просторової організації тіла людини: сучасні методи та засоби діагностики і відновлення порушень : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 768 с.

2. Носко М. О., Гаркуша С. В. Біомеханіка рухової діяльності : навч.-метод. матер. Чернігів : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. 64 с.

3. Ячнюк М. Ю. Біомеханіка рухових дій : навч.-метод. посіб. Чернівці : Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, 2023. 172 с.

4. Bartlett R. Introduction to Sports Biomechanics: Analysing Human Movement Patterns : monog. London : Routledge, 2014. 312 с.

5. Бізін В. П., Каратаєва Д. О., Хацаюк О. В. Технічні засоби навчання руховим діям : монографія. Берлін : Lambert Academic Publishing, 2014. 180 с.

6. Подрігало Л., Ке Ш. Дослідження біомеханічних параметрів кікбоксерів із різним стажем тренувань. *Єдиноборства*. 2024. Вип. 2 (32). С. 71-80.

7. Khatsaiuk O., Medvid M., Maksymchuk B., Kurok O., Dziuba P., Tyurina V., Chervonyi P., Yevdokimova O., Levko M., Demchenko I., Maliar N., Maliar E., Maksymchuk I. Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *RREM*. 2021. Vol. 13 (2). P. 457–475. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431%20%20

8. Medvid M., Khatsaiuk O., Sydorchenko K., Vorok S., Kernas A., Borovyk M. Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. *RREM*. 2024. Vol. 16 (2). P. 336–355. https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/860

9. Ткаченко О. О., Бондаренко І. В. Моделювання техніко-тактичної підготовленості спортсменів із застосуванням систем комп'ютерного зору. Фізична культура, спорт та здоров'я нації. 2022. Вип. 34. С. 120–126.

10. Лисенко С. В., Костюкевич В. М. Використання інструментів штучного інтелекту в підготовці спортсменів високої кваліфікації. Спортивна наука та здоров'я людини. 2023. Вип. 4 (2). С. 45–54.

11. Spirnak J., Antani S. The Need for Artificial Intelligence Curriculum in Military Medical Education. Mil Med. 2024 May 18;189(5-6):954–958. https://doi.org/10.1093/milmed/usad412

12. Вольський Д. С. Штучний інтелект у спорті: ретроспектива становлення та інтеграційних процесів у спортивну галузь, міжнародний досвід та стан питання в Україні. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. Вип. 1 (186). С. 40–44.

13. Колос М., Яременко В. Мультимедійні технології в сучасній системі підготовки борців. Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2015. Вип. 18. С. 28–34.

14. Височіна Н., Гуніна Л., Хацаюк О., Котляренко Л., Головащенко Р., Івченко А. Модель психофізичної готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням. *Військова освіта*. 2021. Вип. 1 (43). С. 24–43.

15. Антонюк А. Е. Удосконалення технічної майстерності борців вільного стилю 14-15 років із акцентованим використанням сучасних технічних засобів навчання. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2022. Вип. 3 (148). С. 20–26.

16. Романенко В. В., Хмелюк О. В., Єфременко А. М. Використання інноваційних, мобільних технологій у тренувальному процесі єдиноборців. *Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та одноборств у закладах вищої освіти.* 2025. Вип. 1. С. 24–29.

17. Хацаюк О., Ананченко К., Хуртенко О., Дмитренко С., Бойченко, Н. Дослідження технічного арсеналу бійців ММА високої кваліфікації. *Єдиноборства*. 2023. Вип. 3 (17). С. 92–105.

18. Каратаєва Д. О., Хацаюк О. В. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання : наук.-дослід. роб. (шифр «Модель-РБ»). Харків: АВВ МВС України, 2008. 135 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

НОТАТКИ

ISSN 2663-6085 (Print), ISSN 2663-6093 (Online)

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 86

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп’ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 25,48. Ум. друк. арк. 25,57.
Підписано до друку 24.09.2025. Замов. № 0925/725. 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.