

ISSN 3083-6514 (Print)
ISSN 3083-6522 (Online)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 3 ВЕРЕСЕНЬ

2025



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 3 вересень 2025

Заснований у лютому 1997 року
Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення
№ 860 від 21.03.2024 р. Ідентифікатор медіа R30-03608.

Суб'єкт у сфері медіа – Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (вулиця Віктора Новікова, 2, місто Лубни, Полтавська область, Україна, 37500; тел.: +38 095-105-6005; e-mail: mail@luguniv.edu.ua).

Збірник наукових праць внесений до Переліку наукових фахових видань України в категорії «Б»
(спеціальності: А1 Освітні науки; А2 Дошкільна освіта; А3 Початкова освіта; А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями); А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями); А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями))
Наказом Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р.

Зміни до назви видання затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 641 від 28.04.2025 р. (Додаток 6).

Журнал включений до переліку видань реферативної бази даних «Україніка наукова»
(угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Мова видання: українська, англійська

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 1 від 29.08.2025 року)

Виходить чотири рази на рік

Засновник –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Юрків Я. І. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», проректор з науково-педагогічної роботи (Україна).

Заступники головного редактора:

Караман О. Л. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ректор (Україна).

Набока О. В. – доктор історичних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри історії та археології (Україна).

Шехавцова С. О. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри романо-германської філології (Україна).

Відповідальні редактори:

Отравенко О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання (Україна).

Дробишева О. А. – кандидат історичних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри історії та археології (Україна).

Крижановська О. О. – доктор філологічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри української та зарубіжної літератури (Україна).

Члени редакційної колегії:

Власенко К. В. – доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Києво-Могилянська академія», професор кафедри математики (Україна).

Глуховцева К. Д. – доктор філологічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри української мови (Україна).

Данильчук Л. О. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри соціальної педагогіки (Україна).

Дмитренко В. І. – доктор філологічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри української та зарубіжної літератури (Україна).

Жиленко І. Р. – доктор філологічних наук, професор, Сумський державний університет, заступник завідувача кафедри журналістики та філології (Україна).

Заблюцький В. В. – доктор наук з державного управління, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту публічного управління, адміністрування та післядипломної освіти (Україна).

Кобзар О. І. – доктор філологічних наук, професор, Полтавський університет економіки й торгівлі, професор кафедри ділової іноземної мови (Україна).

Кравченко О. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту освіти та права Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Україна).

Курило В. С. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», перший проректор (Україна).

Кушнірова Т. В. – доктор філологічних наук, професор, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка, професор кафедри германської філології та перекладу (Україна).

Литвин М. Р. – доктор історичних наук, професор, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, завідувач відділу «Центр дослідження українсько-польських відносин» (Україна).

Лі Лі – доктор філологічних наук, доцент, Інститут іноземних мов та літератури, Північно-західний педагогічний університет, проректор (Китай).

Лі Ялінь – кандидат філологічних наук, професор, Ланьчжоуський політехнічний університет, професор (Китай).

Лукашевич-Велеба Й. – доктор педагогічних наук, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, професор педагогічного факультету (Республіка Польща).

Любимова С. А. – кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет, докторант кафедри англійської філології, перекладу і філософії мови імені проф. О. М. Мороховського (Україна).

Михальський І. С. – доктор історичних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри історії та археології (Україна).

Моїсєєнко О. Ю. – доктор філологічних наук, професор, Національний університет «Києво-Могилянська академія», професор кафедри англійської мови (Україна).

Нефьодов Д. В. – доктор історичних наук, доцент, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, доцент кафедри історії (Україна).

Священко З. В. – доктор історичних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, професор кафедри всесвітньої історії та методик навчання (Україна).

Си Цзюньцінь – доктор філологічних наук, професор, Ланьчжоуський університет, професор факультету російської мови та літератури (КНР).

Сич Т. В. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», професор кафедри публічної служби та управління навчальними і соціальними закладами (Україна).

Ткачук В. В. – кандидат педагогічних наук, Криворізький національний університет, асистент кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки (Україна).

Хахула Л. І. – кандидат історичних наук, доцент, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, старший науковий співробітник (Україна).

Редакційні вимоги до технічного оформлення статей

Стаття оформлюється в текстовому редакторі Word for Windows (шрифт Times New Roman 14, міжрядковий інтервал – 1,5).

Поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см. Сторінки не нумеруються.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

На початку вказують назву тематичної рубрики видання. Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я, по батькові автора (повністю, шрифт жирний).

На наступному рядку – науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Назва статті друкується через рядок (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); визначення методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела в тексті оформлюються мовою оригіналу таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, рік видання роботи (наприклад, Шумська, 2010). Якщо потрібно послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасьєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Moore, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасьєва, 2016, с. 46; Bruner, 2012, р. 24).

Бібліографія та в разі необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку «Список використаної літератури» (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після Списку використаної літератури необхідно навести References. Посилання в References мають бути оформлені відповідно до APA Style: для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в [] із зазначенням мови оригіналу в дужках, наприклад [in Russian], [in Ukrainian]. Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна замінювати латинські літери на кириличні. Цитування в References мають бути оформлені за стандартом APA.

Статтю завершують 2 анотації обсягом 1600–1800 знаків (українською та англійською мовами) із зазначенням прізвища, ім'я та по батькові автора, назви статті та ключових слів (3–5 термінів).

ЗМІСТ

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА МІЖНАРОДНА ОСВІТА

1. **Шалашний Л. А.** Нові підходи до висвітлення контроверсійних питань минулого в змісті історичної освіти Польщі та Німеччини в контексті рекомендацій ЄС та Ради Європи.....11

ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

2. **Бойко Г. А.** Підсистема вправ і завдань для формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності у майбутніх інженерів.....19
3. **Васик В. В.** Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин: європейський підхід.....27
4. **Євтушенко Ю. О.** Особистісно орієнтований підхід як основа формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів: між педагогікою гідності та викликами часу.....33
5. **Караман О. Л.** Неформальна освіта як засіб формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів.....45
6. **Мись Т. І.** Реферування та анотоване конспектування в навчанні юридичної англійської мови: методичний аспект.....54
7. **Очкалов О. Ф.** Особливості викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» для здобувачів закладів вищої освіти спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура).....61
8. **Павлюк О. М.** Роль науково-дослідної діяльності у формуванні професійної компетентності здобувачів вищої освіти України на початку ХХІ століття.....67
9. **Terletska L. M.** Principles of teaching foreign language and specifics of their implementation in the training of future primary school teachers.....74
10. **Турко О. В., Фасолько Т. С., Петрица Ю. І.** Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх вихователів ЗДО: міждисциплінарний підхід.....82
11. **Шамоня В. Г., Момот Р. А., Семеніхіна О. В.** Візуальні методи навчання основ мікроелектроніки і архітектури комп'ютера: використання віртуального середовища Proteus.....90
12. **Shvyrka V. M., Lohvin Ya. A.** Problems of media education development in Ukraine in modern realities.....97

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

13. **Безгинський Ю. С.** Європейський досвід формування резильєнтності суб'єктів публічного управління.....105
14. **Гурчонок В. Ю.** Нормативна-правова база формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики засобами штучного інтелекту.....112
15. **Ємець А. А., Коваленко О. М.** Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами дитячої періодики.....121
16. **Ковтун О. С.** Комунікативна компетентність майбутнього менеджера: структурні компоненти та модель особистості.....129
17. **Ливацький О. В., Отравенко О. В., Ливацька С. Ю.** Роль освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» у формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури.....136
18. **Пушкарьова Я. М.** Теоретико-методичні основи дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації.....147
19. **Рефель В. І.** Сучасний стан розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.....153
20. **Таранець А. В.** Професійний розвиток педагогічних працівників закладів освіти: сучасні підходи та напрями формування.....162
21. **Юрків Я. І.** Неформальна освіта як ресурс підготовки суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС в інклюзивному середовищі.....170

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

22. **Данильчук В. В.** Аналіз концепту «засоби рекреаційних ресурсів»: до проблеми розвитку світоглядних орієнтирів особистості.....177

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

23. **Макаренко І. В., Маркотенко Т. С., Махукова Т. В.** Диференційований підхід до формування словника почуттів у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти: теоретичний аспект та практичні поради.....185

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

24. **Варяниця Л. О.** Педагогічна імпровізація вихователя як засіб адаптації дітей дошкільного віку до соціального світу.....194
25. **Городиська В. В.** Підготовка майбутніх вихователів до впровадження методики арт-освіти дітей дошкільного віку.....204

26. **Івах С. М.** Організація планування як функції управління закладом дошкільної освіти..... 211

ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

27. **Тараненко К. В., Луценко В. І., Буригін Б. В.** Критичне мислення та цифрова грамотність здобувачів освіти: педагогічні технології в курсі інформатики середньої школи 220

МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЯ ОСВІТИ

28. **Бублик О. І.** Медіаграмотність як складова частина шкільного курсу «Громадянської освіти» в умовах російсько-українського конфлікту..... 225
29. **Нагорна Н. О., Срібна Ю. А.** Текстильні практики повторного використання в освіті молоді як чинник формування свідомості сталого розвитку..... 232

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

30. **Коваль В. О., Казак А. М.** Формування природознавчої компетентності учнів початкової школи засобом STEM-освіти під час літніх активностей..... 239

CONTENTS

COMPARATIVE PEDAGOGY AND INTERNATIONAL EDUCATION

1. **Shalashnyi L. A.** New approaches to covering controversial issues of the past in the content of history education in Poland and Germany in the context of the recommendations of the EU and the Council of Europe.....11

HIGHER AND UNIVERSITY EDUCATION

2. **Boiko H. A.** Subsystem of exercises and tasks for development pre-service engineers' English professional oriented reading competence..... 19
3. **Vasyk V. V.** Formation of intercultural communicative competence in future international relations specialists: the European approach.....27
4. **Yevtushenko Yu. O.** The person-centred approach as the foundation for developing the professional-ethical culture in future physicians: between pedagogy of dignity and contemporary challenges..... 33
5. **Karaman O. L.** Non-formal education as a means of forming intercultural competence of future teachers.....45
6. **Mys' T. I.** Summarizing and annotated note-taking in the teaching of legal English: methodological aspect..... 54
7. **Ochkalov O. F.** Features of teaching the educational component "Introduction to the specialty" for applicants to higher education institutions in the specialty A4.11 Secondary education (Physical education).....61
8. **Pavliuk O. M.** The role of scientific and research activities in the formation of professional competence of higher education students in Ukraine at the beginning of the 21st century.....67
9. **Terletska L. M.** Principles of teaching foreign language and specifics of their implementation in the training of future primary school teachers.....74
10. **Turko O. V., Fasolko T. S., Petrytsia Yu. I.** Features of the development of communicative competence of future preschool teachers: an interdisciplinary approach.....82
11. **Shamonia V. H., Momot R. A., Semenikhina O. V.** Visual methods for teaching the fundamentals of microelectronics and computer architecture: using the virtual environment Proteus..... 90
12. **Shvyrka V. M., Lohvin Ya. A.** Problems of media education development in Ukraine in modern realities.....97

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

13. **Bezghynskyi Yu. S.** European experience in building resilience of public administration actors.....105
14. **Hurchonok V. Yu.** Regulatory and legal framework for developing the information literacy of future mathematics teachers using artificial intelligence.....112
15. **Yemets A. A., Kovalenko O. M.** Professional speech competence formation in future teachers of preschool educational institutions by means of periodicals for children.....121
16. **Kovtun O. S.** Communicative competence of the future manager: structural components and model of personality.....129
17. **Lyvatskyi O. V., Otravenko O. V., Lyvatska S. Yu.** The role of the educational component “Theory and methodology of physical education” in the formation of professional competencies of future physical education teachers.....136
18. **Pushkarova Ya. M.** Theoretical and methodological foundations of research competence of future masters of pharmacy.....147
19. **Refel V. I.** The current state of development of physical culture of future border guard officers.....153
20. **Taranets A. V.** Professional development of pedagogical workers of educational institutions: modern approaches and directions of formation.....162
21. **Yurkiv Ya. I.** Non-formal education as a resource for training subjects of socio-pedagogical support for children with ASD in an inclusive environment.....170

PERSONALITY DEVELOPMENT

22. **Danylchuk V. V.** Analysis of the concept of “means of recreational resources”: on the problem of developing the worldview orientations of the individual.....177

SPECIAL EDUCATION

23. **Makarenko I. V., Markotenko T. S., Makhukova T. V.** A differentiated approach to developing the vocabulary of feelings in primary school children in the context of inclusive education: theoretical aspect and practical guidelines.....185

TOPICAL ISSUES OF PRESCHOOL EDUCATION

24. **Varianytsia L. O.** Pedagogical improvisation of the educator as a means of adapting preschool children to the social world.....194
25. **Horodyska V. V.** Preparation of future educators to introduce the methodology of art education of preschool children.....204

26. **Ivakh S. M.** Organization of planning as a function of managing a preschool educational institution.....211

GENERAL SECONDARY EDUCATION

27. **Taranenko K. V., Lutsenko V. I., Buryhin B. V.** Critical thinking and digital literacy of learners: pedagogical technologies in the middle school informatics course.....220

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF EDUCATION

28. **Bublik O. I.** Media literacy as a core part of school course “Communal Illumination” in the minds of the Russian-Ukrainian conflict.....225
29. **Nahorna N. O., Sribna Yu. A.** Textile reuse practices in youth education as a factor in forming a sustainable development consciousness.....232

PRIMARY EDUCATION

30. **Koval V. O., Kazak A. M.** Developing primary school students’ natural science competence through STEM education during summer activities.....239

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА МІЖНАРОДНА ОСВІТА

УДК 37.014 (430+438)

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-11-18>

Шалашний Леонід Андрійович,

аспірант кафедри педагогіки вищої школи

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ (Дніпро), Україна.

shalashnyj@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0004-7744-9516>

НОВІ ПІДХОДИ ДО ВИСВІТЛЕННЯ КОНТРОВЕРСІЙНИХ ПИТАНЬ МИНУЛОГО В ЗМІСТІ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ ТА НІМЕЧЧИНИ В КОНТЕКСТІ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЄС ТА РАДИ ЄВРОПИ

Висвітлення контрoверсійних питань національної історії становить важливий момент формування змісту історичної освіти. Саме в таких питаннях найбільш яскраво відображається ступінь реалізації сучасних завдань викладання історії в країнах ЄС, зокрема, поглиблення гуманізації історичної освіти, багатоперспективність у викладанні історії, мультикультурність як основа історичної свідомості (Рекомендація, 2001). У 2024 році Міністерство освіти і науки України затвердило Концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти, в основу яких покладено рішення парламентської асамблеї ЄС та Ради Європи щодо викладання історії в країнах ЄС, прийняті протягом кінця XX – початку XXI ст. Відповідно дослідити певні аспекти трансформації змісту шкільної історичної освіти в країнах ЄС в контексті цих рекомендацій з метою використати досвід під час здійснення процесів трансформації шкільної історичної освіти в Україні видається актуальним науковим завданням.

Одним із важливих аспектів трансформації змін у змісті викладання історії в школі виступає розгляд і висвітлення контрoверсійних питань. Даний аспект було розглянуто на прикладі шкільної освіти Польщі та Німеччини, оскільки в цих країнах спосіб висвітлення таких питань суттєво різниться.

Проблематиці змін у змісті шкільної історичної освіти у відповідності до прийнятих керівними органами ЄС приділяли увагу багато авторів, зокрема Р. Стрادلінг (Stradling, 2003), К. Галлахер (Gallagher, 1996), І. Боровець (Боровець, 2020). Зміст історичної освіти в Польщі та Німеччині досліджували такі автори, як І. Селищева (Селищева, 2015), В. Noback (Noback, 2014), U. Bongertmann (Bongertmann, 2017), R. Roguski (Roguski, 2013). Однак проблема формування нового наративу у висвітленні контрoверсійних питань національної історії в контексті змін у змісті освіти, запропонованих ЄС, наразі не досліджувалась.

Метою даної статті є простежити спільні та відмінні риси у висвітленні контрoверсійних питань історії в Німеччині та Польщі та проаналізувати конкретний вплив, здійснений на способи та зміст розгляду таких питань в контексті запропонованих ЄС принципів та завдань викладання історії в Європі у XXI столітті.

В дослідженні було використано спеціальні історичні методи, зокрема метод проблемного висвітлення та метод синхронного висвітлення історичних подій, а також історико-порівняльний метод, за допомогою яких було простежено історичний розвиток конкретної проблеми та здійснено порівняння між певними аспектами змісту шкільної історичної освіти Польщі та Німеччини, а також частково інших країн ЄС.

Виклад основного матеріалу дослідження варто розпочати із того, що під контроверсійними питаннями сучасні науковці розуміють переважно висвітлення історичних подій, які можуть мати різну, іноді різко протилежну оцінку залежно від системи цінностей дослідника (Боровець, 2013). В процесі трансформації змісту шкільної історичної освіти у відповідності до рішень Ради Європи точки проявів контроверсійності дещо зміщуються. В контексті завдань, сформульованих вказаними рішеннями, включення в шкільний курс історії контроверсійних або дражливих питань є одним із засобів, за допомогою якого учні мають зрозуміти можливість майже кожному історичну подію тлумачити по-різному, оскільки інформація чи докази, доступні історикам, найчастіше далекі від повноти (Stradling, 2003, p. 99). Це має стати основою для розвитку критичного мислення та толерантного ставлення до думки іншого. Натомість в більшості національних систем освіти головним завданням історії визначається формування патріотизму, національної ідентичності, що вимагає засвоєння учнями певного загальнонаціонального варіанту історичної пам'яті, в контексті якого неможливо відмовитись від висвітлення конкретних подій як національної слави або національної трагедії. Отже, головним змістом контроверсійності історичних подій в змісті історичної освіти країн є внутрішня протилежність тих завдань, які мають бути вирішені в процесі вивчення цих моментів історії.

В сучасних концепціях історичної освіти країн ЄС щодо висвітлення контроверсійних питань історії можна виділити кілька підходів. Один з цих підходів (більш властивий змісту шкільної історії Іспанії (Magill, 2016) та Чехії (Labischová & Gracová, 2016)) полягає в тому, щоб учні самостійно опрацювали різні точки зору на складну подію на основі історичних джерел та сформулювали власне ставлення. Роль вчителя та автора підручника при цьому зводиться до певної фасилітації зусиль учнів без нав'язування якоїсь точки зору як правильної. Інший підхід, притаманний історичній освіті Франції (Боровець, 2020) та Німеччини (Noback, 2014; Bongertmann, 2017; Селищева, 2015), полягає в тому, що контроверсійні події розглядаються в широкій історичній перспективі, що дає можливість вивести учнів на певні бажані висновки. При цьому за критерій оцінки подій пропонується система загальнолюдських цінностей без національних акцентів. І найбільш радикальний підхід можна побачити в змісті шкільної історії, наприклад, Польщі (Roguski, 2013; Glimos-Nadgórska, 2012) та Хорватії (Maric, 2016), де складні події національної історії розглядаються саме в контексті національної історії і оцінка пропонується учням як наперед дана, а історичні джерела мають лише її аргументувати.

Розглянемо більш докладно, як саме контроверсійні події висвітлюються в шкільному курсі історії різних країн і від чого це найбільше залежить. Наприклад, в польській шкільній історичній освіті протягом кінця 1990-х – середини 2000-х років відбулись суттєві зміни як в змісті освіти, так і в дидактиці, чому передували тривалі наукові дискусії. Для досліджуваної теми найбільш показовим буде висвітлення в змісті шкільної історичної освіти тематики сталінських репресій та зокрема розстрілу польських офіцерів та інтелігенції (частіше згадується Катинська трагедія, хоча розстріли відбувались в кількох таборах на території СРСР). Вже у першій програмі з історії, прийнятій в посткомуністичній Польщі у 1992 р., акцентувалось на тому, що висвітлення сталінських репресій не має містити ідеологічних стереотипів, натомість учнів потрібно навчити дотримуватись певної дистанції щодо цих подій, оскільки не завжди все можна розділити на "біле" та "чорне". Проте на практиці автори програм значною мірою в змісті викладання зберігали вірність власним політичним та ідеологічним переконанням (Glimos-Nadgórska, 2012). Вже на початку 1990-х рр. окупація Польщі Червоною Армією в 1939 р. в змісті шкільної освіти висвітлювалась як міжнародний злочин, а репресії сталінського уряду проти польського народу розглядалися досить докладно (Roguski, 2013). Наприкінці 1990-х років сталінські репресії проти Польщі та поляків так само чітко засуджуються, знищення польських офіцерів комуністичною владою висвітлюється як злочин, наводяться чіткі цифри загиблих, учням пропонуються уривки з відповідних документів для ілюстрації

і аргументації. Тобто на кінець ХХ ст. в змісті польської історичної освіти чітко визначилось як головне завдання формування національної ідентичності, відповідно на моментах національних трагедій ставився чіткий акцент і підкреслювались образи ворогів у національній історії.

У 2004 р. Польща стала членом ЄС, і рекомендації щодо викладання історії, які приймалися в межах Європейського Союзу, набули більш директивного значення. Зокрема, вимога мультиперспективного викладання історії, розгляду конфліктів з точки зору всіх учасників, переходу від вузько національно-орієнтованого історичного наративу до ширшого загальноєвропейського. Відповідно в змісті освіти початку 2000-х рр. проблема сталінських репресій і зокрема масової страти польських офіцерів органами НКВС СРСР вже висвітлюються дещо інакше. Виклад став більш об'єктивно-науковим і менш оцінним та емоційним. Зокрема, наводяться підтверджені історичними дослідженнями цифри загальної кількості розстріляних, вказуються місця таборів, де відбувались розстріли, наводяться відповідні фотографії, документи, які можуть служити додатковим джерелом інформації для учнів. Однак кількість інформації про це вже значно менша, буквально 3–5 речень в загальному контексті висвітлення сталінських репресій щодо поляків в роки комуністичної окупації (Roguski, 2013).

В сучасній польській історичній освіті, яка заснована на нових підходах до історичного наративу (з 2013 р. в Польщі історія викладається як інтегрована дисципліна “Історія і суспільство”), проблематика Другої світової війни розглядається в контексті боротьби імперіалізмів. В центрі уваги в змісті висвітлення історії Другої світової війни проблема Голокосту, який висвітлено дуже докладно і з яскравою емоційною складовою. Багато уваги приділено праведникам світу, окремо родині Ульмів, організатори Голокосту чітко і однозначно засуджуються (Kłaczko & Roszak, 2024, р. 40–53). Щодо конкретного контрверсійного питання розстрілів польських офіцерів, то воно висвітлюється в дещо відстороненому науковому вигляді, кількість матеріалу невелика, наводяться відомості про місця, кількість, історію встановлення винуватців злочинів. В той же час і в тих же підручниках, наприклад, дуже докладно висвітлюється підпільна й партизанська боротьба поляків як національних героїв, окремий розділ присвячено Варшавському повстанню як героїчній сторінці національної історії. Можна зробити висновок, що в змісті польської історичної освіти все ще не відбулись докорінні зміни у методології висвітлення контрверсійних питань національної історії, хоча певна еволюція відбувається, однак в цілому зміст історичної освіти в Польщі залишається чітко орієнтованим на формування національної ідентичності в її етнічному та громадянському розумінні, загальна оцінка подій пропонується учням як наперед задана.

Для порівняння можна проаналізувати спосіб висвітлення контрверсійних питань в історичній освіті Німеччини. Безумовно, найбільш складним і неоднозначним питанням для цієї країни є осмислення нацизму та його злочинів в контексті національної історії. Ця проблематика має тривалу історію наукового дослідження як у самій Німеччині, так і в інших країнах, і результати цієї наукової роботи суттєво впливають на зміст викладання історії в школі. Західна Німеччина була серед засновників ЄС, а Східна Німеччина після на момент укладення Маастрихтського договору вже була у складі об'єднаної держави. Тому всі рекомендації щодо викладання історії в країнах ЄС ще з середини 1990-х років приймалися до відома в шкільній освіті країни.

В Німеччині на відміну від багатьох інших країн не існує єдиної програми шкільної освіти на державному рівні, кожний з суб'єктів федерації має своєрідний “культурний суверенітет” (Боровець, 2020, с. 60). Однак завдяки активній співпраці вчительської спільноти та академічної науки існує певне спільне наукове поле, в якому формуються загальні принципи викладання історії. І головним з цих принципів варто назвати розвиток вмінь самостійного вивчення історії, критичного аналізу джерел, формулювання власного аргументованого ставлення до історичних подій. Однак те, що пропонується учням для самостійного опрацювання, відбір

джерел, формулювання проблемних питань все одно так чи інакше задає загальний напрям в змісті історичної освіти.

Щодо складної проблеми висвітлення історії нацизму та його злочинів дослідники освітньої системи Німеччини відзначають, що протягом 1990-х років ще дуже сильним у вчительському середовищі було прагнення до національного самовиправдання під час висвітлення контроверсійних питань (Noback, 2014). При цьому більшість педагогів не вважали формування національної ідентичності головним завданням історичної освіти. Значно активніше вчителі намагалися використовувати запропоновану в рекомендаціях Ради Європи методологію висвітлення історії як “історії повсякденності”, “історії ментальностей”, “історії зв’язків між природою та людиною” тощо. Дуже важливим також вважалося набуття учнями особистісного досвіду інтерпретації історичних подій, свідками яких вони були. Загальнолюдські, європейські цінності сприймалися як основа історичного досвіду, натомість національна історія як основа історичного наративу однозначно відкидалася саме через історичний зв’язок з націонал-соціалізмом (Noback, 2014). Водночас національна культура, етнографічні традиції, мова сприймалися позитивно і активно включалися до змісту викладання в школі.

Проте в середині 2000-х рр. німецькі дослідники (Bongertmann, 2017) почали з тривогою відзначати, що за умов повної відсутності оцінних тверджень та наперед заданих “правильних” підходів до контроверсійних питань спостерігалася розмитість та конформізм у формулюванні власного ставлення учнів до проблеми, а іноді навіть прийняття учнем як правильної точки зору переслідувача, а не жертви (Noback, 2014). Крім того, було проведено національні та міжнародні порівняльні дослідження TIMSS та PISA, які засвідчили, що рівень засвоєння фактографічних знань є доволі низьким і не компенсується так само слабо сформованими навичками самостійного вивчення історії (Bongertmann, 2017). Відповідно було прийнято нові програми, в яких акцент зроблено не на компоненті змісту навчання, а на проєктованих очікуваних результатах, натомість у відборі та формулюванні конкретного змісту навчання було надано більшу автономію вчителю. Результати впровадження цих змін щодо висвітлення контроверсійних проблем, зокрема злочинів націонал-соціалізму та конкретно Голокосту були значними. Вчителі почали в повсякденній педагогічній практиці все більше використовувати оцінні твердження, пропонувати учням наперед задані інтерпретації минулого. Дидактичні принципи мультиперспективності відійшли на другий план. Причин цьому багато, і головна серед них – обмеженість навчального часу на вивчення конкретної теми, що робить неможливим повноцінне багатоаспектне обговорення складної історичної проблеми, а тому містить в собі небезпеку залишити учня наодинці з зробленими самостійно суспільно неприйнятними історичними оцінками (Noback, 2014).

В сучасній історичній освіті в найбільш докладно проблема націонал-соціалізму вивчається у старшій школі і контекст зрозумілий вже з назви теми: “Націонал-соціалізм: спокушання та терор” (Bongertmann, 2017). При цьому в програмі чітко сформульовано оцінне ставлення до націонал-соціалізму, учні мають знати етапи та наслідки націонал-соціалістичної політики завоювання та знищення як наслідок нелюдської тоталітарної системи. Для реалізації вимог самостійного мислення, формулювання власної точки зору учням пропонується порівняти своє життя в демократичній державі з життям людини в умовах нацистської диктатури. Таким чином робиться акцент на цінностях демократії та толерантності, громадянських правах людини тощо (Noback, 2014). В контексті висвітлення контроверсійних питань відбувається певне повернення на новому рівні до принципу засудження режиму в поєднанні з спробою зрозуміти об’єктивні причини залучення конкретної людини до практик тоталітаризму.

На основі викладеного вище можна підсумувати, що рішення Ради Європи та інших європейських організацій, в яких наводяться рекомендації щодо викладання історії в країнах Європейського Союзу, мають суттєвий вплив на трансформації змісту шкільної історичної освіти,

зокрема в Польщі та Німеччині. В обох країнах контроверсійні питання національної історії в школі викладаються в межах мультиперспективного підходу і з акцентом на загальноєвропейські цінності та з дотриманням принципу історичної перспективи. Наявні певні відмінності, викликані специфікою історичного минулого обох країн, а також часом їхнього вступу до ЄС. Так, в польській школі викладання історії все ще значною мірою сприймається як головний засіб формування національної ідентичності, і під час розгляду контроверсійних питань у багатьох випадках учням надається заздалегідь узгоджений з вимогами суспільства погляд на ті чи інші події, що може потенційно стати джерелом конфронтації в суспільстві. Натомість в Німеччині, навпаки, вчительська спільнота починає висловлювати занепокоєння тим, що граничний ступінь реалізації вимоги автономії учня у формулюванні власної точки зору на контроверсійні події може призводити до проблем із громадянською ідентичністю. В подальших дослідженнях планується розглянути інші аспекти змін в змісті шкільної історичної освіти, зумовлених реалізацією рекомендацій Європейського Союзу щодо викладання історії у XXI столітті.

Список використаної літератури

1. Рекомендація Rec(2001) 15 Комітету міністрів Ради Європи «Про викладання історії у XXI столітті в Європі» від 31 жовтня 2001 р. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_729#Text (дата звернення: 10.07.2025).
2. Stradling R. Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers. Strasbourg : Council of Europe, 2003. 64 p.
3. Gallagher C. History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance: A Handbook for Teachers. Strasbourg : Council of Europe, 1996. 58 p.
4. Боровець І. Контроверсні проблеми національної історії у європейських шкільних підручниках. *Проблеми дидактики історії* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 4. С. 113–122.
5. Боровець І., Дубінський В., Паур І. Навчання історії в зарубіжній школі: навчальний посібник / за ред. д-ра іст. наук, проф. С. Копилова. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 244 с.
6. Magill C. Approaches to Teaching the Civil War and Franco Dictatorship in Contemporary Spain. *Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung*. Göttingen : VR unipress, 2016. Band 141. P. 257–288. DOI: <https://doi.org/10.14220/9783737006088.257>
7. Labischová D., Gracová B. Problems of school history teaching in the current education system of the Czech Republic. *Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym*. 2016. T. 34(3). P. 63–85. DOI: <https://doi.org/10.12775/KLIO.2015.029>
8. Noback B. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von Geschichtsbildern und didaktisch-methodischen Konzepten exemplarischer Gymnasialgeschichtslehrer der zweiten und dritten Generation in Baden- Württemberg : Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. Phil.). Heidelberg, 2014. 534 p.
9. Bongertmann U. Zeitgeschichtliche bildung in der schule – das Fach geschichte. *Analysen & Argumente: Konrad Adenauer Stiftung*. 2017. Ausgabe 254. P. 1–9.
10. Селищева І. Історична освіта в загальноосвітніх школах Німеччини. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 45. С. 261–265. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v45i0.2626>
11. Glimos-Nadgórska A. Podręczniki do historii – 50 lat zmian. *KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym*. 2012. T. 21(2). P. 3–30. DOI: <https://doi.org/10.12775/KLIO.2012.018>
12. Maric D. The Homeland War in Croatian History Education: Between “Real Truth” and Innovative History Teaching. *Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung*. Göttingen : VR unipress, 2016. Band 141. P. 85–110. DOI: <https://doi.org/10.14220/9783737006088.85>

13. Roguski R. Zbrodnia katyńska i zbrodnie stalinowskie z lat 1939–1941 w polskich podręcznikach historii. *Historia i świat*. 2013. № 2. P. 233–246. DOI: <https://doi.org/10.34739/his.2013.02.10>

14. Kłaczko J., Roszak S. Poznać przeszłość: podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Klasa 4. Zakres podstawowy. Poznań : Nowa era, 2024. 322 p.

References

1. Rekomendatsiia Rec(2001) 15 Komitetu ministriv Rady Yevropy “Pro vykladannia istorii u XXI stolitti v Yevropi” vid 31 zhovtnia 2001 r. [Recommendation Rec(2001) 15 of the Committee of Ministers of the Council of Europe “On History Teaching in the 21st Century in Europe” from 31 October 2001]. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_729#Text

2. Stradling, R. (2003). Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers. Council of Europe.

3. Gallagher, C. (1996). History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance: A Handbook for Teachers. Council of Europe.

4. Borovets, I. (2013). Kontroversni problemy natsionalnoi istorii u yevropeiskykh shkilnykh pidruchnykakh [Controversial issues of national history in European school textbooks]. *Problemy dydaktyky istorii: zb. nauk. prats – Problems of didactics of history: collection of scientific work*. (pp. 113–122). Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University [in Ukrainian].

5. Borovets, I., Dubinsky, V., & Paur, I. (2020). Navchannia istorii v zarubizhnii shkoli [Teaching History in a Foreign School]. Kamianets-Podilskyi : Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka [in Ukrainian].

6. Magill, C. (2016). Approaches to Teaching the Civil War and Franco Dictatorship in Contemporary Spain. *Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung – Studies by the Georg Eckert Institute for International Educational Media Research*, 141, 257–288. DOI: <https://doi.org/10.14220/9783737006088.257>

7. Labischová, D., & Gracová, B. (2015). Problems of school history teaching in the current education system of the Czech Republic. *Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym – Klio. A magazine devoted to the history of Poland and the world*, 34(3), 63–85. DOI: <https://doi.org/10.12775/KLIO.2015.029>

8. Noback, B. (2014). Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von Geschichtsbildern und didaktisch-methodischen Konzepten exemplarischer Gymnasialgeschichtslehrer der zweiten und dritten Generation in Baden-Württemberg [A qualitative study on the reconstruction of historical images and didactic-methodological concepts of exemplary second- and third-generation secondary school history teachers in Baden-Württemberg]. *Doctor's thesis. Heidelberg* [in German].

9. Bongertmann, U. (2017). Zeitgeschichtliche bildung in der schule – das Fach geschichte [Contemporary history education in schools – the subject of history]. *Analysen & Argumente : Konrad Adenauer Stiftung – Analyses & Arguments: Konrad Adenauer Foundation*, 254, 1–9 [in German].

10. Selyshcheva, I. (2015). Istorychna osvita v zahalnoosvitnikh shkolakh Nimechchyny [History education in secondary schools in Germany]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of high and middle schools*, 45, 261–265. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v45i0.2626> [in Ukrainian].

11. Glimos-Nadgórska, A. (2012). Podręczniki do historii – 50 lat zmian [History Textbooks – 50 Years of Change]. *KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym – Klio. A magazine devoted to the history of Poland and the world*, 21(2), 3–30. DOI: <https://doi.org/10.12775/KLIO.2012.018> [in Polish].

12. Maric, D. (2016). The Homeland War in Croatian History Education: Between “Real Truth” and Innovative History Teaching. *Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsme-*

dienforschung – Studies by the Georg Eckert Institute for International Educational Media Research, 141, 85–110. DOI: <https://doi.org/10.14220/9783737006088.85>

13. Roguski, R. (2013). Zbrodnia katyńska i zbrodnie stalinowskie z lat 1939–1941 w polskich podręcznikach historii [The Katyn Massacre and Stalinist crimes of 1939–1941 in Polish history textbooks]. *Historia i świat – History and the world*, 2, 233–246. DOI: <https://doi.org/10.34739/his.2013.02.10> [in Polish].

14. Kłaczek, J., & Roszak, S. (2024). Poznać przeszłość: podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Klasa 4. Zakres podstawowy [Getting to know the past: A history textbook for general secondary school and technical college. Grade 4. Basic level]. Poznań : Nowa era [in Polish].

Шалашний Л. А. Нові підходи до висвітлення контрверсійних питань минулого в змісті історичної освіти Польщі та Німеччини в контексті рекомендацій ЄС та Ради Європи

У статті розглядаються трансформації змісту шкільної історичної освіти в країнах Європейського Союзу, зокрема Польщі та Німеччини, крізь призму висвітлення контрверсійних питань національної історії. Проаналізовано вплив рішень Ради Європи та рекомендацій ЄС на освітню політику в контексті вимог, сформульованих в ЄС до викладання історії, зокрема розвитку критичного мислення, формування толерантного ставлення, мультиперспективності. На основі здійсненого порівняння з'ясовано, що у польській системі шкільної історичної освіти під час висвітлення складних тем, зокрема сталінських репресій, увага акцентується на формування національної ідентичності, часто передбачаючи наперед задану оцінку історичних подій. Натомість у Німеччині переважає мультиперспективний підхід, орієнтований на європейські цінності, автономію учня, розвиток аналітичних навичок. На основі дослідження простежено, як політичні, культурні та освітні чинники впливають на вибір дидактичних стратегій, рівень критичності, характер подачі чутливих тем, а також відзначено ризики та виклики, з якими стикаються педагоги обох країн. Стверджується, що навіть у межах єдиної європейської системи вимог до змісту шкільної історичної освіти підходи до висвітлення контрверсійних тем суттєво різняться – від директивного національного наративу до гнучкого, рефлексивного викладання. На основі проведеного дослідження зроблено висновок, що досвід Польщі та Німеччини може бути врахований під час реалізації Концепції реформування історичної освіти в Україні, зокрема в аспектах формування історичної свідомості, ціннісного компоненту шкільної освіти та адаптації європейських принципів до вітчизняних реалій.

Ключові слова: шкільна історична освіта, контрверсійні питання історії, польська шкільна освіта, німецька шкільна освіта, Європейський Союз, викладання історії.

Shalashnyi L. A. New approaches to covering controversial issues of the past in the content of history education in Poland and Germany in the context of the recommendations of the EU and the Council of Europe

The article examines the transformation of school history curricula in European Union member states – specifically Poland and Germany – through the lens of how controversial topics of national history are presented. It analyses the impact of Council of Europe decisions and EU recommendations on educational policy, focusing on the Union's requirements for teaching history: developing critical thinking, fostering tolerance, encouraging multi-perspectivity. A comparative review shows that, in Poland, when addressing sensitive subjects – such as Stalinist repressions – school history tends to prioritise the formation of national identity, often offering a predetermined evaluation of events. By contrast, in Germany, a multi-perspective approach prevails, emphasising European values, pupil autonomy, and the cultivation of analytical skills. The study traces how political, cultural, and educational factors shape didactic strategies, levels of critical engagement, and modes of presenting

sensitive issues, while also identifying the risks and challenges facing teachers in both countries. It argues that, even within a common European framework of requirements for school history content, approaches to controversial topics range widely – from directive national narratives to flexible, reflective teaching. The article concludes that the experiences of Poland and Germany should be taken into account when implementing Ukraine's Concept for Reforming History Education, particularly regarding the development of historical consciousness, the value-based component of schooling, and the adaptation of European principles to national realities.

Key words: school history education, controversial issues of history, Polish school education, German school education, European Union, teaching history.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 04.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

УДК 811.111'276.6:62]:378.147

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-19-26>

Бойко Ганна Анатоліївна,

доктор філософії, доцент,

доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування

Національного університету харчових технологій,

м. Київ, Україна.

anaboyko84@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9343-6601>

ПІДСИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Постановка проблеми. Однією з основних вимог для сучасного випускника магістратури спеціальності 133 Галузеве машинобудування відноситься здатність застосовувати сучасні джерела інформації, здійснювати аналіз останніх досягнень науки і техніки в своїй професійній сфері, проводити патентний пошук, користуватись нормативними документами і технічною документацією, в тому числі іноземною мовою. Зокрема, Освітньо-професійна програма робить наголос на вмінні здобувачів вищої освіти відшукувати необхідну наукову і технічну інформацію, зокрема іноземною мовою, а також вміти її аналізувати і оцінювати (Освітньо-професійна програма, 2024). Отже, від майбутнього фахівця даної спеціальності очікується вміння здійснювати пошук і читати тексти за фахом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В центрі уваги дослідників знаходяться навчання професійно орієнтованого читання студентів магістратури, які навчаються за аграрними спеціальностями (Малюга, 2011), формування англомовної професійно спрямованої читацької компетентності засобами Інтернет-ресурсів у майбутніх викладачів англійської мови (Британ, 2013), самостійне опанування англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-комунікаційних технологій (Лазаренко, 2016), формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому активному читанні для студентів спеціальності 192 Будівництво та цивільна інженерія (Рубцова, 2021), формування англомовної професійно спрямованої читацької компетентності у майбутніх фахівців з інформаційних технологій (Добровольська, 2021), формування професійно орієнтованої компетентності в читанні у майбутніх богословів (Никіфорчук, 2023). В той час як питання формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності (АПОЧК) у здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 133 Галузеве машинобудування, ще не вирішено.

Тому **мета** нашої **статті** полягає у розробці підсистеми вправ і завдань для формування АПОЧК у майбутніх інженерів. Для досягнення зазначеної мети нам потрібно виконати такі завдання:

- 1) визначити етапи для формування АПОЧК;
- 2) окреслити поняття «вправа», «завдання» та «підсистема вправ»;
- 3) проаналізувати критерії для розроблення вправ і завдань;

4) розробити підсистему вправ і завдань для формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності майбутніх інженерів, які навчаються за спеціальністю 133 Галузеве машинобудування.

Виклад основного матеріалу досліджень. Спочатку окреслимо етапи формування АПОЧК. Аналіз методичної літератури показав, що більшість дослідників (Борецька, 2013, с. 386; Британ, 2013; Нікіфорчук, 2023; Добровольська, 2021; Малюга, 2011) спираються на роботи Williams (1991) і виокремлюють три етапи формування АК в ПОЧК: передтекстовий, текстовий та післятекстовий.

На *передтекстовому етапі* застосовуються завдання, які мотивують здобувачів вищої освіти до читання тексту і сприйняття певної інформації, активізують професійні фонові знання, а також мовленнєві навички та вміння, які студенти магістратури набули в період навчання як з дисципліни Іноземна мова за професійним спрямуванням так і з фахових дисциплін та під час проходження практики на підприємствах. Цей етап також містить вправи, спрямовані на актуалізацію рецептивних лексичних та граматичних навичок та вправи для формування компенсаторних навичок. На передтекстовому етапі використовуються як комунікативні вправи, спрямовані на активізацію фонових знань, так і некомунікативні вправи, які «націлені на роботу з ізольованими мовними одиницями і використовуються з метою підготовки здобувачів вищої світи до читання текстів» (Малюга, 2011).

На *текстовому етапі* відбувається розвиток власне АПОЧК. На цьому етапі майбутні інженери вдосконалюють навички в різних видах читання і розуміння професійно орієнтованих текстів: ознайомлювального, переглядового та вивчаючого, а також розвиток компенсаторних стратегій, необхідних для розуміння текстів, що читаються. На цьому етапі застосовуються умовно-комунікативні завдання.

Під час *післятекстового етапу* здійснюється перевірка розуміння інформації, отриманої з прочитаного тексту, відбувається активізація, накопичення, присвоєння одержаної професійної інформації (Британ, 2013), реалізується подальший розвиток і вдосконалення вмінь різних видів читання. На цьому етапі використовуються виключно комунікативні завдання.

Виокремлення етапів формування АПОЧК дозволяє нам перейти до розробки системи вправ і завдань. Погоджуємось з дослідниками, які розрізняють такі поняття як «вправа» і «завдання» на основі наявності або відсутності багаторазового повторення (Рубцова, 2021). Черноватий розглядає вправу як форму організації вправління, розроблену з метою багаторазового виконання дії, стосовно якої формується навичка або вміння (Черноватий, 2018), Дж. Річардс під вправою розуміє керований і контрольований процес навчання конкретного мовного аспекту, а під завданням – використання існуючих або спеціально набутих мовних навичок (Richards, 2021). Тому вправи використовуємо лише на передтекстовому етапі, оскільки цей етап спрямований на формування мовних навичок, які в використовуються у процесі виконання завдань текстового і післятекстового етапів.

Екстраполюємо визначення поняття «система вправ», зробленого Британ, до теми нашого дослідження. Отже, «систему вправ і завдань» трактуємо як сукупність груп, підгруп, типів, видів вправ і завдань, послідовність виконання яких враховує закономірності розвитку мовленнєвих навичок та вмінь у професійно орієнтованому читанні автентичних текстів за фахом, сприяє набуттю професійних знань та забезпечує максимально високий рівень оволодіння професійно орієнтованою читацькою компетентністю (Британ, 2013). Оскільки наша наукова розвідка присвячена формуванню окремого виду мовленнєвої діяльності, будемо послуговуватись терміном «підсистема вправ і завдань».

Визначивши поняття «вправа», «завдання», «підсистема вправ і завдань», розглянемо типологію вправ, прийнятих у сучасній методичній науці. Н. Складенко розрізняє такі критерії: комунікативність; спрямованість на прийом або видачу інформації; ступінь керування;

наявність опор; кількість учасників; професійна спрямованість; використання рідної мови. Розглянемо ці критерії докладніше (Скляренко, 1999).

На передтекстовому етапі виконуються переважно некомунікативні вправи, особливо у групах вправ, які спрямовані на вдосконалення рецептивних мовних навичок (лексичних і граматичних) та готують здобувачів освіти до сприйняття тексту. Мотиваційні вправи для актуалізації фонових знань є здебільшого умовно-комунікативними і комунікативними. На текстовому та післятекстовому етапах застосовуються умовно-комунікативні та комунікативні вправи.

Відповідно до критерію *ступінь керування* на передтекстовому етапі більшість вправ має повне керування, на текстовому – часткове, а на після текстовому – мінімальне керування. Відповідно до критерію *наявність опор* для більшості вправ опорою слугує сам текст. Згідно з критерієм *кількість учасників* вправи виконуються індивідуально, в парах та в малих групах.

Відповідно до критерію *використання рідної мови* переважна більшість вправ є одномовними, лише деякі вправи для вдосконалення рецептивних лексичних або граматичних навичок можуть бути двомовними, оскільки в них подаються терміни та професійна лексика, які потребують точного перекладу.

Усі вправи є професійно спрямованими і ґрунтуються на автентичних текстах, безпосередньо пов'язаних з майбутньою спеціальністю здобувачів вищої освіти.

Представимо розроблену систему вправ в таблиці 1.

Таблиця 1

Система вправ для формування у майбутніх інженерів АПОЧК

Групи вправ	Типи вправ	Види вправ
Передтекстовий етап		
1. Група мотиваційних вправ для актуалізації фонових знань		
1. Мотиваційні вправи для актуалізації фонових знань	Комунікативні, умовно-комунікативні	Обговорення питань, пов'язаних з темою тексту, обговорення висловлювання /визначення, пов'язаного з темою тексту
2. Група вправ для вдосконалення рецептивних мовних навичок		
2.1. Підгрупа вправ для вдосконалення рецептивних лексичних навичок	Некомунікативні	Співвіднесення лексичної одиниці з її визначенням/перекладом; вставляння пропущених літер; розпізнавання зашифрованого слова; вставляння пропущених слів
2.2. Підгрупа вправ для вдосконалення рецептивних граматичних навичок	Некомунікативні	Знаходження у тексті та подальший аналіз граматичних явищ; знаходження та виправлення граматичних помилок
3. Група вправ для формування компенсаторних навичок		
3. Група вправ для формування компенсаторних навичок	Некомунікативні	Знаходження у тексті інтернаціоналізмів; заповнення таблиці однокореневими словами, які відносяться до інших частин мови; знаходження у тексті антонімів до поданих слів, <i>користуючись граматичним ключем</i>
Текстовий етап		
4. Група вправ для розвитку вмінь різних видів читання		
4.1. Підгрупа вправ для розвитку вмінь ознайомлювального читання	Умовно-комунікативні	Визначити основну думку тексту; вибрати найбільш прийнятний заголовок; визначити, чи підходить текст до заданої проблеми
4.2. Підгрупа вправ для розвитку вмінь переглядового читання	Умовно-комунікативні	Підібрати підзаголовки до частин тексту; прочитати анотацію і сказати, про що йтиме мова у тексті; підібрати до запитань правильні відповіді відповідно до змісту тексту; прочитати твердження і виправити неправильні
4.3. Підгрупа вправ для розвитку вмінь вивчаючого читання	Умовно-комунікативні	Виконати тест множинного або альтернативного вибору; скласти план тексту; поставити свої власні запитання до тексту.

Продовження таблиці 1

5. Група вправ для формування компенсаторних вмінь		
Група вправ для формування компенсаторних вмінь	Умовно-комунікативні	Вставлення у текст пропущених слів; заміна у тексті підкреслених слів
Післятекстовий етап		
6. Група вправ для вдосконалення вмінь ознайомлювального, переглядового, пошукового та вивчаючого читання	Комунікативні	Складання запитань до тексту з їхнім подальшим обговоренням; складання розгорнутого плану доповіді; пошук текстів на задану тему з їхнім подальшим аналізом і обговоренням; пошук і співставлення кількох зразків керівництва з експлуатації/патентів і порівняння їхньої структури

Приклади

Передтекстовий етап

2. Група вправ для вдосконалення рецептивних мовних навичок

2.1. Підгрупа вправ для вдосконалення рецептивних лексичних навичок

Приклад 1.

Мета: ознайомити майбутніх інженерів з новими лексичними одиницями.

Тип вправи: не комунікативна, рецептивна, з повним керуванням, письмова, двомовна.

Вид вправи: співвіднесення англійських лексичних одиниць з українськими еквівалентами.

Опори: без опор.

Форма виконання: індивідуальна.

Інструкція: *Match English words with Ukrainian equivalents.*

1. voltage	a. вимога
2. frequency	b. підключення
3. number of phases	c. напруга
4. supply	d. вручну
5. connection	e. кількість фаз
6. requirement	f. обладнання
7. manually	g. частотність
8. equipped	h. постачати

Контроль: самоконтроль за допомогою ключа.

(Бойко, 2025, с. 40).

Текстовий етап

4. Група вправ для розвитку вмінь різних видів читання

4.2. Підгрупа вправ для розвитку вмінь переглядового читання

Приклад 2.

Мета: розвивати навички розуміння основної інформації з тексту.

Тип вправи: умовно комунікативна, рецептивна, з частковим керуванням, одномовна.

Вид вправи: визначення відповідності наданих тверджень прочитаному тексту.

Опори: автентичний текст.

Форма виконання: індивідуальна.

Інструкція: *Read the text. Decide whether the sentences below are true or false, and correct the false sentences using the text about maintenance procedures*

1. Tension of the belts must be checked every year.
2. The electrical system must be checked every month.
3. You have to check the operating controls and external emergency devices every year.
4. The external components of the machine must be checked every week.
5. You should lubricate bearings every month.

6. You should check the transmissions for irregular noises every week.

Контроль: самоконтроль за допомогою ключа.

(Бойко, 2025, с. 42).

Післятекстовий етап

6. Група вправ для вдосконалення вмінь різних видів читання

Приклад 3.

Мета: вдосконалювати вміння аналізу тексту та його структури, розвивати вміння обговорення прочитаного.

Тип вправи: комунікативна, рецептивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, одномовна.

Вид вправи: пошук в Інтернеті інструкцій з експлуатації обладнання, порівняння деталей цих інструкцій. Презентація результатів.

Опори: без опор.

Форма виконання: групова.

Інструкція:

1. Form groups of 3–4 students.
2. Search on the Internet 2 manuals for food industry equipment.
3. Discuss in your group these manuals. Compare their rules for unpacking, handling and installation of the machine.
4. Be prepared to present the results of your work to the group and answer questions from your group-mates.
5. Remember to actively listen to other group presentations and engage in discussions.

Контроль: взаємоконтроль і контроль з боку викладача.

(Бойко, 2025, с. 36–37).

Перспективи подальших розвідок. Таким чином, нами було обґрунтовано і розроблено підсистему вправ для формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності у здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 133 Галузеве машинобудування, виділено три етапи формування АПОЧК: передтекстовий, текстовий та післятекстовий та охарактеризовано кожний з них. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці моделі формування АПОЧК у майбутніх інженерів та укладання методичних рекомендацій.

Список використаної літератури

1. Борецька Г. Методика формування іншомовної компетентності у читанні. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ : Ленвіт, 2013. Розд. 7.3. С. 370–417.
2. Британ Ю. Підсистема вправ для формування у майбутніх викладачів англомовної професійно орієнтованої читацької компетенції засобами Інтернет-ресурсів. *Іноземні мови*. 2013. № 1(73). С. 34–42.
3. Добровольська Н. Формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні : дис. ... д-ра філософії: 011 Освітні, педагогічні науки / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2021. 290 с.
4. Іноземна мова для інженерії [Електронний ресурс] : методичні рекомендації до проведення практичних занять для здобувачів освітнього ступеня «магістр» спеціальності 133 «Галузеве машинобудування», освітньо-професійних програм «Інжиніринг харчових виробництв», «Інжиніринг фармацевтичних та біотехнологічних виробництв», «Інжиніринг поліграфічних та пакувальних виробництв» денної та заочної форм здобуття освіти / уклад. Г. А. Бойко. Київ : НУХТ, 2025. 88 с.

5. Малуґа О. С. Система вправ для навчання професійно орієнтованого читання студентів магістратури. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2011. № 19. С. 210–218.

6. Никіфорчук Ж. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх богословів : дис. ... д-ра філософії: 011 Освітні, педагогічні науки / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2023. 298 с.

7. Освітньо-професійна програма: Інжиніринг харчових виробництв, спеціальність 133 Галузеве машинобудування / Національний університет харчових технологій. Київ, 2024.

8. Рубцова С. Підсистема вправ і завдань для формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому читанні у майбутніх інженерів. *Іноземні мови*. 2021. № 3. С. 37–43. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.3.241158>

9. Складенко Н. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 3–7.

10. Черноватий Л. Система вправ і завдань як категорія методики навчання перекладу. *Іноземні мови*. 2018. № 2. С. 19–26.

11. Richards J. C. Difference between Task, Exercise, Activity. The Official website of educator Jack C. Richards, 2021. Retrieved from <https://www.professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/>

12. Williams E. Reading in the Language Classroom. Teaching Series. London : Macmillan Publishers Ltd, 1991.

References

1. Boretska, H. (2013). Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u chytanni [Methodology of foreign language reading competence forming]. In: *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka – Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

2. Brytan, Yu. (2013). Pidsystema vprav dlia formuvannia u maibutnikh vykladachiv anhlomovnoi profesiino oriietovanoi chytatskoi kompetentsii zasobamy Internet-resursiv [The subsystem of exercises for forming the English language professionally oriented reading competence with the use of the Internet recourses to future higher educational establishments' teachers]. *Inozemni movy – Foreign Languages*, 1(73), 34–42 [in Ukrainian].

3. Dobrovolska, N. (2021). Formuvannia v maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii anhlomovnoi kompetentnosti v chytanni ta hovorinni [Development of prospective information technology specialists' English competence in reading and speaking]. *Doctor's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].

4. Boiko, H. A. (Eds.). (2025). Inozemna mova dlia inzhenerii [Foreign Language for Engineering]. [Elektronnyi resurs]. Kyiv: NUKhT [in Ukrainian].

5. Malyuga, O. S. (2011). Systema vprav dlia navchannia profesiino oriietovanoho chytannia studentiv mahistratury [A system of exercises for teaching professionally oriented reading to master's students]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriiia Pedahohika ta psykholohiia – Bulletin of Kyiv National Linguistic University. Series: Pedagogy and Psychology*, 19, 210–218 [in Ukrainian].

6. Nykiforchuk, Zh. (2023). Formuvannia anhlomovnoi profesiino oriietovanoi kompetentnosti v chytanni maibutnikh bohoslaviv [Forming of English professionally oriented reading competence of future theologians]. *Doctor's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].

7. Osvitno-profesiina prohrama: Inzhynirynh kharchovykh vyrobnytstv, spetsialnist 133 Haluzeve mashynobuduvannia [Educational and professional programme: Food Production Engineering, specialisation 133 Industrial Engineering]. (2024). Kyiv [in Ukrainian].

8. Rubtsova, S. (2021). Pidsystema vprav i zavdan dlia formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v profesiino oriietovanomu chytanni u maibutnikh inzheneriv [Subsystem of exercises and

tasks for prospective engineers lexical competence in professionally oriented reading development]. *Inozemni movy – Foreign Languages*, 3, 37–43. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.3.241158> [in Ukrainian].

9. Skliarenko, N. (1999). Suchasni vymohy do vprav dlia formuvannia inshomovnykh movlennievnykh navychok ta vmin [Modern requirements for exercises to develop foreign language speaking skills and abilities]. *Inozemni movy – Foreign Languages*, 3, 3–7 [in Ukrainian].

10. Chernovaty, L. (2018). Systema vprav i zavdan yak katehoriia metodyky navchannia perekladu [The system of exercises and tasks as a category of translation teaching methodology]. *Inozemni movy – Foreign Languages*, 2, 19–26 [in Ukrainian].

11. Richards, J. C. (2021). Difference between Task, Exercise, Activity. *The Official website of educator Jack C. Richards*. Retrieved from <https://www.professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/>

12. Williams, E. (1991). *Reading in the Language Classroom*. Teaching Series. London: Macmillan Publishers Ltd.

Бойко Г. А. Підсистема вправ і завдань для формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності у майбутніх інженерів

У статті описано підсистему вправ і завдань для формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності у здобувачів освітнього ступеня «Магістр» спеціальності 133 Галузеве машинобудування, які навчаються за Освітньо-професійною програмою Інжиніринг харчових виробництв. Окреслено поняття «вправа», «завдання» та «підсистема вправ», проаналізовано критерії для розроблення вправ і завдань. Виокремлено етапи формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності у майбутніх інженерів. Визначено завдання кожного етапу. Наведено приклади вправ і завдань, які майбутні інженери виконують з метою формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності. Підсистема вправ і завдань реалізується за три етапи: передтекстовий, текстовий та післятекстовий. Передтекстовий етап містить завдання, які мотивують здобувачів вищої освіти до читання певного тексту і актуалізують фонові знання, а також вправи, спрямовані на розвиток лексичних та граматичних навичок. Текстовий етап містить завдання для розвитку навичок в різних видах читання: ознайомлювального, переглядового та вивчаючого, а також завдання на розвиток компенсаторних стратегій, потрібних для розуміння текстів. Післятекстовий етап складається з завдань, націлених на активацію, накопичення інформації, одержаної з прочитаного тексту, на цьому етапі здійснюється подальший розвиток і вдосконалення вмінь різних видів читання. Усі вправи та завдання розроблено на основі дібраних автентичних професійно спрямованих текстів.

Ключові слова: майбутні інженери, підсистема вправ і завдань, передтекстовий етап, текстовий етап, післятекстовий етап, ознайомлювальне читання, переглядове читання, вивчаюче читання.

Boiko H. A. Subsystem of exercises and tasks for development pre-service engineers' English professional oriented reading competence

This article describes a subsystem of exercises and tasks for the development of English professionally oriented reading competence for Master students of speciality 133 Industrial Engineering that study at Educational Syllabus Engineering of Food Production. The concepts of “exercise”, “task”, “the system of exercises and tasks”, “the subsystem of exercises and tasks” have been outlined. The steps of development pre-service engineers' English professionally oriented reading competence have been determined. The goals of each step have been outlined. Several examples of exercises and tasks have been given. These exercises and tasks have been designed for pre-service engineers

in order to develop their English professionally oriented reading competence. The subsystem of exercises and tasks is realized at three steps: pre-reading, while-reading and post-reading. The pre-reading step contains tasks that motivate students to read a text and actualize their background and contains exercises aimed at the development of lexical and grammar skills. The while-reading step consists of tasks for development of skills for different reading types: skimming, scanning, intensive reading and tasks for development of compensatory strategies necessary for understanding of texts. The post-reading step consists of tasks aimed at activation and accumulation of information received from the read text, the further development and improvement of different reading types. All exercises and tasks are based on the selected authentic professional texts.

Key words: pre-service engineers, subsystem of exercises and tasks, pre-reading step, while-reading step and post-reading step, skimming, scanning, intensive reading.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 06.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 378.147:327]:811

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-27-32>

Васик Валерія Вікторівна,

асистент кафедри іноземних мов за професійним спрямуванням
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.

Valeria.Vasyk99@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-4681-2615>

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПІДХІД

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах інтенсифікації міжнародних контактів і євроінтеграційних процесів майбутні фахівці з міжнародних відносин потребують сформованої міжкультурної комунікативної компетентності, яка охоплює мовні навички, уміння розпізнавати культурні відмінності, адаптувати комунікативні стратегії та діяти з міжкультурною чутливістю і етичною рефлексією. Відсутність уніфікованих стандартів підготовки, фрагментарність освітніх програм, недостатня міждисциплінарна інтеграція та нестача валідних інструментів оцінювання створюють розрив між освітніми результатами і практичними вимогами міжнародної діяльності.

Подолання зазначених прогалин вимагає системних наукових досліджень з розроблення теоретико-методологічних основ компетентності, створення інструментів діагностики й моніторингу та верифікації ефективних педагогічних технологій з урахуванням європейських підходів. На практиці це проявляється через оновлення освітніх програм, впровадження практикоорієнтованих методик симуляцій і стажувань, підвищення кваліфікації викладачів і активізацію академічних обмінів для підвищення адаптивності та конкурентоспроможності випускників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження, присвячені підготовці студентів до міжкультурної комунікативної взаємодії, трактують формування відповідної компетентності як багатовимірний і комплексний процес. Його вивчення спирається на ґрунтовний доробок як вітчизняних, так і зарубіжних учених, серед яких варто відзначити М. Бахтіна, В. Біблера, Б. Єрасова, М. Кагана, Ю. Лотмана, Е. Холла, А. Кребера, Р. Портера, Л. Самовара, М. Беннета, Л. Виготського, М. Бергельсона, Є. Верещагіна та В. Костомарова. Їхні напрацювання формують теоретичне підґрунтя для подальшого розвитку підходів до міжкультурної комунікації.

Особливу увагу питанням методологічного та практичного забезпечення процесу формування міжкультурної компетентності приділяють представники методики навчання іноземних мов та педагогіки. Серед них слід виділити М. Байрама, Ж. ван Ека, О. Тарнопольського, С. Тер-Мінасову, Л. Щербу, Т. Іванову, І. Козубовську, Л. Максимчук та ін. У своїх працях вони акцентують на міждисциплінарному характері підготовки, упровадженні практикоорієнтованих освітніх технологій, а також на важливості безперервного професійного розвитку викладачів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття. Попри значну увагу науковців до проблеми міжкультурної комунікативної компетентності, недостатньо дослідженими залишаються питання її цілеспрямованого формування саме

у майбутніх фахівців з міжнародних відносин з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності. Зокрема, потребують подальшого аналізу шляхи інтеграції європейського досвіду в українську освітню практику, методичне забезпечення розвитку навичок міжкультурного діалогу в умовах освітнього процесу, а також створення ефективних моделей поєднання мовної підготовки з формуванням культурної толерантності, критичного мислення та професійної мобільності студентів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою роботи є обґрунтування і розкриття європейського підходу до формування міжкультурної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Для досягнення поставленої мети статті передбачено виконання таких завдань:

- проаналізувати наукові підходи до розуміння сутності міжкультурної комунікативної компетентності;
- окреслити специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин в контексті європейського освітнього простору;
- визначити методичні інструменти та педагогічні умови, котрі сприяють формуванню міжкультурної компетентності студентів.

Визначення методики дослідження. У процесі дослідження застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів пізнання. Зокрема, використано аналіз, синтез, індукцію та дедукцію для систематизації теоретичних положень; функціональний і системно-структурний методи – для визначення умов і механізмів упровадження міжкультурного компоненту в підготовку майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжкультурна комунікативна компетентність (МКК) розглядається сучасними дослідниками як складне багатовимірне утворення, яке включає знання, уміння та навички, індивідуально-особистісні якості, необхідні для ефективної взаємодії з представниками різних культур. Узагальнення існуючих наукових підходів дозволяє нам визначити три основні компоненти МКК: когнітивний (знання про культуру, соціальні норми та традиції), операційний (уміння адаптувати стратегії комунікації залежно від культурного контексту) та афективний (емоційна чутливість, толерантність і етична рефлексія).

Серед науковців, які вивчали МКК, варто відзначити А. Фантіні, М. Бенетт, М. Байрам та ін. Так, А. Фантіні трактує МКК як комплекс умінь, котрі забезпечують адекватну поведінку в комунікативних ситуаціях з представниками інших культур (Fantini, 2005). М. Бенетт уточнює, що МКК є індивідуальним процесом, який охоплює різні рівні розвитку особистості в процесі усвідомлення та прийняття культурних відмінностей (Bennet, 1990).

М. Байрам здійснив ґрунтовний аналіз МКК, визначивши її як здатність долати непорозуміння у взаємодії, пояснювати помилки комунікації, проявляти цікавість до іншої культури, здобувати знання про чужу культурну дійсність і застосовувати їх для проникнення в іншомовну культуру, інтерпретації та порівняння явищ власної та інших культур, встановлення та підтримки зв'язків між рідною та іншомовною культурою, а також критичного оцінювання власної культури та подолання етноцентричних установок і упереджень (Byram, 2000).

Узагальнюючи наведені підходи, можна стверджувати, що міжкультурна комунікативна компетентність охоплює знання, уміння, навички та індивідуально-психологічні якості, які забезпечують ефективну взаємодію, розуміння культурних відмінностей, адекватну оцінку комунікативних ситуацій та здатність до налагодження взаєморозуміння з представниками інших культур.

Професійна підготовка майбутніх фахівців з міжнародних відносин повинна враховувати специфіку їх майбутньої діяльності, яка передбачає постійний контакт з представниками різних культур, роботу у міждержавних організаціях, дипломатичну та консульську діяльність, участь у міжнародних конференціях, переговорах та проєктах. Основними професійними

ситуаціями, котрі формують вимоги до міжкультурної комунікативної компетентності, є переговори й укладання міжнародних угод, публічні виступи і брифінги, протокольні й церемоніальні заходи, міжвідомча і міжорганізаційна координація, кризова комунікація, робота в міжнародних проєктах і робочих групах. Кожна з цих ситуацій має специфічні вимоги. До прикладу, переговори вимагають стратегічної гнучкості, здатності передбачати реакції партнерів, уміння «зберегти обличчя» співрозмовника та адаптувати аргументацію до культурного контексту. Публічні виступи і брифінги потребують правильного використання мови і термінології, врахування невербальних сигналів, темпу промови, інтонацій, жестикуляції та поведінки аудиторії. Кризова комунікація передбачає швидку оцінку культурних, соціальних та етичних аспектів ситуації, уміння приймати оперативні рішення і запобігати непорозумінням у міжнародному середовищі. Робота у проєктних групах або наукових колабораціях потребує знання правил ділового етикету, а також навичок командної взаємодії, міжкультурної координації та здатності до адаптації у різноманітних професійних командах (Діденко, Діденко, 2023).

Формування МКК у студентів відбувається через інтеграцію теоретичних знань з практичними навичками. Сучасні методики включають симуляції переговорів з прописаними ролями і культурними параметрами, які імітують реальні дипломатичні ситуації та допомагають студентам навчитися планувати стратегії, передбачати реакції партнера та коригувати власну поведінку. Рольові ігри дають можливість відпрацьовувати етикет, невербальні сигнали і публічні виступи у безпечному навчальному середовищі. Аналіз кейсів реальних дипломатичних і міжнародних ситуацій допомагає усвідомити складність міжкультурних взаємодій та оцінити наслідки різних стратегій. Проєктна робота в міжуніверситетських групах формує навички командної взаємодії, критичного мислення й адаптації до різних культурних підходів. Короткострокові стажування в посольствах, консульствах і міжнародних організаціях дають змогу студентам набути реального досвіду, спостерігати динаміку міжнародних процесів та застосовувати знання в практичних умовах. Важливою складовою навчання є рефлексія: ведення щоденників, групові обговорення, відеоаналіз тощо.

У провідних університетах Німеччини широко використовуються такі освітні практики, як моделювання засідань ООН та ЄС (Model United Nations, Model EU). Подібні заходи спрямовані на поглиблення теоретичних знань з міжнародних відносин, відпрацювання практичних навичок ведення переговорів, аргументації та прийняття рішень у багатосторонньому форматі. Учасники імітують роботу реальних міжнародних інституцій, навчаються складати резолюції, виступати з промовами, формувати коаліції та знаходити компроміси. Студенти отримують можливість опанувати протокол і дипломатичний етикет у багатокультурному середовищі, навчитися правильно застосовувати стратегії комунікації та формувати толерантність і повагу до різних політичних та культурних позицій (Гаманюк, 2011).

Європейський підхід до підготовки передбачає модульну структуру навчальних курсів з чітко визначеними результатами навчання (learning outcomes), яка дозволяє планувати поступове нарощування компетентностей і систематичне поєднання теорії і практики. Акцент робиться на міждисциплінарність – поєднання знань з міжнародних відносин, лінгвістики, психології, культурології і менеджменту. Важливо також інтегрувати формальне і неформальне навчання, зокрема участь у вебінарах, віртуальних обмінах та міжнародних онлайн-проєктах. Прикладом є практика університетів Данії та Швеції, де студенти беруть участь у віртуальних міжнародних проєктах та онлайн-обмінах у межах Erasmus+ Virtual Exchange, котрі розвивають комунікативну гнучкість і цифрову міжкультурну грамотність (Jovelin, 2006).

Оцінювання МКК у європейських практиках переважно здійснюється за комплексною трифазною моделлю. Перша фаза – діагностика на початку курсу, яка включає оцінку початкового рівня знань, комунікативних умінь і мотивації студентів. Друга фаза – формативний моніторинг, який проводиться під час навчання за допомогою симуляцій, рольових ігор, само- та

взаємооцінювання, групових обговорень і аналізу відеозаписів. Третя фаза – сумативна оцінка в кінці модуля, котра включає портфоліо, підсумкові симуляції, стандартизовані тести та аналіз кейсів. Оцінювання поєднує кількісні та якісні показники, які враховують здатність студентів ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, приймати етичні рішення та адаптуватися до різних ситуацій.

Для успішної реалізації програми формування МКК важливо підготувати викладачів як фасилітаторів міжкультурного навчання (Сімкова, Старікова, Міхнєва, 2022). Викладачі повинні володіти методиками проведення симуляцій, аналізу невербальної комунікації, фасилітації рефлексії та формативного оцінювання. Крім того, ефективною є співпраця з практиками дипломатичної служби, міжнародних організацій та експертами у сфері міжнародних відносин, які можуть надавати студентам практичні поради, ділитися реальними кейсами та брати участь у проведенні тренінгів та рольових ігор.

Отже, формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин за європейським підходом передбачає системну інтеграцію теоретичних знань, практичних навичок та індивідуально-особистісних якостей, модульну структуру курсів, симуляційні практики, комплексне оцінювання та підготовку викладачів і менторів. Практика провідних європейських країн демонструє, що поєднання симуляцій, міжкультурної медіації, цифрових інструментів та академічної мобільності забезпечує високий рівень готовності випускників до роботи в міжнародному середовищі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових підходів до формування міжкультурної комунікативної компетентності свідчить про її багатовимірний характер і включає когнітивний, операційний та афективний компоненти. МКК забезпечує знання, уміння, навички, індивідуально-психологічні якості, необхідні для ефективної взаємодії з представниками різних культур, адекватного оцінювання комунікативних ситуацій та налагодження взаєморозуміння навіть за середнього рівня володіння іноземними мовами. Професійна підготовка майбутніх фахівців з міжнародних відносин повинна поєднувати теоретичні знання, практичні навички, рефлексію та інноваційні методики навчання, такі як симуляції, рольові ігри, аналіз кейсів, проєктна робота і стажування в міжнародних організаціях. Європейський підхід підкреслює модульну структуру курсів, міждисциплінарність, практикоорієнтованість, використання цифрових інструментів та академічну мобільність.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні ефективності різних методик формування МКК у конкретних професійних ситуаціях, а також розробці інструментів оцінювання, які б комплексно враховували когнітивний, операційний та афективний компоненти компетентності. Цікавою є також тема впливу цифрових технологій і віртуальних міжкультурних обмінів на розвиток МКК, інтеграції міжкультурних компетенцій у суміжні дисципліни та формування адаптивних стратегій комунікації у кризових ситуаціях.

Список використаної літератури

1. Fantini A. E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct. Brattleboro, VT, USA, 2005. URL: http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf
2. Bennet C. I. Comprehensive multicultural education: theory and practice. Boston : Allyn and Bacon, 1990. 413 p.
3. Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*. 2000. № 18(6). P. 8–13. DOI: <https://doi.org/10.7146/spr.v6i18.116742>
4. Діденко О., Діденко Р. Підготовка майбутніх фахівців міжнародних відносин до роботи в системі стратегічних комунікацій як предмет наукових досліджень. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Том 33, № 2. С. 126–142. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1436>

5. Гаманюк В. А. Підходи до міжкультурного виховання та навчання у Німеччині в умовах інтеграції. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. Т. 31. С. 506–512. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.4790>

6. Jovelin E. L'enseignement du travail social en Europe. *Informations sociales*. 2006. № 135. P. 120–129. DOI: <https://doi.org/10.3917/inso.135.0120>

7. Сімкова І. О., Старікова С. Г., Міхнєва Ю. Р. Роль міжкультурної комунікації під час програм віртуального обміну. *Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу: стратегії розвитку : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів–Торунь : LihaPres, 2022. С. 265–267. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-281-7-76>

References

1. Fantini, A. E. (2005). About Intercultural Communicative Competence: A Construct. Brattleboro, VT, USA. Retrieved from http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf

2. Bennet, C. I. (1990). Comprehensive multicultural education: theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.

3. Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8–13. DOI: <https://doi.org/10.7146/spr.v6i18.116742>

4. Didenko, O., & Didenko, R. (2023). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv mizhnarodnykh vidnosyn do roboty v systemi stratehichnykh komunikatsii yak predmet naukovykh doslidzhen [Preparation of future international relations specialists for work in the system of strategic communications as a subject of scientific research]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedagogichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 33(2), 126–142. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1436> [in Ukrainian].

5. Hamaniuk, V. A. (2022). Pidkhody do mizhkulturnoho vykhovannia ta navchannia u Nimechchyni v umovakh intehtatsii [Approaches to intercultural education and teaching in Germany in the context of integration]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of Higher and Secondary Education*, 31, 506–512. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.4790> [in Ukrainian].

6. Jovelin, E. (2006). L'enseignement du travail social en Europe. *Informations sociales*, 135, 120–129. DOI: <https://doi.org/10.3917/inso.135.0120>

7. Simkova, I. O., Starikova, S. H., & Mikhnieva, Yu. R. (2022). Rol mizhkulturnoi komunikatsii pid chas prohram virtualnoho obminu [The role of intercultural communication during virtual exchange programs]. *Mizhkulturna komunikatsiia v konteksti hlobalizatsiinoho dialohu: stratehii rozvytku: materialy II Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii – Intercultural communication in the context of globalisation dialogue: development strategies: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference*. (pp. 265–267). Lviv–Torun: LihaPres. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-281-7-76> [in Ukrainian].

Васик В. В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин: європейський підхід

У статті розглянуто проблему формування міжкультурної комунікативної компетентності (МКК) у майбутніх фахівців з міжнародних відносин у контексті європейського підходу. На основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників окреслено сутність МКК як багатовимірного утворення, яке поєднує когнітивний компонент (знання культурних норм і традицій), операційно-діяльнісний компонент (уміння та навички ефективної взаємодії) та афективний компонент (цінності, установки й толерантність). Визначено професійні ситуації, у яких компетентність проявляється найбільш виразно, зокрема під час міжнародних переговорів, публічних виступів, участі в протокольних заходах, кризових комунікацій та координації міжкультурних проєктів.

Особливу увагу приділено методичним інструментам формування МКК у студентів, серед яких рольові ігри, аналіз кейсів, проєктна діяльність, симуляційні вправи та стажування у міжнародних організаціях. Проаналізовано досвід провідних європейських університетів, у практиці яких важливе місце займають симуляції переговорних процесів і моделювання засідань міжнародних організацій.

Окреслено європейський підхід до підготовки майбутніх фахівців, який ґрунтується на модульній структурі навчальних курсів, міждисциплінарності, поєднанні формального й неформального навчання, інтеграції цифрових інструментів та широких можливостях академічної мобільності. Розглянуто комплексну модель оцінювання МКК, яка включає початкову діагностику рівня сформованості компетентності, формативний моніторинг у процесі навчання та підсумкове оцінювання з використанням портфоліо, симуляцій, стандартизованих тестів і самооцінювання. Підкреслено також важливість підготовки викладачів як фасилітаторів міжкультурного навчання, здатних створювати умови для інтерактивної взаємодії, культурного обміну та формування позитивної атмосфери співпраці.

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетентність, міжнародні відносини, європейський підхід, симуляції, академічна мобільність.

Vasyk V. V. Formation of intercultural communicative competence in future international relations specialists: the European approach

The article examines the problem of developing intercultural communicative competence (ICC) in future specialists in international relations within the context of the European approach to education and professional training. Based on the analysis of scholarly works by domestic and foreign researchers, ICC is defined as a multidimensional construct that integrates a cognitive component (knowledge of cultural norms and traditions), an operational-activity component (skills and abilities for effective interaction), and an affective component (values, attitudes, and tolerance). Professional situations in which this competence is most vividly demonstrated are identified, including international negotiations, public speaking, participation in protocol events, crisis communication, and coordination of intercultural projects.

Special attention is paid to methodological tools for developing ICC in students, such as role-playing, case analysis, project work, simulation exercises, and internships in international organizations. The experience of leading European universities is analyzed, in which an important role is assigned to negotiation simulations and modeling of international organization sessions.

The European approach to training future specialists is outlined, emphasizing modular course structures, interdisciplinarity, the combination of formal and non-formal learning, the integration of digital tools, and extensive opportunities for academic mobility. A comprehensive model of ICC assessment is examined, including initial diagnostics of competence levels, formative monitoring during the learning process, and summative evaluation using portfolios, simulations, standardized tests, and self-assessment. The importance of preparing teachers as facilitators of intercultural learning is also emphasized, as they are capable of creating conditions for interactive engagement, cultural exchange, and the formation of a positive atmosphere of cooperation.

Key words: intercultural communicative competence, international relations, European approach, simulations, academic mobility.



УДК 378.147:174:61

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-33-44>

Євтушенко Юлія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мікробіології, вірусології, імунології,
медичної фізики та інформатики
ДЗ «Луганський державний медичний університет»,
м. Рівне, Україна.

julia.evtyshenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7315-3337>

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: МІЖ ПЕДАГОГІКОЮ ГІДНОСТІ ТА ВИКЛИКАМИ ЧАСУ

У сучасному світі, де медична практика все частіше поєднує технологічну складність із моральною неоднозначністю, підготовка лікаря вже не може обмежуватися лише формуванням професійних знань і навичок. Особливої актуальності набуває проблема формування професійно-етичної культури як стрижневої складової лікарської ідентичності, що передбачає не лише нормативне дотримання етичних принципів, а й здатність до внутрішньої рефлексії, морального вибору, емпатійної присутності.

Разом із тим, у практиці медичної освіти досі домінують традиційно-репродуктивні або компетентісно-інструментальні підходи, які часто не забезпечують належного рівня суб'єктності студента, його етичної включеності та особистісної зрілості. У зв'язку з цим науково-педагогічною проблемою стає пошук таких методологічних основ і педагогічних стратегій, які здатні інтегрувати гуманістичні цінності в реальний освітній процес і забезпечити сталий розвиток професійно-етичної культури майбутнього лікаря.

Одним із потенційно ефективних напрямів вирішення цього завдання виступає особистісно орієнтований підхід, який, попри його широке теоретичне визнання, досі залишається недостатньо дослідженим саме в контексті формування етичної компетентності у медичній освіті. Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю не лише концептуального осмислення цього підходу, а й пошуку реальних педагогічних рішень, здатних трансформувати освітню парадигму від знання до гідності.

Сучасні дослідження підтверджують зростання уваги до особистісно орієнтованого підходу як важливого чинника гуманізації медичної освіти. У роботах К. Качайло, Л. Герасименко, О. Губар, М. Лук'янчук підхід розглядається як основа суб'єктної взаємодії, розвитку професійної ідентичності та формування гуманістичних цінностей у студентів-медиків (Качайло, 2025; Герасименко, 2021; Губар, 2019; Лук'янчук, 2020). Дослідники О. Дмитришин і О. Хомич, В. Марічереда з колегами, І. Радзієвська і Н. Титаренко акцентують на симуляційних технологіях, які сприяють розвитку емпатії, етичного мислення та моральної стійкості в умовах невизначеності (Дмитришин & Хомич, 2025; Марічереда та ін., 2024; Радзієвська & Титаренко, 2025). Праці О. Колодницької, А. Леухіної, О. Каніковського та співавторів вказують на потребу формування комунікативної та емоційної компетентності як ключових компонентів професійно-етичної культури лікаря (Колодницька, 2021; Леухіна, 2022; Каніковська та ін., 2024).

У контексті інтеграції гуманітарного знання та міждисциплінарних практик варто виділити праці О. Ісаєвої та Г. Шайнер, а також І. Радзієвської й Н. Титаренко, які підкреслюють зна-

чення етапного розвитку особистості студента в освітньому процесі (Ісаєва & Шайнер, 2023; Радзієвська & Титаренко, 2025). З урахуванням українських реалій, О. Каніковський та співавтори наголошують на потребі адаптації особистісного підходу до умов воєнного стану та психологічної нестабільності (Каніковський та ін., 2024).

Попри зростаючу кількість досліджень, присвячених етичному вихованню у медичній освіті, проблема формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів крізь призму особистісно орієнтованого підходу залишається недостатньо розкритою. У науковій літературі переважають теоретичні узагальнення щодо важливості етичних цінностей або опис компетентнісного підходу до формування моральної поведінки, тоді як змістовий аналіз особистісно орієнтованого підходу як педагогічної стратегії морального зростання студента, його емоційної залученості, рефлексії та суб'єктного становлення фактично залишається на периферії уваги.

Недостатньо також розглянуто інноваційні освітні практики та цифрові технології в контексті особистісно орієнтованого підходу до етичного формування, а педагогічний досвід часто представлений без належного зв'язку з філософськими та культурними основами медичної етики. Крім того, вітчизняна педагогічна думка лише частково враховує соціокультурну специфіку сучасної України, зокрема у контексті викликів воєнного часу, психологічної травми, зростаючої недовіри до медичних інституцій та потреби в гуманістичній реабілітації лікарської професії.

Таким чином, ця стаття спрямована на подолання означених лакун шляхом комплексного аналізу особистісно орієнтованого підходу як основи формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря в умовах сучасних освітніх і суспільних трансформацій.

Метою статті є концептуальний аналіз особистісно орієнтованого підходу як засобу формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів, з акцентом на його філософські засади, педагогічні можливості, відповідність сучасним викликам та практичне застосування в умовах трансформації медичної освіти.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

- розкрити філософські та психологічні засади особистісно орієнтованого підходу;
- обґрунтувати його роль у формуванні професійно-етичної культури майбутніх лікарів;
- порівняти особистісно орієнтований підхід з іншими педагогічними підходами (традиційним, компетентнісним, аксіологічним);
- проаналізувати інноваційні освітні технології, що узгоджуються з принципами особистісно орієнтованого підходу;
- дослідити соціокультурні аспекти впровадження цього підходу у медичну освіту України;
- надати практичні приклади реалізації особистісно орієнтованого підходу та запропонувати подальші перспективи дослідження.

У дослідженні було застосовано комплекс взаємодоповнюючих теоретичних методів, зокрема аналіз і синтез наукової літератури з галузей педагогіки, медичної етики, філософії освіти, психології особистості та професійної підготовки медичних фахівців. Проведено систематизацію та класифікацію наукових підходів до розуміння сутності та потенціалу особистісно орієнтованого підходу в контексті формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря.

Сучасна медицина змушує нас знову й знову ставити питання: чи здатен лікар залишатися людиною, коли система вимагає функціональності, пацієнт – дива, а власна совість – тиші? У часи, коли медична практика дедалі частіше стає не лише технічним ремеслом, а полем морального вибору, постає інше питання: чи формує медична освіта професіонала, чи Людину – із великої літери?

На тлі війни, цифрової трансформації охорони здоров'я, викликів біоетики й зростання емоційного вигорання, стає очевидним: знань і вмінь вже недостатньо. Сучасна медицина потре-

бує етично зрілих особистостей, здатних діяти з позиції гідності, емпатії та внутрішньої відповідальності. Традиційні освітні парадигми, зосереджені на стандартах і компетентностях, дедалі рідше торкаються серцевини професійної ідентичності. У відповідь на цю розривність між знанням і особистісною цілісністю зростає інтерес до підходів, що повертають у центр уваги людину як носія етичних і смислових орієнтирів.

Особистісно орієнтований підхід, на нашу думку, – не просто педагогічна технологія, а відповідь на глибинний запит часу. Він інтегрує гуманістичний імператив освіти з педагогікою гідності, де студент – не об'єкт навчання, а суб'єкт морального зростання, співтворець етичної культури медицини. Проте і цей підхід не є панацеєю. У його реалізації ми стикаємося з низкою питань: Чи готова академічна культура до рівноправного діалогу зі студентом? Як формувати професійно-етичні орієнтири без морального примусу чи бюрократизації? Чи може педагог бути фасилітатором етичного розвитку, не втрачаючи довіри й авторитету?

Щоб дати відповідь на ці запитання, важливо осмислити не лише сучасні дидактичні стратегії, а й світоглядну базу, на якій ґрунтується особистісно орієнтований підхід. Його сенс не зводиться до методики або навчального інструменту – він коріниться в глибоких філософських, психологічних і педагогічних традиціях, які окреслюють нову оптику медичної освіти. Саме ці теоретико-філософські витоки дозволяють розкрити ціннісну суть підходу, орієнтованого на гідність, діалог і моральну автономію як ключові ознаки професійного становлення лікаря.

Особистісно орієнтований підхід не є винаходом педагогіки ХХІ століття. Його витоки сягають глибоко в контекст антропоцентричного повороту у філософії, психології та гуманітарних науках. Він сформувався як відповідь на інституційний відчужений дискурс, що знеособлював людину, зводячи її до об'єкта впливу, носія функцій або реципієнта знань.

У філософії підґрунтям цього підходу стали ідеї екзистенціалізму, персоналізму та діалогічної педагогіки (Бубер, 2000; Ясперс, 2006; Сартр, 2005; Фрейре, 2003; Марітен, 2001; Мунье, 1996). Вони в різний спосіб утверджували цінність людини як автономного суб'єкта, здатного до морального вибору, відповідальності та відкритого діалогу.

У психології ключовими стали ідеї гуманістичної традиції. Так, К. Роджерс акцентував увагу на «світі внутрішнього досвіду» кожної людини та підкреслював важливість створення умов, сприятливих для зростання особистості, що стало основою нон-директивного навчання (Роджерс, 2002). У свою чергу, Маслоу висунув концепцію самоактуалізації як базової потреби людини та підкреслював важливість розвитку над контролем, гуманності над авторитарністю (Маслоу, 2006). Разом вони заклали засади освітнього середовища, що підтримує унікальний потенціал особистості.

У педагогіці ідеї особистісно орієнтованого підходу втілились у спадщині Янауша Корчака, який ще на початку ХХ століття визнавав дитину суб'єктом із гідністю й правом голосу (Корчак, 2007). В українській традиції ці підходи глибоко розвинуті В. Сухомлинським, який утверджував «педагогіку серця», та І. Бехом, який сформулював модель особистісно орієнтованого виховання, заснованого на суб'єктності, моральному виборі та повазі до внутрішнього світу дитини (Сухомлинський, 1977; Бех, 2003).

У медичній освіті цей підхід має особливе значення. Він не лише орієнтує викладача на повагу до студента, а й моделює майбутню професійну роль лікаря: бачити в пацієнті не симптом, а людину. Студент, що зазнає досвіду суб'єктного ставлення, згодом буде здатний відтворити його у взаємодії з пацієнтом. Особистісно орієнтований підхід закладає основу для формування лікаря, який поєднує професійну компетентність із гуманістичними цінностями, що є особливо актуальним у контексті сучасних змін у медичній освіті.

Сучасна медична освіта перебуває на межі парадигмального зсуву: між технократичною моделлю, зосередженою на стандартах і протоколах, та гуманістичною, яка виходить із потреби формування лікаря як цілісної, етично вкоріненої особистості. У цьому контексті особистісно

орієнтований підхід набуває особливого значення – не як альтернатива, а як інтегративна методологія, здатна поєднати фахову компетентність із моральною самосвідомістю.

У системі підготовки лікаря цей підхід втілюється через кілька ключових принципів:

- *суб'єктність*: студент розглядається як автономна особистість із власним ціннісним полем, життєвим досвідом і здатністю до саморозвитку, а не лише як об'єкт засвоєння знань;
- *індивідуалізація*: освітній процес налаштовується відповідно до темпу, стилю навчання та особистих потреб конкретного здобувача освіти;
- *рефлексивність*: важливо не лише «знати», а й розуміти контекст свого значення – «як і чому я це знаю», що формує не тільки фахову готовність, а й етичну відповідальність;
- *сміслові навчання*: студента активно залучають до осмислення сенсів професії, виходячи за межі простого відтворення алгоритмів клінічного мислення.

У такому підході майбутній лікар постає не як сукупність навичок, а як інтегрована особистість, де знання, етика, досвід і емоційна чутливість взаємодіють у єдиному моральному просторі. Це дозволяє уникнути розриву між технічною точністю і моральною апатією, між формальною успішністю та професійним вигоранням.

Водночас особистісно орієнтований підхід не заперечує важливості медичних стандартів – він їх доповнює, додаючи ціннісно-смісловий вимір. Адже професіоналізм, який ґрунтується лише на навичках без чітких етичних орієнтирів, може легко перетворитися на безпристрасну ефективність, позбавлену гуманності. Особистісно орієнтований підхід наголошує: формування лікаря починається не з алгоритмів, а з утвердження його людяності – як здатності до співпереживання, рефлексії та морального вибору.

Особистісно орієнтований підхід постає не лише як педагогічна стратегія, а як моральна рамка, яка визначає спосіб формування внутрішньої етичної позиції майбутнього лікаря. Його сутність полягає у створенні такого освітнього простору, де студент не отримує готових відповідей, а вчиться запитувати себе: Хто я у стосунку до іншого? Якою є моя межа відповідальності? Як я присутній у світі, де інша людина – не об'єкт маніпуляції, а суб'єкт гідності?

Саме завдяки такій екзистенційній налаштованості особистісно орієнтований підхід створює умови для формування глибоко вкоріненої етичної культури. Етичність тут постає не як набір зовнішніх приписів, а як внутрішній процес, що розкривається у взаємодії, рефлексії та особистісному досвіді. Ця етична основа закладає підґрунтя для виховання лікаря, здатного поєднувати професійну компетентність із моральною чутливістю в процесі медичної освіти.

Професійно-етична культура, що формується в такому освітньому контексті, не зводиться до знання кодексів чи повторення моральних декларацій. Вона постає як цілісна, внутрішньо вкорінена система переконань, ставлень і дій, що виявляються у щоденній взаємодії студента з пацієнтами, колегами, системою охорони здоров'я та власною совістю. У її центрі – емпатія, повага до автономії, здатність приймати рішення в умовах моральної невизначеності, готовність нести особисту відповідальність. Ці якості не можна сформувати за допомогою інструктажу, оцінювання чи зовнішнього контролю. Їх народження потребує простору особистого досвіду, занурення у рефлексію та участь у діалозі, що визнає суб'єктність студента.

Особистісно орієнтований підхід саме й створює передумови для цього процесу. Він не диктує моральні настанови, а відкриває можливість студенту побачити, як його власні цінності вступають у взаємодію з професійними стандартами. Етична чутливість розвивається тут не як абстрактне вміння, а як досвід – через обговорення реальних кейсів, взаємне слухання, наративні практики. Повагу до автономії студент опановує не як правило поведінки, а як настанову мислення, яка формується у самій логіці освітнього процесу – у ситуаціях, коли викладач сам демонструє довіру до свободи студента. Моральна рефлексія розгортається як щоденна вправа у самоспостереженні, що допомагає студенту усвідомлювати свої сумніви, суперечності та внутрішні конфлікти. У симуляціях складних ситуацій (тріажу, дефіциту ресурсів, стигматиза-

ції пацієнтів) він вчиться приймати рішення не за протоколом, а з урахуванням етичного контексту. Водночас особистісно орієнтований підхід розширює поле етики, охоплюючи не лише стосунки з пацієнтом, а й взаємодію з технологіями, фармацевтичними компаніями, ситуаціями конфлікту інтересів. Усе це формує стійкість до морального компромісу, що базується не на забороні, а на внутрішній позиції.

Цінність особистісно орієнтованого підходу полягає і в тому, що він знижує ризик професійного вигорання. Студент не просто навчається діяти правильно, він отримує досвід емоційної присутності, співпереживання, включення у сенсовий вимір професії. Такий досвід зберігає його людську автентичність навіть у жорстких клінічних умовах. Крім того, цей підхід створює простір без страху помилки – простір, де студент може досліджувати себе, свої межі, свої реакції без приниження, осуду чи сорому. Саме у цьому просторі формується не виконавська, а відповідальна етика – така, що не залежить від зовнішніх обмежень, а живе в середині як внутрішня система саморегуляції.

Таким чином, особистісно орієнтований підхід відкриває шлях до етичної культури, яка не є зовнішньою нормою, а стає глибокою потребою діяти з повагою, гідністю і відповідальністю. У цьому сенсі він є не просто методологією навчання, а моральною інвестицією в майбутнє медицини.

Разом із тим, жоден педагогічний підхід не може бути універсальним. У реальному навчальному процесі, особливо коли йдеться про формування професійно-етичної культури, відбувається перетин кількох впливових парадигм. Компетентнісний, аксіологічний та особистісно орієнтований підходи створюють три концептуально різні, але взаємопов'язані лінії педагогічного впливу.

У цій множинності особистісно орієнтований підхід відіграє інтегративну роль: він не суперечить цінності стандартів чи глибині смислів, а виводить їх на рівень особистісного переживання. Якщо компетентнісний підхід забезпечує інструментальну дієздатність, а аксіологічний – моральну рамку, то особистісно орієнтований пропонує студенту внутрішню участь. Він не диктує, як діяти правильно, а вчить питати себе: ким я є в цій ситуації? як я можу бути присутнім у ній не лише як професіонал, а як людина? Саме тому цей підхід створює передумови для формування не лише професійної, а й етичної ідентичності. Це педагогіка присутності, співучасті та смислу. І саме вона, на нашу думку, здатна перетворити етику з зовнішньої вимоги на внутрішню необхідність. Водночас однієї лише педагогічної філософії недостатньо – її реалізація вимагає адекватних форм і засобів, здатних передати студенту досвід морального вибору, співпереживання, відповідальності. І саме тут особистісно орієнтований підхід знаходить своє втілення через інноваційні освітні технології, які переводять абстрактні етичні категорії у конкретний досвід студента. Завдяки таким технологіям освіта перестає бути лише джерелом знань – вона стає простором проживання етики як особистої цінності.

У контексті особистісно орієнтованого підходу новітні освітні технології відіграють ключову роль у формуванні професійно-етичної культури, адже дозволяють студенту не лише вивчати етику, а проживати її у різних форматах взаємодії.

Симуляційні методи (клінічні сценарії, рольові ігри, емоційно напружені ситуації) відкривають студенту безпечний простір для експериментування з моральними рішеннями. Наприклад, у сценарії, де студент грає роль лікаря, який спілкується з родиною пацієнта в термінальній стадії захворювання, необхідно знайти баланс між чесним інформуванням про прогноз і підтримкою емоційного стану рідних. Такі симуляції допомагають розвинути навички емпатійного спілкування, чутливості до емоційних потреб інших та вміння приймати зважені етичні рішення в умовах психологічного тиску.

Віртуальні технології, зокрема VR-проекти на зразок «We Are Alfred», дозволяють студентам пережити досвід пацієнта зсередини – втрату слуху, дезорієнтацію, залежність (Jones,

2017). Такий досвід пробуджує глибоке емпатійне розуміння, якого неможливо досягти лише через лекційний формат.

Етичні симуляційні ігри та квести, що моделюють моральні дилеми, сприяють розвитку етичної уваги й здатності бачити альтернативні наслідки своїх рішень.

Цифрові платформи, як-от Empathetics, SimX, Body Interact, акцентують увагу на розвитку soft skills, критичного мислення та етичної комунікації. Їхня сила – у залученні студента до особистої внутрішньої роботи, яку неможливо замінити теоретичним викладом.

Навіть за обмежених ресурсів українські медичні виші можуть використовувати подкасти, відеоаналіз клінічних ситуацій, блоги та форуми, що підтримують рефлексію і взаємне етичне навчання. Вони не потребують складного обладнання, але відповідають духу особистісно орієнтованого підходу – визнають у студенті суб'єкта досвіду.

Таким чином, інноваційні технології в медицині набувають педагогічної цінності лише тоді, коли їх мета – не контроль чи ефективність, а людяність, присутність і довіра. Вони не підміняють викладача, але стають мовою, якою етика звертається до внутрішнього світу студента. Проте технології, якими б прогресивними вони не були, не формують лікаря самостійно – їхній потенціал розкривається лише в діалозі з реальним світом, у якому навчається майбутній медик. Суспільні та культурні умови, в яких відбувається освіта, визначають, наскільки глибоко ці технології та підходи здатні сприяти гуманізації медичної освіти в Україні.

Соціокультурний контекст відіграє ключову роль у реалізації особистісно орієнтованого підходу в медичній освіті. В Україні впровадження цього підходу відбувається на тлі глибоких криз: війни, морального виснаження, фрагментованості освітнього процесу та академічного суб'єктивізму. Попри це, саме досвід втрат, героїзму й нової чутливості до гідності відкриває унікальне «вікно можливостей» для гуманізації освіти. Сьогоднішній студент усе частіше шукає не лише компетентність, а сенс і цінності професії. Це збігається з глобальними тенденціями: стандарти CanMEDS, ACGME, Tomorrow's Doctors, а також програми провідних університетів (Harvard, Karolinska, UCL) акцентують розвиток етичної чутливості, рефлексії, наративної компетентності. Водночас як на Заході, так і в Україні зростає усвідомлення, що лише жива педагогічна взаємодія, а не формалізовані soft skills, може сформувати лікаря як моральну особистість. У цьому контексті саме особистісно орієнтований підхід постає не як ідеал, а як необхідність, що відповідає викликам часу і запиту на гідність у професії.

Попри очевидну гуманістичну привабливість, особистісно орієнтований підхід стикається з низкою викликів, які не применшують його цінності, а підкреслюють необхідність свідомої трансформації освітнього середовища.

Перш за все, йдеться про готовність викладача до нової ролі. Позиція фасилітатора й партнера в освітньому процесі потребує не лише професійної переорієнтації, а й розвитку емоційної компетентності, навичок рефлексивної взаємодії та довіри. Для більшості педагогів, вихованих у традиційній ієрархічній моделі, це якісно новий досвід, що потребує спеціального супроводу та підтримки.

Водночас існує ризик формалізації: особистісно орієнтовані практики можуть зводитися до риторики й формальних звітів. Емпатія, що оцінюється за шкалою, і рефлексивний журнал, написаний «для галочки», втрачають сенс. Ще одним викликом стає психологічна вразливість студентів: без належної підтримки навіть цінні етичні вправи можуть спричинити емоційне виснаження або закритість.

У контексті української освітньої культури, де переважає контроль і стандартизація, особистісний підхід часто сприймається як загроза дисциплінарному порядку. Разом з тим, саме ця культура потребує оновлення – через живий діалог, суб'єктність і педагогіку довіри. Не менш важливими є й ресурсні обмеження: брак фінансування, технологій, менторських програм. Але інноваційність не завжди залежить від бюджету – іноді вона починається з відкритості до студентського досвіду.

Окремим чинником є так звана «етична втома» – перенасичення контентом на тлі втрати сенсу. Протидія цьому – у конкретних кейсах, реальних історіях, щоденній моральній практиці.

Таким чином, виклики особистісно орієнтованого підходу – це точки зростання. Вони не зменшують його потенціалу, а навпаки, вимагають системної відповіді: нової підготовки викладачів, психологічної безпеки, гнучких форматів навчання. Це не лише зміна методик, а поступ до нової культури освіти – культури гідності, відповідальності й людяності. Саме тому особистісно орієнтований підхід варто оцінювати не за кількістю нормативних положень, а за тим, як він втілюється в щоденному освітньому досвіді. Адже його справжній потенціал розкривається не в теорії, а в живій практиці взаємодії – там, де студент стикається з моральною невизначеністю, вчиться чути себе та іншого, шукати не лише знання, а смисл. У таких моментах освіта перестає бути інструкцією, і стає простором етичного самовизначення.

Це перетворення відбувається не гаслами, а конкретними педагогічними діями – тими, що здатні змінити сам спосіб бути студентом і майбутнім лікарем. Саме в таких щоденних практиках (від рефлексивного аналізу кейсу до етичного менторства) особистісно орієнтований підхід набуває своєї справжньої форми. Такі практики змінюють логіку взаємодії в аудиторії – від контролю до співприсутності, від формального засвоєння до внутрішньої участі.

У викладанні клінічних дисциплін себе виправдав метод «етичного занурення в кейс», який фокусується не на діагнозі, а на моральному конфлікті. Наприклад, під час аналізу кейсу про підлітка, який приховує проблеми з психічним здоров'ям через страх стигматизації в соціальних мережах, студенти мають змогу не лише оцінити клінічні аспекти, а й замислитися над внутрішньою позицією лікаря: як побудувати довіру з пацієнтом, який боїться розкриття інформації, і як поважати його автономію, коли батьки наполягають на втручанні. Такий формат дає змогу перейти від стандартної відповіді до етичної рефлексії, де ключовими стають запитання: «Ким я є в цьому виборі?» і «Що означає бути з пацієнтом, а не над ним?».

Аналогічний ефект мало використання цифрових симуляторів морального вибору. Зокрема, сценарій, у якому студент виступає в ролі лікаря, що вирішує, як реагувати на запит про медичну консультацію через телемедицину від матері з віддаленого регіону, яка не може доставити дитину до лікарні через фінансові труднощі, дозволяв ухвалити складне рішення, побачити його наслідки, і лише після цього обговорити свій вибір. Завдяки цьому етика перестає бути абстрактною і набуває екзистенційного виміру.

Особливе місце посідають інструменти емпатійного зворотного зв'язку. Платформи на кшталт Padlet можуть створювати психологічно безпечний простір, де студент має змогу не лише аналізувати зміст заняття, а й рефлексувати над власними переживаннями. Такі інструменти сприяють глибшій етичній рефлексії, допомагаючи студентам усвідомити власні емоції як частину професійного зростання в умовах складного соціокультурного контексту, зокрема в Україні, де виклики війни та морального виснаження посилюють потребу в емпатії.

Схожий ефект можуть мати цифрові симулятори морального вибору. Наприклад, у гіпотетичному сценарії студент через віртуальну реальність переживає роль лікаря, який працює з переміщеною особою, що втратила доступ до медичної документації та хронічних ліків через війну. Приймаючи рішення про надання допомоги за відсутності повної інформації, студент стикається з етичними дилемами щодо довіри, справедливості та власних емоційних реакцій, бачить наслідки свого вибору і згодом аналізує його. Такий досвід змінює не лише уявлення, а й емоційне сприйняття студента, стаючи основою для глибокого співпереживання.

Нарешті, особливим педагогічним інструментом стала практика етичного менторства: в малих групах студенти діляться власними моральними сумнівами, а викладач виступає не як суддя, а як свідок і співрозмовник. Такий формат формує нову культуру етичної взаємодії: без оцінок, але з глибинною довірою.

Усі ці приклади доводять, що особистісно орієнтований підхід не потребує грантів чи складного обладнання. Він потребує педагогічної налаштованості бачити в студентові не лише майбутнього фахівця, а людину, яка вчиться бути лікарем у морально складному світі. І саме в цьому його трансформативна сила.

Отже, особистісно орієнтований підхід у медичній освіті має глибоке філософське підґрунтя, що сягає традицій екзистенціалізму, персоналізму та гуманістичної психології. Його сутність полягає не лише в індивідуалізації навчання, а в кардинальній зміні освітньої парадигми: від формування спеціаліста до виховання етично зрілої особистості, здатної до морального вибору, рефлексії та співпереживання. У підготовці майбутніх лікарів цей підхід виявляється не просто педагогічною інновацією, а відповіддю на глибинну потребу гуманізації медичної освіти. У його основі – не лише турбота про студента як індивіда, а стратегія формування етично зрілої особистості, здатної до співпереживання, морального вибору, відповідальності за іншого.

У межах цієї статті ми запропонували концепт «педагогіки гідності» як нової рамки мислення про медичну освіту. Вона об'єднує змістовні аспекти особистісного орієнтованого, аксіологічного й компетентнісного підходів, але додає до них етичну глибину, діалогічність і смислове наповнення взаємодії між викладачем і студентом. У цій парадигмі студент постає не як об'єкт формування, а як суб'єкт становлення – лікар, який потребує не контролю, а співучасті, не інструкції, а прикладу, не теорії, а досвіду етичного життя.

Практика впровадження особистісно орієнтованого підходу засвідчує його ефективність навіть за обмежених ресурсів – ключовим стає не технічне оснащення, а налаштованість викладача на діалог і співприсутність. Разом з тим успішна реалізація вимагає системної трансформації освітньої культури та подолання інституційного опору традиційним ієрархічним моделям.

Майбутнє медичної освіти – за тими підходами, що дозволяють студенту не лише стати фахівцем, а й залишитися людиною. Педагогіка гідності, як одна з можливих відповідей на це завдання, передбачає переорієнтацію всієї освітньої культури: від ієрархії до діалогу, від знань до смислів, від зовнішньої відповідності до внутрішньої зрілості. Саме така парадигма дає шанс підготувати не просто лікаря, а етично присутнього свідка людського болю, вибору й гідності.

Перспективи подальших досліджень охоплюють, зокрема, емпіричну оцінку ефективності особистісно орієнтованого підходу у формуванні етичної компетентності майбутніх лікарів, розробку моделей етичного менторства, дослідження цифрових інструментів, що сприяють етичному зростанню студентів. У фокусі має залишатися головне – людина як носій гідності, сенсу і моральної відповідальності, яка навчається бути лікарем у складному, часто неоднозначному світі.

Список використаної літератури

1. Качайло К. В. Особистісно-орієнтований підхід у формуванні культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої медичної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 4(223). С. 45–49. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-45-49](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-45-49)
2. Герасименко Л. Б. Психолого-педагогічні аспекти формування особистості студента-медика на засадах традиційної та особистісно орієнтованої технології навчання. *Освіта і здоров'я підрастаючого покоління: матеріали III міжнар. симпозіуму (Київ, 11–14 трав. 2021 р.)*. Вип. 3. Ч. 1. К. : Алатон, 2021. С. 212–214. URL: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Simpozion_Ucraina_11-14.05.2021_2021.pdf#page=212
3. Губар О. М. Особистісно орієнтований підхід як один з принципів створення сприятливих умов для забезпечення прав та можливостей осіб з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ: матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 27 берез. 2019 р.)*. Київ, 2019. URL: <http://surl.li/wrakpk>

4. Лук'янчук М. Я. Упровадження особисто орієнтованих технологій у педагогічний процес вищих навчальних закладів. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 4(32), Vol. 1. С. 46–52. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.4.1.9>
5. Дмитришин О. А., Хомич О. В. Особистісно-орієнтований підхід до симуляційного навчання студентів-медиків. *Соціально-етичні та деонтологічні проблеми сучасної медицини: збірник матеріалів VI міжнар. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 20–21 лют. 2025 р.)*. Запоріжжя : Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, 2025. С. 57–58. URL: <https://dspace.zsmu.edu.ua/bitstream/123456789/22358/1/c56-57.pdf>
6. Марічереда В. Г., Орабіна Т. М., Рогачевський О. П., Петровський Ю. Ю. Сценарій-орієнтоване симуляційне навчання як інструмент проблемно-орієнтованого підходу до підвищення якості невідкладної допомоги в Україні. *Одеський медичний журнал*. 2024. № 1. С. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.32782/2226-2008-2024-1-12>
7. Радзівська І., Титаренко Н. Використання сучасних методологічних підходів до підготовки майбутніх медичних сестер у контексті ступеневої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2025. № 1. С. 118–126. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-118-126>
8. Колодницька О. Д. Комунікативна культура майбутнього лікаря. *Медична освіта*. 2021. № 2. С. 74–78. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.2.12416>
9. Леухіна А. Г. Людяність та емпатія в охороні здоров'я : посіб. для викладачів. Київ : Майстер книг, 2022. 365 с.
10. Каніковський О. Є., Сандер С. В., Бондарчук О. І., Андросов С. І., Павлик І. В., Маховський О. Л., Пунько Ю. А. Погляд на проблему навчання студентів у надзвичайних умовах та пошук нових підходів її вирішення. *Здобутки клінічної і експериментальної медицини*. 2024. № 1. С. 191. DOI: <https://doi.org/10.11603/1811-2471.2024.v.i1.14445>
11. Ісаєва О., Шайнер Г. Методологічні підходи до формування особистості майбутніх фахівців у технічних ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. № 8(216). С. 7–10. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.289425>
12. Бубер М. Я і Ти / пер. з нім. В. Куриляк. Львів : Кальварія, 2000. 128 с.
13. Ясперс К. Сенс і призначення історії / пер. з нім. В. Цветков. Київ : Юніверс, 2006. 352 с.
14. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо: нарис феноменологічної онтології / пер. з фр. А. Білецький. Київ : Юніверс, 2005. 648 с.
15. Фрейре П. Педагогіка гноблених / пер. з порт. О. Дзюба. Київ : Ніка-Центр, 2003. 236 с.
16. Марітен Ж. Особа і спільне благо / пер. з фр. О. Гоменюк. Львів : Свічадо, 2001. 192 с.
17. Мунье Е. Персоналізм / пер. з фр. С. Іванюк. Київ : Основи, 1996. 220 с.
18. Роджерс К. Свобода навчатися / пер. з англ. О. Захарченко. Київ : Ніка-Центр, 2002. 284 с.
19. Маслоу А. Мотивація і особистість / пер. з англ. С. Ніколенко. Київ : Амальтея, 2006. 352 с.
20. Корчак Я. Як любити дитину / пер. з пол. А. Бондаренка. Харків : Фоліо, 2007. 315 с.
21. Сухомлинський В. О. Пависька середня школа. Київ : Радянська школа, 1977. 384 с.
22. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
23. Jones M. VR Helps Medical Students Empathize with the Elderly [Електронний ресурс]. Опубл. 28 квітня 2017. URL: <https://healthiar.com/vr-helps-medical-students-empathize-with-the-elderly> (дата звернення: 25.07.2025).

References

1. Kachailo, K. V. (2025). Osobystisno-orientovanyi pidkhid u formuvanni kultury dilovoho spilkuvannia maibutnix likariv u zakladakh vyshchoi medychnoi osvity [Personality-oriented approach to the formation of business communication culture of future doctors in higher medical education institutions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue*, 4(223), 45–49. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-45-49](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-45-49) [in Ukrainian].

2. Herasymenko, L. B. (2021). Psykholohichni ta pedahohichni aspekty formuvannia osobystosti studenta-medyka na zasadakh tradytsiinoi ta osobystisno oriietovanoi tekhnolohii navchannia [Psychological and pedagogical aspects of personality formation of medical students based on traditional and personality-oriented learning technologies]. *Osvita i zdorovia pidrostaichoho pokolinnia – Education and Health of the Rising Generation*, 3(1), 212–214. Retrieved from https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Simpozion_Ucraina_11-14.05.2021_2021.pdf#page=212 [in Ukrainian].
3. Hubar, O. M. (2019). Osobystisno oriietovanyi pidkhid yak ody z pryntsyviv stvorennia spryiatlyvykh umov dlia zabezpechennia prav ta mozhlyvosti osib z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v osvithnomu seredovyschi [Personality-oriented approach as one of the principles for creating favorable conditions for ensuring the rights and opportunities of people with special educational needs in the educational environment]. *Pedahohika partnerstva yak osnova rozvytku subiektiv osvithnoi diialnosti v umovakh NUSH – Pedagogy of Partnership as the Basis for the Development of Educational Subjects under NUS: Proceedings of the Scientific-Practical Conference*. Kyiv. Retrieved from <http://surl.li/wrakpk> [in Ukrainian].
4. Lukianchuk, M. Ya. (2020). Uprovadzhenia osobysto oriietovanykh tekhnolohii u pedahohichnyi protses vyshchykh navchalnykh zakladiv [Implementation of personality-oriented technologies in the educational process of higher education institutions]. *Knowledge, Education, Law, Management*, 4(32), 1, 46–52. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.4.1.9> [in Ukrainian].
5. Dmytryshyn, O. A., & Khomych, O. V. (2025). Osobystisno-oriietovanyi pidkhid do symulatsiinoho navchannia studentiv-medykiv [Personality-oriented approach to simulation training of medical students]. *Sotsialno-etychni ta deontolohichni problemy suchasnoi medytsyny – Socio-ethical and Deontological Problems of Modern Medicine: Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference*. (pp. 57–58). Zaporizhzhia: Zaporizkyi derzhavnyi medyko-farmatsevtichnyi universytet. Retrieved from <https://dspace.zsmu.edu.ua/bitstream/123456789/22358/1/c56-57.pdf> [in Ukrainian].
6. Marichereda, V. H., Orabina, T. M., Rohachevskyi, O. P., & Petrovs'kyi, Yu. Yu. (2024). Stsenarii-oriietovane symulatsiine navchannia yak instrument problemno-oriietovanoho pidkhodu do pidvyshchennia yakosti nevidkladnoi dopomohy v Ukraini [Scenario-based simulation training as a tool of problem-oriented approach to improving emergency care quality in Ukraine]. *Odeskyi medychnyi zhurnal – Odesa Medical Journal*, 1, 75–82. DOI: <https://doi.org/10.32782/2226-2008-2024-1-12> [in Ukrainian].
7. Radzievska, I., & Tytarenko, N. (2025). Vykorystannia suchasnykh metodolohichnykh pidkhodiv do pidhotovky maibutnikh medychnykh sester u konteksti stupenevoi osvity [Use of modern methodological approaches to training future nurses in the context of tiered education]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya Pedahohichni nauky – Bulletin of Cherkasy National University. Pedagogical Sciences Series*, 1, 118–126. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-118-126> [in Ukrainian].
8. Kolodnytska, O. D. (2021). Komunikatyvna kultura maibutnoho likaria [Communicative culture of the future doctor]. *Medychna osvita – Medical Education*, 2, 74–78. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.2.12416> [in Ukrainian].
9. Leukhina, A. H. (2022). Liudianist ta empatiia v okhoroni zdorovia [Humanity and empathy in health-care]. Kyiv: Maister knyh [in Ukrainian].
10. Kanikovskiy, O. Ye., Sander, S. V., Bondarchuk, O. I., Androsov, S. I., Pavlyk, I. V., Makhovskiy, O. L., & Pun'ko, Yu. A. (2024). Pohliad na problemy navchannia studentiv u nadzvychainykh umovakh ta poshuk novykh pidkhodiv do yii vyrishennia [A view on the problem of student training in emergency conditions and the search for new approaches to its solution]. *Zdobutky klinichnoi i eksperymentalnoi medytsyny – Achievements of Clinical and Experimental Medicine*, 1, 191. DOI: <https://doi.org/10.11603/1811-2471.2024.v.i1.14445> [in Ukrainian].
11. Isaeva, O., & Shainer, H. (2023). Metodolohichni pidkhody do formuvannia osobystosti maibutnikh fakhivtsiv u tekhnichnykh ZVO [Methodological approaches to the formation of the personality of future professionals in technical universities]. *Molod i rynok – Youth and Market*, 8(216), 7–10. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.289425> [in Ukrainian].
12. Buber, M. (2000). Ia i Ty [I and Thou]. Transl. V. Kuriliak. Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].

13. Jaspers, K. (2006). Sens i przyznaczenia historii [The meaning and purpose of history]. Transl. V. Tsvietkov. Kyiv: Univers [in Ukrainian].
14. Sartre, J.-P. (2005). Buttia i nishcho: narys fenomenolohichnoi ontolohii [Being and Nothingness: An Essay in Phenomenological Ontology]. Transl. A. Biletskyi. Kyiv: Univers [in Ukrainian].
15. Freire, P. (2003). Pedahohika hneblenykh [Pedagogy of the Oppressed]. Transl. O. Dziuba. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
16. Maritain, J. (2001). Osoba i spilne blaho [The Person and the Common Good]. Transl. O. Home-niuk. Lviv: Svichado [in Ukrainian].
17. Mounier, E. (1996). Personalizm [Personalism]. Transl. S. Ivaniuk. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
18. Rogers, C. (2002). Svoboda navchatysia [Freedom to Learn]. Transl. O. Zakharchenko. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
19. Maslow, A. (2006). Motyvatsiia i osobystist [Motivation and Personality]. Transl. S. Nikolenko. Kyiv: Amaltheia [in Ukrainian].
20. Korczak, J. (2007). Yak liubyty dytynu [How to Love a Child]. Transl. A. Bondarenko. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].
21. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Pavlyska serednia shkola [Pavlysh Secondary School]. Kyiv: Radi-anska shkola [in Ukrainian].
22. Bekh, I. D. (2003). Osobystisno oriientovane vykhovannia: teoretyko-tekhnologichni zasady [Per-sonality-oriented education: Theoretical and technological principles]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
23. Jones, M. (2017). VR helps medical students empathize with the elderly. Healthiar. Retrieved from <https://healthiar.com/vr-helps-medical-students-empathize-with-the-elderly> [in English].

Євтушенко Ю. О. Особистісно орієнтований підхід як основа формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів: між педагогікою гідності та викликами часу

У статті здійснено теоретичне обґрунтування потенціалу особистісно орієнтованого підходу у формуванні професійно-етичної культури майбутніх лікарів. На основі аналізу наукової літератури та сучасних освітніх тенденцій встановлено, що цей підхід забезпечує не лише індивідуалізацію навчання, а й відкриває простір для розвитку моральної рефлексії, емпатії, здатності до етичного вибору.

Наукова новизна дослідження полягає у розробці концепту «педагогіки гідності» як інтегративної методологічної рамки, що поєднує філософські засади екзистенціалізму, персоналізму та гуманістичної психології з практикою медичної освіти. Авторський внесок складають: концептуалізація особистісно орієнтованого підходу як стратегії етичного становлення лікаря (а не лише індивідуалізації навчання); обґрунтування педагогіки гідності як парадигми трансформації освітнього процесу від контролю до співучасті; систематизація інноваційних освітніх технологій у контексті етичного розвитку студентів-медиків.

Показано, що запропонована парадигма трансформує не лише методику викладання, а й саму логіку взаємодії в освітньому процесі – від формального контролю до співприсутності, від стандартизованої оцінки до етичного самовизначення. Особливістю підходу є його орієнтація на формування внутрішньої етичної позиції майбутнього лікаря через досвід морального вибору, рефлексії та діалогу, що відрізняє його від традиційних нормативно-інструктивних моделей етичного виховання.

Наголошено, що ефективне втілення цього підходу не завжди вимагає складного технічного забезпечення – критичним чинником є налаштованість викладача бачити в студенті майбутнього лікаря з його унікальним досвідом і моральними запитаннями. Описані приклади педагогічної практики підтверджують, що особистісно орієнтований підхід сприяє формуванню глибшого розуміння професії лікаря як етичної місії.

Практична значущість полягає в розробці конкретних освітніх практик (етичне занурення в кейс, цифрові симулятори морального вибору, емпатійний зворотний зв'язок, етичне ментор-

ство), що можуть бути впроваджені в умовах українських медичних закладів освіти. Узагальнено ключові бар'єри впровадження та окреслено шляхи їх подолання з урахуванням соціокультурної специфіки України, включаючи виклики воєнного часу.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, професійно-етична культура, медична освіта, педагогіка гідності, майбутні лікарі, етичне становлення, гуманізація освіти, емпатія, професійна ідентичність лікаря.

Yevtushenko Yu. O. The person-centred approach as the foundation for developing the professional-ethical culture in future physicians: between pedagogy of dignity and contemporary challenges

The article provides theoretical substantiation of the potential of a person-centred approach in developing a professional-ethical culture among future physicians. Based on the analysis of scientific literature and contemporary educational trends, it has been established that this approach ensures not only individualisation of learning but also opens space for developing moral reflection, empathy, and the capacity for ethical choice.

The scientific novelty of the research lies in developing the concept of “pedagogy of dignity” as an integrative methodological framework that combines philosophical foundations of existentialism, personalism, and humanistic psychology with medical education practice. The author’s contribution includes: conceptualisation of the person-centred approach as a strategy for ethical development of physicians (rather than merely individualisation of learning); substantiation of pedagogy of dignity as a paradigm for transforming the educational process from control to co-participation; systematisation of innovative educational technologies in the context of ethical development of medical students.

It is demonstrated that the proposed paradigm not only transforms the teaching methodology but also the very logic of interaction in the educational process – from formal control to co-presence, from standardised assessment to ethical self-determination. The distinctive feature of the approach is its orientation toward forming the internal ethical position of future physicians through experiences of moral choice, reflection, and dialogue, which distinguishes it from traditional normative-instructional models of ethical education.

It is emphasised that effective implementation of this approach does not always require complex technical support – the critical factor is the educator’s readiness to see in the student a future physician with their unique experience and moral questions. The described examples of pedagogical practice confirm that the person-centred approach contributes to forming a deeper understanding of the physician’s profession as an ethical mission.

The practical significance lies in developing specific educational practices (ethical case immersion, digital moral choice simulators, empathic feedback, and ethical mentoring) that can be implemented in Ukrainian medical educational institutions. Key implementation barriers are summarised, and pathways for overcoming them are outlined, taking into account Ukraine’s sociocultural specificity, including wartime challenges.

Key words: person-centred approach, professional-ethical culture, medical education, pedagogy of dignity, future physicians, ethical development, humanisation of education, empathy, physician’s professional identity.



УДК 378.091.3:316.77-051

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-45-53>

Караман Олена Леонідівна,

доктор педагогічних наук, професор,

ректор

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

karaman.olena.lnu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8541-9972>

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сучасна система освіти в Україні ґрунтується на компетентнісних засадах, визначаючи в освітніх стандартах, зокрема підготовки вчителя, перелік компетентностей, якими повинен оволодіти здобувач освіти на певному рівні. В епоху глобалізації світу, масштабної міграції населення внаслідок порушення світової безпекової архітектури зростає роль формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя, що передбачає його здатність успішно й ефективно взаємодіяти з представниками різних культур у полікультурному освітньому середовищі.

Не зважаючи на те, що освітні стандарти є чітко регламентованими й обмеженими часом, вони «конструюють» модель фахівця, який володіє не лише комплексом знань, умінь і навичок, а й прогресивним світоглядом, індивідуально-психологічними якостями, які в сукупності впливають на ефективність професійної діяльності вчителя в умовах соціальної нестабільності, мінливості й невизначеності. У таких умовах зростає значення неформальної освіти, яка в синергії із формальною освітою надає ефект набагато більший у професійному й особистісному зростанні.

У сучасному освітньо-науковому просторі феномени неформальної освіти і міжкультурної компетентності вже отримали достатнього розвитку. Тому джерельною базою нашого дослідження стали наукові праці вчених і нормативні документи в галузі освіти, що визначають сутність понять «неформальна освіта», «міжкультурна компетентність» і регламентують використання неформальної освіти як засобу формування міжкультурної компетентності вчителя.

Так, розвиток неформальної освіти в Україні досліджували В. Андрющенко, Т. Десятов, В. Луговий та ін. Сутність і зміст неформальної освіти, її значення в забезпеченні якості освіти і професійної діяльності вчителя розкрито в працях В. Бикова, О. Бондаренка, Ю. Деркача, П. Кряжева, Н. Павлик, Є. Савельєва, Т. Семигіної, В. Стрижалковської, Т. Сорочан, Л. Шаповалої, О. Шапочкіної та ін.

Нормативною базою розвитку неформальної освіти в Україні є Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», накази МОН України «Про затвердження Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти», «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» та ін.

Міжкультурну компетентність як феномен, формування міжкультурної компетентності в закладах освіти розглядають у своїх працях О. Байбакова, О. Білецька, В. Бойчук, Т. Браніцька, О. Василенко, Д. Вовк, Д. Глазов, А. Гордієнко, О. Коваленко, В. Маліков, О. Пасічник, О. Першукова, О. Резунова, І. Сафонова, І. Філіпова та ін.

Міжнародними і вітчизняними нормативними документами, що визначають важливість міжкультурного діалогу в глобальному і полікультурному світі, обов'язок кожної країни поважати культурну спадщину інших так само, як власну, необхідність формування міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів, є Європейська культурна конвенція (1954), Європейська хартія регіональних мов і мов національних меншин (1992р.), Рамкова Конвенція Ради Європи про значення культурної спадщини для суспільства (2005), Рекомендації Європейського Парламенту та Ради «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (2006), Законі України «Про освіту» (2017), Проект Стандарту вищої освіти зі спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)» (2024), Професійний стандарт «Вчитель закладу середньої освіти» (2024) та ін.

Метою статті є розкрити потенціал неформальної освіти як засобу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів у закладі вищої освіти. На виконання мети розглянемо порушену проблему в трьох аспектах: по-перше, розкриємо поняття неформальної освіти в сучасному контексті; по-друге, з'ясуємо сутність феномену міжкультурної компетентності майбутнього вчителя; по-третє, покажемо значення неформальної освіти у формуванні міжкультурної компетентності майбутнього вчителя в ЗВО.

Досягнення мети планується на основі використання комплексу методів теоретичного пізнання: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових праць і нормативних документів з проблеми дослідження.

У сучасному європейському й вітчизняному освітньому просторі затвердилася Концепція навчання впродовж життя, сутність якої полягає в безперервності освітнього процесу, спрямованого на постійне вдосконалення професійних і особистісних компетентностей людини в будь-якому віці й середовищі (у закладах освіти, на роботі, вдома, у вільний час тощо) з метою неперервного професійного й особистісного зростання. У залежності від нормативних вимог, місця, форм і методів здобуття освіти в Україні використовуються три терміни на позначення цього процесу: формальна, неформальна й інформальна освіта.

Зокрема, у галузі вищої освіти використовуються всі три форми для забезпечення якості вищої освіти, що ґрунтується на компетентнісних засадах. Так, формальна освіта здобувається за умови наявності в ЗВО ліцензій на провадження освітньої діяльності за певними рівнями освіти і спеціальностями, сертифікатів про акредитацію освітніх програм у межах спеціальностей, освітніх програм і навчальних планів тощо. Освітні програми розробляються на основі стандартів вищої освіти зі спеціальностей, які визначають перелік компетентностей і програмних результатів навчання, якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти. Якість освітніх програм і освітньої діяльності ЗВО за ними оцінюється Національним агенством із забезпечення якості вищої освіти під час акредитаційної експертизи. Висновки експертизи слугують підставою для подальшого провадження освітніх програм і вдосконалення їх якості або закриття освітніх програм. По завершенню освітньої програми випускнику присвоюється освітня кваліфікація. Законодавством встановлені формати здобуття вищої освіти – очна, заочна (дистанційна). Отже, формальна освіта є чітко регламентованою нормативними документами і невідповідність положенням цих документів може призвести до їх закриття.

Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, поза освітніх програм, а тому не передбачає присвоєння освітніх кваліфікацій, але може поглиблювати і розширювати компетентності, визнаватися частково або повністю в результатах навчання, а також завершуватися присвоєнням професійних та/або часткових освітніх кваліфікацій. Вона допомагає швидко і вчасно отримати необхідні компетентності відповідно до потреб людини. Формати неформальної освіти також можуть бути очними, заочними, дистанційними. Організаторами неформальної освіти можуть бути неурядові установи, приватні особи, центри / платформи дистанційного навчання тощо. Для їхньої діяльності не потрібні ліцензії. Результати

неформальної освіти можуть бути підтверджені сертифікатами і перераховані як освітні компоненти або їх частити при визнанні результатів навчання в межах формальної освіти.

Інформальна освіта (або самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям. Така освітня діяльність не обов'язково цілеспрямована та структурована, не фіксується документально, але сприяє розширенню професійних і особистісних компетентностей. Вибір форм інформальної освіти залежить від потреб і активності самої людини – лекції, відеоуроки, медіа-консультації, спілкування у сім'ї, з колегами, читання спеціалізованих журналів, телебачення, відео тощо.

Проте, результати інформальної освіти не можуть бути зараховані як освітні компоненти чи їх частини в межах формальної освіти за виключенням сертифікованих тестів (Формальна, неформальна та інформальна освіта: що вибрати та як поєднати, 2025).

Неформальна освіта в Україні регулюється Законом України «Про освіту», який відрізняє її від формальної (що передбачає присудження визнаних державою кваліфікацій) та інформальної (самоосвіти). Закон визначає неформальну освіту як навчання за освітніми програмами, що не призводить до присудження державно визнаних освітніх кваліфікацій, але може завершитися професійними або частковими освітніми кваліфікаціями. Також закон встановлює взаємозв'язок з формальною освітою: 1) результати навчання, здобуті в неформальній освіті, можуть бути визнані в системі формальної освіти, зокрема вищої; 2) це визнання відбувається шляхом академічного порівняння, процедури якого регулюються законодавством; 3) зазвичай, це передбачає річне оцінювання та/або державну підсумкову атестацію результатів, здобутих у неформальній освіті (Закон України «Про освіту», 2017).

Закон «Про вищу освіту» прямо не визначає неформальну освіту, однак передбачає можливість визнання результатів неформальної освіти в системі формальної освіти через академічне визнання, що регулюється нормативно-правовими документами. На сьогодні такими документами є Наказ МОН України від 08.02.2022 р. № 130 «Про затвердження Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти» (Про затвердження Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти, 2022), а також алгоритм визнання результатів навчання, здобутого шляхом неформальної та/або інформальної освіти закладами фахової передвищої, вищої освіти (Неформальна та інформальна освіта: як отримати визнання результатів навчання, 2022).

Крім того, неформальна та/або інформальна освіта є одним із підкритерієв критерію 3. «Доступ до освітньої програми та визнання результатів навчання» при оцінюванні якості освітніх програм Національним агенством із забезпечення якості вищої освіти відповідно до Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого наказом МОН України від 15.05.2024 № 686 (Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, 2024).

Отже, у сучасному освітньому законодавстві неформальній освіті відводиться значна роль у процесі формування комплексу компетентностей майбутнього фахівця, а також забезпечення якості вищої освіти.

Поняття «**міжкультурна компетентність**» сучасні вчені трактують, в основному, виходячи із сутності двох ключових термінів, які його складають, – «компетентність» і «міжкультурність».

Щодо компетентності, то науковці представляють її через призму предмету власного дослідження і, в основному, не відходять від нормативного визначення в контексті вищої освіти як здатності особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Міжкультурність у науковому просторі представлена вченими як стан взаємодії різних культур, що супроводжується обміном цінностями, знаннями, досвідом, утворенням нових форм культурної ідентичності й передбачає розуміння, адекватне взаємосприйняття і взаємодію між представниками різних культур (Першукова, 2014).

Міжкультурна компетентність тлумачиться вченими як здатність особистості пізнавати власну культуру, а також навчатися новій культурі, новій мові, іншим позитивним навичкам поведінки, уміти їх застосовувати у власному культурному просторі та ефективно взаємодіяти з представниками інших культур (Філіппова, 2024); здатність і готовність особистості до успішної комунікації з представниками іншої культури (Білецька, 2017); інтегральну властивість особи, що полягає в її готовності до міжкультурних контактів, комплексі знань, уявлень про сутність інших культур (мова, традиції, цінності, мистецтво, поведінка), здатність до діалогу культур, яка надає особі можливість продуктивної міжкультурної взаємодії (Коваленко, 2015); здатність орієнтуватися в різних видах культури, системах цінностей та відповідних комунікативних нормах (Сафонова, 2015); здатність індивіда адекватно сприймати іншу культуру, адаптуватися та соціалізуватися в ній на основі наявності знань і зразків поведінки для спілкування з людьми іншої культури (Бойчук, 2024); здатність ефективно спілкуватися в різних культурних контекстах, яка має численні компоненти, що включають мотивацію, знання про себе та інших, толерантність до незнайомого (Vasylenko, 2022) та ін.

Нам імпонує визначення міжкультурної компетентності, надане О. Рязуною, яка тлумачить його через призму складників компетентності (динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей) як інтегративну особистісно-професійну якість, яка дозволяє індивіду саморозвиватися і забезпечувати успіх у розв'язанні завдань міжкультурної комунікації, адаптації та самореалізації.

За О. Рязуною, міжкультурна компетентність сучасного фахівця повинна включати: знання (мови іноземного партнера, культури країни, можливих бар'єрів міжкультурної взаємодії, способів їх запобігання та подолання); уміння (будувати власну поведінку відповідно до норм іншої культури в ситуаціях міжкультурного спілкування); готовність і бажання особистості вступати в контакт із представниками країн світу; особистісні якості (терпимість, емпатія, комунікабельність, толерантність, тактовність) (Рязунова, 2021).

Отже, під міжкультурною компетентністю майбутнього вчителя будемо розуміти його здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміти й поважати їхні цінності, а також успішно спілкуватися в полікультурному середовищі. На структурному рівні міжкультурна компетентність повинна включати знання про різні культури, уміння адаптувати свою поведінку до культурних відмінностей, а також відкритість, толерантність і гнучкість у спілкуванні.

Постає питання: чи спроможний заклад вищої освіти сформувати міжкультурну компетентність майбутнього вчителя в межах формальної освіти, регламентованою освітніми і професійними стандартами?

Звернемося до змісту цих стандартів.

Проект Стандарту вищої освіти зі спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)» (2024) передбачає присвоєння здобувачам освітньої кваліфікації (бакалавр середньої освіти (предметна спеціальність/предметні спеціальності (спеціалізація/спеціалізації) – за наявності), і професійної кваліфікації (вчитель закладу загальної середньої освіти).

Серед загальних компетентностей, дотичних до міжкультурної, стандарт містить чотири: ЗК4. Здатність спілкуватися іноземною мовою, ЗК6. Здатність до міжособистісної взаємодії, ЗК16. Здатність цінувати та поважати різноманітність та мультикультурність. ЗК17. Здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології з дотриманням етично-правових норм у умовах євроінтеграційних процесів. Серед програмних результатів навчання – дві:

РНЗ. Спілкуватися іноземною мовою у професійній діяльності, РН23. Взаємодіяти з учасниками освітнього процесу конструктивно та безпечно, поважаючи розмаїття думок і поглядів, приймаючи та поцінуючи інакшість (Проект Стандарту вищої освіти зі спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», 2024).

У професійному стандарті «Вчитель закладу середньої освіти» маємо дві компетентності, які враховують необхідність формування міжкультурної компетентності: А1. Мовно-комунікативна компетентність (А1.2. Здатність забезпечувати здобувачам освіти навчання з урахуванням особливостей мовного середовища в закладі освіти мовою відповідного корінного народу або національної меншини України, А1.3. Здатність забезпечувати навчання здобувачів освіти іноземної мови та спілкуватися іноземною мовою у професійному колі (для вчителів іноземної мови) та Б2. Емоційно-етична компетентність (Б2.3. Здатність усвідомлювати й поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі).

Отже, у структурі компетентностей майбутнього вчителя законодавець відводить частину на формування міжкультурної компетентності, але незначну. І цьому є пояснення – майбутній вчитель повинен володіти мультидисциплінарними знаннями, уміннями, навичками та багатовимірними цінностями й індивідуально-психологічними якостями (Професійний стандарт «Вчитель закладу середньої освіти», 2024).

Саме тому для забезпечення якості формування міжкультурної компетентності майбутньому вчителю необхідно звернутися до потенціалу неформальної та інформальної освіти, поєднавши їх з формальною освітою в ЗВО.

Наразі в Україні створено достатньо освітніх платформ, на яких можна пройти курси, отримати сертифікат, а разом з ними – додаткові знання, уміння, навички, розширити світогляд, вдосконалити індивідуально-психологічні якості: Prometheus, Всеосвіта, Coursera, Відкритий університет Майдану (БУМ), ЕдЕра, «Дія», Цифрова освіта, Impactorium та ін.

Наведемо декілька курсів з формування міжкультурної компетентності, які є у відкритому доступі:

– «Всеосвіта»

Тема курсу: «Формування та розвиток міжкультурних компетенцій у здобувачів і здобувачок освіти»

URL: <https://vseosvita.ua/course/formuvannia-ta-rozvytok-mizhkulturnykh-kompetentsii-u-zdobuvachiv-i-zdobuvachok-osvity-792.html>

– «Платформа курсів та вебінарів»

Тема курсу: «Розвиток міжкультурної компетентності вчителів: стратегії співпраці з батьками та учнями з різних культурних середовищ»

URL: <https://ippo.com.ua/training/rozvitok-mizhkulturnoi-kompetentnosti-vciteliv-strategii-8140?inpoint=ippo.com.ua>

– Інститут післядипломної освіти (ІППО) Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Тема курсу: «Мовна компетентність, як частина міжкультурної комунікації»

URL: <https://elearning.ipo.kubg.edu.ua/course/index.php?categoryid=7>

– Bittnet Training

Тема курсу «Менеджмент міжкультурної комунікації»

URL: <https://www.bittnet.ro/uk/human-skills/cursuri/gestionarea-comunicarii-interculturale/?srsltid=AfmBOooVc5edxyv3EcFpelQjncyP4u-hSJjBO7IBpos5r713q7RpTOAK>

Отже, виконуючи мету статті, спрямовану на розкриття потенціалу неформальної освіти як засобу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів у закладі вищої освіти, нами було, по-перше, розкрито поняття неформальної освіти в сучасному контексті; по-друге, з'ясовано сутність феномену міжкультурної компетентності майбутнього вчителя; по-третє,

показано значення неформальної освіти у формуванні міжкультурної компетентності майбутнього вчителя в ЗВО.

Було встановлено, що неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, поза освітніх програм, а тому не передбачає присвоєння освітніх кваліфікацій, але може поглиблювати і розширювати компетентності, визнаватися частково або повністю в результатах навчання, а також завершуватися присвоєнням професійних та/або часткових освітніх кваліфікацій. Результати неформальної освіти можуть бути підтверджені сертифікатами і перераховані як освітні компоненти або їх частити при визнанні результатів навчання в межах формальної освіти.

Міжкультурну компетентність майбутнього вчителя було визначено як здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміти й поважати їхні цінності, а також успішно спілкуватися в полікультурному середовищі.

Доведено, що для забезпечення якості формування міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів доцільним є поєднання потенціалів формальної освіти в закладі вищої освіти і неформальної освіти на освітніх платформах, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації та інших форматах.

Подальшому дослідженню будуть підлягати зміст і технології неформальної освіти як засобу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Формальна, неформальна та інформальна освіта: що вибрати та як поєднати? URL: <https://teach-hub.com/formalna-neformalna-ta-informalna-osvita-vchitelya/>
2. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Про затвердження Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти : Наказ МОН України від 08.02.2022 р. № 130. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-22#Text>
4. Неформальна та інформальна освіта: як отримати визнання результатів навчання. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/news/neformalna-ta-informalna-osvita-yak-otrimati-viznannya-rezultativ-navchannya>
5. Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Наказ МОН України від 15.05.2024 р. № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text>
6. Закон України «Про вищу освіту». 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
7. Савельєв Є. В. Неформальна освіта як інструмент розвитку додаткових можливостей молоді. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2021. № 1(61). С. 226–232. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-61-228-232>
8. Першукова О. О. Міжкультурність та багатомовність як напрями модернізації змісту мовної освіти школярів у Європі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 119. С. 198–202.
9. Філіппова І. Ю. Формування та розвиток міжкультурної компетенції як важливе завдання університетської освіти. 2024. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/12/8/56>
10. Білецька О. О. Міжкультурна компетентність фахівців у галузі міжнародних відносин як складова професійної діяльності. *Питання культурології*. 2017. № 33. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.33.2017.141588>
11. Коваленко О. Ю. Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*. 2015. № 15(1). С. 170–172.
12. Сафонова І. О. Аксиологічні засади формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2015. 297 с.

13. Бойчук В. Моделі міжкультурної компетентності: порівняльний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. № 1(54). С. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.18-23>
14. Vasylenko O. Intercultural competence: concepts, structure, principles and methods of development. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. № 2(22). С. 59–67. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.59-67](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.59-67)
15. Резунова О. С. Міжкультурна компетентність як необхідна складова професійної компетентності сучасного фахівця. *Науковий огляд*. 2021. № 1(73). С. 28–40.
16. Проект Стандарту вищої освіти зі спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)». 2024. URL: https://osvita.ua/school/91946/#google_vignette

References

1. Formalna, neformalna ta informalna osvita: shcho vybraty ta yak poiednaty? [Formal, non-formal and informal education: what to choose and how to combine?]. (2025). Retrieved from <https://teach-hub.com/formalna-neformalna-ta-informalna-osvita-vchitelya/> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
3. ProzatverdzhenniaPoriadkuvyznanniauvyshchiitafakhoviiperedvyshchiiosvitirezultativnavchannia, zdobutykh shliakhom neformalnoi ta/abo informalnoi osvity: Nakaz MON Ukrainy vid 08.02.2022 r. № 130 [On approval of the Procedure for recognition in higher and vocational pre-higher education of learning outcomes acquired through non-formal and/or informal education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 08.02.2022 No. 130]. (2022). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-22#Text> [in Ukrainian].
4. Neformalna ta informalna osvita: yak otrymaty vyznannia rezultativ navchannia [Non-formal and informal education: how to get recognition of learning outcomes]. (2022). Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/neformalna-ta-informalna-osvita-yak-otrimati-viznannya-rezultativ-navchannya> [in Ukrainian].
5. Polozhennia pro akredytatsiiu osvitnikh prohran, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity: Nakaz MON Ukrainy vid 15.05.2024 r. № 686 [Regulations on the accreditation of educational programmes for the training of higher education applicants: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 686 dated 15 May 2024]. (2024). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text> [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
7. Saveliev, Ye. V. (2021). Neformalna osvita yak instrument rozvytku dodatkovykh mozhlyvostei molodi [Non-formal education as an instrument for developing additional opportunities for youth]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK» – Scientific notes of KROK University*, 1(61), 226–232. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-61-228-232> [in Ukrainian].
8. Pershukova, O. O. (2014). Mizhkulturnist ta bahatomovnist yak napriamy modernizatsii zmistu movnoi osvity shkolariv u Yevropi [Interculturality and multilingualism as directions for modernizing the content of language education for schoolchildren in Europe]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 119, 198–202 [in Ukrainian].
9. Filippova, I. Yu. (2024). Formuvannia ta rozvytok mizhkulturnoi kompetentsii yak vazhlyve zavdannia universytetskoi osvity [Formation and development of intercultural competence as an important task of university education]. Retrieved from <https://www.inforum.in.ua/conferences/12/8/56> [in Ukrainian].
10. Biletska, O. O. (2017). Mizhkulturna kompetentnist fakhivtsiv u haluzi mizhnarodnykh vidnosyn yak skladova profesiinoi diialnosti [Intercultural competence of specialists in the field of international relations as a constituent part of professional activity]. *Pytannia kulturolohii – Issues in Cultural Studies*, 33, 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.33.2017.141588> [in Ukrainian].

11. Kovalenko, O. Yu. (2015). Kulturolohichniy pidkhid pry formuvanni mizhkulturnoi kompetentnosti v protsesi vyvchennia inozemnykh mov studentamy-ekonomistamy [The cultural approach to developing intercultural competence in the process of foreign language learning by economics students]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriiia Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Philology Series*, 15(1), 170–172 [in Ukrainian].
12. Safonova, I. O. (2015). Aksiolohichni zasady formuvannia v inozemnykh studentiv universytetu mizhkulturnoi kompetentnosti [Axiological principles of forming intercultural competence in foreign university students]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
13. Boichuk, V. (2024). Modeli mizhkulturnoi kompetentnosti: porivnialnyi analiz [Models of intercultural competence: a comparative analysis]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: «Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 1(54), 18–23. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.18-23> [in Ukrainian].
14. Vasylenko, O. (2022). Intercultural competence: concepts, structure, principles and methods of development. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 2(22), 59–67. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.59-67](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.59-67) [in English].
15. Rezunova, O. S. (2021). Mizhkulturna kompetentnist yak neobkhidna skladova profesiinoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsia [Intercultural competence as an essential component of professional competence for modern specialists]. *Naukovyi ohliad – Scientific review*, 1(73), 28–40 [in Ukrainian].
16. Proiekt Standartu vyshchoi osvity zi spetsialnosti 014 «Serednia osvita (za predmetnymy spetsialnostiamy)» [Draft Standard of Higher Education in Specialty 014 «Secondary Education (by Subject Specialties)»]. (2024). Retrieved from https://osvita.ua/school/91946/#google_vignette [in Ukrainian].
17. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu serednoi osvity» [Professional standard «Secondary education teacher»]. (2024). Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].

Караман О. Л. Неформальна освіта як засіб формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів

Статтю присвячено дослідженню неформальної освіти як засобу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів у закладі вищої освіти.

Встановлено, що неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, поза освітніх програм, а тому не передбачає присвоєння освітніх кваліфікацій, але може поглиблювати і розширювати компетентності, визнаватися частково або повністю в результатах навчання, а також завершуватися присвоєнням професійних та/або часткових освітніх кваліфікацій. Результати неформальної освіти можуть бути підтверджені сертифікатами і перезараховані як освітні компоненти або їх частити при визнанні результатів навчання в межах формальної освіти.

Міжкультурну компетентність майбутнього вчителя визначено як здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміти й поважати їхні цінності, а також успішно спілкуватися в полікультурному середовищі. Структуру міжкультурної компетентності майбутнього вчителя представлено єдністю компонентів: знання (культури інших країн, можливих бар'єрів міжкультурної взаємодії, способів їх запобігання та подолання); уміння (будувати власну поведінку відповідно до норм іншої культури в ситуаціях міжкультурного спілкування); готовність особистості вступати в контакт із представниками країн світу; особистісні якості (комунікабельність, толерантність, тактовність та ін.).

Доведено, що для забезпечення якості формування міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів доцільним є поєднання потенціалів формальної освіти в закладі вищої освіти і неформальної освіти на освітніх платформах, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації та інших форматах.

Ключові слова: неформальна освіта, міжкультурна компетентність, майбутній вчитель.

Karaman O. L. Non-formal education as a means of forming intercultural competence of future teachers

The article is devoted to the study of non-formal education as a means of forming intercultural competence of future teachers in a higher education institution.

It has been established that non-formal education is an education that is obtained, as a rule, outside educational programs, and therefore does not involve the assignment of educational qualifications, but can deepen and expand competencies, be partially or fully recognized in learning outcomes, and also end with the assignment of professional and/or partial educational qualifications. The results of non-formal education can be confirmed by certificates and re-enrolled as educational components or part of them in the recognition of learning outcomes within formal education.

The intercultural competence of the future teacher is defined as the ability to effectively interact with representatives of other cultures, understand and respect their values, as well as successfully communicate in a multicultural environment. The structure of the intercultural competence of the future teacher is represented by the unity of components: knowledge (the culture of other countries, possible barriers to intercultural interaction, ways to prevent and overcome them); ability (to build one's own behavior in accordance with the norms of the other culture in situations of intercultural communication); the willingness of the individual to come into contact with representatives of the countries of the world; personal qualities (sociability, tolerance, tact, etc.).

It has been proved that in order to ensure the quality of the formation of intercultural competence in future teachers, it is advisable to combine the potentials of formal education in a higher education institution and non-formal education on educational platforms, trainings, advanced training courses and other formats.

Key words: non-formal education, intercultural competence, future teacher.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 04.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 811.111'276.6:340(075.8)

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-54-60>

Мись Тетяна Іванівна,

старший викладач кафедри іноземних мов юридичного інституту

ДВНЗ «Київський національний економічний університет

імені Вадима Гетьмана»,

м. Київ, Україна.

tatyanamys@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0000-7582-8214>

РЕФЕРУВАННЯ ТА АНОТОВАНЕ КОНСПЕКТУВАННЯ В НАВЧАННІ ЮРИДИЧНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Кардинальні зміни в суспільному житті впродовж останнього десятиліття, зростання мобільності населення, а також активний розвиток сучасних інформаційних технологій позначилися й на процесі викладання іноземних мов у непрофільних закладах вищої освіти, зокрема для здобувачів юридичних спеціальностей. Адже, будь-яка форма професійної комунікації потребує правової чіткості та кваліфікованого супроводу з боку юристів.

Слід зауважити, що в українській освітній при вивченні юридичної англійської мови виникає низка труднощів. Це зумовлено необхідністю володіння не лише базовим рівнем мови, а й знанням специфічної юридичної термінології та мовних конструкцій, які використовуються в правозастосовній практиці. Будь-яка терміносистема відображає систему понять, що формують відповідну галузь знань. Неволодіння термінами або поверхнєве розуміння їхньої семантики, призводить до суттєвих спотворень змісту, грубих помилок і, подекуди, до повної втрати розуміння тексту. Ґрунтовне знання юридичної термінології, тісно пов'язаної з конкретною правовою системою, є необхідною передумовою для адекватного сприйняття та коректного перекладу спеціалізованих юридичних текстів.

У сучасній практиці викладання юридичної англійської мови простежується тенденція до використання текстів, що характеризуються значним обсягом та насиченістю спеціалізованою термінологією. Водночас, у навчальних матеріалах часто бракує глибокого тлумачення ключових понять, що ускладнює процес засвоєння правової лексики. Типовою проблемою є невідповідність між термінами англomовного правового дискурсу та їх українськими відповідниками. Зокрема, значна кількість лексем, які позначають правників різного статусу (наприклад: «lawyer, attorney, barrister, solicitor, counsel»), часто перекладаються однаково або подібно, без урахування контексту правової системи, в якій вони функціонують. Така спрощена інтерпретація знижує якість фахової підготовки майбутніх юристів, оскільки кожне з цих понять має власне змістове навантаження, закріплене в межах конкретної правової традиції. Тому ефективне формування професійної мовної компетентності передбачає не лише мовну, а й правову інтерпретацію терміносистеми.

У контексті професійної підготовки фахівців юридичного профілю важливою є не лише потреба в оволодінні граматичними й лексичними структурами іноземної мови, а й у розумінні специфіки правових реалій, притаманних англо-американській та континентальній правовим традиціям. Різні моделі праворозуміння та підходи до вирішення юридичних колізій зумовлюють необхідність формування в студентів здатності до міжправової інтерпретації. Ефективна міжмовна юридична комунікація вимагає не лише лінгвістичної, а й концептуально-культурної обізнаності, що передбачає наявність фонових знань і вміння адаптуватися до особливостей правових систем, як мови-джерела, так і мови перекладу.

Ключові цілі навчальних програм з іноземної мови у закладах вищої освіти полягають у формуванні здатності до адекватного сприйняття фахових текстів іноземною мовою, ефективного вилучення з них релевантної інформації, а також її подальшого представлення в усній або письмовій формі. Це, своєю чергою, ставить перед викладачем складне завдання – сформувати в здобувачів розуміння принципів побудови юридичного тексту, вміння інтерпретувати значення термінів, здійснювати орієнтовне читання без необхідності дослівного перекладу чи глибокого текстуального аналізу, а також навички трансформації отриманих відомостей у логічно структурований зміст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку навичок реферування та анотованого конспектування в навчанні юридичної англійської мови була предметом уваги, як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. С. Ю. Ніколаєва у своїй праці висвітлює загальні принципи формування навичок академічного письма, включно з реферуванням і конспектуванням (Ніколаєва, 2002).

Щодо зарубіжних дослідників, Jeremy Harmer у своїй праці підкреслює важливість розвитку навичок короткого викладу та реферування для ефективного навчання мови (Harmer, 2015). Alan Maley наголошує на методичних підходах до роботи з аутентичними текстами, що актуально для юридичного дискурсу (Maley, 2006). Tony Dudley-Evans і Maggie Jo St John досліджують специфіку навчання англійської мови для конкретних професій, зокрема юридичної, а також методичні проблеми обробки професійних текстів (Dudley-Evans & St John, 1998).

Попри наявність ґрунтовних досліджень, недостатньо розробленими залишаються методичні засади інтеграції навичок реферування та анотованого конспектування саме в процесі навчання юридичної англійської у вищій школі. Недостатньо окреслено також роль цих видів діяльності, як засобу розвитку критичного мислення, професійної рефлексії та підготовки до міжкультурної фахової комунікації.

Отже, ця стаття має заповнити вказану прогалину шляхом аналізу дидактичного потенціалу реферування та анотованого конспектування у формуванні фахової іншомовної компетентності майбутніх правників.

Метою цієї статті є спроба узагальнити ключові підходи до навчання роботи з автентичними юридичними текстами, а також розробити методичні орієнтири щодо формування навичок читання та перетворення правової інформації. Особливу увагу зосереджено на реферативній та анотаційній діяльності іноземною мовою, як ефективних засобах розвитку аналітичного мислення та контролю засвоєння змісту спеціалізованих текстів.

Методи дослідження. У ході дослідження було застосовано комплекс методів наукового пізнання, що забезпечили всебічний аналіз проблеми навчання юридичної англійської мови. Зокрема, використано метод аналізу для детального розгляду особливостей термінології, структури навчальних текстів та методичних прийомів, таких як реферування та анотоване конспектування. Метод синтезу дозволив інтегрувати знання з різних джерел – вітчизняних і зарубіжних досліджень, лінгвістичних та правових підходів – для формування цілісного уявлення про методику викладання. За допомогою індукції сформовано загальні висновки про роль текстових жанрів у навчальному процесі на основі конкретних фактів і прикладів. Використання методу дедукції дало змогу вивести практичні рекомендації для ефективного викладання юридичної англійської. Метод порівняння застосовано для зіставлення юридичних термінів в англійській та українській мовах і правових системах. Крім того, метод інтерпретації допоміг тлумачити значення термінів і специфіку навчальних жанрів. Систематичний огляд літератури дозволив усвідомити сучасний стан проблеми і визначити напрями подальшого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Юридичні тексти характеризуються стереотипними фразами, усталеними словосполученнями та офіційним стилем, що забезпечує їх точність і чіткість. Вони відзначаються певною організацією, правилами виконання, офіційністю, безособовістю та

імперативністю. Якщо текст позбавлений певної послідовності, проявляється смислова абсурдність, студенту буде важко зрозуміти його зміст. Викладач повинен підказати студенту, як правильно знайти вихід із складеної ситуації, націлити його на дотримання граматичних правил, оскільки граматики є не тільки елементом культури тексту, а й основною умовою належного впливу на адресата. Синтаксис юридичних текстів достатньо складний через різні уточнення та застереження. Ураховуючи це, не можна не враховувати необхідність вивчення юридичної термінології та вміння знаходити граматичні й лексико-фразеологічні відповідності, адже «офіційно-ділові тексти характеризуються високим ступенем термінологічної стандартизації, що забезпечує точність і однозначність правових норм» (Болотнікова, Чернишов, Таловиря, 2021).

Вивчення юридичної англійської мови доцільно розпочинати з усвідомлення походження термінології, яка значною мірою сформована під впливом латинської мови. Саме латинські запозичення є фундаментом для створення правових понять, що зберігають актуальність у сучасному англо-американському праві. Серед таких термінів – *habeas corpus* («ви повинні мати тіло»), що означає судовий наказ про доставлення особи до суду для перевірки законності її утримання, *prima facie* («на перший погляд») – доказова база, достатня для попереднього розгляду справи; *pro bono* («на благо суспільства») – безоплатна юридична допомога, *subpoena* («повідстка до суду») – офіційне зобов'язання з'явитися або надати документи, *mens rea* («умисел») – психічний стан особи під час скоєння злочину, *actus reus* («протиправна дія») – зовнішній фізичний акт (Garner, 2019; Oxford Reference, 2024).

Базові латинські конструкції, як-от: *actus reus* («протиправна дія»), підкреслюють потребу розрізняти елементи злочину: *actus reus*, як фізичний вчинок і *mens rea*, як психічний стан особи, що є необхідною умовою для встановлення кримінальної відповідальності (Garner, 2019).

Варто зауважити, що спеціалізована юридична термінологія виконує не лише номінативну функцію, а й значно підвищує точність і стислість викладу нормативно-правових положень. Завдяки усталеним термінам можливо передавати складні правові концепти без надмірного перевантаження тексту, зберігаючи логічну послідовність і змістову насиченість правового документа. Така терміносистема дозволяє досягти максимальної чіткості формулювань, що є особливо важливим для юридичного дискурсу.

В умовах обмеженого часу, відведеного на вивчення юридичної англійської мови у непрофільних закладах вищої освіти, необхідно, спираючись на базові знання студентів за спеціальністю, сформувати активний термінологічний словник, а також навчити працювати з юридичними текстами, розуміти їх і вилучати необхідну інформацію. Основними способами фіксації отриманої інформації, можуть бути реферування та анотоване конспектування.

Реферування в академічному дискурсі – це процес стиснення інформації, що дозволяє виділити ключові ідеї тексту без втрати змісту. Ця навичка сприяє не лише кращому розумінню тексту, а й формуванню спеціалізованої лексики, що особливо важливо для студентів, які працюють із складними, професійними текстами, до прикладу – юридичні документи (Swales & Feak, 2012, с. 22).

Використання метадискурсивних елементів у текстах допомагає структурно організувати інформацію та забезпечити чіткість викладу, що є необхідним у правовій документації. Навички анотованого конспектування підтримують розуміння логіки юридичного тексту та сприяють формуванню критичного мислення (Hyland, 2005, с. 15).

У процесі складання реферату, студент навчається стисло передавати зміст автентичного тексту, зберігаючи його основні інформаційні компоненти. Завдання викладача полягає у тому, щоб спрямувати студента на узагальнення змісту окремих речень або навіть розлогіх фрагментів оригіналу, при цьому акцентуючи увагу на використанні компактних, змістовно насичених синтаксичних конструкцій. Кожен елемент у тексті реферату виконує семантичну функцію, репрезентуючи ключові теми вихідного джерела.

На відміну від наукових статей, реферат не потребує розгорнутих аргументацій, порівнянь чи формування висновків – він фокусується на передаванні суті, без зайвих логічних відхилень. Це сприяє формуванню навички лаконічного викладу думки, що реалізується через точне застосування граматичних та стилістичних засобів, фахової термінології, а також структурної стиснутості речень. Такий підхід цілком відповідає принципам інформаційної компресії, описаним у роботі Т. Белль, яка підкреслює, що «текстова конденсація є інструментом для забезпечення ефективної передачі знань без втрати змістової глибини» (Bell, 1991).

З огляду на це, доцільно впроваджувати низку вправ, спрямованих на граматичне трансформування тексту: перетворення складнопідрядних речень на прості, заміну часових підрядних конструкцій на дієприкметникові чи герундієві звороти, тощо. Додатково, використання мовних кліше сприяє автоматизації процесу викладу, полегшуючи мовленнєву діяльність та когнітивне навантаження студентів. Як зазначає К. Гайленд, мовні формули та риторичні шаблони є важливим елементом навчання академічному письму, оскільки вони забезпечують зв'язність і зрозумілість викладу (Hyland, 2005, с. 19).

Анотоване конспектування – це метод стисненого та логічного відтворення основного змісту іноземного тексту, що виконується дистанційно, без надмірного поглиблення. Цей підхід сприяє розвитку навичок чіткого, структурованого викладу та формує необхідний комплекс мовленнєвих умінь. Зокрема, анотація допомагає «активно взаємодіяти з текстом, наче ведеш діалог із автором», що збільшує розуміння і запам'ятовування матеріалу (Humanities LibreTexts, 2025).

Сутність цих умінь пов'язана з характером спеціалізованих текстів та їх сприйняття студентами. Тексти пояснювального або полемічного спрямування оцінюються по-різному, залежно від навчального завдання, рівня підготовки студента та його позиції – чи він підтримує автора, чи виступає критиком. Умови, за яких відбувається анотоване конспектування, часто передбачають використання кліше й шаблонів, що автоматизують процес і знижують когнітивне навантаження. Особливо актуальним це стає при роботі з академічними чи юридичними текстами, де структурність і чіткість викладу є ключовими компонентами ефективної комунікації (Hyland, 2005, с. 19).

Анотоване конспектування широко використовує спеціалізовані професійні тексти, що дозволяє сприймати їх у контексті майбутньої фахової діяльності. Цей процес передбачає вилучення та обробку інформації, що міститься у тексті, в результаті чого формується розуміння – декодування закладеного автором змісту. Декодування включає низку мисленнєвих операцій, таких як: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення та інші.

Для точного та повного осмислення спеціалізованих текстів, необхідні навички змістовної обробки інформації, які можна поділити на дві групи:

1. Уміння оцінювати отриману інформацію, з позицій особистого досвіду та цілей читання.
2. Уміння порівнювати інформацію з різних джерел.

До першої групи навичок належать: освоєння інформації, визначення авторської позиції, оцінка аргументів автора, висновки про їх прийнятність у даному контексті. Друга група передбачає: порівняння змісту різних джерел, аналіз поглядів усіх авторів, оцінку аргументів, вибір аргументованої позиції.

Цей підхід опирається не лише на дії з текстом, але й на активне мислення. Ключові етапи – аналіз (розбиття тексту на складники) і синтез (об'єднання елементів для створення цілісного розуміння) (Writing Center, Purdue University, 2010). Анотоване конспектування стимулює формування критичного мислення й підвищує якість сприйняття спеціалізованих текстів (University of North Carolina Learning Center, 2024).

Отримані результати дослідження підтверджують, що ефективне засвоєння професійно орієнтованих іншомовних текстів можливе лише за умови цілеспрямованого формування,

в студентів, вмінь орієнтуватися у фаховому дискурсі та виділяти релевантну інформацію. Це, своєю чергою, потребує застосування дидактичних прийомів, які активізують когнітивну діяльність здобувачів вищої освіти. Зокрема, використання опорних конспектів, логіко-пошукових завдань та інших структурованих форм роботи з текстом, що сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та навичок узагальнення, що є ключовими для професійної комунікації у сфері права.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, анотування та реферування є не лише ефективними інструментами навчання, але й потужними засобами контролю засвоєння матеріалу. Результати проведеного аналізу свідчать про те, що ці види діяльності сприяють активному зростанню іншомовної професійної компетентності студентів, зокрема в аспекті смислового аналізу юридичних текстів, структурування отриманої інформації та розвитку навичок самостійної роботи з правовими матеріалами. Студенти не лише засвоюють лексико-граматичні моделі юридичної мови, а й формують здатність виділяти головне у великих обсягах спеціалізованого контенту, що особливо важливо в умовах інформаційного перевантаження сучасного правового простору.

Перспективними напрямками подальших досліджень вбачається поглиблений аналіз когнітивних механізмів, що забезпечують ефективне анотування і реферування юридичних текстів, а також розробка дидактичних моделей, орієнтованих на адаптацію цих процесів до цифрового освітнього середовища.

Список використаної літератури

1. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання англійської мови. Київ, 2002. 320 с.
2. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 5th ed. Pearson Education Limited, 2015. 528 p.
3. Maley A. Literature in the Language Classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 192 p.
4. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 280 p.
5. Болотнікова А. П., Чернишов В. В., Таловири Г. М. Особливості англо-українського перекладу текстів офіційно-ділового стилю. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 40(1). С. 94–98. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-14>
6. Garner B. A. Black's Law Dictionary. (11th ed.). St. Paul, MN : Thomson Reuters, 2019.
7. Oxford Reference. Latin legal terms. 2024. URL: <https://www.oxfordreference.com/>
8. Swales J. M., Feak C. B. Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills. (3rd ed.). Ann Arbor : University of Michigan Press, 2012. P. 17–35. DOI: <https://doi.org/10.3998/mpub.2173936>
9. Hyland K. Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing. London : Continuum, 2005. P. 1–30.
10. Bell T. Translation and Translating: Theory and Practice. London : Longman, 1991.
11. Humanities LibreTexts. 1.05: Annotating a Text // Reading & Writing Research and Reasoning: An Advanced ESL Text. 2025. URL: https://human.libretexts.org/Bookshelves/.../1.05%3A_Annotating_a_Text
12. Writing Center, Purdue University. Analysis vs. Synthesis. 2010. URL: <https://www.pfw.edu/offices/learning-support/documents/analysis-vs-synthesis.pdf>
13. University of North Carolina Learning Center. Annotating Texts. 2024. URL: <https://learningcenter.unc.edu/tips-and-tools/annotating-texts>

References

1. Nikolaieva, S. Yu. (2002). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy [Methods of teaching English]*. Kyiv [in Ukrainian].

2. Harmer, J. (2015). The practice of English language teaching. (5th ed.). Pearson Education Limited.
3. Maley, A. (2006). Literature in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). Developments in English for specific purposes. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Bilotnikova, A. P., Chernyshov, V. V., & Talovyrya, H. M. (2021). Osoblyvosti anhlo-ukrainskoho perekladu tekstiv ofitsiino-dilovoho styliu [Features of English-Ukrainian translation of official-business texts]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*, 40(1), 94–98. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-14> [in Ukrainian].
6. Garner, B. A. (2019). Black's law dictionary. (11th ed.). St. Paul, MN: Thomson Reuters.
7. Oxford Reference. (2024). Latin legal terms. Retrieved from <https://www.oxfordreference.com/>
8. Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills. (3rd ed.). (pp. 17–35). Ann Arbor: University of Michigan Press. DOI: <https://doi.org/10.3998/mpub.2173936>
9. Hyland, K. (2005). Metadiscourse: Exploring interaction in writing. London: Continuum.
10. Bell, T. (1991). Translation and translating: Theory and practice. London: Longman.
11. Humanities LibreTexts (2025). 1.05: Annotating a text. In Reading & writing research and reasoning: An advanced ESL text. Retrieved from https://human.libretexts.org/Bookshelves/.../1.05%3A_Annotating_a_Text
12. Writing Center, Purdue University (2010). Analysis vs. synthesis. Retrieved from <https://www.pfw.edu/offices/learning-support/documents/analysis-vs-synthesis.pdf>
13. University of North Carolina Learning Center. (2024). Annotating texts. Retrieved from <https://learningcenter.unc.edu/tips-and-tools/annotating-texts/>

Мись Т. І. Реферування та анотоване конспектування у навчанні юридичної англійської мови: методичний аспект

У статті розглянуто методичні засади формування іншомовної професійної компетентності студентів-юристів у процесі навчання юридичної англійської мови, в умовах непрофільних закладів вищої освіти. Акцентується увага на складності засвоєння фахової термінології, синтаксичних структур та стилістичних особливостей юридичних текстів, а також на труднощах міжправової інтерпретації, що виникають під час перекладу англійських термінів. Визначено, що ефективне навчання юридичної мови неможливе без оволодіння латинськими запозиченнями, усталеними кліше, мовними шаблонами та базовими принципами англо-американського і континентального правових дискурсів. У центрі дослідження – два види навчальної діяльності: реферування та анотоване конспектування. Реферування розглядається, як засіб стислого викладу змісту правових текстів із збереженням інформаційної повноти. Анотоване конспектування, своєю чергою, подається як інструмент розвитку критичного мислення, навичок узагальнення, аналізу, порівняння, інтерпретації авторської позиції та роботи з великим обсягом правової інформації. Стаття акцентує на важливості автоматизації синтаксичних трансформацій, формування навичок логічного структурування тексту, використання метадискурсивних засобів і мовних кліше. Проаналізовано, як зазначені методи сприяють розвитку здатності працювати з автентичними джерелами, декодувати юридичні смисли, виявляти правову логіку та формувати фахову рефлексію. Наголошено на потребі впровадження структурованих вправ, опорних схем, логіко-пошукових завдань у навчальний процес, як необхідної умови якісної підготовки фахівців у сфері права. Зроблено висновок про доцільність подальших досліджень когнітивних механізмів, які забезпечують ефективність анотованого конспектування та реферування в юридичному освітньому контексті.

Ключові слова: юридична англійська, реферування, анотоване конспектування, юридичний дискурс, фахова підготовка, критичне мислення, методика викладання.

Mys' T. I. Summarizing and annotated note-taking in the teaching of legal English: methodological aspect

The article examines the methodological foundations of developing foreign-language professional competence in law students in the process of learning Legal English at non-specialized institutions of higher education. The study highlights the complexity of acquiring specialized terminology, syntactic structures, and stylistic features of legal texts, as well as the challenges of cross-legal interpretation arising during the translation of English legal terms. It is determined that effective instruction in legal language is impossible without mastering Latin borrowings, fixed clichés, linguistic templates, and the fundamental principles of both Anglo-American and continental legal discourses. The focus of the research is on two types of educational activities: summarizing and annotated note-taking. Summarizing is viewed as a means of concisely presenting the content of legal texts while preserving informational completeness. Annotated note-taking, in turn, is presented as a tool for developing critical thinking, skills of generalization, analysis, comparison, interpretation of the author's position, and working with large volumes of legal information. The article emphasizes the importance of automatizing syntactic transformations, developing skills in logical text structuring, and using metadiscursive markers and linguistic clichés. It analyzes how these methods contribute to the ability to work with authentic sources, decode legal meanings, identify legal logic, and form professional reflection. The need to implement structured exercises, visual schemes, and logic-based research tasks into the educational process is stressed as a necessary condition for the high-quality training of legal professionals. The article concludes with the relevance of further research into the cognitive mechanisms that ensure the effectiveness of annotated note-taking and summarizing in legal education.

Key words: Legal English, summarizing, annotated note-taking, legal discourse, professional training, critical thinking, teaching methodology.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 04.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 371.13:796

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-61-66>

Очкалов Олександр Федорович,

старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.

al.ochkalov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7336-7573>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ» ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А4.11 СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА)

У сучасних умовах розвитку освіти особливої уваги потребує якісна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури, здатних ефективно реалізовувати освітні та виховні завдання у закладах загальної середньої освіти. Освітній компонент «Вступ до спеціальності» виконує важливу функцію ознайомлення здобувачів вищої освіти зі специфікою професійної діяльності, формування мотивації до навчання та професійного саморозвитку. Зміст та методи викладання цього курсу повинні відповідати сучасним викликам фізичної культури, враховуючи наукові підходи і практичні потреби. Саме тому актуальним є вивчення особливостей викладання цього освітнього компоненту для здобувачів закладів вищої освіти спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура).

У рамках курсу «Вступ до спеціальності» здобувачі закладів вищої освіти отримують перші уявлення про педагогічну діяльність, специфіку фізичного виховання та сучасні вимоги до вчителя. Важливо щоб освітній процес базувався на інтерактивних методах навчання, рефлексії та усвідомленні соціальної значущості обраної спеціальності.

Проблема наукового пошуку порушувалась дослідниками, вчені висвітлювали окремі аспекти зазначеної проблеми в своїх наукових розвідках. Так, С. Черненко, Ю. Олійник та Ю. Сорокін опубліковано навчальний посібник «Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт» (Черненко, Сорокін & Олійник, 2019), для здобувачів закладів вищої освіти опубліковано навчальні посібники «Вступ до спеціальності «Фізичне виховання і спорт» (Герцик & Вацеба, 2002; Дикий, 2020) та «Вступ до спеціальності «Середня освіта. Фізична культура» (Мосейчук & Байдюк, 2019). І. Смолякова представила методичні вказівки до практичних занять з дисципліни «Вступ до спеціальності» для здобувачів за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура) (Смолякова, 2024). Однак, виникає потреба в актуалізації та оновленні підходів до викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» для здобувачів спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура).

Метою статті є висвітлення особливостей викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» для здобувачів закладів вищої освіти спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура).

Освітній компонент «Вступ до спеціальності» є фундаментальним етапом професійного розвитку здобувачів вищої освіти за спеціальністю А4.11 Середня освіта (Фізична культура). У межах цього курсу здобувачі ознайомлюються зі змістом і структурою майбутньої фахової підготовки та розвивають рефлексивне ставлення до ролі вчителя фізичної культури. Наукове обґрунтування особливостей викладання цього освітнього компонента є важливим кроком до створення цілісної моделі професійної соціалізації, що поєднує особистісний розвиток, професійну мотивацію та педагогічну відповідальність (Ареф'єв & Михайлова, 2020).

Ураховуючи ключове значення Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII як нормативно-правового фундаменту організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, слід відзначити кілька визначальних положень, що мають безпосереднє відношення до викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності». Закон акцентує увагу на автономії університетів у формуванні освітніх програм на основі державних стандартів. Закладу вищої освіти належить право визначати зміст, структуру та методику викладання освітнього компонента з урахуванням державних стандартів. Закон також проголошує принципи академічної свободи, автономії викладачів та забезпечення якості освіти (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

У контексті спеціальності А4.11 «Середня освіта (Фізична культура)» застосування положень Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556 VII потребує конкретизації та адаптації нормативних засад до профільного курсу. Законодавча база створює правові умови для автономної, якісної та інноваційної реалізації освітнього компонента «Вступ до спеціальності».

Освітній компонент «Вступ до спеціальності» є обов'язковим для здобувачів вищої освіти за спеціальністю А4.11 Середня освіта (Фізична культура). В процесі його вивчення формуються загальні компетентності (ЗК) та спеціальні (фахові) компетентності (СК) освітньої програми, й забезпечуються відповідні програмні результати навчання (ПРН) (Освітня програма, 2025).

Освітній компонент «Вступ до спеціальності» є фундаментальним складником формування професійної ідентичності майбутнього фахівця за спеціальністю А4.11 Середня освіта (Фізична культура). Його викладання передбачено протягом першого курсу в першому семестрі, що зумовлено як значенням цього курсу для первинної професійної орієнтації здобувачів вищої освіти, так і логічною послідовністю побудови обов'язкових освітніх компонентів у рамках освітньої програми. Викладання цього курсу на початковому етапі навчання забезпечує ґрунтовне ознайомлення здобувачів закладів вищої освіти з особливостями обраної спеціальності, її місцем в системі освіти України, соціальною роллю вчителя фізичної культури, а також специфікою професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища. Такий підхід сприяє формуванню у здобувачів стійкої внутрішньої мотивації до майбутньої професійної діяльності й активізує процес їх самовизначення та професійного саморозвитку.

Особливістю викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» є його інтегративний характер: здобувачі залучаються до наукового аналізу нормативних документів, оволодіння термінологією, вивчення історико-педагогічних аспектів розвитку фізичної культури, а також ознайомлення з етичними, психологічними та соціальними вимогами до професійної діяльності педагогічного працівника (Онішук & Остапов, 2020).

Зміст курсу тісно пов'язаний з наступними дисциплінами професійного циклу, що визначає його методичну та практичну доцільність на першому етапі навчання. Основними темами для розгляду в освітньому компоненті «Вступ до спеціальності» можуть бути:

- 1) «Фізична культура як суспільне явище та галузь діяльності»;
- 2) «Вища освіта в контексті Болонського процесу»;
- 3) «Галузева термінологія»;
- 4) «Фізкультурно-спортивний рух в Україні та міжнародний спортивний рух»;
- 5) «Програмно-нормативні і організаційні засади розвитку галузі фізичної культури»;
- 6) «Система кадрового забезпечення»;
- 7) «Професійна діяльність у галузі фізичної культури»;
- 8) «Організація освітнього процесу і побуту у ЗВО»;
- 9) «Основи науково-дослідної роботи» та ін.

У контексті підготовки здобувачів спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) еталоном слугує Концепція «Нова українська школа» від 17.08.2016 р. Зазначений документ

формулює фундаментальні ідеї й принципи освітньої реформи, які дозволяють виокремити стратегічні орієнтири для побудови курсу «Вступ до спеціальності» в умовах компетентісно зорієнтованої вищої освіти (Нова українська школа, 2016).

Таким чином, освітній компонент «Вступ до спеціальності» виконує роль своєрідного «професійного орієнтира», який формує первинне розуміння сутності та специфіки професії й забезпечує методологічну основу для подальшого засвоєння фахових професійних освітніх компонентів. Включення освітнього компонента «Вступ до спеціальності» до навчального плану першого семестру першого курсу є виваженим педагогічним рішенням, що відповідає логічності професійної підготовки здобувачів закладів вищої освіти за спеціальністю А4.11 Середня освіта (Фізична культура), сприяє цілісному сприйняттю освітньої програми та формує підґрунтя для розвитку майбутнього фахівця.

В процесі наукового пошуку нами виокремлено низку особливостей викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» для здобувачів закладів вищої освіти спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура), сформульовані з позиції наукового аналізу, із врахуванням ключових нормативних, концептуальних та методичних положень, а саме:

1) нормативна та концептуальна визначеність (викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» базується на чинній законодавчій базі, зокрема, Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), а також стратегічних документах освітньої реформи, таких як Концепція «Нова українська школа» (2016 р.));

2) обов'язкова та стратегічна роль у професійній підготовці (освітній компонент «Вступ до спеціальності» є обов'язковим у структурі освітньої програми спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) й виступає основою для подальшої професійної підготовки та самоідентифікації майбутнього фахівця);

3) стратегічне розміщення в структурі навчального плану (викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» передбачено на першому курсі у першому семестрі, що зумовлено його інтегративною функцією в процесі первинної професійної соціалізації);

4) інтегрований зміст та міжпредметна спрямованість (зміст освітнього компонента «Вступ до спеціальності» має інтегрований характер та охоплює ключові теми, що формують цілісне уявлення про професійну діяльність у сфері фізичної культури: від аналізу галузевої термінології, нормативної документації, історії розвитку фізкультурного руху до розгляду організаційно-методичних та етичних аспектів роботи вчителя).

Отже, зазначені особливості освітнього компонента «Вступ до спеціальності» базуються на сучасних викликах української освіти, стандартах Нової української школи та реальних умовах функціонування системи фізичного виховання в Україні. Вони дозволяють зробити освітній компонент «Вступ до спеціальності» дієвим стартом професійного становлення та розвитку майбутнього педагога. Представлені особливості комплексно розкривають значення освітнього компонента «Вступ до спеціальності» як фундаментального освітнього складника, що формує педагогічну ідентичність, професійну мотивацію та готовність здобувачів закладів вищої освіти до активної та відповідальної участі в трансформації сучасної фізичної культури.

В перспективах планується провести наукове дослідження щодо формування професійної мотивації здобувачів закладів вищої освіти спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) у процесі опанування освітнього компонента «Вступ до спеціальності».

Список використаної літератури

1. Ареф'єв В. Г., Михайлова Н. Д. Методологія моделювання навчальної диференціації з фізичної культури у сучасній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2020. Вип. 3(123). С. 38–42.

2. Герцик М. С., Вацеба О. М. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт» : навчальний посібник. Львів : Українські технології, 2002. 232 с.
3. Дикий Б. В. Вступ до спеціальності «Фізичне виховання і спорт» : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Львів : Видавництво «Новий Світ – 2000», 2020. 160 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
5. Мосейчук Ю. Ю., Байдюк М. Ю. «Середня освіта. Фізична культура» Вступ до спеціальності : навчальний посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 130 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Оніщук Л. М., Остапов А. В. Вступ до спеціальності. Фізична культура і спорт: конспект лекцій для студентів денної форми навчання спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» освітнього рівня бакалавр. Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2020. 146 с.
8. Освітня програма Середня освіта (Фізична культура) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями) / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Полтава, 2025. 17 с. URL: https://luguniv.edu.ua/Attach/public_info/opp_bac/new/A4/4_11/op_A4_11_se_physical_culture_bac_2025.pdf
9. Смолякова І. Д. Методичні вказівки до практичних занять з дисципліни «Вступ до спеціальності» для здобувачів за спеціальністю 014.11 Середня освіта (Фізична культура). Одеса : Національний університет «Одеська політехніка», 2024. 9 с.
10. Черненко С. О., Олійник О. М., Сорокін Ю. С. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт» : навчальний посібник. Краматорськ : ДДМА, 2019. 127 с.

References

1. Arefyev, V. H., & Mykhailova, N. D. (2020). Metodolohiia modeliuvannia navchalnoi dyferentsiatsii z fizychnoi kultury u suchasni shkoli [Methodology of modeling educational differentiation in physical education at a modern school]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports)*, 3K(123), 38–42 [in Ukrainian].
2. Hertsik, M. S., & Vatsaba, O. M. (2002). Vstup do spetsialnostei haluzi «Fizychne vykhovannia i sport» [Introduction to the specialties of the field «Physical education and sports»]. Lviv: Ukrainski tekhnolohii [in Ukrainian].
3. Dykyi, B. V. (2020). Vstup do spetsialnosti «Fizychne vykhovannia i sport» [Introduction to the specialty «Physical education and sports»]. Lviv: Novyi Svit–2000 [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [Law of Ukraine «On Higher Education» of July 1, 2014 No. 1556-VII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Official Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
5. Moseichuk, Yu. Yu., & Baidyuk, M. Yu. (2019). Serednia osvita. Fizychna kultura. Vstup do spetsialnosti [Secondary education. Physical education. Introduction to the specialty]. Chernivtsi: Chernivetskyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian].
6. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Kyiv: MON Ukrainy. Retrieved

from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

7. Onishchuk, L. M., & Ostapov, A. V. (2020). Vstup do spetsialnosti. Fizychna kultura i sport: Konspekt lektsii [Introduction to the specialty. Physical education and sports: Lecture notes]. Poltava: Natsionalnyi universytet imeni Yurii Kondratiuka [in Ukrainian].

8. Osvitnia prohrama Serednia osvita (Fizychna kultura) pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational program: Secondary education (Physical culture), First (bachelor's) level of higher education]. (2025). Poltava. Retrieved from https://luguniv.edu.ua/Attach/public_info/opp_bac/new/A4/4_11/op_A4_11_se_physical_culture_bac_2025.pdf [in Ukrainian].

9. Smoliakova, I. D. (2024). Metodichni vkazivky do praktychnykh zaniat z dystsypliny «Vstup do spetsialnosti» [Methodological guidelines for practical classes on the discipline «Introduction to the specialty»]. Odesa: Natsionalnyi universytet «Odeska politehnika». Retrieved from <https://op.edu.ua/mlib/m/18350> [in Ukrainian].

10. Chernenko, S. O., Oliinyk, O. M., & Sorokin, Yu. S. (2019). Vstup do spetsialnostei haluzi «Fizyчне vykhovannia i sport» [Introduction to the specialties of the field «Physical eEducation and sports»]. Kramatorsk: DDMA [in Ukrainian].

Очкалов О. Ф. Особливості викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» для здобувачів закладів вищої освіти спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура)

У статті доведено, що освітній компонент «Вступ до спеціальності» виконує роль своєрідного «професійного орієнтира», який формує первинне розуміння сутності та специфіки професії й забезпечує методологічну основу для подальшого засвоєння фахових професійних освітніх компонентів. Включення освітнього компонента «Вступ до спеціальності» до навчального плану першого семестру першого курсу виваженням є педагогічним рішенням, що відповідає логічності професійної підготовки здобувачів закладів вищої освіти за спеціальністю А4.11 Середня освіта (Фізична культура), сприяє цілісному сприйняттю освітньої програми та формує підґрунтя для розвитку майбутнього фахівця у галузі фізичного виховання. В процесі наукового пошуку виокремлено низку особливостей викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» для здобувачів закладів вищої освіти спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура), сформульовані з позиції наукового аналізу, із врахуванням ключових нормативних, концептуальних та методичних положень, а саме: 1) нормативна та концептуальна визначеність (викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» базується на чинній законодавчій базі, зокрема, Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), а також стратегічних документах освітньої реформи, таких як Концепція «Нова українська школа» (2016 р.)); 2) обов'язкова та стратегічна роль у професійній підготовці (освітній компонент «Вступ до спеціальності» є обов'язковим у структурі освітньої програми спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) й виступає основою для подальшої професійної підготовки та самоідентифікації майбутнього фахівця); 3) стратегічне розміщення в структурі навчального плану (викладання освітнього компонента «Вступ до спеціальності» передбачено на першому курсі у першому семестрі); 4) інтегрований зміст та міжпредметна спрямованість (зміст освітнього компонента «Вступ до спеціальності» має інтегрований характер та охоплює ключові теми, що формують цілісне уявлення про професійну діяльність у сфері фізичної культури).

Ключові слова: середня освіта, викладання, фізична культура, освітній компонент, «Вступ до спеціальності», здобувачі закладів вищої освіти.

Ochkalov O. F. Features of teaching the educational component “Introduction to the specialty” for applicants to higher education institutions in the specialty A4.11 Secondary education (Physical education)

The article proves that the educational component «Introduction to the specialty» plays the role of a kind of «professional reference point», which forms the initial understanding of the essence and specifics of the profession and provides a methodological basis for further mastering professional educational components. The inclusion of the educational component «Introduction to the specialty» in the curriculum of the first semester of the first year is a balanced pedagogical decision that corresponds to the logic of professional training of applicants to higher education institutions in the specialty A4.11 Secondary education (Physical education), contributes to a holistic perception of the educational program and forms the basis for the development of a future specialist in the field of physical education. In the process of scientific research, a number of features of teaching the educational component «Introduction to the specialty» for applicants to higher education institutions in the specialty A4.11 Secondary Education (Physical Culture) were identified, formulated from the standpoint of scientific analysis, taking into account key regulatory, conceptual and methodological provisions, namely: 1) regulatory and conceptual certainty (teaching the educational component «Introduction to the specialty» is based on the current legislative framework, in particular, the Law of Ukraine «On Higher Education» (2014), as well as strategic documents of educational reform, such as the Concept «New Ukrainian School» (2016)); 2) mandatory and strategic role in professional training (the educational component «Introduction to the specialty» is mandatory in the structure of the educational program of the specialty A4.11 Secondary Education (Physical Culture) and serves as the basis for further professional training and self-identification of the future specialist); 3) strategic placement in the structure of the curriculum (teaching the educational component «Introduction to the specialty» is provided for in the first year in the first semester); 4) integrated content and interdisciplinary orientation (the content of the educational component «Introduction to the specialty» is integrated in nature and covers key topics that form a holistic understanding of professional activity in the field of physical culture).

Key words: secondary education, teaching, physical culture, educational component, «Introduction to the specialty», applicants to higher education institutions.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 02.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 378.147:001.891(477)«2000/2025»

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-67-73>

Павлюк Олена Михайлівна,

кандидатка педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Полтавська обл., Україна.

ep290477@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1779-0232>

РОЛЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

На початку ХХІ століття науково-дослідна діяльність є складовою освітнього процесу, основою формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти України. Вона створює простір для творчого пошуку, самостійності та інтеграції знань у реальні професійні контексти, сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок й здатності приймати виважені рішення в умовах сучасного інформаційного суспільства.

В процесі науково-дослідної діяльності здобувачі освіти засвоюють факти й навчаються формулювати проблеми, обирати методи їх вирішення та нести відповідальність за результати наукових досліджень у сучасному світі. Наукова діяльність формує етику дослідника, навички міждисциплінарної взаємодії та здатність до інноваційного мислення. Залучення здобувачів освіти до наукових проєктів забезпечує практичне впровадження теоретичних знань та формує у них відповідальність за результати власної роботи, що є важливою складовою їхньої професійної ідентичності та конкурентоспроможності на ринку праці. Наукова діяльність є невід'ємним елементом якісної підготовки фахівців нового покоління у системі вищої освіти України, вона трансформує освітній процес від пасивного здобуття знань до активного створення власної професійної траєкторії.

Науково-дослідна діяльність у формуванні професійної компетентності здобувачів вищої освіти не є новим і малодослідженим питанням. До нього звертались провідні науковці, а саме: О. Сухомлинська (українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995–2014)), С. Сисоєва і Л. Козак (розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи), С. Гончаренко (методологічні поради молодим науковцям) та ін.

Разом із тим, потребує подальшої розробки, структурування й теоретичного уточнення питання науково-дослідної діяльності у формуванні професійної компетентності здобувачів вищої освіти України на початку ХХІ століття. Актуальність наукового пошуку обґрунтовує вибір теми дослідження: «Роль науково-дослідної діяльності у формуванні професійної компетентності здобувачів вищої освіти України на початку ХХІ століття».

Метою статті є висвітлення ролі науково-дослідної діяльності у формуванні професійної компетентності здобувачів вищої освіти України на початку ХХІ століття.

Розвиток науки в Україні, забезпечення для науковців належних умов праці та підтримку дослідницької інновації регулює Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». Він визначає відносини, пов'язані з провадженням наукової і науково-технічної діяльності, та створення умов для підвищення ефективності наукових досліджень і використання їх результатів для забезпечення розвитку всіх сфер суспільного життя. Цей Закон убезпечує правові,

організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку у сфері наукової і науково-технічної діяльності, створює умови для провадження наукової і науково-технічної діяльності, забезпечує потреби суспільства і держави у технологічному розвитку шляхом взаємодії освіти, науки, бізнесу та влади (Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», 2015).

У цьому правовому контексті особливе значення має залучення здобувачів освіти до дослідницької діяльності як фактор їхнього професійного розвитку. Реалізація положень Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» на практиці відкриває нові можливості для формування пошукових навичок, що є невід'ємною частиною їхньої професійної компетентності. Саме в цьому контексті дослідницька робота здобувачів вищої освіти слугує важливим механізмом інтеграції освіти, науки та практики в умови сучасного суспільного розвитку.

Вартим уваги є твердження дослідниць В. Барабаш, Л. Глебової та А. Мехеди про те, що науково-дослідницька робота майбутніх спеціалістів як індивідуальна, творча та дослідницька діяльність є потужним рушієм формування та розвитку професійної компетентності. У сучасних умовах, коли надзвичайної актуальності набуває питання академічної доброчесності, здобувачі освіти здатні гідно представляти Україну на європейському рівні (Барабаш, Глебова & Мехеда, 2020, с. 232).

Поділяємо думку О. Отравенко, котра трактує науково-дослідницьку діяльність здобувачів освіти як органічне поєднання і продовження навчальної роботи та ефективний засіб об'єктивного впливу, реалізації науково-дослідних здібностей, активізації пізнавальної діяльності, які будуть в нагоді в подальшій професійній діяльності. На переконання дослідниці процес якісної підготовки майбутніх фахівців до наукової роботи буде результативним, якщо здобувачів освіти залучати до різноманітних форм науково-дослідницької діяльності, а саме, до: участі у науково-практичних конференціях різного рівня, семінарах, вебінарах, конкурсах, олімпіадах, тренінгах та ін. Разом із тим, О. Отравенко стверджує, що протягом усього освітнього процесу необхідно:

- системно і цілеспрямовано здійснювати консультативну допомогу майбутнім фахівцям у виконанні творчих проєктів, написанні тез, статей, наукових робіт;
- створювати творчі групи з урахуванням наукових інтересів, здібностей, можливостей і досвіду наукової роботи здобувачів вищої освіти;
- озброювати їх методикою наукової роботи;
- заохочувати творчу діяльність і самостійність молодих дослідників при вирішенні наукових проблем (Отравенко, 2020, с. 51).

Отже, О. Отравенко чітко окреслено дослідницьку діяльність як ключовий інструмент формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти через їх залучення до активної, самостійної та методично підкріпленої наукової роботи. Такий підхід сприяє розвитку дослідницьких навичок й формує відповідальне ставлення до професійної діяльності в майбутньому.

Однак дослідники Л. Боровик, І. Басараба та О. Боровик в процесі наукового пошуку виявили низку проблем щодо формування загальнонаукової компетентності здобувачів вищої освіти. Проведене вченими дослідження виявило низку проблем щодо формування загальнонаукової компетентності здобувачів вищої освіти. Виокремимо найважливіші із них:

- тенденція до професіоналізації освіти;
- відсутність єдиного системного підходу, чітких узгоджених визначень та методології;
- низька вмотивованість здобувачів освіти щодо набуття загальнонаукових знань, умінь та навичок,
- обмеженість ресурсів і часу;
- недостатня популяризація та демонстрація прикладного значення загальнонаукових знань і умінь у професії (Боровик, Басараба & Боровик, 2024, с. 15).

В контексті вищезазначених результатів наукового напрацювання вбачаємо цінність у професійних ідеях О. Косарук, яка зосереджується на організаційній структурі самоврядування та наголошує на важливості формування наукової культури здобувачів й забезпеченні наступності поколінь науковців. Розвинена інфраструктура підтримки наукових досліджень (науково-дослідні лабораторії, філія стартап-школи, наукові гуртки) та активна співпраця з виробничим сектором створюють сприятливі умови для практичної реалізації дослідницьких проєктів. Вчена стверджує, що науково-дослідна діяльність здобувачів вищої освіти є невід'ємною складовою освітнього процесу та одним із ключових механізмів формування професійних компетентностей майбутніх фахівців (Косарук, 2025, с. 61).

Погоджуємося з міркуваннями науковців, які зазначають, що існує низка питань для вдосконалення ефективної, цікавої, методологічно обґрунтованої науково-дослідницької роботи здобувачів вищої освіти. Оптимальний обсяг, новизна, пізнавальний інтерес, використання міжпредметних зав'язків, поступальний розвиток можуть бути раціональним шляхом оволодіння знаннями, зацікавлення та заохочення здобувачів вищої освіти до участі в науково-дослідницькій діяльності (Шаповалова & Панченко, 2015, с. 221).

У науковому дискурсі цінними є висновки праці О. Отравенко, яка наголошує, що майбутній фахівець протягом років навчання у закладі вищої освіти повинен опанувати дослідницькі навички, вбачати перспективи розвитку досліджуваної науки. На переконання вченої, дослідницька робота сприяє вдосконаленню всього освітнього процесу й підвищує кваліфікацію науковців. Ефективність педагогічної діяльності визначається дослідницькою роботою зі здобувачами вищої освіти, вмінням своєю творчістю захопити їх та залучити до науки, формувати у здобувачів допитливість та прагнення до знань (Отравенко, 2019, с. 228).

Таким чином, науково-дослідна діяльність на початку ХХІ століття є одним із ключових факторів формування професійної компетентності здобувачів закладів вищої освіти України. Її інтеграція в освітній процес сприяє розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок та професійної самореалізації майбутніх фахівців. Подальше вдосконалення організаційних, методологічних та мотиваційних основ наукової діяльності здобувачів закладів вищої освіти є стратегічним напрямком розвитку системи вищої освіти.

Висновок. В процесі вирішення мети наукового пошуку щодо ролі науково-дослідної діяльності у формуванні професійної компетентності здобувачів вищої освіти України на початку ХХІ століття нами виокремлено низку ключових факторів:

1) поглиблення теоретичних знань через практику (забезпечує інтеграцію освіти та науки, ключового принципу сучасної вищої освіти; теоретичні знання, засвоєні у межах академічного курсу, набувають цінності тоді, коли вони реалізуються в реальних дослідницьких чи професійних контекстах, що безпосередньо формує професійні компетентності);

2) розвиток критичного мислення (критичне мислення є основою будь-якої дослідницької та професійної діяльності; здатність аналізувати, аргументувати та перевіряти інформацію є компетенцією майбутнього фахівця в будь-якій галузі; особливо актуальним є фактор в умовах інформаційного перевантаження, поширення фейків, необхідності приймати оптимальні рішення);

3) формування дослідницької культури та етики (наукова етика, академічна доброчесність та відповідальне ставлення до результатів наукових досліджень є передумовою успішної інтеграції молодих фахівців у міжнародне наукове середовище; формування дослідницької культури сприяє відповідальності за свою діяльність, формуванню професійної ідентичності, забезпечує сталий розвиток наукової спільноти).

Отже, в сучасних умовах реформування вищої освіти та активної інтеграції в європейський освітньо-науковий простір найоптимальнішими факторами формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі науково-дослідної діяльності є: поглиблення

теоретичних знань через практику, розвиток критичного мислення, формування дослідницької культури та етики. Зазначені фактори відображають актуальні потреби освіти й створюють умови для всебічного професійного зростання, демонструють, що дослідницька діяльність є потужним інструментом формування гнучкої та конкурентоспроможної професійної компетентності у здобувачів вищої освіти.

В перспективах планується здійснити науковий пошук щодо міжнародного досвіду стосовно ролі науково-дослідної діяльності у формуванні професійної компетентності здобувачів вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Барабаш В. А., Глебова Л. В., Мехеда А. М. Науково-дослідницька діяльність у процесі формування професійної компетентності студентів-інформаційників. *Society. Document. Communication. Соціум. Документ. Комунікація*. 2020. № 10. С. 216–239. DOI: <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2020-10-216-239>
2. Боровик Л., Басараба І., Боровик О. Проблеми формування загальнонаукової компетентності здобувачів вищої освіти та шляхи їх вирішення. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2024. № 2. С. 5–19. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2.1671>
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
4. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015 р. № 848-VIII. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2016. № 3. Ст. 25. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19>
5. Косарук О. Організація науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти в контексті сучасних освітніх технологій. *Педагогіка безпеки*. 2025. Том 10. № 1. С. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2025-10-1-056-063>
6. Отравенко О. В. Іноваційні методи навчання як основа якісної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Open educational e-environment of modern University*. 2019. Special edition. С. 222–230. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s21>
7. Отравенко О. В. Науково-дослідна робота як складова якісної професійної підготовки здобувача вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 1(332). С. 47–55. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-1\(332\)-47-55](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-1(332)-47-55)
8. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи : навч. посібн. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка; ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬ-ВЕЙС», 2016. 155 с.
9. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А. П. Н., 2003. 68 с.
10. Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995–2014) : хронол.-темат. покажч. закордированих тем дис. дослідж. зі спец. 13.00.01 / автор проекту Сухомлинська О. В.; наук. консультант Побірченко Н. С.; наук. ред. Сухомлинська О. В.; упоряд. : Коляда Н. М., Албул І. В., Бондаренко Г. В. [та ін.]. Умань : ФОП Жовтий, 2014. 357 с.
11. Шаповалова Н. В., Панченко Л. Л. Науково-дослідницька діяльність студентів вищих навчальних закладів у контексті інтеграції України в європейський освітній простір. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 2 до Вип. 35, Том IV (16): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання»*. К.: Гнозис, 2015. С. 214–222.

References

1. Barabash, V. A., Hliebova, L. V., & Mekheda, A. M. (2020). Naukovo-doslidnytska diialnist u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv informatsiynikiv [Research Activities in the Process of Forming Professional Competence of Information Science Students]. *Society. Document. Communication – Society. Document. Communication*, (10), 216–239. DOI: <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2020-10-216-239> [in Ukrainian].
2. Borovyk, L., Basaraba, I., & Borovyk, O. (2024). Problemy formuvannia zahalnonaukovoï kompetentnosti здобувачів вищої освіти та шляхи їх вирішення [Problems of Forming General Scientific Competence of Higher Education Applicants and Ways to Solve Them]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedagogichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, (2), 5–19. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2.1671> [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S. U. (2008). Pedagogichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical Research: Methodological Advice to Young Scientists]. Kyiv–Vinnytsia: DOV «Vinnytsia» [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnicnu diialnist» vid 26.11.2015 r. № 848-VIII [Law of Ukraine «On Scientific and Scientific-Technical Activities» of November 26, 2015, No. 848-VIII]. (2016). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Official Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, (3), Art. 25. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> [in Ukrainian].
5. Kosaruk, O. (2025). Orhanizatsiia naukovo-doslidnoi diialnosti здобувачів вищої освіти v konteksti suchasnykh osvitykh tekhnolohii [Organization of Research Activities of Higher Education Applicants in the Context of Modern Educational Technologies]. *Pedahohika bezpeky – Health and Safety Pedagogy*, 10(1), 56–63. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2025-10-1-056-063> [in Ukrainian].
6. Otravenko, O. V. (2019). Inovatsiini metody navchannia yak osnova yakisnoi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [Innovative Teaching Methods as the Basis of Quality Professional Training of Future Physical Education Teachers]. *Open Educational Environment of Modern University, (Special edition)*, 222–230. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s21> [in Ukrainian].
7. Otravenko, O. V. (2020). Naukovo-doslidna robota yak skladova yakisnoi profesiinoi pidhotovky здобувача вищої освіти [Research Work as a Component of Quality Professional Training of a Higher Education Applicant]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Series: Pedagogical Sciences*, 1(332), 47–55. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-1\(332\)-47-55](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-1(332)-47-55) [in Ukrainian].
8. Sysoieva, S. O., & Kozak, L. V. (2016). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv viyschoi shkoly [Development of Research Competence of Higher School Teachers]. Kyiv: Borys Hrinchenko University, Edelweiss Publishing House [in Ukrainian].
9. Sukhomlynska, O. V. (2003). Istoryko-pedahohichni protsesy: novi pidhody do zahalnykh problem [Historical and Pedagogical Process: New Approaches to General Problems]. Kyiv: APN [in Ukrainian].
10. Ukrainska istoryko-pedahohichna nauka u dzerkali tematyky dysertatsiinykh doslidzhen (1995–2014): khronol.-temat. pokazhch. zakoordinovanykh tem dys. doslidzhen zi spets. 13.00.01 [Ukrainian Historical and Pedagogical Science in the Mirror of Dissertation Research Topics (1995–2014): Chronological and Thematic Index]. (2014). Uman: FOP Zhovtyi [in Ukrainian].
11. Shapovalova, N. V., & Panchenko, L. L. (2015). Naukovo-doslidnytska diialnist studentiv viyschykh navchalnykh zakladiv u konteksti intehratsii Ukrainy v yevropeiskyi osvityi prostir

[Research Activity of University Students in the Context of Ukraine's Integration into the European Educational Space]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*. Dodatok 2 do Vyp. 35, Tom IV (16): Tematychnyi vypusk «Mizhnarodni Chelpanivski psykhologo-pedahohichni chytannia» – *Humanitarian Bulletin of the State Educational Institution «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda»*. Appendix 2 to Issue 35, Volume IV (16): Thematic issue «International Chelpanivsky Psychological and Pedagogical Readings». (pp. 214-222). К.: Hnozys [in Ukrainian].

Павлюк О. М. Роль науково-дослідної діяльності у формуванні професійної компетентності здобувачів вищої освіти України на початку XXI століття

В статті висвітлено проблему науково-дослідної діяльності на початку XXI століття як ключового фактором формування професійної компетентності здобувачів закладів вищої освіти України. Доведено, що її інтеграція в освітній процес сприяє розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок та професійної самореалізації майбутніх фахівців. Вдосконалення організаційних, методологічних та мотиваційних основ наукової діяльності здобувачів закладів вищої освіти є стратегічним напрямком розвитку системи вищої освіти. Виокремлено низку ключових факторів щодо ролі науково-дослідної діяльності у формуванні професійної компетентності здобувачів вищої освіти України на початку XXI століття: 1) поглиблення теоретичних знань через практику (забезпечує інтеграцію освіти та науки, ключового принципу сучасної вищої освіти; теоретичні знання, засвоєні у межах академічного курсу, набувають цінності тоді, коли вони реалізуються в реальних дослідницьких чи професійних контекстах); 2) розвиток критичного мислення (критичне мислення є основою будь-якої дослідницької та професійної діяльності; здатність аналізувати, ставити під сумнів, аргументувати та перевіряти інформацію є компетенцією майбутнього фахівця в будь-якій галузі; особливо актуальним є фактор в умовах інформаційного перевантаження, поширення фейків, необхідності приймати оптимальні рішення); 3) формування дослідницької культури та етики (наукова етика, академічна доброчесність та відповідальне ставлення до результатів наукових досліджень є передумовою успішної інтеграції молодих фахівців у міжнародне наукове середовище; формування дослідницької культури сприяє відповідальності за свою діяльність, формуванню професійної ідентичності, забезпечує сталий розвиток наукової спільноти). Встановлено, що найоптимальнішими факторами формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі науково-дослідної діяльності є: поглиблення теоретичних знань через практику, розвиток критичного мислення, формування дослідницької культури та етики.

Ключові слова: освіта, здобувачі вищої освіти, науково-дослідна діяльність, професійні компетентності, Україна, початок XXI століття.

Pavliuk O. M. The role of scientific and research activities in the formation of professional competence of higher education students in Ukraine at the beginning of the 21st century

The article highlights the problem of scientific and research activity at the beginning of the 21st century as a key factor in the formation of professional competence of applicants to higher education institutions in Ukraine. It is proven that its integration into the educational process contributes to the development of critical thinking, research skills and professional self-realization of future specialists. Improving the organizational, methodological and motivational foundations of scientific activity of applicants to higher education institutions is a strategic direction for the development of the higher education system. A number of key factors are identified regarding the role of scientific and research activity in the formation of professional competence of applicants to higher education institutions in Ukraine at the beginning of the 21st century: 1) deepening of theoretical knowledge through practice (ensures the integration of education and science, a key principle of modern higher

education; theoretical knowledge acquired within the framework of an academic course acquires value when it is implemented in real research or professional contexts); 2) development of critical thinking (critical thinking is the basis of any research and professional activity; the ability to analyze, question, argue and verify information is the competence of a future specialist in any field; the factor is especially relevant in conditions of information overload, the spread of fakes, the need to make informed decisions); 3) formation of research culture and ethics (scientific ethics, academic integrity and a responsible attitude to the results of scientific research are a prerequisite for the successful integration of young specialists into the international scientific environment; the formation of a research culture contributes to responsibility for one's activities, the formation of a professional identity, and ensures the sustainable development of the scientific community). It has been established that the most optimal factors for the formation of professional competence of higher education students in the process of scientific and research activity are: deepening theoretical knowledge through practice, the development of critical thinking, the formation of a research culture and ethics.

Key words: education, higher education students, research activities, professional competencies, Ukraine, beginning of the 21st century.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 04.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

UDC 3.37.378

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-74-81>

Terletska Liubov Mykolaivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer of Foreign Language and Methodology Department,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,

Kyiv, Ukraine.

terletskalm@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3690-5691>

PRINCIPLES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE AND SPECIFICS OF THEIR IMPLEMENTATION IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

At the current stage of development of foreign language education in higher education institutions, it is worth highlighting those participants in the educational process who are initiating the introduction of innovative teaching methods. First and foremost, the level of institutional departments of domestic education, which are guided by strategic principles of foreign language learning development and determine the vector of orientation towards Western educational values, for which the innovative aspect is synonymous with the development and effective functioning of the industry, is becoming increasingly relevant. At the local educational level, the role of higher education institutions that are guided by the principles of a competitive environment is highlighted, therefore the use of innovative elements is a strong argument in the struggle for status and the opportunity to function in the modern space. The principles of foreign language teaching have been studied in the scientific works of Ukrainian and foreign researchers. In her article, T. Koval examines interactive methods and principles of foreign language teaching in higher education institutions (Koval, 2011), while N. Safonova's study considers the interaction of sociolinguistic principles and the main trends in foreign language teaching in educational institutions in Ukraine (Safonova, 2017). M. Kozak defines the principles of the communicative method of foreign language teaching (Kozak, 2014). Yu. Talalay defines the principles of the activity approach and independent foreign language learning through the prism of the views of Czech educators (Talalay, 2016). Among foreign scholars, it is worth mentioning the studies of M. Long, T. Rodgers, M. Vassallo and J. A. Telles, S. McKay (Long, 2009; Rodgers, 2009; Vassallo & Telles, 2006; McKay, 2016) and others. The identification of principles for teaching foreign languages to future primary school teachers has not been the subject of a separate study. The aim of this article is to identify and analyse the principles of foreign language teaching in the context of training future primary school teachers.

The consideration of foreign language teaching methods should begin with traditional elements, which are updated and improved, forming a part of innovation without introducing it at the conceptual level. Let us consider the didactic and methodological principles of foreign language teaching and the specifics of their implementation in the training of future primary school teachers:

1) the principle of communicativeness – communicativeness in the paradigm of foreign language knowledge implies free communication and understanding of the interlocutor. Such guidelines determined the need for communicative synergy even at the level of the educational environment;

2) the principle of taking into account the native language – the positioning of the native language in the process of learning foreign languages plays a decisive role in the context of the perception of the foreign language by the student. Therefore, taking into account the native language

should be determined primarily by the needs of the foreign language acquisition programme, and not by the convenience of the participants in the educational process;

3) the principle of educational interconnection of speech activity. The main components of speech activity can be formed autonomously, but such a methodological approach has significant drawbacks related to the lack of understanding of linguistic content. When the main types of speech activity (reading, writing, speaking, listening) are offered in synergy with the educational process, this creates a holistic understanding of the foreign language;

4) the principle of coordination between language and culture learning.

The linguistic and linguocultural characteristics of foreign language learning need to be correlated, since the elimination of the purely linguistic dimension leads to a limitation of its use. Knowledge of a language without understanding the specifics of its functioning in society limits the fullness of linguistic potential. This leads to the formalisation of linguistic activity, which does not deprive the language speaker of the ability to think critically, analytically and creatively in the context of linguistic activity;

5) the principle of authenticity of teaching materials. An important aspect related to the relevance of the sources used to study a foreign language. Teaching materials should be diverse in format and characterised by an appropriate level of perception by the relevant audience. The content of teaching materials should be understandable in the context of the age, experience and language level of learners.

Among the principles of foreign language teaching, it is worth highlighting one cluster that has human-oriented dimensions. These principles of teaching focus on individual potential in the process of foreign language acquisition: the principle of an individual approach, the principle of taking into account the student's abilities, the principle of developing linguistic personality, the principle of developing the learner's autonomy, and the principle of personally oriented learning (Terletska, 2020; Yunina, 2024). In general, human-oriented principles of foreign language teaching are designed to optimise the learning process in order to create favourable conditions for the acquisition of knowledge and skills. These vectors of educational and methodological orientation became relevant with the transition to a human-centred approach in the field of education. In fact, there has been a transition from the concept of "foreign language in education" to the concept of "foreign language for people". The key concept for the functioning of any teaching principles is understanding the potential for developing language skills. One way is to focus on institutional potential, where foreign language competence is formed thanks to the organisational and essential structure of education: resources, tools, algorithms. Another way, chosen by Western society and which Ukrainian education is trying to follow, is based on the supremacy of human potential. In this context, foreign language teaching is focused on the teacher's ability to teach (rather than their knowledge) and the acquisition of language by primary school pupils (rather than the dominance of the teaching process). In other words, foreign language learning focuses on human capabilities, and the task of education is not to impose standardised methods on learners, but to identify their capabilities in terms of better perception and understanding of foreign language materials. In this context, it is important to maintain a balance between educational standards and autonomy of educational activity among learners. Obviously, granting complete autonomy and the absence of standardised control over learning will reduce foreign language learning to a format of self-education, and the role of the teacher in this process will be minimised. Such a format of organising educational activity does not meet the standards of educational quality that are characteristic of a developed society. And in the case of establishing the fundamental foundations of foreign language proficiency in primary school students, there is a risk of losing systematic and standardised mastery of these competencies. The organisation of roles in the educational space during the study of foreign languages is especially important for teaching professionals working in primary schools. For a teacher at a higher education institution who trains future primary school teachers, the question of the relationship and coordination between institutional

standards of the educational process, in which learning outcomes and ways of achieving them are clearly regulated, and a people-oriented strategy of the educational system, in which it is necessary to determine the optimal format for individual activity, will always be relevant.

Contemporary scientific and pedagogical discourse offers a synergistic model, according to which all educational resources for learning a foreign language are not quantitatively standardised, but are offered to the learner in accordance with their abilities, opportunities, needs, requests and wishes. In other words, learning activity boils down to avoiding formal measurements using elements that are of no use to a particular learner. At first glance, this approach seems rather costly and organisationally complex, as an individual learning trajectory requires an exclusive approach to each student/pupil. However, a more in-depth analysis of the educational process points to the advantages of personality-oriented foreign language learning: first, the standardised elements of a mandatory nature used in the educational process are reduced to the necessary minimum. This contributes to the rational redistribution of resources that were previously directed towards large-scale but ineffective educational activities, which often took on a formal character. Secondly, the introduction of human-oriented teaching principles is accompanied by the activation of educational activity on the part of the student, who is given the opportunity to choose the optimal path of training, which involves self-organisation, initiative, a desire for results, etc. Thirdly, the paradigm of learning effectiveness is changing, and with it the indicators of learning quality, according to which the formula for the effectiveness of educational activities in the cost cluster is deprived of a number of general educational resources that are no longer urgently needed.

People-oriented principles are a kind of bridge that connects the principles of learning with approaches to learning, harmonising the value-targeted and personal characteristics of foreign language learning in higher education institutions. While the principles of learning are mainly associated with the organisation of the educational process, approaches to learning focus on the distribution of roles and activities among participants in the process of mastering a foreign language. A kind of summarising element of human-oriented principles of teaching is a human-centred approach, which involves the concentration of all educational-institutional and educational-functional dimensions around human potential: individuality, personality, autonomy. If we consider the human-centred approach to learning through the prism of foreign language learning, it is worth noting the moments that characterise the search for the optimal algorithm for mastering this knowledge and skills.

The traditional model of organizing the educational process provided for a unified, non-alternative format of education, which was offered to all students, resulting in varying levels of success in mastering a foreign language. This approach was in demand in the paradigm of administrative development of education, when teaching and methodological support was focused on the institutional and educational dimension, and the activity and characteristics of students were subordinated to these standards.

In the modern model of educational development, this algorithm has undergone a significant transformation, as a pragmatic approach is now becoming dominant. In this context, the effectiveness of learning becomes a value-oriented constant of a priority nature, and the educational process is focused on achieving the specified result (in our case, the quality of acquired knowledge and skills in a foreign language). As for the positioning of the teaching and methodological cluster, it is assigned a role that is actualised when considering such a concept as learning effectiveness. The current educational paradigm focuses on several other important approaches to learning that are actively used in the process of learning foreign languages. One of the main approaches to foreign language learning in higher education is the competence-based approach. This element particularly highlights the difference between foreign language acquisition according to Soviet-Ukrainian educational guidelines and according to the current domestic educational paradigm.

The competence-based approach reveals the difference between knowledge and language proficiency, as these concepts have a number of differences that are embedded in the process of learning a foreign language. The aforementioned format of “knowledge for knowledge’s sake” in foreign language learning reflects the incompleteness of learning outcomes. It is clear that the acquisition of knowledge, skills and abilities are fundamental elements in foreign language learning. Given the linear nature of learning outcome assessment, this approach was previously considered acceptable and desirable. However, modern socio-cultural realities are characterised by the increasing dynamism of all processes of social development. As a result, language knowledge is also under pressure from new requirements, according to which language competences need to be used more intensively in the information and communication space. If we add to this the new digital space, the importance of flexibility and dynamism in foreign language knowledge only increases. The situation where the level of foreign language proficiency is based on a clearly defined understanding of knowledge and skills is not relevant in modern society, as it does not meet current demands for language competence. If we add to the modern requirements for foreign language proficiency the ability to use foreign language knowledge and skills in complex or non-standard situations (which are the reality of the modern world), then the inadequacy of the traditional linear format of knowledge and skills becomes obvious. Under such conditions, it is worth talking about the transformation of the educational process, which is designed to ensure the current level of foreign language proficiency. That is why one of the ways to achieve the necessary learning outcome (primarily in the general educational sense) has been the active use of the competence-based approach.

For the system of higher pedagogical education in the segment of foreign language learning, the competence-based approach boils down to the formation of professionally-oriented foreign language competence and is characterised by the following elements:

1) communicative, which encourages active communication in a foreign language during educational or practical training in all possible areas (educational, social, public, digital, gaming, etc.) in order to gain experience in using the language in communication with native speakers, in a foreign language environment, in an educational context, etc.;

2) informative, which involves processing information flows or content using acquired foreign language skills in order to perceive, understand and convey the necessary data in a foreign language, provided that participants in communication and sources of information are active at various levels of proficiency;

3) educational and methodological, which develops algorithms for learning a foreign language in terms of balancing knowledge accumulation, skill improvement and competence formation, with the aim of enabling the use of acquired foreign language experience in a professional or extracurricular environment without losing relevance, intensity or flexibility of proficiency;

4) educational and worldview, which focuses on the role of the institutional model of foreign language teaching and the corresponding organisation of educational activities at different educational and qualification levels, which is particularly relevant for students of higher pedagogical education, as it correlates the strategies and programmes of higher and primary school education, and the competences acquired during higher education can already be applied in professional pedagogical activities in the school system with younger students;

5) mental, which reduces foreign language competence to the status of an individual achievement and advantage in the system of professional or everyday life and the opportunity to use one’s experience to expand personal qualities that are used in professional training and professional activities.

A separate approach to foreign language teaching is the communicative-activity approach, which is focused on narrowing the scope of proficiency to a professional model of use. Foreign language teaching in this format involves the acquisition of its elements and specifics in the course of active

activities focused on the use of linguistic potential. The main part of speech and language activity is concentrated in the curriculum. It is worth noting the risks associated with the use of this approach, which lie in the potential blurring of the boundaries between the educational and activity-based formats of foreign language actualisation. On the one hand, this is the key objective of educational activity, but quite often difficulties arise with the process of verifying knowledge, skills and competences.

The differentiated approach is particularly relevant in the context of the trend towards a person-oriented principle of learning. Its key feature is the creation of various learning segments in which learners can find comfortable conditions for learning a foreign language in primary school at a convenient pace and with acceptable dynamics. This format of educational activity is challenging for teachers in terms of creating the specified learning space and filling it with diverse educational, methodological, and organisational elements. However, this expenditure of resources is successfully compensated for in the process of educational activity, relieving the teacher of the need to constantly intervene in the process of language acquisition by performing simple moderating functions. In the context of primary school education, this approach allows for the release of additional resources for moral, psychological, and emotionally rich work with younger students. An alternative to foreign language learning is the cognitive or conscious approach. The modern scientific and pedagogical space of the Western and European type actively involves mental, moral, psychological, and value elements in the educational and methodological process of educational activity.

Therefore, the problem of language learning has acquired new aspects – mental, sensory, and behavioural. These aspects are especially important for primary school, when the foundations are laid not only for organisational and pedagogical activity, but also for the mental and sensory characteristics of students. Obviously, the first systematic experience of learning a foreign language takes place in primary school. Taking into account the age-related characteristics of development, children should be made aware of the importance of their first attempts at learning a foreign language. A conscious approach requires primary school teachers to have tools for preparing younger pupils to learn a foreign language, relieving psychological pressure and avoiding moments of inconsistency in the context of differences between languages (native and foreign). A conscious approach at the primary school level does not require complex moral, psychological or mental interpretations, but fundamental work on the child's understanding of a foreign language as a new reality in their cognitive experience is a necessary condition for a successful start to learning this school subject.

In general, approaches and principles of foreign language teaching in higher education institutions constitute a comprehensive methodological arsenal that determines the meaning of education, the content and format of the educational process. Teaching principles actualise the value component of educational activity. Methodological approaches characterise the target guidelines for foreign language teaching in higher education institutions. The set of approaches and principles of foreign language teaching can be divided into several key segments: 1) targeted, which involves structuring the educational process in accordance with existing standards and strategies for the development of education in terms of language and foreign language competence; 2) professionally-oriented, which brings together a methodological arsenal of effective and sought-after teaching formats, methods and tools for acquiring the appropriate level of professional qualities; 3) human-oriented, which emphasises the actualisation of mental, moral-psychological, and personality-oriented characteristics of the learning environment in which a foreign language is acquired.

Approaches and principles of foreign language teaching involve the creation of a unified model that will correlate the demands of higher education seekers and the offerings of higher education institutions in the segment of foreign language proficiency standards for future primary school teachers. Modern educational strategies involve learning a foreign language in the context of the synergy of linguistic and linguistic-cultural competence, which is achieved through the application of various

methodological approaches and principles. We believe that the prospect for further research in this area will be to compare the principles of foreign language teaching in a historical context and to identify methodological recommendations for their implementation in the educational process of higher education institutions.

Bibliography

1. Коваль Т. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2011. № 1. С. 86–92.
2. Козак М. Комунікативний метод навчання іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. № 32. С. 93–95.
3. Сафонова Н. Соціолінгвістичні принципи навчання іноземних мов. *Anglistics and Americanistics*. 2017. № 14. С. 83–89.
4. Талалай Ю. Принципи діяльнісного підходу та самостійного навчання іноземних мов крізь призму поглядів чеських педагогів. *Педагогічний дискурс*. 2016. № 21. С. 165–169.
5. Терлецька Л. М. Сучасні технології навчання англійської мови студентів педагогічних спеціальностей. *Збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі»*. 2020. № 3(69). С. 129–132. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.26>
6. Юніна О. Інноваційні технології викладання іноземних мов у закладах загальної середньої та вищої освіти : навчально-методичний посібник. Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2024. 169 с.
7. McKay S. Principles of teaching English as an international language. *Principles and practices for teaching English as an international language*. Routledge, 2012. P. 28–46. DOI: <https://doi.org/10.2307/jj.27195482.9>
8. Long M. Methodological principles for language teaching. Long M., Doughty C. J. (Eds.), *The handbook of language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009. P. 371–394. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch21>
9. Rodgers T. The methodology of foreign language teaching: Methods, approaches, principles. Knapp K., Seidlhofer B. (Eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2009. P. 341–372. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110214246.3.341>
10. Vassallo M. L., Telles J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*. 2006. 27(1). P. 23–59.

References

1. Koval, T. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Interactive technologies for teaching foreign languages in higher education institutions]. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 1, 86–92 [in Ukrainian].
2. Kozak, M. (2014). Komunikatyvnyi metod navchannia inozemnykh mov [Communicative method of teaching foreign languages]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work*, 32, 93–95 [in Ukrainian].
3. Safonova, N. (2017). Sotsiolinhvistychni pryntsypy navchannia inozemnykh mov [Sociolinguistic principles of foreign language teaching]. *Anglistics and Americanistics*, 14, 83–89 [in Ukrainian].
4. Talalay, Yu. (2016). Pryntsypy diialnisnoho pidkhodu ta samostiinoho navchannia inozemnykh mov kriz pryzmu pohliadiv cheskykh pedahohiv [Principles of activity-based approach and independent learning of foreign languages through the prism of Czech teachers' views]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical discourse*, 21, 165–169 [in Ukrainian].

5. Terletska, L. M. (2020). Suchasni tekhnolohii navchannia anhliiskoi movy studentiv pedahohichnykh spetsialnostei [Modern technologies of teaching English to students of pedagogical specialties]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli» – Collection of scientific papers «Pedagogy of forming a creative personality in higher and secondary school»*, 3(69), 129–132. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.26> [in Ukrainian].
6. Yunina, O. (2024). Innovatsiini tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov u zakladakh zahalnoi serednoi ta vyshchoi osvity [Innovative technologies of teaching foreign languages in general secondary and higher education institutions]. Poltava: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].
7. McKay, S. (2012). Principles of teaching English as an international language. *Principles and practices for teaching English as an international language*. (pp. 28–46). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.2307/jj.27195482.9>
8. Long, M. (2009). Methodological principles for language teaching. In: Long M., Doughty C. J. (Eds.), *The handbook of language teaching*. (pp. 371–394). Malden, MA: Wiley-Blackwell. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch21>
9. Rodgers, T. (2009). The methodology of foreign language teaching: Methods, approaches, principles. In: Knapp K., Seidlhofer B. (Eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. (pp. 341–372). Berlin, New York: De Gruyter Mouton. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110214246.3.341>
10. Vassallo, M. L., & Telles, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, 27(1), 23–59.

Terletska L. M. Principles of teaching foreign language and specifics of their implementation in the training of future primary school teachers

In the article we highlight and analyse the principles of foreign language teaching in the training of future primary school teachers. The planning of the educational strategy for the foreign language training of future teachers should take into account important features, namely: the specifics of the formation of foreign language competence and the specifics of its application in professional activity. The connection between learning and life highlights the need to use methods that align educational activity with sociocultural realities, and the knowledge gained by students can be fully utilised in life or professional contexts. Based on an analysis of scientific literature, the following human-oriented principles of foreign language teaching have been identified: development of linguistic personality, person-oriented teaching, consideration of the student's abilities, individual approach, and development of the student's autonomy. Their implementation contributes to the optimisation of the educational process. In modern scientific and pedagogical discourse, a comprehensive model of foreign language training for future teachers with a focus on a pragmatic approach is proposed. The implementation of a competence-based approach ensures the creation of the necessary conditions for the formation of foreign language communicative competence in students. There is a noticeable increase in the intensity of language use in the information and communication space, which leads to changes in the requirements for the formation of general and special professional competences of students and the mastery of the results of learning foreign language disciplines. The formation of professionally-oriented foreign language competence in future primary school teachers is characterised by communicative, informative, educational-methodological and educational-worldview components. The implementation of these principles in the process of training future teachers contributes to the formation of foreign language competence in students.

Key words: foreign language, teacher, primary school teacher, implementation, methods.

Терлецька Л. М. Принципи навчання іноземних мов та специфіка їх реалізації у підготовці майбутніх вчителів початкової школи

У статті виокремлено та проаналізовано принципи навчання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Планування освітньої стратегії іншомовної підготовки майбутніх педагогів повинно враховувати важливі особливості, а саме: специфіку формування іншомовної мовленнєвої компетентності та специфіку її застосування у професійній діяльності. Зв'язок навчання із життям актуалізує потребу у використанні методик, які узгоджують освітню активність із соціокультурними реаліями, а знання, отримані здобувачами освіти, можуть повноцінно використовуватися в життєвих чи професійних вимірах. На основі аналізу наукової літератури, виокремлено людиноорієнтовані принципи навчання іноземних мов: розвитку мовної особистості, особистісно орієнтованого навчання, врахування можливостей здобувача, індивідуального підходу, розвитку автономності здобувача. Їх реалізація сприяє оптимізації освітнього процесу. У сучасному науково-педагогічному дискурсі пропонується комплексна модель іншомовної підготовки майбутнього педагога з орієнтацією на прагматичний підхід. Реалізація компетентнісного підходу забезпечує створення необхідних умов для формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Відстежується посилення інтенсивності використання мови у інформаційно-комунікативному просторі, відтак змінюються вимоги до формування загальних та спеціальних фахових компетентностей здобувачів, оволодіння результатами навчання дисциплін іншомовного блоку. Формування професійно-орієнтованої іншомовної компетентності майбутніх вчителів початкової школи характеризується комунікативним, інформативним, навчально-методичним та освітньо-світоглядним складниками. Реалізація вказаних принципів у процесі підготовки майбутніх вчителів сприяє формуванню іншомовної компетентності здобувачів.

Ключові слова: іноземна мова, педагог, вчитель початкової школи, реалізація, методи.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 02.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 378:373.2.011.3-051]:316.77

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-82-89>

Турко Ольга Василівна,

кандидатка філологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри філологічних дисциплін початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна.
olha.turko@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4178-0483>

Фасолько Тетяна Степанівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка,
м. Кременець, Україна.
tetjanafasolko@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-4131-2735>

Петрица Юлія Ігорівна,

асистентка кафедри філологічних дисциплін початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна.
j.petrytsa@tnpu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-1265-6723>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД

У сучасних умовах функціонування дошкільної освіти в Україні загалом, формування вихователя закладу дошкільної освіти зокрема активно триває пошук та апробація дидактичного інструментарію професійної підготовки майбутніх фахівців із дошкілля. Релевантної ваги в контексті означених процесів набуває комунікативна компетентність як інтегральне поняття, що забезпечує ефективну взаємодію педагога з дітьми, батьками, колегами, передбачає володіння не лише мовленнєвими засобами, а й емпатією, толерантністю, соціальною відповідальністю.

Формування комунікативної компетентності ґрунтується на міждисциплінарному підході, що поєднує лінгвістичну, педагогічну, психологічну, соціальну парадигми. У такий спосіб забезпечується цілісне розуміння когнітивного, емоційного, мовно-мовленнєвого та соціокультурного компонентів комунікації, що відіграють ключову роль у професійній діяльності вихователя. Міждисциплінарний підхід дає змогу не лише поглибити теоретичне осмислення феномена комунікативної компетентності, а й розширити практичну складову для її формування, адаптації до сучасних вимог дошкільної освіти.

У працях вітчизняних науковців, педагогів-практиків окреслене питання представлено в різних аспектах: досліджено лінгвістичні, психологічні та соціальні підходи до комунікативної

компетентності (Квак, 2015); розкрито потенціал сюжетно-рольових ігор як ефективного засобу розвитку комунікативної компетентності у професійній підготовці (Савченко, 2016); описано модель комунікативної компетентності у концептуальному, процесуальному й оцінному аспектах, обґрунтовано педагогічні умови та критерії оцінювання компетентності (Мороз-Рекотова, 2020); визначено шляхи формування комунікативної компетентності засобами інтерактивних технологій, створення необхідних навчальних умов, сучасних форм освітньої взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (Голота & Карнаухова, 2024) та ін.

Водночас у теорії та практиці професійної підготовки педагогів відчутною залишається потреба в оновленні змісту, форм і методів розвитку комунікативної компетентності майбутніх вихователів ЗДО на основі міждисциплінарного підходу.

Розвиток комунікативної компетентності майбутніх вихователів ЗДО вирізняється такими особливостями: по-перше, цільова аудиторія – дошкільники, їхні батьки, колеги; по-друге, виховна функція комунікації; по-третє, емоційна складова комунікації; по-четверте, вихователь є для дітей моделлю мовленнєвої поведінки.

Комунікативну компетентність витлумачуємо як «здатність людини за допомогою мовних знань, системи психічних і поведінкових характеристик усно й письмово висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти й погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів)» (Турко, 2020). Розвиток комунікативної компетентності майбутніх вихователів у ЗВО становить комплексний процес, що передбачає опанування філологічних освітніх компонентів, створення відповідного освітнього середовища з акцентом на мовленнєву, соціальну, когнітивну й емоційну складові освітнього процесу, використання інтерактивних технологій навчання, постійну взаємодію із ЗДО (див. рис. 1).

Методологічною основою ефективного розвитку комунікативної компетентності є міждисциплінарний підхід, що вимагає інтеграції знань з різних галузей. Така інтеграція забезпечує формування цілісного уявлення про комунікацію як складне соціокультурне явище та сприяє розвитку гнучких комунікативних умінь, необхідних для успішної професійної діяльності майбутніх вихователів. На нашу думку, міждисциплінарність дає змогу поєднувати методики розвитку мовленнєвих умінь із технологіями емоційного інтелекту, теоріями особистісного зростання, культурологічними аспектами комунікації. Як зазначає Т. Ільченко, «реалізація міждисциплінарного підходу забезпечує системне бачення професійної підготовки фахівця, формування цілісної картини педагогічної діяльності» (Ільченко, 2020). У такий спосіб забезпечується упровадження психологічних практик, активне слухання, емоційна взаємодія; апробація різних підходів до професійної комунікації з дітьми, батьками, колегами; використання ігор, тренінгів, кейс-методів, які активізують дію комунікативних умінь у реальних або змодельованих комунікативних ситуаціях. Крім цього, міждисциплінарність у підготовці майбутніх вихователів ЗДО передбачає інтеграцію знань із психології (дає розуміння особливостей мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях); культури мовлення та риторики (забезпечують мовностилістичну точність, етику спілкування); педагогіки (сприяє практичній реалізації комунікативних стратегій у педагогічному процесі); інформаційно-комунікаційних технологій (забезпечують сучасні канали взаємодії з батьками та колегами); інклюзивної освіти (формує навички адаптації комунікації до дітей з особливими освітніми потребами).

Комунікативна компетентність майбутніх вихователів ЗДО – багаторівнєве утворення, що містить кілька взаємопов'язаних компонентів. Мовно-мовленнєвий компонент передбачає оволодіння нормами української мови та вміння доречно їх використовувати у професійному спілкуванні, зокрема «використання словникового запасу, знання функціональної граматики та усвідомлення основних видів словесної взаємодії та реєстру мови; знання суспільних звичаїв, культурних аспектів та діалектів мови; вміння розуміти розмовні повідомлення, ініціювати, підтримувати та завершувати бесіди, читати, розуміти та складати тексти різними мовами

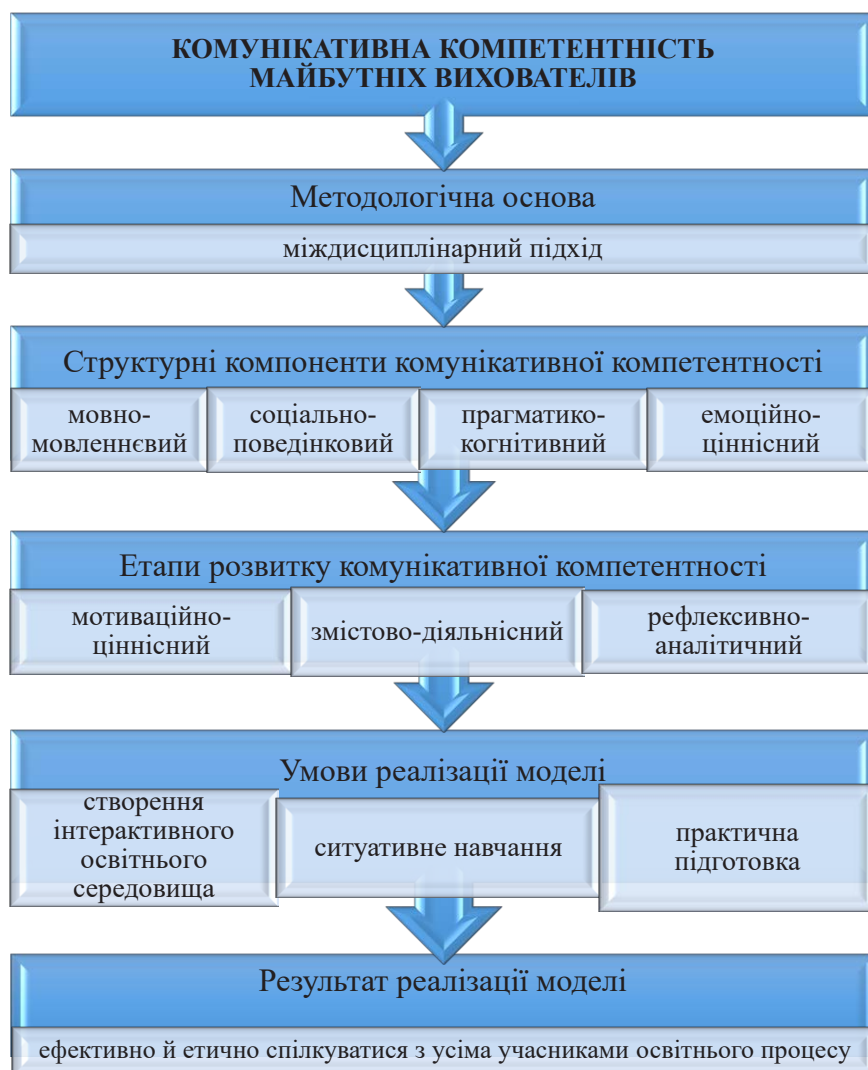


Рис. 1. Модель розвитку комунікативної компетентності майбутніх вихователів ЗДО

відповідно до особистих потреб; уміння вивчати мови у системі формальної, неформальної та інформальної освіти протягом усього життя; цінувати культурну різноманітність, проявляти інтерес до різних мов і міжкультурного спілкування; поважати індивідуальні мовні особливості кожної людини, зокрема й осіб, які належать до меншин та/або є мігрантами» (Хоцкіна, Ланова, Тарасова & Сулима, 2024).

Соціально-поведінковий компонент охоплює знання норм соціальної поведінки, етикету, уміння налагоджувати контакт із вихованцями, батьками, колегами, адже комунікативна компетентність неможлива без сформованих умінь слухати, розуміти співрозмовника, керувати невербальними засобами комунікації.

Прагматико-когнітивний компонент передбачає здатність аналізувати комунікативні ситуації, прогнозувати реакції співрозмовників, добирати оптимальні мовні стратегії. «Завдяки комунікативній компетентності мовець може не лише вибрати правильну граматичну форму для вираження своїх намірів, а й адаптувати свою мовленнєву поведінку залежно від соціального контексту, культурних норм і психологічних аспектів спів розмовника» (Турко, 2025). Важливо, що ці навички тісно пов'язані з критичним мисленням і професійною рефлексією, які формуються в процесі міждисциплінарного навчання.

Емоційно-ціннісний компонент забезпечує емоційну врівноваженість, толерантність, емпатію та гуманістичну спрямованість комунікації. «Психологічними механізмами розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості є ідентифікація, емоційне обумовлювання, наслідування, мотиваційне опосередкування, комфортність, уживання у соціальну роль, підтримання внутрішньої узгодженості поглядів, педагогічні умови, а також методи, форми і засоби поетапного розвитку мотиваційно-ціннісної сфери» (Тимошук, 2005). Розвиток комунікативної компетентності майбутніх вихователів ЗДО базується на поетапному формуванні ключових умінь і якостей особистості, необхідних для ефективної професійної комунікації.

На мотиваційно-ціннісному етапі формується внутрішня установка на професійну комунікацію як важливу складову діяльності вихователя. Майбутні педагоги усвідомлюють цінність мовленнєвої взаємодії, визначають особистісну мотивацію до вдосконалення власного комунікативного стилю. «Становлення і розвиток структури ціннісних орієнтацій, в тому числі, пов'язаних з професійною діяльністю, – процес складний, який вдосконалюється в розвитку особистості. Узгодженість ціннісних орієнтацій є найважливішою передумовою самореалізації людини як у громадській, так і в професійній діяльності» (Яцина, 2022).

Змістово-діяльнісний етап передбачає розвиток мовленнєвих стратегій і тактик; практичні вправи в педагогічному спілкуванні (тренінги, ігри, моделювання ситуацій); включення здобувачів у реальні комунікативні ситуації (педпрактика, проєкти тощо).

На рефлексивно-аналітичному етапі відбувається осмислення досвіду комунікативної діяльності, оцінювання власних сильних і слабких сторін у спілкуванні, рефлексія щодо ефективності комунікативних дій. Окрім цього, формується здатність до самоаналізу та самокорекції; розвивається рефлексивна культура, усвідомлюється важливість постійного вдосконалення.

Умови формування комунікативної компетентності – фундаментальні складові, без яких якісна підготовка вихователя неможлива. Лише в комплексі з мотивацією, належним середовищем, міждисциплінарним підходом і практичною підготовкою забезпечується цілісне формування особистості вихователя з високою мовленнєвою культурою, етикою, адаптивністю та професійною відповідальністю. Зокрема, інтерактивне навчання (робота в парах і групах, рольові ігри, дебати, мозковий штурм) активізує пізнавальну діяльність, формує навички взаємодії, вчить слухати, аргументувати, переконувати, сприяє формуванню емпатії та толерантності. *Ситуативне навчання* становить моделювання типових ситуацій, з якими вихователь стикається в професійній діяльності; розв'язання педагогічних завдань у команді. «Застосування методики ситуативного моделювання сприяє творчому спілкуванню, набуттю навичок співпраці в колективі та формуванню відчуття відповідальності за виконання завдань, вмінню будувати аргументовану відповідь, ефективному та швидкому засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу. Студенти у випадку навчання з проблемно-ситуативним підходом мають можливість потренувати практичне застосування знань у певних ситуаціях (наближених до реальних), а викладач може зробити акцент на викладі матеріалу, що знадобиться їм у майбутній професійній діяльності» (Лобачук, 2018). Практична підготовка – визначник рівня сформованості комунікативної компетентності в процесі професійного спілкування, що зреалізовується шляхом вияву вміння налагодити контакт із дітьми різного віку; вести діалог із батьками (особливо у конфліктних ситуаціях); взаємодіяти з колегами, адміністрацією; вести документацію у межах офіційно-ділового стилю.

Реалізація запропонованої моделі формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів на основі міждисциплінарного підходу, поетапного розвитку структурних компонентів і створення належних педагогічних умов, зокрема інтерактивного освітнього середовища, ситуативного навчання та практичної підготовки, забезпечує досягнення таких результатів:

- формування здатності ефективно й етично комунікувати з усіма учасниками освітнього процесу;
- інтеграцію мовно-мовленнєвих, соціально-поведінкових, прагматико-когнітивних та емоційно-ціннісних компонентів у професійну діяльність вихователя;
- розвиток рефлексивно-аналітичного мислення, що дає змогу майбутньому фахівцеві здійснювати самооцінку власної мовленнєвої поведінки та коригувати її відповідно до комунікативної ситуації;
- опанування ситуативно доцільного мовлення як умови ефективної педагогічної взаємодії;
- формування високого рівня комунікативної культури, толерантності, емоційної стійкості та емпатії;
- забезпечення готовності до самостійної професійної діяльності, зокрема в аспекті налагодження конструктивної взаємодії з дітьми, батьками та педагогічним колективом;
- підвищення конкурентоспроможності майбутнього фахівця та його професійної мобільності в умовах освітніх трансформацій.

Отже, представлена модель розвитку комунікативної компетентності майбутніх вихователів у ЗВО з урахуванням міждисциплінарного підходу забезпечує системність і поетапність формування мовно-мовленнєвих, соціально-поведінкових, прагматико-когнітивних та емоційно-ціннісних умінь, що є визначальними для ефективної педагогічної діяльності у закладах дошкільної освіти. Результатом реалізації моделі є формування у майбутніх вихователів здатності ефективно й етично взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, що сприяє підвищенню професійної компетентності, комунікативної культури, а також забезпечує готовність до реальної практичної діяльності в умовах сучасної освітньої трансформації.

Список використаної літератури

1. Голота Н., Карнаухова А. Зміст і структура підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2024. № 41(1). С. 65–70. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.419>
2. Ільченко А. Теоретичні аспекти комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти в сучасній науковій парадигмі. *Мова і міжкультурна комунікація: теорія та практика : колективна монографія* / за наук. ред. Н. Сизоненко. Київ : Видавництво Ліра-К, 2020. С. 198–204.
3. Квак О. В. Складові комунікативної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 2 до Вип. 35, Том IV (16): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання»*. Київ : Гнозис, 2015. С. 305–314.
4. Лобачук І. Застосування ситуативного методу навчання у викладанні іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2018. № 2(157). С. 24–27. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.126779>
5. Мороз-Рекотова Л. В. Формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2020. 23 с.
6. Савченко К. Ю. Формування комунікативної компетентності як засобу становлення професіоналізму майбутніх вихователів дошкільних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. № 2. С. 240–245.
7. Тимошук І. В. Педагогічні умови виховання у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль : Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2005. 20 с.
8. Турко О. Формально-граматичні та комунікативні чинники моделювання простих речень української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. № 85. Т. 3. С. 220–226. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-3-31>

9. Турко О. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання. *Перспективні напрями сучасної науки та освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 року)* / відп. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Папірус, 2020. С. 168–171.

10. Хоцкіна С., Ланова І., Тарасова О., & Сулима Т. Мовленнєва компетентність як складова професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. *Професійна педагогіка*. 2024. № 1(28). С. 141–151. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.28.141-151>

11. Яцина К. Мотивація і цінності у структурі професійної спрямованості особистості. *Професійна педагогіка*. 2022. № 1(24). С. 244–250. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.244-250>

References

1. Holota, N., & Karnaukhova, A. (2024). Zmist i struktura pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u ditei doshkilnoho viku [Content and structure of training future educators to develop communicative competence in preschool children]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 41(1), 65–70. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.419> [in Ukrainian].

2. Ilchenko, A. (2020). Teoretychni aspekty komunikatyvnoi kompetentnosti здобувачів вищої освіти в сучасній науковій парадигмі [Theoretical aspects of communicative competence of higher education seekers in the modern scientific paradigm]. In: N. Syzonenko (Eds.), *Mova i mizhkulturna komunikatsiia: teoriia ta praktyka – Language and Intercultural Communication: Theory and Practice*. Kyiv: Vydavnytstvo Lira-K [in Ukrainian].

3. Kvak, O. V. (2015). Skladovi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Components of communicative competence of future preschool teachers]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» — Humanitarian Bulletin of the State Educational Institution «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda»*. Dodatok 2 do Vyp. 35, Tom IV(16): Tematychnyi vypusk «Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia». Kyiv: Hnozys [in Ukrainian].

4. Lobachuk, I. (2018). Zastosuvannia sytuatyvnoho metodu navchannia u vykladanni inozemnoi movy [The use of the situational method of teaching in foreign language instruction]. *Molod i rynek – Young people and the market*, 2(157), 24–27. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.126779> [in Ukrainian].

5. Moroz-Rekotova, L. V. (2020). Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kultury maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Formation of professional and communicative culture of future educators of preschool educational institutions]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Berdiansk [in Ukrainian].

6. Savchenko, K. Yu. (2016). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti yak zasobu stanovlennia profesionalizmu maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv [Formation of communicative competence as a means of developing professionalism in future preschool teachers]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika – Scientific notes of the Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2, 240–245 [in Ukrainian].

7. Tymoshchuk, I. V. (2005). Pedahohichni umovy vykhovannia u studentiv medychnoho tekhnikumu humanistychnykh tsinnostei [Pedagogical conditions for fostering humanistic values in students of medical technical colleges]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Ternopil: Ternop. nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].

8. Turko, O. (2025). Formalno-hramatychni ta komunikatyvni chynnyky modeliuvannia prostykh rechen ukraïnskoi movy [Formal-grammatical and communicative factors in modelling simple

sentences in the Ukrainian language]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities. Series: Pedagogy*, 85(3), 220–226. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-3-31> [in Ukrainian].

9. Turko, O. V. (2020). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly v umovakh dystantsiinoho navchannia [Developing the communication skills of future primary school teachers in a distance learning environment]. *Perspektyvni napriamy suchasnoi nauky ta osvity – Promising areas of modern science and education*. Sloviansk: Papirus [in Ukrainian].

10. Khotskina, S., Lanova, I., Tarasova, O., & Sulyma, T. (2024). Movlennieva kompetentnist yak skladova profesiinoï pidhotovky maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia [Language competence as a component of professional training for future vocational teachers]. *Profesiina pedahohika – Professional pedagogy*, 1(28), 141–151. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.28.141-151> [in Ukrainian].

11. Iatsyna, K. (2022). Motyvatsiia i tsinnosti u strukturi profesiinoï spriamovanosti osobystosti [Motivation and values in the structure of professional orientation of personality]. *Profesiina pedahohika – Professional pedagogy*, 1(24), 244–250. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.244-250> [in Ukrainian].

Турко О. В., Фасолько Т. С., Петрица Ю. І. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх вихователів ЗДО: міждисциплінарний підхід

У статті обґрунтовано ефективність моделі розвитку комунікативної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в контексті міждисциплінарного підходу. Проаналізовано сутність поняття «комунікативна компетентність» як релевантної професійної якості педагогів-дошкільників, що дає їм змогу забезпечувати ефективну взаємодію з дітьми, батьками та колегами. Доведено доцільність упровадження міждисциплінарного підходу до формування цієї компетентності в процесі фахової підготовки здобувачів освіти. Представлена модель розвитку комунікативної компетентності майбутніх вихователів містить структурні компоненти (мовно-мовленнєвий, соціально-поведінковий, емоційно-ціннісний), етапи розвитку (мотиваційно-ціннісний, змістово-діяльнісний, рефлексивно-аналітичний), умови реалізації (створення інтерактивного освітнього середовища, ситуативне навчання, практична підготовка), результат. Такий підхід забезпечує всебічну підготовку майбутніх вихователів до ефективної комунікації в умовах сучасного освітнього простору, оскільки у такий спосіб означена здатність сприятиме усвідомленню вихователем своїх можливостей у комунікативній ситуації, адаптації до соціокультурного контексту, емпатійному слуханню та ефективній взаємодії з різними учасниками освітнього процесу. Визначено, що міждисциплінарний підхід сприяє не лише засвоєнню теоретичних знань, а й формуванню практичних умінь, необхідних для успішної професійної реалізації майбутнього вихователя. Акцентовано увагу на особливостях розвитку комунікативної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Зроблено висновки про ефективність міждисциплінарного підходу як умови якісної підготовки конкурентоспроможного фахівця дошкільної освіти.

Ключові слова: комунікативна компетентність, майбутні вихователі, міждисциплінарний підхід, модель розвитку комунікативної компетентності.

Turko O. V., Fasolko T. S., Petrytsia Yu. I. Features of the development of communicative competence of future preschool teachers: an interdisciplinary approach

The article substantiates the effectiveness of developing the communicative competence of future preschool teachers in the context of an interdisciplinary approach. The essence of the concept of «communicative competence» as a relevant professional quality of preschool teachers is analysed, which enables them to ensure effective interaction with children, parents and colleagues.

The expediency of introducing an interdisciplinary approach to the formation of this competence in the process of professional training of students is proved. A model for the development of communicative competence in future educators is presented, which contains structural components (linguistic-speech, social-behavioural, emotional-value), stages of development (motivational-value, content-activity, reflective-analytical), conditions for implementation (creation of an interactive educational environment, situational learning, practical training), and results. This approach ensures comprehensive training of future educators for effective communication in the modern educational space, as this ability will contribute to the educator's awareness of their capabilities in a communicative situation, adaptation to the sociocultural context, empathetic listening, and effective interaction with various participants in the educational process. It has been determined that an interdisciplinary approach contributes not only to the acquisition of theoretical knowledge, but also to the formation of practical skills necessary for the successful professional realisation of future educators. The focus is on the specifics of developing the communication skills of future preschool teachers. It's concluded that an interdisciplinary approach is a good way to get competitive preschool education specialists ready.

Key words: communicative competence, future educators, interdisciplinary approach, model of communicative competence development.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 06.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 371.3:681.3.06:004.22

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-90-96>

Шамоня Володимир Григорович,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,

доцент кафедри інформатики

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,

м. Суми, Україна.

shamonawg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3201-4090>

Момот Роман Анатолійович,

аспірант кафедри інформатики

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,

м. Суми, Україна.

r.momot@fizmatsspu.sumy.ua

<https://orcid.org/0000-0003-0861-1925>

Семеніхіна Олена Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри інформатики

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,

м. Суми, Україна.

e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3896-8151>

**ВІЗУАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ОСНОВ
МІКРОЕЛЕКТРОНІКИ І АРХІТЕКТУРИ КОМП'ЮТЕРА:
ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА PROTEUS**

Постановка проблеми. Сучасна освіта, спрямована на підготовку фахівців з інформаційних технологій та вчителів інформатики, відводить важливу роль вивченню основ мікроелектроніки як ключової складової комп'ютерної інженерії. Однак опанування цієї дисципліни ускладнюється через високий рівень абстракції та необхідність розуміння процесів, що відбуваються на мікрорівні в обчислювальних пристроях. Класичні методи навчання мікроелектронних компонентів часто виявляються недостатньо результативними, оскільки не забезпечують достатньої наочності та інтерактивності у роботі з віртуальними об'єктами.

Підвищити зацікавлення студентів у вивченні апаратної частини комп'ютерів можна за допомогою візуалізації процесів, які відбуваються в цифрових схемах. Особливо важливим є використання інструментів моделювання, що дозволяють сформулювати в учнів чітке розуміння принципів роботи елементів обчислювальних систем, таких як суматори, тригери, лічильники та блоки арифметико-логічного пристрою.

Перспективним у цьому контексті є застосування програмного середовища Proteus, яке надає можливість візуалізувати фізичні процеси на рівні функціональних вузлів комп'ютерної системи. Досвід використання цього інструменту в навчальних проєктах підтверджує його ефективність для розвитку візуального мислення та цифрової грамотності майбутніх ІТ-спеціалістів. Актуальність цієї теми також пов'язана з глобальними тенденціями розвитку

інженерної освіти в рамках STEAM-підходу, що передбачає поєднання ІТ-дисциплін з мистецтвом візуалізації та цифровою творчістю.

Отже, виникає необхідність у науковому аналізі можливостей візуального моделювання для викладання мікроелектроніки, зокрема в рамках курсів «Архітектура комп'ютера» та «Основи мікроелектроніки». Розвиток цього напрямку відкриває нові перспективи для оновлення інженерної освіти, зосереджуючись на формуванні вмінь проектувати, моделювати та аналізувати цифрові пристрої за допомогою інтерактивних та віртуальних засобів.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні освітні дослідження одноставно підтверджують, що візуалізація є одним із ключових факторів ефективного навчання у галузі мікроелектроніки, комп'ютерної інженерії та ІТ. Складність сприйняття абстрактних понять, таких як логічні операції, архітектура цифрових пристроїв чи принципи функціонування мікроконтролерів, зумовлює необхідність впровадження візуально орієнтованих методів викладання симуляцій, моделей, діаграм, графічних інтерфейсів тощо.

У роботі авторів В. Різника, М. Остроги та В. Беспалого доведено ефективність графічної візуалізації знань у середовищах змішаної та доповненої реальності (Різнник, Острога, Беспалий, 2025). Дослідження О. Семеніхіної та ін. показало, що інтерактивні концепт-карти та візуалізація взаємозв'язків між поняттями не лише знижують когнітивне навантаження, але й стимулюють сталі наміри учнів до продовження STEM-навчання. Це особливо важливо для дисциплін, де знання базується на складних логічних структурах (Semenikhina et al., 2021).

І. Вовчок та А. Штимак пропонують топік-рівневу візуалізацію навчальних планів, що дозволяє студентам краще орієнтуватися у змісті курсу та формувати персональні траєкторії навчання. Такий підхід може бути адаптований до ІТ-курсів, де важливо бачити логічну структуру компонентів і тем (Вовчок & Штимак, 2023).

Дослідження F. Vateha і S. Šimoňák зосереджене на порівняльній візуалізації алгоритмів, що демонструє дієвість графічного представлення процесів для засвоєння структур даних та логіки їх функціонування. Візуальні порівняння як метод можуть бути застосовані й до тем мікроелектроніки (наприклад, для демонстрації відмінностей між типами суматорів) (Vateha & Šimoňák, 2025).

В. Шамо́ня та ін. підкреслюють ефективність візуального моделювання мікроелектронних пристроїв у середовищі Proteus, яке дозволяє симулювати логіку цифрових схем, відображати зміни сигналів та відтворювати реальні електронні процеси у віртуальній формі. У цьому контексті Proteus виступає не лише як інструмент для створення схем, а як візуально орієнтоване навчальне середовище, що поєднує моделювання, експериментування та інтерфейсну взаємодію (Shamonia et al., 2019).

У дослідженні Н. Сороко та В. Ткаченка (2023) показано, що віртуальна (VR) та доповнена реальність (AR) дозволяють зменшити когнітивне навантаження та покращити сприйняття просторових процесів зокрема в галузі енергетичних симуляцій. Ці висновки цілком релевантні до навчання основ мікроелектроніки, де значення має просторове розуміння розміщення логічних елементів, послідовності передачі сигналу, формування функціональних залежностей тощо (Сороко & Ткаченко, 2023).

Таким чином, візуальні методи симуляції, схеми, графіки, концепт-карти, інтерфейси, 3D-моделі не лише покращують засвоєння матеріалу, а й створюють нові підходи до організації змісту навчання. Їх інтеграція у зміст дисципліни «Архітектура комп'ютера» дозволяє ефективніше формувати вміння працювати з цифровими структурами, аналізувати логіку обчислень та проектувати апаратну частину обчислювальних систем.

Метою дослідження є науково обґрунтувати та апробувати педагогічний потенціал візуальних методів навчання у курсі «Архітектура комп'ютера» шляхом використання симуляційного середовища Proteus для моделювання функціонування базових мікроелектронних компонен-

тів. Особливий акцент зроблено на вивченні ефективності застосування візуального моделювання як засобу формування практичних компетентностей майбутніх ІТ-фахівців.

Методи дослідження. У дослідженні були використані: аналіз і узагальнення з метою систематизації науково-методичних підходів до візуалізації цифрових процесів у навчанні ІТ-дисциплін; метод моделювання, що дозволив створити віртуальні схеми цифрових елементів з подальшою їхньою візуалізацією на основі фізичних процесів, забезпечити умови для детального аналізу роботи схем у динаміці, а також спостереження за зміною логічних станів у реальному часі; педагогічний експеримент, який полягав у застосуванні розроблених моделей при вивченні курсів «Архітектура комп'ютера» та «Основи мікроелектроніки» в умовах змішаного навчання.

Навчальні моделі реалізовано у середовищі Proteus, яке дозволяє не лише створювати цифрові схеми, але й візуалізувати результати їхньої роботи через інтерактивні індикатори, логічні аналізатори, осцилографи та інші віртуальні прилади. Особливу увагу приділено вивченню роботи цифрових компонентів, зокрема суматорів та арифметико-логічного пристрою як елементів архітектури комп'ютера, що підлягають моделюванню і візуалізації в навчальному процесі. Саме використання таких засобів створює можливості для наочного вивчення алгоритмів роботи мікроелектронних компонентів, що зазвичай залишаються недоступними в межах традиційних методів викладання.

Результати дослідження і їх обговорення. Запропонована в дослідженні модель навчання з використанням середовища Proteus реалізує низку візуальних методів, спрямованих на формування глибокого розуміння принципів функціонування цифрових схем. У межах курсу «Архітектура комп'ютера» студенти ознайомлювались із базовими елементами мікроелектроніки не лише на рівні теоретичних описів, а й через візуальну взаємодію з цифровими моделями в симуляційному середовищі. Продемонструємо їх вивчення на прикладі вивчення теми «Суматори» (рис. 1).

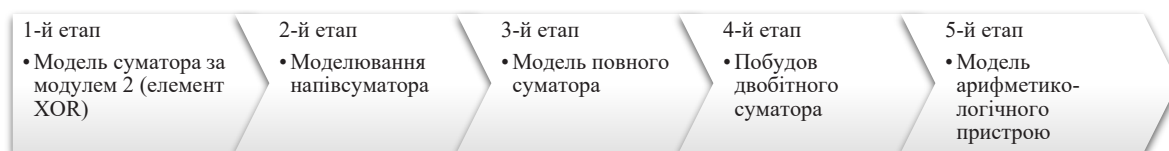


Рис. 1. Етапи вивчення теми «Суматори»

На початковому етапі вивчення теми студентам було запропоновано візуалізувати суматор за модулем 2 (елемент XOR), використовуючи логічні індикатори та перемикачі для ручного керування вхідними параметрами. Така форма візуалізації дозволила миттєво простежити зміну логічних станів на виході залежно від зміни входів. У цьому випадку працює принцип динамічної візуалізації, коли логічна операція стає «видимою» та наочною.

У другому модулі навчання було реалізовано структурну візуалізацію роботи напівсуматора цифрової схеми, що формує і суму, і сигнал переносу. Програмне середовище дозволяло чітко простежити, які саме логічні елементи (XOR та AND) забезпечують формування відповідних виходів. Такий підхід ґрунтується на інтерпретації цифрової логіки через схемну візуалізацію, що відповідає когнітивним стилям студентів з наочно-образним мисленням.

Наступним кроком стало моделювання повного суматора, візуалізація якого вимагала складнішої структури: додавання ще одного входу (перенос з молодшого розряду), формування двох виходів і реалізація логіки згідно з формулами булевої алгебри. Тут візуальні методи доповнювались аналітичною візуалізацією, що передбачала одночасне спостереження за структурою схеми, таблицею істинності та зміною логічних сигналів під час симуляції.

Особливу роль відіграло моделювання двобітного суматора, де результат обчислення виводився на семисегментний цифровий індикатор. Це поєднання функціональної та візуальної репрезентації результату дозволило студентам безпосередньо пов'язати логіку цифрового додавання з його числовим еквівалентом, що відображався у зрозумілій формі. Візуалізація числа у вигляді «світлової» цифри на дисплеї дозволяла швидко оцінити правильність обчислення.

На завершальному етапі студенти працювали з візуальною моделлю арифметико-логічного пристрою, що реалізовував як додавання, так і віднімання, залежно від перемикача режиму. Важливим педагогічним ефектом цього етапу стала інтерактивна візуалізація алгоритму роботи АЛП, де один і той самий пристрій змінював поведінку в реальному часі. Студенти мали змогу простежити не лише зміни сигналів, а й вплив представлення чисел у форматі з доповненням на результат обчислення.

Результати педагогічного експерименту підтвердили, що застосування візуальних методів навчання підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу, розвиває навички аналізу та проектування цифрових структур. Студенти зазначали, що саме візуалізація допомогла їм подолати складність абстрактного матеріалу та краще зрозуміти логіку роботи обчислювальних вузлів. У дослідженні вивчалася думка 72 респондентів (здобувачі освіти 2022–2025 років навчання). Опитування виявило, що понад 80% учасників вважають Proteus «наочним засобом розуміння комп'ютерної логіки», а 76% готові використовувати його у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, запропонована модель реалізує багатовимірну педагогічну візуалізацію: структурну (схеми), динамічну (симуляції), функціональну (вивід результатів), аналітичну (інтерпретація логіки), що у своїй сукупності формує цілісну систему візуального мислення у сфері цифрових технологій.

Отримані результати підтверджують положення сучасної педагогіки про те, що візуальні методи навчання забезпечують інтеграцію образного й логіко-аналітичного компонентів мислення, що особливо важливо в ІТ-освіті. На прикладі курсу «Архітектура комп'ютера» вдалося експериментально довести, що візуалізація цифрових схем сприяє глибшому розумінню структурних особливостей мікроелектронних компонентів, механізмів побітових операцій, логіки переносу та обробки чисел у двійковому представленні.

У результаті використання симуляційного середовища Proteus спостерігалось підвищення як когнітивної активності студентів (висунення гіпотез, самоперевірка логіки функціонування схем), так і афективного компонента навчання (мотивація, впевненість, інтерес до експериментування). Візуальне представлення зміни сигналів, поєднання структурної та числової візуалізації, можливість бачити результат одразу після зміни вхідних параметрів усе це створювало ефект присутності у цифровій системі, що значно перевершує ефект традиційних статичних зображень у підручниках.

Варто також зазначити, що візуальні методи сприяють індивідуалізації навчання. Кожен студент мав можливість досліджувати схему у власному темпі, вносити зміни, випробовувати граничні значення, спостерігати за помилками таким чином, візуалізація ставала не лише засобом подання, а й засобом дослідницької діяльності.

З точки зору дидактики, реалізовані візуальні моделі стали посередником між формальним (математичним) описом логіки та її апаратною реалізацією. Саме цей посередницький потенціал візуалізації дозволяє розглядати її не як допоміжний інструмент, а як центральну складову методики викладання дисциплін мікроелектронного профілю.

Таким чином, результати дослідження підтверджують: використання візуальних методів у симуляційному середовищі типу Proteus є не лише ефективним засобом засвоєння знань, а й важливою педагогічною умовою розвитку логічного, конструктивного та критичного мислення у студентів ІТ-спеціальностей. Візуалізація як стратегія навчання здатна трансформувати

вати традиційні підходи до викладання мікроелектроніки у бік більш активного, інженерно орієнтованого та пізнавально насиченого освітнього процесу.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило значний потенціал візуальних методів навчання у вивченні мікроелектроніки в межах курсу «Архітектура комп'ютера». Візуалізація процесів, що відбуваються у цифрових схемах, забезпечує глибше розуміння логіки функціонування мікроелектронних компонентів, зменшує абстрактність матеріалу та сприяє формуванню цілісної картини внутрішньої структури обчислювальних систем.

Одним із найбільш ефективних інструментів реалізації візуальних методів виявилось програмне середовище Proteus, яке об'єднує симуляційні можливості, інтерфейсну наочність та простоту конструювання цифрових моделей. Студенти, що працювали з візуальними моделями суматорів, арифметико-логічного пристрою та цифрових індикаторів, продемонстрували вищий рівень розуміння, зацікавленості та впевненості у застосуванні знань на практиці.

Отримані результати підтверджують, що системне впровадження візуалізації у ІТ-освіту дозволяє формувати не лише знання про структуру цифрових пристроїв, а й критичне мислення, вміння аналізувати схеми, здійснювати моделювання, прогнозувати наслідки обчислювальних процесів. Крім того, візуальні методи сприяють індивідуалізації навчання: завдяки гнучким можливостям цифрового середовища студенти можуть працювати у власному темпі, адаптувати складність завдань і самостійно перевіряти результати.

Таким чином, візуалізація як дидактичний інструмент набуває статусу ключового компонента оновленої парадигми ІТ-освіти, орієнтованої на інтеграцію технологій моделювання, симуляції, доповненої реальності та цифрової інженерії у навчальний процес. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ефективності різних типів візуалізації (аналогова, інтерактивна, AR/VR) у змісті суміжних курсів, а також на створення методичних рекомендацій з візуально орієнтованого викладання мікроелектроніки.

Список використаної літератури

1. Semenikhina O., Yurchenko A., Udovychenko O., Petruk V., Borozenets N., Nekyslykh K. Formation of skills to visualize of future physics teacher: results of the pedagogical experiment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13(2). P. 476–497. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/432>
2. Shamonina V. H., Semenikhina O. V., Proshkin V. V., Lebid O. V., Kharchenko S. Y., Lytvyn O. S. Using the Proteus virtual environment to train future IT professionals. *Educational Dimension*. 2019. Vol. 1. P. 181–198. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v53i1.3842>
3. Vateha F., Šimoňák S. Comparative visualization of algorithms and data structures. *Computing and informatics*. 2025. Vol. 44(2). P. 336–365. DOI: https://doi.org/10.31577/cai_2025_2_336
4. Вовчок І., Штимак А. Моделі індивідуалізованого навчання на основі теорії прийняття рішень: аналіз підходів до розроблення. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Том 11, № 10. С. 90–94. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-013>
5. Різник В., Острога М., Беспалий В. Роль SMART-технологій у розвитку візуальної грамотності. *Фізико-математична освіта*. 2025. Т. 40. № 3. С. 32–36. DOI: <https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i3-05>
6. Сороко Н., Ткаченко В. Моделі взаємодії учасників освітнього середовища з використанням засобів доповненої та віртуальної реальностей у закладі загальної освіти. *Фізико-математична освіта*. 2023. Т. 38. № 3. С. 63–72. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-3-009>

References

1. Semenikhina, O., Yurchenko, A., Udovychenko, O., Petruk, V., Boroznets, N., & Nekyslykh, K. (2021). Formation of skills to visualize of future physics teacher: results of the pedagogical experiment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 476–497. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/432>
2. Shamonia, V. H., Semenikhina, O. V., Proshkin, V. V., Lebid, O. V., Kharchenko, S. Y., & Lytvyn, O. S. (2019). Using the Proteus virtual environment to train future IT professionals. *Educational Dimension*, 1, 181–198. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v53i1.3842>
3. Vateha, F., & Šimoňák, S. (2025). Comparative visualization of algorithms and data structures. *Computing and Informatics*, 44(2), 336–365. DOI: https://doi.org/10.31577/cai_2025_2_336
4. Vovchok, I., & Shtymak, A. (2023). Modeli indyvidualizovanoho navchannia na osnovi teorii pryiniattia rishen: analiz pidkhodiv do rozroblennia [Models of individualized learning based on decision-making theory: analysis of approaches to the development of their]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 11(10), 90–94. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-013> [in Ukrainian].
5. Riznyk, V., Ostroha, M., & Bepalyi, V. (2025). SMART Technologies in the Visual Literacy Development. *Physical and Mathematical Education*, 40(3), 32–36. DOI: <https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i3-05> [in Ukrainian].
6. Soroko, N., & Tkachenko, V. (2023). Modeli vzaiemodii uchasnykiv osvitnoho seredovyscha z vykorystanniam zasobiv dopovnenoj ta virtualnoj realnosti u zakladi zahalnoi osvity [Method of finding the wave function of a system of particles]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, 38(3), 63–72. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-3-009> [in Ukrainian].

Шамоня В. Г., Момот Р. А., Семеніхіна О. В. Візуальні методи навчання основ мікроелектроніки і архітектури комп'ютера: використання віртуального середовища Proteus

У статті проаналізовано доцільність використання візуальних методів навчання під час вивчення основ мікроелектроніки майбутніми фахівцями у галузі інформаційних технологій. Обґрунтовано теоретичні засади застосування візуалізації у ІТ-освіті, зокрема у викладанні курсу «Архітектура комп'ютера», що передбачає глибоке розуміння принципів побудови цифрових схем, логічних операцій, функціонування арифметико-логічного пристрою та принципів обробки двійкової інформації. Показано, що візуальні методи (симуляції, цифрові схеми, діаграми, концепт-карти, графічні інтерфейси) є ефективним засобом подолання абстрактності змісту та підвищення когнітивної доступності навчального матеріалу. У фокусі дослідження – використання віртуального середовища Proteus як інструменту реалізації візуальних методів. Розглянуто моделі логічних суматорів (модуло-2, напівсуматор, повний суматор, багаторозрядний суматор) та арифметико-логічного пристрою, що симулюються у Proteus із застосуванням цифрових індикаторів та генераторів патернів. Представлено результати педагогічного експерименту, який засвідчив зростання рівня засвоєння матеріалу, зацікавленості та готовності студентів до самостійного цифрового моделювання. Визначено, що візуалізація сприяє формуванню вмінь аналізувати цифрові процеси, будувати логічні структури, здійснювати відлагодження схем у динамічному середовищі. Запропоновано подальші напрямки дослідження, пов'язані з поєднанням візуальних методів із доповненою та віртуальною реальністю у вивченні комп'ютерної інженерії.

Ключові слова: візуалізація, візуальні методи, мікроелектроніка, архітектура комп'ютера, цифрові схеми, Proteus, симуляція, інформатика, освіта в ІТ, навчання.

Shamonia V. H., Momot R. A., Semenikhina O. V. Visual methods for teaching the fundamentals of microelectronics and computer architecture: using the virtual environment Proteus

The article analyzes the feasibility of using visual teaching methods in studying the fundamentals of microelectronics by future specialists in the field of information technology. The theoretical foundations of applying visualization in IT education are substantiated, particularly in teaching the course «Computer Architecture», which requires a deep understanding of digital circuit design principles, logical operations, the functioning of the arithmetic logic unit, and binary data processing principles. It is shown that visual methods (simulations, digital circuits, diagrams, concept maps, graphical interfaces) are effective tools for overcoming the abstractness of content and increasing the cognitive accessibility of learning materials. The focus of the study is the use of the virtual environment Proteus as a tool for implementing visual methods. The paper discusses models of logic adders (modulo-2, half-adder, full adder, multi-bit adder) and an arithmetic logic unit simulated in Proteus using digital indicators and pattern generators. The results of a pedagogical experiment are presented, which demonstrated an increase in students' level of material comprehension, interest, and readiness for independent digital modeling. It is determined that visualization contributes to the development of skills in analyzing digital processes, constructing logical structures, and debugging circuits in a dynamic environment. Further research directions are proposed, focusing on the integration of visual methods with augmented and virtual reality in studying computer engineering.

Key words: visualization, visual methods, microelectronics, computer architecture, digital circuits, Proteus, simulation, informatics, IT education, teaching.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 04.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

UDC 37.018.43(477)"20"

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-97-104>

Shvyrka Viktoriia Mykolaivna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Luhansk Taras Shevchenko National University,
Poltava, Ukraine.

vshvyrka@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6954-4661>

Lohvin Yaroslava Anatoliivna,

Master's Degree in the Department of Pedagogy,
Luhansk Taras Shevchenko National University,
Poltava, Ukraine.

yaroslavalohvin@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-7124-669X>

PROBLEMS OF MEDIA EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE IN MODERN REALITIES

Our present is a time of changes in the traditional and familiar, which is always given to every person with difficulty. On the other hand, any transformations are a path to the new, a chance to realize one's potential. The media sphere, as one of the main spheres of life in modern realities, has proven to be most prone to metamorphoses – a change in information and communication paradigms, the revival of the national and original along with a conscious desire to remain part of the globalized community. The digital environment in conditions of forced transformations caused by war and global crises, requires both a rethinking of scientific guidelines and the elaboration of issues of their practical implementation.

The historical development of Ukraine, its statehood and society has directly reflected in media education theoretical concepts. In the first half of the 1990s, Ukraine was at a difficult stage of establishing a new state status, including in the educational context, which could not but affect the development of media education, which (against the general background of numerous problems) was not given much importance at the official level. It is quite natural that in their theoretical approaches, Ukrainian media pedagogues often relied on foreign experience, primarily Western media pedagogues such as Len Masterman, David Buckingham, and Cary Bazalgette.

At the beginning of the 21st century, the development of theoretical concepts of media education in Ukraine developed more intensively. Following the ideas of the British scientist L. Masterman, Ukrainian scientists in recent years closely associate media education with the development of critical thinking (Tiahlo, 2002). At the same time, recognizing the importance of autonomous professional and mass media education, Ukrainian media educators increasingly analyze the possibilities of integrated media education into professional and linguistic disciplines in higher education, which allows forming students' reflective and analytical skills (Onkovych, 2011).

Ukrainian media educators admit that in the field of media education, Ukraine still lags behind many countries (Naidonova, 2007), however, the increasing attention to the problems of media pedagogy makes it possible to look optimistically into the future, especially since in recent years, Ukraine has consistently implemented the theoretical concepts of media education in practice. Today, despite wartime challenges, Ukrainian higher education institutions actively implement elements of media

education in educational programs. According to recent studies (Kirdan, 2023; Uvarova & Stas, 2020), there is a steady trend towards the modernization of curricula, the inclusion of media literacy modules in teacher and student training, and participation in international projects aimed at strengthening media competence in higher education. Moreover, European initiatives such as *“EU strategies extrapolation for boosting students’ media literacy in Ukrainian higher education”* (2023–2024) have accelerated the institutionalization of media literacy in Ukrainian universities.

Thus, the current stage of Ukrainian media education is characterized by a transition from theoretical conceptualization to practical integration, which reflects global trends and responds to the needs of the information society.

Issues of media education and media literacy are studied by both foreign and domestic scholars. Among foreign scholars, it is worth noting D. Buckingham, A. Hart, K. Worsnop, D. Considine, R. Kubi, L. Masterman, E. Toman, and others. A significant number of works devoted to the topic of education and mass media belong to Ukrainian scholars, such as V. Ivanov, L. Naidyonova, G. Onkovich, B. Potyatynskyi and others.

General theoretical studies that propose and analyze concepts, models, and methods of learning in media and mass media are generally presented in the works of C. Bazalgette, D. Buckingham, L. Zanzobina, D. Considine, R. Kubi, R. Quinn, L. Masterman, S. Penzin, A. Spychkin, K. Tayner, Y. Usov, A. Fedorov, A. Hart, R. Hobbs and others.

However, the problem of the development of media education in Ukraine in modern conditions remains insufficiently researched. Thus, the publication is aimed at substantiating the facts and phenomena that inevitably affect Ukrainian media education in current realities.

The purpose of the article is to conduct a theoretical analysis of the problems of media education development in Ukraine in the current socio-cultural and informational conditions and to identify the main trends, problems, and prospects for its integration into the higher education system.

To achieve this goal, a set of theoretical methods was used (analysis and synthesis, comparative-historical method, research, content analysis of scientific and journalistic sources, prognostic method), which ensured a comprehensive approach to the analysis of the problem.

The rapid digitalization of domestic media, the emergence of new information formats and communication practices, primarily impact the younger generation and young people. These processes are covered in detail in media studies. Systematizing the approaches, they examine to the younger generation's relationship with the media will help clarify our understanding of the so-called «media education – media literacy – media consumption» triad. Its components have a clear cause-and-effect relationship: media education fosters media literacy, which, in turn, enables more rational and productive media consumption.

In the higher education environment, media education serves several essential functions, such as: cognitive (expanding knowledge about the media system and its impact on society), critical (developing the ability to interpret and evaluate media messages), creative (forming skills for producing one's own media content), ethnical (fostering responsibility and awareness in information dissemination).

While traditionally, media education primarily focused on teaching technical skills related to working with media tools, its understanding has now expanded significantly. Nowadays it is more about developing intellectual independence and critical media awareness. Media education today is not only, or even primarily, about training media specialists, but rather about instilling skills for life in the information society (Семехо, 2013), which requires mass media education for the population. As Buckingham (2019) emphasizes, the goal of modern media education is not only to protect individuals from media influence but also to empower them to participate actively in media culture as informed citizens. Moreover, continuous mass media education does not necessarily follow the formats of higher education (Kirdan & Kirdan, 2023). It is also necessary because, given the risks posed by the media landscape, as well as the information warfare under martial law in Ukraine, people need to learn how to behave safely within it.

The full-scale Russian invasion of Ukraine has drastically changed the information landscape and emphasized the role of media education as a tool of national resilience. The spread of misinformation, manipulation, and psychological operations has made the development of media literacy not only an educational task but also a matter of informational and psychological security.

Today in the Ukrainian higher education system, media education plays a double role: as a professional discipline, forming competencies for future specialists (particularly in pedagogy, journalism, communication, and social sciences) and as a general educational component, aimed at enhancing students' ability to navigate the information space, evaluate sources, and create original media products. Moreover, under current conditions of hybrid warfare and information manipulation, media education has acquired a strategic security dimension. Universities now integrate elements of information hygiene, fact-checking, disinformation analysis, digital safety and digital ethics into various educational programs to ensure that students and lecturers develop resilience against disinformation, propaganda and skills for critical verification of information sources.

Thus, the integration of media education and media literacy into the higher education system is not merely an academic trend but a societal necessity. It enables universities to respond to the challenges of digital transformation and contributes to the formation of a critically thinking, informed, and socially responsible generation of young professionals.

Media literacy is defined as an understanding of the nature and fundamental principles of media activity, mastery of information technologies, the development of the ability to analyze and evaluate information content, and the ability to use this information consciously (Семенюк, 2013). Alternatively, it is defined as the ability to find specific information in the media, critically evaluate it, assess its reliability, and, if necessary, create one's own media texts. Media literacy requires the ability to formulate a request and search for information, navigate the surrounding information space, critical thinking and information analysis abilities, and the ability to ensure information security.

Recent research (Naumuk & Valko, 2024) confirms that students' media literacy directly affects their academic motivation, digital behavior, and civic awareness. Therefore, integrating media education elements into university curricula contributes to developing analytical skills and forming a new type of student – a critically thinking, active, and media-conscious individual.

Definitions of media literacy vary more widely than those of media education, as capturing states, indicators of a certain qualitative level (media literacy), and the opportunities arising from such potential conditions is much more difficult than describing specific, organized actions (media education). Media literacy definitions are dictated by the ways in which information space is used and worked within.

Despite the noticeable progress and growing academic interest in media education, the process of its integration into Ukrainian higher education still faces significant challenges. These obstacles are primarily systemic, methodological, and technological, and they affect both lecturers and students.

Students shun any manifestations of mass appeal, including the national agenda. They live in the world of their local group and, through it, maintain their own social identity, including through media consumption, which loses its cognitive focus and becomes more of a style element. Civic consciousness, associated with national values, gives way to individual or group values, as well as «digital consumption habits».

It turns out that the main problem of modern media consumption is its social, socio-psychological, and socio-cultural formats, and this process itself implies not so much an increase in the volume of information with which an individual or a community formed by interests works, but rather a very specific practice of constructing their own communication environment. The purpose of media education is perceived primarily as an introduction to digitalization. The range of indicators of media literacy is broader, but generally boils down to the ability to actively live in the surrounding information world. Media consumption is primarily analyzed as a social practice, allowing for a more precise picture of the collective portrayal of youth communities.

Media education, based on cultivating critical perception and developing self-expression skills, is a new direction in pedagogy. The effectiveness of this subject depends on student engagement. The lecturer does not impose their views, but rather encourages students, through theoretical and, especially, practical lessons, to independently develop an understanding of the media world and its specificities, and the ability to make informed decisions regarding media messages. Developing a critical perspective on the media seems particularly valuable today.

In addition, the ability to think critically helps to realize the multifaceted nature of media phenomena, which allows media educators to create educational materials that encourage deep and reasoned reflection. This, in turn, contributes to a more conscious and informed use of media, educating critically minded and active members of the media society. Therefore, the ability to analyze and make sense of media situations is an important aspect of the media educator's work, which allows him to respond competently and thoughtfully to contemporary problems (Döring & Mohseni, 2019; Dunbar, 2016). This makes the educational process not only more exciting, but also more meaningful, helping students develop the critical analysis and adaptation skills necessary for successful navigation and adaptation in a complex and unstable world.

The development of media education in Ukrainian universities remains uneven and fragmented. As highlighted by Kirdan (2023) and Naumuk & Valko (2024), the implementation of media education often depends on the initiative of individual lecturers or departments rather than being supported at the institutional or national level. There is no unified state standard or strategy for the integration of media literacy into all specializations, which leads to inconsistency in course content, learning outcomes, and assessment criteria.

Most media education specialists believe that the educational potential of modern mass media is not fully utilized and has been studied superficially. This is often due to the lack of competence among of university lecturers in the media field. As noted in a study by Bartkiv (2015) and confirmed by more recent research (EU ML Project, 2024), a large proportion of educators do not have sufficient training in media technologies, critical media analysis, or digital ethics.

Furthermore, many universities lack sufficient technical infrastructure – up-to-date software, access to digital libraries, multimedia laboratories, or stable Internet connections – which limits the possibility of conducting practical media analysis and production tasks. The methodological base of media education in higher education is still developing. While numerous theoretical studies exist, there is a shortage of applied teaching models adapted for different fields – pedagogy, psychology, philology, and social sciences. As Uvarova & Stas (2020) point out, Ukrainian lecturers often lack methodological resources and training in media pedagogy, which affects the quality of practical implementation.

In addition, many lecturers continue to perceive media literacy as a secondary or optional skill rather than as a fundamental component of modern higher education. This perception reduces motivation for systematic integration of media education elements into academic disciplines.

In foreign pedagogical practice, the terms «media education» and «media understanding» are used as identical and mean deep knowledge of the principles and methods of functioning of mass media, as well as the impact of the methods used in them (Kaminska, 2016). In contrast, Ukrainian teachers distinguish between these concepts, emphasizing their interrelationship and considering media literacy as the final result of learning to work with media.

Students' relationships with media have also undergone transformation. Research (Naumuk & Valko, 2024) shows that young people tend to consume information primarily through social networks, short videos, and entertainment platforms. This leads to fragmented attention, reduced depth of information processing, and lower motivation to engage in critical media analysis. That's why in modern education, much attention is paid to the media literacy of lecturers, since in addition to parents and the mass media themselves, they must purposefully carry out educational work with students on the use, distribution, creation and critical understanding of media content. The task of lecturers

and higher education institutions in general is to redirect students' digital habits from passive consumption to analytical and creative participation in the media space. Since students are one of the most vulnerable categories that «need protection», with the help of media education, its negative effects can be mitigated.

The significant role of the lecturer in solving this problem is due to a number of reasons. First of all, it is necessary to recognize that the lecturer is a priori a public person, and therefore a media person. This is evidenced by the active development and growing popularity of academic blogging, the placement on the university's website of data about the educator confirming his professional competence, the presence of a digital portfolio, personal websites, profiles in social networks, publications in open sources.

Secondly, lecturers increasingly act not only as consumers but also as creators of media content – educational podcasts, video lectures, interactive learning materials, the use of digitized information to solve other educational tasks and also self-education. At the same time, the use of media content in pedagogical practice should be carried out in accordance with the requirements of Ukrainian legislation. Thirdly, the lecturer is one of the key figures responsible for the media literacy of the younger generation. Regardless of the taught subject, the lecturer forms in the students the ability to critically perceive and evaluate information, create their own media products, teach safety rules in the media space, etc. It should be noted here that media literacy can be a sociocultural tool for modern students in mastering the cultural and informational realities of modern Ukraine.

In our opinion, the media literacy of a lecturer is not just the presence of the necessary knowledge and skills in the field of media, but, first of all, the confident use of media content and resources in one's professional activity; formation of information needs; searching for necessary data in the digital environment; choosing a strategy of behavior in social networks; creation of content (text, photo, audio, video) for a specific task; analysis of existing content and assessment of its quality, reliability, data relevance; understanding the set of factors influencing media content (technological, political, economic, social); understanding of media economics and copyright issues.

Media literacy is a necessary competence of a lecturer along with all educators, which includes a set of knowledge, skills and abilities in the field of media education, readiness to analyze, evaluate information received from media sources, create and distribute media information necessary for education and upbringing in accordance with legislative and ethical norms, observance of human rights, as well as readiness to carry out educational work in this direction with students and their parents (Uvarova & Stas, 2020).

Addressing the key objectives of media education is possible by incorporating elements of media education into classes in basic and specialized disciplines. Integrating elements of media education into the educational process of future specialists seems not only appropriate but also quite natural. Possible media education techniques include technological methods and assignments using media texts, visual and imitation assignments (creating one's own media texts), presentations (animated presentations), and others.

Incorporating elements of media education into the educational process helps students develop the ability not only to find information in various sources, systematize it according to specific, predetermined criteria, and identify the main points in information messages, but also to independently transform and interpret information, understanding its essence, targeting, and purpose. Regular work with media texts, analyzing messages from the mass media, and identifying errors, incorrect or deliberately false information, and unreliable data will teach future specialists to move away from a passive, uncritical perception of media texts. Moreover, the analysis of media texts will allow us to determine the dynamic changes in the value orientations of modern society.

The introduction and expansion of media education is a key element of the modernization of the education system in modern Ukraine. It is generally recognized that media literacy is becoming

ing increasingly important in the era of new media. The essence of media education is to educate media-literate people who are able to reasonably and consciously use the media space. For the successful and effective development of media education, it is necessary to streamline and integrate its existing directions and processes at the national, regional and international levels.

Thus, having gained knowledge in media education, current and future Ukrainian specialists in this field will be able to more effectively improve their theoretical concepts, methodological solutions, practical activities in universities, institutions of extracurricular education and cultural centers. This will create a solid foundation for further scientific explorations in the field of media education development in Ukraine.

Bibliography

1. Бартків О. С. Зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної профілактики Інтернет-адикції. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 1(302). С. 140–146.

2. Камінська О. В. Психологічні основи інтернет-залежності молоді : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Одеса, 2016. 40 с.

3. Кірдан О. Л., Кірдан О. П. Розвиток медіаосвіти в кінці XX – на початку XXI століття як проблема педагогічної теорії і практики: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 10. С. 25–29. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-004>

4. Найдьонова Л. А. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті болонського процесу: процесуальна модель медіакультури. *Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи*. Київ, 2007. С. 162–168. DOI: <https://doi.org/10.59416/GDMI9791>

5. Онкович Г. В. Медіадидактична теорія освіти і медіаосвіти. *Проблеми освіти*. 2011. № 66. С. 181–186.

6. Тягло О. В. Критичне мислення як елемент сучасної медіа-освіти. Медіа-атака. Львів : Інститут екології масової інформації, Медіа-центр «Нова журналістика», 2002. С. 35.

7. Уварова Т., Стас Т. Медіаграмотність та медіакомпетентність у сучасній освіті: виклики та тенденції. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*. 2020. Том 4, Вип. 29. С. 191–197. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209672>

8. Döring N., Mohseni M. R. Fail videos and related video comments on YouTube: a case of sexualization of women and gendered hate speech? *Communication Research Reports*. 2019. Vol. 36. Issue 3. P. 254–264. DOI: <https://doi.org/10.1080/08824096.2019.1634533>

9. Dunbar R. I. M. Do online social media cut through the constraints that limit the size of offline social networks? *Royal Society Open Science*. 2016. Vol. 3. Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1098/rsos.150292>

References

1. Bartkiv, O. S. (2015). Zmist pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do sotsialno-pedahohichnoi profilaktyky Internet-adyktsii [The content of training future social educators for socio-pedagogical prevention of Internet addiction]. *Naukovyi visnyk Shkhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu im. L. Ukrainky – Scientific Bulletin of the L. Ukrainka East European National University*, 1(302), 140–146 [in Ukrainian].

2. Kaminska, O. V. (2016). Psykholohichni osnovy internet-zalezhnosti molodi [Psychological foundations of youth internet addiction]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Odessa [in Ukrainian].

3. Kirdan, O. L., & Kirdan, O. P. (2023). Rozvytok mediaosvity v kintsi XX – na pochatku XXI stolittia yak problema pedahohichnoi teorii i praktyky: vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid [The development of media education in the late 20th and early 21st centuries as a problem of pedagogical theory and practice: domestic and foreign experience]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 11(10), 25–29. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-004> [in Ukrainian].
4. Naidonova, L. A. (2007). Perspektyvy rozvytku mediaosvity v konteksti bolonskoho protsesu: protsesualna model mediakultury [Prospects for the development of media education in the context of the Bologna process: a procedural model of media culture]. *Bolonskyi protses i vyshcha osvita v Ukraini ta Yevropi: problemy y perspektyvy – The Bologna Process and Higher Education in Ukraine and Europe: Problems and Prospects*. (pp. 162–168). Kyiv. DOI: <https://doi.org/10.59416/GDMI9791> [in Ukrainian].
5. Onkovych, H. V. (2011). Mediadydaktychna teoriia osvity i mediaosvity [Mediadidactic theory of education and media education]. *Problemy osvity – Problems of education*, 66, 181–186 [in Ukrainian].
6. Tiahlo, O. V. (2002). Krytychne myslennia yak element suchasnoi media-osvity. Media-ataka [Critical thinking as an element of modern media education. Media attack]. Lviv: Instytut ekolohii masovoi informatsii, Media-tsentr «Nova zhurnalistyka» [in Ukrainian].
7. Uvarova, T., & Stas, T. (2020). Mediahramotnist ta mediakompetentnist u suchasni osviti: vyklyky ta tendentsii [Media literacy and media competence in modern education: challenges and trends]. *Naukovyi zbirnyk «Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka» – Scientific collection «Current issues of the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University»*, 4(29), 191–197. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209672> [in Ukrainian].
8. Döring, N., & Mohseni, M. R. (2019). Fail videos and related video comments on YouTube: a case of sexualization of women and gendered hate speech? *Communication Research Reports*, 36(3), 254–264. DOI: <https://doi.org/10.1080/08824096.2019.1634533> [in English].
9. Dunbar, R. I. M. (2016). Do online social media cut through the constraints that limit the size of offline social networks? *Royal Society Open Science*, 3(1). DOI: <https://doi.org/10.1098/rsos.150292> [in English].

Shvyrka V. M., Lohvin Ya. A. Problems of media education development in Ukraine in modern realities

The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of the development of media education in Ukraine. It is determined that the increased interest in issues of media pedagogy gives grounds for optimism about the future, especially since recently in Ukraine the theoretical provisions of media education have been persistently implemented. The development of media education continues despite martial law in the country. It is emphasized that media literacy is an understanding of the essence and fundamental principles of media education, mastery of information technologies, the development of the ability to analyze and evaluate information content, as well as the ability to consciously use this information. At the same time, it is defined as the ability to find specific information in the media, critically evaluate it, assess its reliability and, if necessary, create your own media texts. The most vulnerable categories that “need protection” in the field of media education are analyzed, and how media education can mitigate the negative impact on them. Aspects of the important role of the lecturers in this issue are also considered. The inclusion of elements of media education in the educational process helps students develop the ability not only to find information in various sources, to systematize it according to certain, predetermined criteria and to determine the main thing in information messages, but also to independently transform and interpret information, understanding its essence, purpose and purpose. It is concluded that having received

knowledge of media education, modern and future Ukrainian specialists in this field will be able to more effectively improve their theoretical concepts, methodological solutions, practical activities in educational institutions, universities, institutions of extracurricular education and cultural centers. This will create a solid foundation for further scientific research in the field of media education development in Ukraine.

Key words: media education, media literacy, information environment, media pedagogy, media text.

Швирка В. М., Логвін Я. А. Проблеми розвитку медіаосвіти в Україні в сучасних реаліях

У статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми розвитку медіаосвіти в Україні. Визначено, що підвищена зацікавленість питаннями медіапедагогіки дає підстави для оптимізму щодо майбутнього, тим паче, що останнім часом в Україні наполегливо реалізуються теоретичні положення медіаосвіти. Розвиток медіаосвіти триває попри воєнний стан у державі. Підкреслено, що медіаграмотність є розумінням сутності та фундаментальних принципів медіаосвіти, володіння інформаційними технологіями, розвиток здатності аналізувати та оцінювати інформаційний контент, а також здатність свідомо використовувати цю інформацію. Водночас вона визначається як здатність знаходити конкретну інформацію в медіа, критично оцінювати її, оцінювати її достовірність та, за необхідності, створювати власні медіатексти. Проаналізовано найвразливіші категорії, які «потребують захисту» в сфері медіаосвіти, і як за допомогою медіаосвіти можна пом'якшити негативний вплив на них. Також розглянуто аспекти важливої ролі педагога в цій проблематиці. Включення елементів медіаосвіти в освітній процес допомагає студентам розвивати вміння не лише знаходити інформацію в різних джерелах, систематизувати її за певними, заздалегідь визначеними критеріями та визначати головне в інформаційних повідомленнях, а й самостійно трансформувати та інтерпретувати інформацію, розуміючи її суть, цілеспрямованість та призначення. Зроблено висновок, що отримавши знання з медіаосвіти, сучасні та майбутні українські фахівці у цій галузі зможуть ефективніше вдосконалювати свої теоретичні концепції, методологічні рішення, практичну діяльність у закладах освіти, університетах, закладах позашкільної освіти та культурних центрах. Це створить міцну основу для подальших наукових досліджень у сфері розвитку медіаосвіти в Україні.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, інформаційне середовище, медіапедагогіка, медіатекст.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 02.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

УДК 37.015.3:159.923

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-105-111>

Безгинський Юрій Сергійович,

кандидат юридичних наук, здобувач наукового ступеня

доктора педагогічних наук за спеціальністю

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

bezghynskiyurii@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4023-6399>

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

Постановка проблеми. У сучасному світі органи публічного управління стикаються з низкою випробувань: пандемії, економічні кризи, природні катастрофи та геополітичні зміни. Щоб ефективно реагувати на такі виклики, європейські країни дедалі більше зосереджуються на розвитку резильєнтності публічного сектора – здатності відновлюватися, адаптуватися та навіть покращувати свою роботу після складних подій. Попри те, що в Україні тема резильєнтності перебуває на етапі активного наукового й практичного опрацювання, досвід ЄС може стати цінним орієнтиром для розробки національних стратегій, спрямованих на посилення спроможності інституцій функціонувати у кризових умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років з'явилася низка досліджень, присвячених вивченню європейського досвіду модернізації публічного управління та посилення його резильєнтності. Зокрема, у працях В. Гриба, С. Лапшина, Е. Мельника, В. Гришко, В. Задорожного, І. Кульчій, Я. Мельника, Н. Пігуль, О. Лютої, О. Ціганова аналізуються практичні механізми, які забезпечують спроможність органів влади швидко відновлюватися та адаптуватися до політичних, економічних, соціальних та безпекових викликів, що є основним чинником формування резильєнтності суб'єктів публічного управління.

Мета статті – визначити провідні складники та практичні механізми формування резильєнтності публічних інституцій на прикладі успішних ініціатив ЄС.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети у статті застосовано комплекс методів: аналіз та синтез для теоретичного узагальнення підходів до розуміння резильєнтності; системний метод для дослідження взаємозв'язку окремих складників управлінської стійкості; порівняльно-правовий метод для вивчення практик ЄС; методи контент-аналізу та узагальнення результатів сучасних досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «резильєнтність» походить від латинського слова «resilire», що означає здатність відскакувати або повертатися до початкового стану після впливу зовнішніх факторів. У сучасному науковому дискурсі резильєнтність визначають як уміння долати та пристосовуватися до складних, кризових або травматичних обставин. Зазначене вище поняття розглядають як характеристику особистості, організації або системи, а також як динамічний процес розвитку та відновлення.

У європейських дослідженнях резильєнтність часто описують як результат, процес або рису. Як результат вона проявляється у вигляді позитивного відновлення після дії стресора (до при-

кладу, збереження високої ефективності роботи органів влади після політичної чи економічної кризи). Як процес – це безперервна діяльність, спрямована на посилення стійкості та адаптивності управлінських структур. Як риса – це сукупність особистісних та організаційних характеристик, які забезпечують швидку адаптацію до змін (Чиханцова, 2021).

Незалежно від підходу, усі визначення резильєнтності акцентують на феномені відновлення або збереження функціональної спроможності після впливу стресових факторів. У сфері публічного управління такі стресори є невід’ємною частиною діяльності, оскільки органи влади та їх працівники постійно функціонують в умовах високої відповідальності, динамічних змін суспільно-політичної та економічної ситуації, необхідності прийняття оперативних рішень.

Насамперед, одними з найвагоміших є політичні стресори, котрі включають зміну політичної влади, кадрові перестановки у вищих органах державного управління, запровадження нових реформ без належної підготовки, суперечки між різними гілками влади або політичними партіями, а також невизначеність державної політики у стратегічно важливих сферах. Перераховані фактори створюють нестабільність, яка ускладнює планування та реалізацію управлінських рішень, знижує ефективність роботи апарату управління та може викликати професійне вигорання серед державних службовців.

Крім того, значним стресовим фактором є економічні виклики, зокрема фінансові кризи, інфляція, різкі коливання валютного курсу, дефіцит бюджету, обмеження у фінансуванні соціальних програм, скорочення державних витрат та необхідність оптимізації кадрового складу. Усе це підвищує навантаження на державних управлінців, змушуючи їх шукати ефективні рішення в умовах браку ресурсів.

Важливим джерелом стресу в публічному управлінні є також соціальні стресори. До них належать різке зростання безробіття, демографічні зміни (до прикладу, старіння населення), масова міграція, підвищення рівня злочинності, загострення соціальних проблем, суспільні протести, мітинги, страйки та інші форми публічного незадоволення. Соціальні стресори вимагають від органів влади швидкої і, водночас, продуманої реакції для стабілізації ситуації та збереження громадянського порядку (Дорош, 2021).

Неможливо оминати увагою екологічні та природні стресори, серед яких стихійні лиха (повені, буревії, посухи, землетруси), техногенні аварії, екологічні катастрофи, які ставлять під загрозу життя та здоров’я населення. У цих випадках на органи публічної влади покладається відповідальність за організацію рятувальних операцій, ліквідацію наслідків катастроф, забезпечення безпеки громадян та відновлення інфраструктури.

Окремо варто виділити технологічні та кібернетичні стресори, котрі з кожним роком посилюють свій вплив. Серед них – кібератаки на державні інформаційні системи, витоки конфіденційної інформації, хакерські злами електронних реєстрів, порушення роботи цифрових сервісів органів влади. Зазначені ситуації можуть паралізувати управлінські процеси та підірвати довіру громадян до державних інституцій.

Ще однією важливою групою стресорів є безпекові та воєнні загрози, особливо актуальні в умовах збройних конфліктів, терористичних атак, диверсій, гібридних воєн, масових заворушень. Вони створюють постійне відчуття небезпеки, потребують мобілізації ресурсів держави, чіткої координації дій різних структур та готовності до роботи у режимі надзвичайної ситуації.

Нарешті, організаційні стресори, які виникають всередині самих органів публічного управління, також суттєво впливають на їхню резильєнтність. Це може бути надмірне навантаження, нераціональний розподіл обов’язків, низький рівень мотивації персоналу, відсутність належної комунікації між підрозділами, конфлікти в колективах, недостатня підтримка керівництва, неефективна структура управління та кадрова нестабільність (Дорош & Дорош, 2019).

Отже, стресори в публічному управлінні мають різноманітну природу та діють на різних рівнях – від глобальних політичних та економічних до локальних організаційних. Розуміння

багаторівневої природи стресорів є відправним пунктом для побудови ефективних механізмів резильєнтності. Адже лише комплексний аналіз загроз та викликів, котрі постають перед публічним управлінням, дає можливість визначити найбільш уразливі ланки системи та розробити заходи, спрямовані на їх зміцнення.

Європейський Союз уже накопичив значний досвід щодо формування та розвитку резильєнтності публічних інституцій. Зокрема, пандемія COVID-19 стала серйозним випробуванням для органів влади всіх рівнів, але водночас і каталізатором для впровадження моделей та стратегій, заснованих на резильєнтності (Лазос, 2019). В умовах пандемії та інших криз (зокрема, повномасштабної війни в Україні, енергетичних та міграційних криз) було доведено, що необхідною є чітка комплексна стратегія, яка дає змогу швидко реагувати на зміни, зберігати сталість надання публічних послуг та задовольняти потреби населення.

До новітніх апробованих підходів належать Resiliency-based models (моделі, засновані на резильєнтності), котрі зосереджуються на посиленні захисних факторів у громадах, інституціях та управлінських структурах. До прикладу, Модель життєстійкості / резильєнтності громади (Community Resiliency Model, CRM), яка застосовується в європейських країнах, орієнтована на формування у працівників публічного управління та членів громади навичок саморегуляції, стабілізації емоційного стану та ефективного реагування на стресові ситуації. Основна увага приділяється розвитку вмінь, які дозволяють не лише допомагати собі, але й забезпечувати підтримку колегам та громаді в цілому. Вони надзвичайно важливі для державних службовців, працівників органів місцевого самоврядування, освітян, медичних працівників, служб надзвичайних ситуацій, які працюють у постійно стресогенному середовищі.

CRM довела свою ефективність у підвищенні психологічної стійкості, зниженні рівня тривожності, депресії та вигорання, що безпосередньо впливає на якість та сталість управлінських рішень. У європейських країнах ця модель інтегрується у професійне навчання публічних службовців, а також у програми розвитку громад та міжсекторальної взаємодії, дозволяючи сформувати резильєнтні інституції на всіх рівнях влади (Бондаренко, 2022).

Крім CRM, у Європі поширеним є системний підхід до управління ризиками, що передбачає:

- моніторинг потенційних загроз та прогнозування їхнього впливу на управлінську діяльність;
- створення сценарних планів реагування;
- розвиток управлінської гнучкості, який передбачає децентралізацію прийняття рішень та делегування повноважень для пришвидшення реакцій на локальному рівні;
- зміцнення міжвідомчої та міжрівневої взаємодії, адже комплексність сучасних стресорів вимагає консолідованих дій.

Значна увага приділяється розвитку кадрового потенціалу. У країнах ЄС впроваджуються навчальні програми для державних службовців, які включають розвиток лідерства в умовах невизначеності, навички кризового менеджменту, стрес-менеджменту, емоційного інтелекту та стратегічного мислення.

Важливим напрямом є цифровізація публічного управління, яка підвищує його стійкість шляхом:

- впровадження електронного документообігу та сервісів;
- створення платформ швидкої комунікації з громадянами;
- посилення кібербезпеки як одного з основних елементів резильєнтності сучасного управління.

У рамках цифровізації публічного управління дедалі активніше використовуються інструменти аналітики великих даних та штучного інтелекту. Завдяки платформам для збору й обробки інформації в режимі реального часу органи влади можуть оперативнo оцінювати масштаби

проблем, прогнозувати розвиток кризових сценаріїв і приймати обґрунтовані рішення. Модулі машинного навчання допомагають виявляти аномалії у показниках соціально-економічного розвитку та вчасно сигналізувати про зростання напруги в регіонах чи галузях.

Важливою ланкою є відкриті дані й забезпечення міжсистемної взаємодії за єдиними стандартами. Ініціативи ЄС ISA2 та European Data Strategy спрямовані на створення технічних і організаційних рамок, які дають змогу обмінюватися інформацією між держреєстрами, службами реагування та громадськими платформами, допомагаючи швидко залучати сторонніх експертів та активістів до аналізу даних під час надзвичайних ситуацій (Кузьменко, 2020).

Розвиток довірчих цифрових сервісів, зокрема електронної ідентифікації та кваліфікованих електронних підписів (регламент eIDAS), закладає основу для безпечної взаємодії громадян і бізнесу з органами влади. Використання єдиного цифрового ідентифікатора дозволяє скоротити час на отримання допомоги в екстрених обставинах, автоматизувати процедури визнання статусу внутрішньо переміщених осіб, поширювати субсидії й соцвиплати без фізичного відвідування установ.

Модель «cloud-first» у держсекторі передбачає гібридне розміщення сервісів на національних та європейських хмарах, гарантуючи відмовостійкість і можливість резервного копіювання даних у різних юрисдикціях. Автоматизовані процедури Disaster Recovery та Business Continuity у хмарному середовищі скорочують час відновлення критичних сервісів до кількох годин, а інфраструктурні ресурси за потреби масштабуються автоматично без залучення зовнішніх підрядників.

Загалом, порушення резильєнтності в глобальному вимірі впливає на зниження щорічного зростання світового ВВП від 1 % до 5 %. Важливо підкреслити взаємозалежність та взаємовплив резильєнтності всіх сфер, при цьому покращення в кожній окремій сфері матиме різний вплив на посилення загальної стійкості системи (Новікова & Азьмук, 2023). До прикладу, зміцнення економічної резильєнтності шляхом розвитку фінансових інститутів та підтримки малого і середнього бізнесу створює умови для стабільності соціальної сфери, тоді як підвищення рівня інституційної та управлінської резильєнтності забезпечує ефективне реагування на кризи та мінімізацію їхніх негативних наслідків. Отже, системне підвищення резильєнтності в публічному управлінні, економіці, соціальному та безпековому середовищі створює синергійний ефект, котрий забезпечує сталий розвиток суспільства та держави загалом.

Висновки. У сучасних умовах політичної, економічної та соціальної нестабільності формування резильєнтності публічних інституцій є основним фактором їхньої ефективності та довіри громадян. Досвід Європейського Союзу демонструє, що успішна стратегія базується на поєднанні управлінських, цифрових та людських компонентів. Інтеграція моделей на зразок CRM, системного управління ризиками та масштабної цифровізації надає можливість органам влади не тільки відновлюватися після криз, а й передбачати загрози та посилювати свою адаптивність.

Практики ЄС свідчать про важливість міжрівневої та міжсекторальної взаємодії, коли національні стратегії доповнюються локальними сценарними планами й оперативними центрами. Розбудова кібербезпеки, упровадження хмарних рішень і аналітики великих даних забезпечують відмовостійкість інфраструктури та своєчасне інформування громадян. Одночасно, безперервне навчання кадрового складу з кризового менеджменту, емоційного інтелекту та стратегічного мислення зміцнює «людський щит» державного апарату.

На наш погляд, для адаптації європейських підходів в українських реаліях слід зосередитися на:

- узгодженні нормативно-правової бази з директивами ЄС (NIS2, eIDAS, цифровий внутрішній ринок);

- розвитку пілотних регіональних хабів резильєнтності із залученням місцевого самоврядування та громадських ініціатив;
- створенні спільних платформ для обміну даними та досвідом між держслужбовцями та IT-експертами;
- інвестуванні в програми навчання та психосоціальної підтримки персоналу у стресогенних умовах.

Перспективними напрямками досліджень у межах заявленої теми вважаємо прогнозування і моделювання розвитку міждержавних механізмів співпраці у сфері кризового реагування, створення «паспорту готовності» регіонів до надзвичайних ситуацій та активне залучення бізнес-суспільства до побудови цифрових громадських благ. Така комплексна трансформація підвищить загальну стійкість і конкурентоспроможність України в європейському просторі.

Список використаної літератури

1. Чиханцова О. Психологічна основи життєстійкості особистості: монографія. Київ : Талком, 2021. 319 с.
2. Дорош І. М. Адміністрування стресових ситуацій в органах публічної влади : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.01. Львів, 2021. 260 с.
3. Дорош О. І., Дорош І. М. Стресостійкість персоналу в системі вітчизняного публічного менеджменту: чинники та особливості. *Теорія та практика державного управління*. 2019. Вип. 1. № 64. С. 187–194. DOI: <https://doi.org/10.34213/tp.19.01.22>
4. Лазос Г. П. Теоретико-методологічна модель резильєнтності як основа побудови психотехнології її розвитку. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 2–3 (17). С. 77–89. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.9>
5. Бондаренко Л. І. Підвищення ролі і відповідальності державних службовців у відновленні економіки країни в післявоєнний період. *Публічне управління XXI століття в умовах гібридних загроз: збірник наукових матеріалів XXII Міжнародного наукового конгресу (м. Харків, 27 квітня 2022 р.)*. Харків, 2022. С. 217–221. URL: https://ipa.karazin.ua/wpcontent/themes/education/filesforpages/science/zbirnuk_do_kogres2022.pdf
6. Кузьменко В. Цифрова трансформація публічного управління: досвід Європейського Союзу. *Evropský politický a právní diskurz*. 2020. Sv. 7, Vyd. 1. С. 155–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/evopr_2020_7_1_24
7. Новікова О. Ф., Азьмук Н. А. Цифровізація – чинник посилення резил'єнтності соціально-трудової сфери та повоєнного відновлення України. *Економіка і суспільство*. 2023. № 53. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-53-27>

References

1. Chikhantsova, O. P. (2021). *Psykholohichni osnovy zhyttiistiikosti osobystosti* [Psychological foundations of individual resilience]. Kyiv: Talkom [in Ukrainian].
2. Dorosh, I. M. (2021). *Administruvannia stresovykh sytuatsii v orhanakh publichnoho upravlinnia* [Administration of stressful situations in public authorities]. *Candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].
3. Dorosh, O. I., & Dorosh, I. M. (2019). *Stresostiikist personalu v systemi vitchyzniannoho publichnoho menedzhmentu: chynnyky ta osoblyvosti* [Stress Resistance of Personnel in the System of Domestic Public Management: Factors and Features]. *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia – Theory and Practice of Public Administration*, 1(64), 187–194. DOI: <https://doi.org/10.34213/tp.19.01.22> [in Ukrainian].
4. Lazos, H. P. (2019). *Teoretyko-metodolohichna model rezylientnosti yak osnova pobudovy psykhotekhnohii yii rozvytku* [Theoretical-methodological model of resilience as the basis for building its psychotechnology]. *Organizatsiina psykhologhiia. Ekonomichna*

psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology, 2–3(17), 77–89. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.9> [in Ukrainian].

5. Bondarenko, L. I. (2022). Pidvyshchennia roli i vidpovidalnosti derzhavnykh sluzhbovtsiv u vidnovlenni ekonomiky krainy v pisliavoiennyi period [Enhancing the role and responsibility of civil servants in rebuilding the country's economy in the post-war period]. In *Publichne upravlinnia XXI stolittia v umovakh hibrydnykh zahroz: zbirnyk naukovykh materialiv XXII Mizhnarodnoho naukovooho konhresu – Public administration in the 21st century in the context of hybrid threats: a collection of scientific materials from the 22nd International Scientific Congress* (pp. 217–221). Kharkiv. Retrieved from https://ipa.karazin.ua/wpcontent/themes/education/filesforpages/science/zbirnuk_do_kogres2022.pdf [in Ukrainian].

6. Kuzmenko, V. (2020). Tsyfrova transformatsiia publichnoho upravlinnia: dosvid Yevropeiskoho Soiuzu [Digital transformation of public administration: Experience of the European Union]. *Evropský politický a právní diskurz – European Political and Legal Discourse*, 7(1), 155–168. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/evpopr_2020_7_1_24 [in Ukrainian].

7. Novikova, O. F., & Azmuk, N. A. (2023). Tsyfrovizatsiia – chynnyk posylennia rezyliientnosti sotsialno-trudovoi sfery ta povoyennoho vidnovlennia Ukrainy [Digitalization as a factor strengthening the resilience of the socio-labor sphere and post-war recovery of Ukraine]. *Ekonomika i suspilstvo – Economy and Society*, (53). DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-53-27> [in Ukrainian].

Безгинський Ю. С. Європейський досвід формування резильєнтності суб'єктів публічного управління

У статті розглянуто європейський досвід формування резильєнтності суб'єктів публічного управління як провідного чинника їхньої ефективності в умовах багатовимірних криз. Наголошено, що органи публічної влади дедалі частіше стикаються з пандеміями, економічними кризами, природними катастрофами, технологічними та кібернетичними загрозами, а також із безпековими викликами та воєнними конфліктами. У таких умовах резильєнтність виступає стратегічною передумовою сталого розвитку держави та збереження довіри громадян до влади. Автором проаналізовано наукові підходи до розуміння поняття «резильєнтність», визначено її як динамічний процес відновлення та розвитку, характеристики особистості, організації та системи. Здійснено огляд основних груп стресорів публічного управління – політичних, економічних, соціальних, екологічних, технологічних, кібернетичних, безпекових та організаційних – які визначають необхідність створення стійких механізмів реагування. Описано практичні моделі Європейського Союзу, зокрема Community Resiliency Model (CRM), яка спрямована на розвиток психологічної стійкості працівників та громад. Висвітлено значення системного управління ризиками, цифровізації та впровадження електронних сервісів, штучного інтелекту, big data, хмарних технологій, кібербезпеки для підвищення загальної резильєнтності органів влади. Наголошено на необхідності постійного розвитку кадрового потенціалу через навчання з кризового менеджменту, емоційного інтелекту та стратегічного мислення. Визначено, що адаптація європейського досвіду до українських реалій потребує узгодження законодавства з директивами ЄС, створення регіональних хабів резильєнтності, розвитку міжвідомчої та міжсекторальної взаємодії, інвестицій у психосоціальну підтримку персоналу та цифрову трансформацію публічного управління.

Ключові слова: резильєнтність, публічне управління, Європейський Союз, CRM, управління ризиками, цифровізація, стресори, кризове реагування.

Bezghynskiy Yu. S. European experience in building resilience of public administration actors

The article examines the European experience in building the resilience of public administration entities as a key factor in their effectiveness under multidimensional crises. It is emphasized that public authorities increasingly face pandemics, economic crises, natural disasters, technological and cyber threats, as well as security challenges and armed conflicts. Under such conditions, resilience serves as a strategic prerequisite for the sustainable development of the state and for maintaining citizens' trust in public authorities. The author analyses scientific approaches to understanding the concept of «resilience», defining it as a dynamic process of recovery and development, as well as a characteristic of an individual, organization, and system. An overview of the main groups of stressors in public administration is provided – political, economic, social, environmental, technological, cyber, security, and organizational – which determine the need to create sustainable response mechanisms. Practical models of the European Union are described, particularly the Community Resiliency Model (CRM), which focuses on developing the psychological resilience of employees and communities. The significance of systematic risk management, digitalization, and the implementation of electronic services, artificial intelligence, big data, cloud technologies, and cybersecurity for enhancing the overall resilience of public authorities is highlighted. The necessity of continuous development of human resources through training in crisis management, emotional intelligence, and strategic thinking is emphasized. It is determined that adapting the European experience to Ukrainian realities requires harmonizing legislation with EU directives, creating regional resilience hubs, developing interagency and cross-sectoral cooperation, investing in psychosocial support for personnel, and digitally transforming public administration.

Key words: resilience, public administration, European Union, CRM, risk management, digitalization, stressors, crisis response.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 08.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 378.147:51]:004.896

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-112-120>

Гурчонок Віолетта Юрївна,

аспірантка кафедри математики та інформатики

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

s.mentham@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-4797-0870>

НОРМАТИВНА-ПРАВОВА БАЗА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Проблема формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики є актуальною у сучасному освітньому середовищі. Наявність високого рівня інформаційної компетентності вчителя математики стає ключовим чинником для успішного вивчення і викладання математичних дисциплін у школах.

У світлі стрімкого розвитку інформаційних технологій та штучного інтелекту формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики, передусім, ґрунтується на нормативно-правовій базі, що розроблена на світовому, європейському і національному рівнях освітньо-наукового простору. Це вимагає вивчення і аналізу вітчизняного та зарубіжного законодавства у галузі освіти щодо використання штучного інтелекту та інформаційних технологій у процесі підготовки вчителів математики.

На сьогодні маємо нормативні документи, розроблені в Україні та за кордоном, що є основоположними для вирішення обраної нами для дослідження проблеми формування математичної компетентності майбутніх вчителів математики засобами штучного інтелекту: **на глобальному рівні** були розглянуті Європейські рекомендації «Про ключові компетенції для навчання протягом усього життя», Регламент Європейського парламенту та Ради «Про встановлення гармонізованих правил щодо штучного інтелекту», Римська декларація «Стовп соціальних прав» (від 25 березня 2017 року), Пекінський консенсус з ШІ й освіти (16–18 травня 2019 року), регламент Європейського парламенту та ради «Про встановлення гармонізованих правил щодо штучного інтелекту» («Закон про штучний інтелект») та «Про внесення змін до деяких законодавчих актів Союзу»; розглянуті наступні **на державному рівні** закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про інформацію», «Про авторське право і суміжні права», розпорядження «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні», «Концепція нової української школи», «Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту у ЗЗСО», «Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні», програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок», стандарти вищої освіти зі спеціальностей галузі знань А Освіта і загальної середньої освіти, професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»; **на локальному рівні** (рівні ЗВО і ЗЗСО) освітні програми, робочі програми та силабуси за спеціальністю А4 Середня освіта з предметною спеціалізацією «Математика».

На них ми і будемо спиратися, виконуючи **мету статті**, що полягає в аналізі нормативно-правової бази формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики засобами штучного інтелекту.

Провідними **методами** дослідження в межах нашої наукової розвідки стали аналіз, узагальнення, порівняння нормативних положень щодо формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики засобами штучного інтелекту.

Передусім зазначимо, що формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики відбувається в межах компетентнісного підходу, який є провідним в європейському і вітчизняному законодавстві в галузі освіти.

Так, на глобальному рівні у Європейській рамці ключових компетенцій для навчання протягом усього життя (Council Recommendation, 2018) вказано, що потреби в компетенціях не є статичними; вони змінюються протягом життя та з покоління в покоління. Тому важливо забезпечити, щоб усі молоді люди та дорослі мали можливість здобути необхідні компетенції в початковій освіті та навчанні, вищій освіті, безперервному професійному навчанні, освіті для дорослих або різних формах неформального та інформального навчання.

У Римській декларації від 25 березня 2017 року компетентності для життя у XXI столітті представлені як «Стовп соціальних прав», що декларує право людини на якісну та інклюзивну освіту та навчання протягом усього життя. Стовп соціальних прав наголошує на «важливості освіти та навичок для успішної участі на ринку праці та для соціальної згуртованості; передбачає гнучкі можливості для навчання та перепідготовки, які повинні бути доступні постійно протягом усього життя та трудової кар'єри людини, включаючи системи дошкільної, початкової, подальшої, вищої та дорослої освіти (Римська декларація від 25 березня 2017 року).

Вітчизняну нормативну базу з формування інформаційної компетентності представлена таким документами, як закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту»; «Концепція нової української школи», «Про інформацію», стандарти вищої освіти і загальної середньої освіти.

Аналізуючи поняття «інформаційна компетентність», представлене в Законі України «Про інформацію», можна зазначити, що напрями державної інформаційної політики спрямовані на підтримку розвитку інформаційної компетентності на державному рівні. Реалізація цих напрямів може сприяти підвищенню загального рівня інформаційної грамотності в суспільстві та розвитку технологій в цій галузі. Основними напрямками державної інформаційної політики є: забезпечення доступу кожного до інформації; забезпечення рівних можливостей щодо створення, збирання, одержання, зберігання, використання, поширення, охорони, захисту інформації; створення умов для формування в Україні інформаційного суспільства; забезпечення відкритості та прозорості діяльності суб'єктів владних повноважень; створення інформаційних систем і мереж інформації, розвиток електронного урядування; постійне оновлення, збагачення та зберігання національних інформаційних ресурсів; забезпечення інформаційної безпеки України; сприяння міжнародній співпраці в інформаційній сфері та входженню України до світового інформаційного простору.

Закон України «Про освіту», стаття 23 визначає, що освітній процес повинен сприяти розвитку особистості, забезпечувати формування у громадян ключових компетентностей, включаючи інформаційну компетентність. Це означає, що в освітніх програмах на всіх рівнях освіти мають бути закладені знання, навички та вміння, необхідні для ефективної роботи з інформацією.

Однією з ключових складників Концепції нової української школи є розвиток учнівської інформаційної компетентності, яка передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) – це неповний перелік здатностей, що передбачає інформаційна компетентність. Згідно з цією концепцією, школа повинна створювати умови для розвитку критичного мислення, здатності критично оцінювати інформацію, вміння шукати, обробляти та аналізувати потрібну інформацію.

Стандарти вищої освіти зі спеціальностей галузі знань А Освіта також включають в себе вимоги до розвитку інформаційної компетентності у студентів. У блоці загальних компетентностей зазначено про обов'язкову здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. У переліку спеціальних (фахових) компетентностей вказано про обов'язкову здатність застосовувати широкий спектр цифрових засобів, інструментів, ресурсів і технологій, спеціалізоване програмне забезпечення у науковій та освітній діяльності у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також підготовки відповідних педагогічних кадрів для неї (Наказ «Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 015 Професійна освіта», 2024). Ці компетентності передбачають упровадження сучасних інформаційних технологій в освітній процес, навчання критичному мисленню та ефективній роботі з інформацією.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» включає в себе вимоги щодо розвитку інформаційної компетентності у педагогічних працівників. Нормативний аналіз з цього стандарту дозволив виділити такі аспекти:

1. Знання інформаційних технологій: вчителю потрібно мати достатні знання та навички роботи з інформаційними технологіями, що дозволяють ефективно створювати, обробляти та представляти інформацію для учнів.

2. Вміння працювати з інформацією: вчитель повинен мати вміння критично оцінювати інформацію, шукати та аналізувати потрібні дані, а також ефективно використовувати їх для педагогічних цілей.

3. Використання інформаційних ресурсів: вчитель повинен володіти навичками роботи з різноманітними інформаційними ресурсами, такими як Інтернет, електронні бази даних та інші джерела, для підтримки навчального процесу.

4. Створення інноваційних навчальних середовищ: вчителю слід мати здатність використовувати інформаційні технології для розвитку та впровадження новаторських методів навчання, що сприяють активізації навчально-виховного процесу.

5. Взаємодія з учнями: вчитель повинен вміти взаємодіяти з учнями за допомогою різних інформаційно-комунікативних засобів, створюючи сприятливу інформаційну середовище для ефективного навчання.

Феномен інформаційної компетентності на локальному рівні (рівні ЗВО і ЗЗСО) визначається через нормативний зміст, який відображається в освітніх програмах, робочих програмах та силабусах за спеціальністю А4 Середня освіта з предметною спеціалізацією «Математика». Галузь знань А Освіта включає в себе різноманітні аспекти інформаційної компетентності, необхідні для майбутнього вчителя математики.

Зміст інформаційної компетентності включає вміння швидко та ефективно знаходити, аналізувати та використовувати інформацію для досягнення педагогічних та пізнавальних цілей. Це охоплює уміння самостійно проводити дослідження, використовувати різноманітні джерела інформації, критично мислити, фільтрувати та оцінювати отриману інформацію. Крім того, важливо володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, включаючи роботу з комп'ютером, програмами для обробки даних, ведення відео- та аудіозаписів, інтернет-ресурсами та іншими.

Формування інформаційної компетентності передбачає підготовку майбутніх вчителів математики до успішної професійної діяльності як в університетському середовищі, так і в закладі загальної середньої освіти.

Важливо враховувати, що вчитель математики виконує першочергове завдання – вивчення дисципліни, де інформаційна компетентність стає допомогою в цьому процесі, залишаючись при цьому не основною ціллю для засвоєння учнями, а паралельним процесом. Тобто, для вчителів математики інформаційна компетентність є обов'язковою для використання на практиці,

оскільки в процесі вивчення основної дисципліни додатково розкриває сутність та розуміння використання новітніх технологій, способів подачі інформації, її використання та інших складових інформаційної компетентності.

Отже, інформаційна компетентність є важливим елементом успішного навчання та професійного становлення майбутнього фахівця.

Призначення інформаційної компетентності для закладів загальної середньої і вищої освіти відрізняються за метою і змістом застосування. Так, на рівні закладів загальної середньої освіти основним завданням вчителів є вивчення конкретної дисципліни, де інформаційна компетентність виступає допомогою у процесі навчання. Учні паралельно засвоюють інформаційну компетентність, спостерігаючи за вчителем та його способами застосування. По-перше, інформаційна компетентність допомагає вчителям ефективно використовувати сучасні технології в навчальному процесі, що сприяє підвищенню мотивації учнів та активізації навчальної діяльності. По-друге, наявність вчителя з розвинутою інформаційною компетентністю сприяє підвищенню якості навчання та розвитку критичного мислення учнів, оскільки вчитель може навчити учнів критично оцінювати та обробляти інформацію. Крім того, інформаційно компетентний вчитель може забезпечити інноваційність та актуальність у навчальному процесі, використовуючи сучасні методи та інструменти для підтримки розвитку учнів у цифрову епоху.

Своєю чергою, розвиток інформаційної компетентності для учнів є важливим кроком у підготовці їх до успішного життя та кар'єри в сучасному світі.

Отже, різниця у призначенні інформаційної компетентності на рівні загальної середньої освіти і на рівні вищої освіти полягає в тому, що у школі інформаційна компетентність використовується як інструмент допомоги в навчанні, тоді як у ЗВО вона формується для використання у професійній діяльності.

Нормативні засади використання феномену штучного інтелекту (ШІ) для підготовки вчителів математики розглядаємо на трьох рівнях – глобальному, державному і локальному, оскільки вони визначаються інтернаціональними стандартами, національними законами і локальними програмами і положеннями.

На глобальному рівні реалізація цих нормативних положень відповідає міжнародним стандартам і рекомендаціям щодо використання штучного інтелекту в освіті. Так, регламент Європейського парламенту та ради «Про встановлення гармонізованих правил щодо штучного інтелекту» («Закон про штучний інтелект») та «Про внесення змін до деяких законодавчих актів Союзу» спрямовані на розвиток стандартів та правил роботи з штучним інтелектом у сфері освіти та встановлення прозорих і ефективних механізмів контролю за його впровадженням.

Згідно з Пекінським консенсусом з ШІ й освіти (16–18 травня 2019 року) було прийнято міжнародні основи впровадження ШІ в освіту за напрямками: планування ШІ в освітній політиці; використання ШІ в процесі викладання, на користь розширення прав і можливостей учителів; використання ШІ в навчанні й оцінці успішності; розвиток цінностей і навичок, необхідних для життя та роботи в епоху штучного інтелекту; використання штучного інтелекту для надання можливостей навчання протягом усього життя для всіх та ін.

На державному рівні нормативні засади враховують законодавчі акти, що стосуються впровадження штучного інтелекту в педагогічну практику. База документів, які підтверджують розгляд штучного інтелекту на державному рівні, включає в себе Закон України «Про авторське право і суміжні права», розпорядження «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні», «Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту у ЗЗСО», а також «Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні». Ці документи визначають рамки та принципи використання штучного інтелекту у навчальному процесі, сприяючи удосконаленню якості освіти та підвищенню професійної компетентності.

9 грудня 2022 року Міністром освіти і науки України (МОН України) під час засідання Уряду було презентовано програму великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок», яка була підготовлена командою МОН України на основних засадах і принципах Плану відновлення України. Освіта 4.0 – це концепція освіти, яка передбачає використання новітніх технологій для поліпшення якості процесу навчання та підготовки здобувачів освіти до життя в цифровому суспільстві. Вона базується на принципах гнучкості, індивідуалізації, колаборації та розширеного навчання. Метою освіти 4.0 є не лише підготовка здобувачів освіти до цифрової економіки та роботизації праці, а й підтримка громадян, які можуть діяти в сучасному світі, критично і творчо мислити, розвивати навички життєвого та професійного самовдосконалення (Коломієць, Кушнір, 2023).

На державному рівні Україна провела значний крок в галузі прав інтелектуальної власності, ставши однією зі перших країн, що визначили юридичний статус об'єктів, створених штучним інтелектом (ШІ). Починаючи з 1 січня 2023 року, діє Закон України «Про авторське право і суміжні права», який встановлює режим *sui generis* для захисту неоригінальних творів, створених комп'ютерними програмами.

Кабінет Міністрів України у розпорядженні «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні» визначає термін «штучний інтелект» як організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням яких можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань.

У травні 2024 року Міністерством цифрової трансформації України та Міністерством освіти і науки України було видано «Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту у ЗЗСО», що сформовані на основі сучасних міжнародних практик. ШІ-компетентність – «це розуміння всіма учасниками освітнього процесу основних принципів відповідального використання систем ШІ, володіння навичками розпізнавання їх застосування, усвідомлення ризиків, які пов'язані з невідповідальним використанням ШІ» (МОН України, 2024). У проєкті окреслено також про три рівні володіння ШІ компетентністю педагогічних працівників: інтегратор; творець-експериментатор; лідер-новатор (МОН України, 2024).

Надзвичайно важлива є Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні. У Стратегії:

1. Визначено основні підходи до створення подоби інтелекту людини під назвою «штучний інтелект», який не зводиться до створення обчислювального або електронного інтелекту, що відбувається на базі вдосконалення відомих інформаційних технологій.
2. Уперше запропоновано й науково обґрунтовано напрям проведення фундаментальних досліджень й визначено об'єкт досліджень у сфері «штучний інтелект».
3. На основі єднання вчених України у сфері штучного інтелекту створено колектив фахівців.
4. Обґрунтовано напрям наукових досліджень для створення проривних технологій у сфері штучного інтелекту.

Щодо локальних нормативно-правових засад використання ШІ в освіті, то вони покликані визначати конкретні програми і методи використання штучного інтелекту для підтримки навчального процесу з математики на рівні конкретних шкіл чи областей. Дотримання цих нормативних засад відіграє важливу роль у успішній інтеграції штучного інтелекту у професійне навчання вчителів математики.

На глобальному, державному і локальному рівнях маємо вагомі документи щодо використання штучного інтелекту на всіх рівнях освіти. Однак, у зв'язку зі швидким розвитком технологій та збільшенням потреб у використанні ШІ в освіті, виникають проблеми з розвитком на локальному рівні методик застосування ШІ.

У зв'язку з цим, створення ефективної нормативно-правової бази для формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики засобами ІІІ полягає у вирішенні наступних аспектів:

1. Розробка рекомендацій: необхідно створювати детальні рекомендації щодо використання ІІІ в навчальному процесі математики. Це включає в себе методичні рекомендації, кращі практики, інструкції для вчителів щодо впровадження технологій ІІІ у навчання.

2. Розвиток методик: для ефективного використання ІІІ в навчанні математики потрібно розробляти нові методики навчання, які б враховували особливості використання штучного інтелекту. Це означає пошук оптимальних підходів до інтеграції інформаційних технологій у навчальний процес.

3. Розробка нових проєктів: Важливим завданням є створення нових проєктів нормативно-правової бази на локальному рівні.

4. Дослідження окремих аспектів: окрім загальних підходів, необхідно проводити детальні дослідження окремих аспектів використання ІІІ у навчанні математики. Це може включати вивчення впливу використання інформаційно-комунікаційних технологій на освітні досягнення учнів, аналіз взаємодії вчителя і штучного інтелекту у процесі навчання тощо.

Отже, виконуючи мету статті, що полягала в аналізі нормативно-правової бази формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики засобами штучного інтелекту нами було узагальнено нормативні вимоги до: визначення інформаційної компетентності в освіті, змісту формування інформаційної компетентності в ЗВО та ЗЗСО, використання штучного інтелекту як засобу формування штучного інтелекту майбутніх вчителів математики.

Аналіз нормативно-правової бази щодо формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики показав, що існує ряд міжнародних та державних регламентів, рекомендацій та стратегій щодо розвитку та застосування штучного інтелекту в освіті. Ці документи встановлюють стандарти та принципи етичного використання ІІІ, забезпечуючи безпеку та права учасників освітнього процесу. Проте, незважаючи на значну нормативно-правову базу з інформаційної компетентності, штучного інтелекту, формування інформаційної компетентності у майбутніх вчителів, тема формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики є на сьогодні малодослідженою, що потребує розв'язання на науково-теоретичному, методичному і практичному рівнях.

Тому предметом подальшої розробки порушеної проблеми буде визначення ключових понять (інформаційна компетентність, штучний інтелект, формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики) у науковому просторі.

Список використаної літератури

1. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)

2. Закон України «Про інформацію». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1992. № 48. Ст. 650. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12#Text>

3. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

4. Закон України «Про повну загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2020. № 31. Ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

5. Концепція нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

6. Наказ «Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти» 26.06.2024 р. URL: <https://>

mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2024/26.06.2024/015-Profesiyna.osvita-doktor.filosofiyi-924.vid.26.06.2024.pdf

7. Власюк О. П., Степаненко О. К., Приходькіна Н. О. Вплив штучного інтелекту та інформаційних технологій на мобільну освіту та навчання майбутнього. *Академічні візії*. 2023. Вип. 26. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/789>

8. Закон України «Про авторське право і суміжні права». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2023. № 57. Ст. 166. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20#Text>

9. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні» № 1556-р від 2 грудня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>

10. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні / за заг. ред. А. І. Шевченка. Київ : Інститут проблем штучного інтелекту, 2023. 305 с.

11. Інструктивно-методичні рекомендації щодо ШІ в ЗЗСО. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf>

12. Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyu.svitanok.pdf>

13. Коломієць А. М., Кушнір О. І., Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 70. С. 45–57. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57>

14. Proposal for a regulation of the European parliament and of the council laying down harmonised rules on artificial intelligence (artificial intelligence act) and amending certain union legislative acts. Document 52021PC0206. European Commission, 2021. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021PC0206>

References

1. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)

2. Zakon Ukrainy «Pro informatsiiu» [Law of Ukraine «On Information»]. (1992). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR) – Bulletin of the Verkhovna Rada (VVR)*, № 48, st. 650. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12#Text> [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) – Bulletin of the Verkhovna Rada (VVR)*, № 38-39, st. 380. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education»]. (2020). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) – Bulletin of the Verkhovna Rada (VVR)*, № 31, st. 226. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].

5. Kontsepsiia novoi ukrainskoi shkoly [The concept of a new Ukrainian school]. (2017). Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

6. Nakaz «Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity zi spetsialnosti 015 Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy) dlia tretoho (osvitno-naukovoho) rivnia vyshchoi osvity» 26.06.2024 r. [Order «On Approval of the Higher Education Standard for Speciality 015 Vocational Education (by Specialisation) for the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education» dated 26 June 2024]. (2024). Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2024/26.06.2024/015-Profesiyna.osvita-doktor.filosofiyi-924.vid.26.06.2024.pdf> [in Ukrainian].

7. Vlasiuk, O. P., Stepanenko, O. K., & Prykhodkina, N. O. (2023). Vplyv shtuchnoho intelektu ta informatsiynykh tekhnolohii na mobilnu osvitu ta navchannia maibutnoho [The impact of artificial intelligence and information technology on mobile education and learning of the future]. *Akademichni vizii – Academic visions*, 26. Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/789> [in Ukrainian].
8. Zakon Ukrainy «Pro avtorske pravo i sumizhni prava» [Law of Ukraine «On Copyright and Related Rights»]. (2023). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) – Bulletin of the Verkhovna Rada (VVR)*, № 57, st. 166. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20#Text> [in Ukrainian].
9. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini» № 1556-r vid 2 hrudnia 2020 r. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Approval of the Concept for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine» No. 1556-r dated 2 December 2020]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#-Text> [in Ukrainian].
10. Shevchenko, A. I. (Eds.). (2023). *Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini* [Strategy for the development of artificial intelligence in Ukraine]. Kyiv: Instytut problem shtuchnoho intelektu [in Ukrainian].
11. Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo ShI v ZZSO [Instructional and methodological recommendations on AI in the ZZSO]. (2024). Retrieved from <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno-metodychni-rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf> [in Ukrainian].
12. Prohrama velykoi transformatsii «Osvita 4.0: ukrainskyi svitanok» [The Great Transformation Program «Education 4.0: Ukrainian Dawn»]. (2022). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita4.0.ukrayinskyi.svitanok.pdf> [in Ukrainian].
13. Kolomiets, A. M., & Kushnir, O. I. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti ta naukovi diialnosti: mozhlyvosti ta vyklyky [Using artificial intelligence in educational and scientific activities: opportunities and challenges]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in specialist training: methodology, theory, experience, problems*, 2, 45–57. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57> [in Ukrainian].
14. Proposal for a regulation of the European parliament and of the council laying down harmonised rules on artificial intelligence (artificial intelligence act) and amending certain union legislative acts. Document 52021PC0206. (2021). European Commission. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021PC0206>

Гурчонок В. Ю. Нормативно-правова база формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики засобами штучного інтелекту

У світлі стрімкого розвитку інформаційних технологій та штучного інтелекту важливість оновлення нормативно-правової бази стає настільки ж важливою, як і розвиток актуальних педагогічних методик. Це вимагає вивчення й аналізу вітчизняного і зарубіжного законодавства у галузі освіти та використання штучного інтелекту та інформаційних технологій у процесі навчання математики. Проблема формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики є актуальною у сучасному освітньому середовищі. Наукове дослідження цієї проблеми передбачає вивчення законодавчого середовища у галузі освіти, аналіз педагогічних підходів до формування інформаційної компетентності вчителів математики та розробку рекомендацій для покращення навчального процесу з використанням новітніх технологій. Наявність високого рівня інформаційної компетентності у вчителя математики стає ключовим чинником для успішного вивчення та викладання математичних дисциплін у школах.

У статті проаналізовано поточний стан нормативно-правової бази у сфері формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики. Виділено теоретичні аспекти

використання штучного інтелекту та інформаційних технологій у процесі підготовки вчителів математики. Запропоновано рекомендації щодо вдосконалення нормативно-правової бази та розвитку методик навчання для підвищення інформаційної компетентності майбутніх вчителів математики.

Ключові слова: інформаційна компетентність, вчителі математики, штучний інтелект.

Hurchonok V. Yu. Regulatory and legal framework for developing the information literacy of future mathematics teachers using artificial intelligence

In light of the rapid development of information technology and artificial intelligence, updating the regulatory framework is becoming as important as developing relevant teaching methods. This requires studying and analyzing domestic and foreign legislation in the field of education and the use of artificial intelligence and information technology in the process of teaching mathematics. The problem of developing the information competence of future mathematics teachers is relevant in the modern educational environment. Scientific research on this problem involves studying the legislative environment in the field of education, analyzing pedagogical approaches to developing the information competence of mathematics teachers, and developing recommendations for improving the educational process using the latest technologies. A high level of information competence in mathematics teachers is becoming a key factor for the successful study and teaching of mathematical disciplines in schools.

The article analyzes the current state of the regulatory framework in the field of developing the information competence of future mathematics teachers. The theoretical aspects of the use of artificial intelligence and information technologies in the training of mathematics teachers are highlighted. Recommendations are made for improving the regulatory framework and developing teaching methods to enhance the information literacy of future mathematics teachers.

Key words: information literacy, mathematics teachers, artificial intelligence.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 04.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 378.016:81]:[373.2.011.3-051:070-053.2]

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-121-128>

Ємець Альона Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна.
alenaemec25@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3987-818X>

Коваленко Ольга Миколаївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна.
olga_kovalenko2002@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-8039-4895>

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ПЕРІОДИКИ**

Основною метою професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти є «організація навчання, виховання та розвитку вихованців під час здобуття ними дошкільної освіти шляхом формування ключових компетентностей відповідно до державного стандарту» (Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 2021, с. 2).

Серед пріоритетних напрямів розвитку дітей дошкільного віку особлива роль відводиться мовленню, що є основним засобом спілкування, важливим елементом мислення й пізнання оточуючої дійсності. Тому Базовий компонент дошкільної освіти серед ключових компетентностей, що мають бути сформовані в дітей дошкільного віку, виділяє мовленнєву, яка передбачає «здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів», і художньо-мовленнєву – «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» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021, с. 19, 21).

Діти раннього і дошкільного віку оволодівають мовленням на основі наслідування. У закладі дошкільної освіти малюки орієнтуються на зразки, задані вихователем у процесі безпосереднього спілкування й ознайомлення з художніми творами. Тому професійним обов'язком вихователя закладу дошкільної освіти є досконале володіння рідною мовою, навичками виразного педагогічного читання.

Проблема формування професійно-мовленнєвої компетентності педагогів не є новою. Багатьма вітчизняними науковцями розглядалися різні аспекти професійно-мовленнєвої діяльності. А. Богуш визначає цю дефініцію як «професійне спілкування з колегами і дітьми з використанням засобів українського мовлення в поєднанні з екстралінгвістичними засобами (мімікою, жестами, рухами)» (Богуш, Крутий, 2014, с. 46). Професійне спілкування або педагогічне мовлення, на думку Л. Мороз-Рокотової, «це не просто процес говоріння, передача інформації, а така організація мовлення й відповідної йому поведінки педагога, які впливають на створення емоційно-психологічної атмосфери спілкування педагогів і дітей, на характер їхніх взаємовідносин, на стиль їхньої роботи» (Мороз-Рекотова, 2019, с. 14). Продуктивність професійно-мовленнєвої діяльності залежить від рівня сформованості мовленнєвої культури педагога (Степанова, 2015), його вміння визначати предмет спілкування і враховувати вікові особливості дошкільників у процесі мовленнєвої взаємодії.

Однак, як свідчать наукові дослідження останнього десятиріччя, рівень сформованості професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів, складниками якої є лінгвістична, комунікативна, лінгводидактична та народознавча компетентності, викликає певне занепокоєння. Так, за даними Л. Казанцевої, понад 40% вихователів закладів дошкільної освіти мають низький рівень лінгвістичної (мовної) компетентності. Це означає, що в мовленні цих педагогів наявні фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні помилки. За даними Ю. Руденко (2016), майже 50% студентів-майбутніх вихователів ЗДО мають низький рівень розвитку виразного мовлення (Руденко, 2016). 72% вихователів мають недостатній рівень лінгводидактичних знань і навичок (Казанцева, 2015).

Багаторічні спостереження за рівнем розвитку професійного мовлення майбутніх вихователів, здійснювані співробітниками лабораторії методичного забезпечення безперервної системної освіти «Школа – ЗВО» і Науково-консультативного центру читання та дитячої книги Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, дозволяють стверджувати, що здобувачі вищої педагогічної освіти відчують значні труднощі під час виконання творчих завдань, пов'язаних із складанням розповідей для дошкільників. Унаслідок відсутності досвіду складання навчальних текстів переважна більшість майбутніх вихователів, навіть отримавши зразок і план-схему виконання завдання, не спроможні лаконічно і в той же час привабливо для дітей подати необхідну інформацію. Також достатньо складним для студентів є завдання проаналізувати й об'єктивно оцінити почуті розповіді. На нашу думку, одним із можливих шляхів подолання зазначених труднощів може стати залучення майбутніх вихователів до роботи з дитячою періодикою.

Мета статті – розкрити методичні підходи до формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів у процесі залучення їх до роботи з текстами дитячих журналів.

Масив текстів, поданих у дитячій періодиці, можна поділити на художні та нехудожні. Художні твори представлені такими жанрами як вірші, казки, оповідання, повісті тощо, які на сьогодні є досить дослідженими як у літературознавстві, так і в лінгводидактиці.

Нехудожні твори, вміщені в дитячих періодичних виданнях, поки вивчені недостатньо і є об'єктом уваги невеликої кількості науковців.

Для позначення творів нехудожньої літератури, призначеної для дітей, дослідники використовують кілька термінів: інформаційна, освітня, пізнавальна, науково-популярна література, навчальна, non-fiction, дитяча публіцистика. Одразу зазначимо, що поняття «наукова література» стосовно читачів дошкільного, молодшого шкільного віку (і навіть середнього і старшого шкільного) не може використовуватися, оскільки наукові тексти репрезентують результати досліджень, теоретичних узагальнень за допомогою наукового стилю мовлення, який характеризується між іншим залученням спеціальної термінології, високим рівнем

узагальнення та абстрактності. Для дітей подання наукової інформації має суттєві обмеження, пов'язані з віковими особливостями і невеликим життєвим досвідом.

Використання дефініції «дитяча публіцистика», запропоноване Ю. Стадницькою для нехудожніх творів в дитячій пресі, викликає певні сумніви (Стадницька, 2006). Під «публіцистикою» розуміють «твори, в яких на основі своєрідного поєднання логічно-абстрактного і конкретно-образного мислення, оперативно досліджуються й узагальнюються із позиції загальнолюдських цінностей актуальні факти та явища з метою впливу на суспільну свідомість і соціальну практику» (Желіховська, Волобуєва, 2023, с. 50). За В. Здоровегою, «об'єктом публіцистики ... є реальна суспільна діяльність у всій її складності й взаємозв'язках (беручи до уваги економіку, виробництво, право, побут, мораль тощо). Предмет же публіцистики ... – насамперед соціальні стосунки між людьми, соціально-політичний, людинознавчий аспект виробничих, економічних, морально-етичних, мистецьких і всіляких інших явищ» (Здоровега, 2008, с. 228). Для творів публіцистичного стилю характерним є активне використання суспільно-політичної й абстрактної лексики, образних засобів мови із посиленою емоційністю.

Публіцистичні твори, висвітлюючи актуальні суспільні проблеми, апелюють до думок, переконань, емоцій читача, що є актуальним для дорослої або підліткової аудиторії, тоді як твори для найменших мають не руйнувати стале й звичне, а поступово будувати картину світу. Спираючись на розуміння мети таких текстів – «донести до дітей зрозумілою мовою знання про системність навколишнього світу, охарактеризувати окремі предмети та явища і пояснити причинно-наслідковий зв'язок між ними, розкрити дітям сутність наукових понять і навчити оперувати ними у подальшій діяльності» (Стадницька, 2006) та враховуючи особливості вікових можливостей читачкої аудиторії, доречно звернутися до термінів, які більш точно визначають специфіку нехудожніх творів.

Поняття «освітня» або «навчальна література» передбачають задану систему формування знань, тоді як дитяча періодика подає інформацію більш спорадично, забезпечуючи ефект новизни в кожному наступному номері видання. До того ж системне навчання стосується більше шкільної освіти.

Вважаємо доречним звернутися до класифікації за основним завданням творів, запропонованої А. Ємець, згідно з якою весь масив дитячої літератури можна умовно поділити на дві групи: художню, що передбачає виховання читача, формування моральних уявлень і цінностей, і науково-пізнавальну або пізнавальну, спрямованих на реалізацію освітніх завдань, повідомлення системи фактів, формування наукової картини світу (Ємець, 2009). Пізнавальна література для дітей залежно від способу подання інформації може бути поділена на науково-популярну, науково-художню та інструктивну. Науково-художні твори для дітей – це «різновид дитячої пізнавальної літератури, в якому пізнавальна інформація подається читачеві за допомогою сюжету і художнього образу», основні жанри – вірші, казки, оповідання. Науково-популярні твори для дітей – це «безсюжетні пізнавальні твори, основним завданням яких є розкриття певної системи знань, прищеплювання бажання і навички користуватися доступною довідковою книгою», представлені переважно у жанрі енциклопедичної статті. Інструктивні – це твори, що містять інструкції, вказівки, як самостійно зробити що-небудь, як використати отримані знання у практичних справах» (Ємець, 2009, с. 7).

Аналіз сучасних дитячих журналів для дітей дошкільного віку («Пізнайко від 2 до 6», «Малютко», «Джміль», «Смайлик») показав, що практично в усіх виданнях наявні пізнавальні твори. Кількісно переважають науково-популярні статті, інструктивні твори подано в рубриках «Створи сам», «Цікава наука» тощо. Тематика пізнавальних творів у дитячих журналах переважно зосереджена на об'єктах природи, предметах мистецтва, культури, побуту.

Розглянемо окремі методичні підходи до формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі залучення їх до роботи з пізнавальними текстами дитячих періодичних видань.

Аналіз науково-популярних статей дитячих журналів показав, що значна кількість текстів у виданнях, читацька аудиторія яких визначена не чітко, що позначено в примітці «для дітей від 4 до 10 років», є складними для дошкільників (наприклад, стаття «Тушканчик – довговухий стрибун» у журналі «Смайлик: для дітей 5–10 років», 2025, № 4). Для таких текстів характерні перенасиченість інформацією, щільність і «сухість» її подання, використання складних речень, переобтяжених складнопідрядними конструкціями, наявність незрозумілої для дітей лексики. Для того щоб використати подібний текст на заняттях у ЗДО, вихователю необхідно його проаналізувати, визначити доступну і складну для сприймання дошкільників інформацію, спростити текст, перефразувати його.

Прикладом пізнавальної статті, що відповідає віковим можливостям дітей середнього і старшого дошкільного віку, на нашу думку, є твір Оксани Середи «Пухнаста красуня» («Малятко», 2008, № 2). Його перша частина подана у формі нарису, наступні короткі повідомлення – у вигляді науково-популярних статей. Поділ тексту на частини дозволяє вихователю дозовано використовувати літературний матеріал під час проведення занять. Твір відповідає віковим можливостям дошкільників: інформація є цікавою і доступною, лексика зрозумілою, образні слова й порівняння яскравими, переважають прості речення, що легко сприймаються на слух. Наявні звертання і запитання до дитини стимулюють її увагу й розумову активність.

«Оксана Середа «Пухнаста красуня»

Де зимує білочка?

Як хороше гуляти лісом! Порипує під ногами сніжок. Стоять у білих шатах дерева. Раптом око помічає у стовбурі дупло – і тебе огортає радість: адже там білочка. Цю оселю їй подарував дятел. Кращої схованки від снігу, дощу та вітру годі й шукати. І хоча вхід у дупло величенький і дверцят коло нього нема, всередині тепло й затишно. Та коли заходять люті морози, білочка перебирається в гніздо, яке ще з літа робить собі сама. Воно кругле, наче куля. Має стіни й дах. А виплетене з гілочок та прутиків. Білочка залишає тільки один чи два виходи, та й ті затикає, коли мороз міцнішає. Всередині гніздо вистелене мохом, сухою травою і листям, а ще шерстю тварин. Тому білченят у гнізді дуже затишно. Правда, буває, що там заведуться дошкульні комахи. Тоді дбайлива мама перебирається з малятами до іншого, теж заздалегідь злагодженого гнізда.

Диво та й годі!

А чи знаєш ти, що білочка їсть? Правильно, горішки, гриби, ягоди. Та не тільки. Як і дятел, вона ласує жуками й мурашками. Як птах-осоїд, їсть ос і джмелів. Їй смакує гусінь. Іноді білочка, як миша, гризе скинуті лосями роги. Або й сама, наче кіт, полює на мишей. Ще білочка має негарну звичку ловити пташенят і викрадати з пташиних гнізд яйця. Так роблять куниці. Трапляється, вона, як чапля, їсть ящірок і рибу. Смакують їй бруньки й молоді пагони дерев. Щодо ялинових і соснових шишок, то всю шишку білочка, звісно, не їсть. Вона виїдає з неї тільки насінинки.

Хвіст на всі випадки

Тільки так і можна сказати про білоччин хвіст. Бо він у неї на все вдатний. Великий, пухнастий, красивий, хвіст служить білочці кермом, коли вона стрибає між гілками чи з дерева на дерево. Також він є надійним парашутом. Хвіст допомагає плавно перелітати з місця на місце й пригальмовувати швидкість. Тому білочка може стрибнути з дерева заввишки до 30 метрів і не забитися. Крім того, білочка користується своїм хвостом як ковдрою. Вона обгортається ним у люті морози.

Дбайлива господиня

У зимову сплячку білочка не лягає. Тож мусить робити собі запас харчів на всю зиму. Ще теплої пори збирає гриби та ягоди і сушить їх, настромлюючи на сучки. При цьому пильнує, щоб не покрали її припасів пташки. Таку саму сушильню влаштовує вона і в своєму дуплі.

Сушені гриби і ягоди білочка закладає під суху кору старих дерев. А горішки та жолуді ховає під корінням або в опалому листі» («Малятко», 2008, № 2).

З метою формування в майбутніх вихователів професійно-мовленнєвої компетентності на заняттях з фахової підготовки доцільно пропонувати виконання таких завдань:

1. Прочитайте уважно запропонований текст. Проаналізуйте його з точки зору літературознавчого і лінгводидактичного підходів: визначте тему, жанр, основні образи, засоби виразності, наукову інформацію, відповідність тексту віковим можливостям дитини, наявність незрозумілих слів, зворотів, що потребують пояснення, використання конструкцій, складних для сприймання тощо). Що зацікавило вас у творі? Яка інформація була, на ваш погляд, зайвою?

2. Складіть питальний план твору.

3. Перекажіть твір, відповідаючи на запитання плану 2–3 реченнями.

4. Які запитання пізнавального характеру у вас виникли після читання? (наприклад, що значить гальмувати хвостом? Із чим можна порівняти висоту в 30 метрів? Хто полює на білок? Хто така куниця? Скільки білчат може бути в одному дуплі? тощо. Сформулюйте власні запитання для дошкільників, надайте відповіді на них.

5. Перечитайте уважно перший абзац тексту. Як ви зрозуміли: гніздо і дупло – це окремі домівки білочки? Які уточнення варто додати, щоб не виникло такого непорозуміння?

6. Підготуйтеся до виразного читання твору. Перевірте правильність наголошування слів (у стовбурі, лосями, бруньки, між гілками, сушені тощо). Дотримуйтеся оптимального для сприймання темпу.

7. Закінчіть речення своїми словами (не підглядаючи в текст, але спираючись на його зміст):

– Дупло – найкраща схованка для білки, тому що ...

– Хвіст у білки – як кермо ...

Білочка може стрибнути додолу з високого дерева і не забитися, тому що ...

– Білка робить запас харчів на зиму, тому що ...

8. Перефразуйте подані речення.

– Цю оселю їй подарував дятел.

– Білочка користується своїм хвостом як ковдрою. Вона обгортається ним у люті морози.

9. Доберіть (або знайдіть у тексті) синоніми до слів білка, їсти, дупло.

10. Складіть для дошкільників розповідь про білку, спираючись на запропонований твір.

Системне використання подібних завдань на різних навчальних предметах, зокрема «Література для дітей дошкільного віку», «Дошкільна лінгводидактика» тощо, допомагає здобувачам вищої освіти набути досвіду аналізу текстового матеріалу, вміщеного в періодичних виданнях для дітей, отримати літературні зразки для наслідування, використовувати пізнавальні твори в педагогічній діяльності, удосконалювати навички професійного мовлення вихователя, а отже формувати його професійно-мовленнєву компетентність.

Список використаної літератури

1. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», затверджений наказом Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 р. № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

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

3. Дошкільна лінгводидактика: словник-довідник: понад 600 термінів, понять та назв / упор. А. М. Богуш, К. Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2014. 200 с.

4. Мороз-Рекотова Л. Професійно-комунікативна культура вихователя закладу дошкільної освіти як наукова проблема. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 1(184). С. 12–18. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-12-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-12-18)
5. Степанова Т. М. Педагогічні умови формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С. 166–170.
6. Руденко Ю. А. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02; 13.00.08. Одеса, 2016.
7. Казанцева Л. Професійно-мовленнєва компетентність як здатність майбутніх вихователів до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2015. № 12. С. 153–160.
8. Стадницька Ю. В. Дитяча публіцистика як об'єкт дослідження. *Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки*. 2006. № 3(87). С. 20–24.
9. Желіховська Н., Волобуєва А. Проблема сучасного розуміння терміна «художня публіцистика». *Соціальні комунікації в умовах глобалізаційних процесів: стан, тенденції, перспективи* : збірник тез за матеріалами Міжнародної наукової конференції (м. Тернопіль, 16–17 червня 2023 року). Тернопіль, 2023. С. 50–52.
10. Здоровега В. Й. Теорія і методика журналістської творчості. Львів : ПАІС, 2008. 276 с.
11. Смець А. А. Методика роботи з науково-пізнавальними творами в початкових класах : навч.-метод. посіб. Харків : Скорпіон, 2009. 160 с.

References

1. Profesiyniy standart «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity», zatverdzhenyi nakazom Ministerstva ekonomiky Ukrainy vid 19 zhovtnia 2021 r. № 755-21 [Professional standard «Preschool education teacher», approved by order of the Ministry of Economy of Ukraine dated October 19, 2021 No. 755-21]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].
2. Bazoviy komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia, zatverdzhenyi nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 r. № 33 [Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new edition, approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 12, 2021 No. 33]. [in Ukrainian].
3. Bohush, A. M., & Krutii, K. L. (2014). Doshkilna linhvodydaktyka: slovnyk-dovidnyk: ponad 600 terminiv, poniat ta nazv [Preschool Linguistics: Dictionary-Reference: Over 600 Terms, Concepts, and Names]. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD [in Ukrainian].
4. Moroz-Rekotova, L. (2019). Profesiino-komunikatyvna kultura vykhovatelja zakladu doshkilnoi osvity yak naukova problema [Professional and communicative culture of a preschool teacher as a scientific problem]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of a modern teacher*, 1(184), 12–18. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-12-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-12-18) [in Ukrainian].
5. Stepanova, T. M. (2015). Pedagogichni umovy formuvannia profesiino-movlennievoi kultury maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical conditions for the formation of professional speech culture of future teachers of preschool educational institutions]. *Nauka i osvita – Science and education*, 9, 166–170 [in Ukrainian].
6. Rudenko, I. A. (2016). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku vyraznoho movlennia maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological principles of developing expressive speech of future preschool teachers]. Doctor's thesis. Odessa [in Ukrainian].
7. Kazantseva, L. (2015). Profesiino-movlennieva kompetentnist yak zdatnist maibutnikh vykhovateliv do movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Professional speech competence as

the ability of future educators to the speech development of preschool children]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems in training modern teachers, 12, 153–160 [in Ukrainian].

8. Stadnytska, I. V. (2006). Dytiacha publitsystyka yak ob'ekt doslidzhennia [Journalism for children as an object of research]. Visnyk Sumskoho derzhavnoho universytetu. Seriia Filolohichni nauky – Bulletin of Sumy State University. Philological Sciences, 3(87), 20–24 [in Ukrainian].

9. Zhelikhovska, N., & Volobuieva, A. (2023). Problema suchasnoho rozuminnia termina «khudozhnia publitsystyka» [The problem of the modern understanding of the term «artistic journalism»]. Sotsialni komunikatsii v umovakh hlobalizatsiinykh protsesiv: stan, tendentsii, perspektyvy – Social communications in the context of globalisation processes: status, trends, prospects. (pp. 50–52). Ternopil [in Ukrainian].

10. Zdoroveha, V. I. (2008). Teoriia i metodyka zhurnalistskoi tvorchosti [Theory and methodology of journalistic creativity]. Lviv: PAIS [in Ukrainian].

11. Yemets, A. A. (2009). Metodyka roboty z naukovo-piznavalnymy tvoramy v pochatkovykh klasakh [Methodology of working with scientific and cognitive works in primary grades]. Kharkiv: Skorpion [in Ukrainian].

Ємець А. А., Коваленко О. М. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами дитячої періодики

Реалізація завдань, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти, щодо всебічного розвитку дітей значною мірою залежить від рівня фахової підготовки вихователів. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, оскільки пізнання оточуючої дійсності, здатність до комунікації набувається дошкільниками у сфері розумово-мовленнєвої діяльності. Тому вихователі мають бути носіями зразкової літературної мови, володіти ефективними методами і прийомами роботи для створення оптимальної емоційно-психологічної атмосфери спілкування. Однак дані останніх наукових досліджень свідчать про те, що не всі педагогічні працівники закладів дошкільної освіти мають достатній рівень сформованості професійно-мовленнєвої компетентності. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів розвитку педагогічного мовлення майбутніх вихователів. Один із продуктивних напрямів такої роботи вбачаємо у використанні дитячої періодики.

Дитячі журнали містять художні і нехудожні твори. Нехудожні тексти розглядаємо як пізнавальну літературу для дітей, яку можна поділити на науково-популярну, науково-художню та інструктивну. Науково-популярні твори можуть використовуватися вихователями як матеріал для пізнавальних розповідей. Майбутні педагоги мають навчитися аналізувати журнальні тексти, визначати їх доступність для дітей дошкільного віку, виділяти для них цікаву наукову інформацію та передавати її в усному мовленні без опори на письмовий текст. Систематичне впровадження такого підходу до опрацювання науково-популярних текстів, уміщених у дитячих журналах, сприятиме підвищенню загальної і мовленнєвої культури майбутніх вихователів, формуванню їхньої професійно-мовленнєвої компетентності.

Ключові слова: професійно-мовленнєва компетентність, дитяча періодика, пізнавальні тексти, майбутні вихователі, дошкільники.

Yemets A. A., Kovalenko O. M. Professional speech competence formation in future teachers of preschool educational institutions by means of periodicals for children

The implementation of the tasks defined by the Basic Component of Preschool Education regarding the comprehensive development of children largely depends on the level of educators' professional training. In regard to this, the issue of professional and speech competence formation in future teachers of preschool educational institutions is of special importance, since knowledge

of the surrounding reality and the ability to communicate are acquired by preschoolers in the sphere of mental and speech activity. Therefore, it is essential for the educators to lead by example of exemplary literary language, possess effective methods and techniques for creating an optimal emotional and psychological atmosphere of communication. However, data from recent scientific studies indicate that not all pedagogical workers in preschool educational institutions have a sufficient level of professional speech competence. This necessitates the search for effective ways to develop the pedagogical speech of future educators. One of the productive directions of such work can be observed in the use of the periodicals designed for children.

Magazines for children contain fiction and non-fiction literary works. Non-fiction texts are considered to be educational literature for children, which can be divided into popular science, science fiction, and instructional. Popular science works can be used by educators as material for educational stories. Future teachers are required to learn to analyze magazine texts, determine their accessibility for preschool children, highlight interesting scientific information for them, and convey it orally without relying on written text. Systematic implementation of such an approach to the processing of the popular science texts contained in children's magazines will contribute to improving the general and speech culture of future educators, and the formation of their professional speech competence.

Key words: professional speech competence, children's periodicals, informational texts, future educators, preschoolers.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 03.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 378.147:[005.336.2+005.95]

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-129-135>

Ковтун Олександр Сергійович,

здобувач ступеня доктора філософії

за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

6700ASK@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-5510-5334>

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА: СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТА МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність проблеми здійснення ефективної комунікації в управлінській сфері полягає у здатності організації/установи досягати своїх цілей через чіткий, своєчасний та зрозумілий обмін інформацією. Це не просто передача даних, а створення середовища, де кожен співробітник розуміє свою роль, бачить загальну картину та відчуває залученість до процесу. На сьогодні соціально-економічне середовище нашої країни на тлі військової агресії РФ проти України зазнає трансформаційних змін, і все більше значущим стає саме комунікативний аспект у професійній сфері, а для менеджера він стає критично важливим. Здатність чітко висловлювати думки, слухати, переконувати та будувати міцні стосунки визначає не лише ефективність окремого працівника, а й успіх усієї організації. Саме тому комунікативна компетентність є однією з ключових характеристик майбутнього менеджера.

Пріоритети підготовки сучасних спеціалістів різних рівнів, зокрема майбутніх менеджерів, на основі компетентнісного підходу зазначені в нормативно-правових документах, які регулюють освітню політику, професійну підготовку та вимоги до фахівців, зокрема у сфері менеджменту: Закон України «Про вищу освіту», 2014 – ст. 10., де вказано, що компетентності освітніх програм мають забезпечувати соціальні навички, здатність до ефективної комунікації, роботи в команді, лідерства (ЗУ «Про вищу освіту», 2014); Національна рамка кваліфікацій (затверджена постановою КМУ від 23.11.2011 р. зі змінами) – визначає ключові компетентності, що мають бути сформовані на кожному рівні освіти. Для рівнів бакалавра і магістра з менеджменту обов'язковою є комунікативна компетентність як складова загальних (soft) навичок; Стандарти вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для бакалаврського і магістерського рівнів (Стандарт, 2018; Стандарт, 2019), в яких зазначено опис компетентностей, серед яких обов'язково визначена загальна компетентність – здатність ефективно спілкуватися державною та іноземними мовами та фахова компетентність – здатність до ділового спілкування, ведення переговорів, управління комунікаціями в організації; а також в європейських документах, імplementованих в українське освітнє законодавство, наприклад, UNING Project, Європейська рамка кваліфікацій (EQF), де визначено комунікативні уміння і навички як основні у професійному розвитку менеджерів (EQF, 2024).

Різні аспекти формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців достатньо широко висвітлені в працях Г. Анресвої, Н. Волкової, В. Захарова, Є. Зеєр, Н. Кузьміної, О. Музики, К. Слесик, С. Петрушина, Л. Петровської, Є. Прозорова, Т. Сидоренко, В. Семиченко, І. Сороки, Л. Ткаченко, Л. Філатової та інших. Ґрунтовні дослідження в цій галузі здійснили й представники зарубіжних наукових шкіл: Л. Бахман, М. Кенел, В. Купах, А. Палмер, М. Свейнта, Б. Шпітсберг та інші. Чимало наукових досліджень присвячено проблемі формування комунікативної компетентності менеджерів, серед яких зазначимо праці В. Артемчук,

В. та М. Гавран, С. Пермінової, С. Головка, М. Яцик та ін. Однак питання комунікативного напрямку у підготовці майбутніх фахівців-управлінців потребує нових підходів, адже організація освітнього процесу у закладах вищої освіти не повною мірою реалізовує можливості освітніх компонентів загального та вибіркового циклів професійної підготовки щодо формування високого рівня комунікативної компетентності майбутніх менеджерів.

Мета статті полягає в аналізі структурних компонентів комунікативної компетентності майбутніх менеджерів та в обґрунтуванні моделі особистості, здатної ефективно реалізовувати управлінські функції в умовах сучасного комунікативного середовища.

Перш ніж перейти до аналізу структурних компонентів комунікативної компетентності майбутніх менеджерів та характеристики моделі мовної особистості в управлінні, надамо деякі тлумачення виокремленим поняттям.

Отже, під комунікативною компетентністю І. Черезова розглядає інтегральну якість особистості, яка робить людину здатною встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, а також сформувати певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування (Черезова, 2014). Безумовно, таким визначенням можна оперувати, характеризуючи особистість майбутнього менеджера, адже комунікативна компетентність є запорукою успішності будь-якого фахівця у сфері управління.

На думку В. та М. Гавран, «вміння спілкуватися, володіти комунікативним здібностями та бути комунікабельним вважається ключовим компонентом його професії (менеджера). Під час навчання в університеті майбутні менеджери набувають загальні та фахові компетентності, що забезпечують їх здатністю здійснювати професійну діяльність одразу після здобуття магістерського ступеня, саме тому важливою складовою їхньої підготовки повинна стати поряд із професійною обізнаністю предметної області, набуття комунікативних умінь» (Гавран & Гавран, 2017, с. 466–467).

Менеджер, по суті, є комунікатором. Його щоденна діяльність включає взаємодію з підлеглими, колегами, керівництвом, партнерами та клієнтами. Без розвинених комунікативних навичок неможливо ефективно донести цілі та завдання тієї роботи, яку виконує організація, необхідно вміти позитивно змотивувати команду для позитивної атмосфери та надихання співробітників на діяльність. Важливо знаходити логічні аргументи для вирішення конфліктів, адже менеджер повинен вміти знаходити спільну мову, залагоджувати розбіжності та досягати компромісів. Довіра та повага у колективі насамперед формуються через відкритість та щирість у комунікації.

На основі зазначеного можемо надати тлумачення поняттю «комунікативна компетентність майбутнього менеджера» як інтегративного утворення комунікативних, професійних знань, умінь і навичок, що формуються у процесі фахової підготовки, розвиваються і вдосконалюються під час практичної діяльності і є найвищим рівнем його лідерських якостей.

Комунікативна компетентність не є єдиним умінням, а складається з комплексу взаємопов'язаних компонентів, які необхідно враховувати для того, щоб бути конкурентним на ринку праці та взагалі успішною людиною в будь-якій сфері. Їх можна умовно розділити на кілька ключових груп:

1. Когнітивний компонент включає в себе сукупність теоретичних знань і вмінь у різних напрямках управлінської діяльності. Також ми можемо охарактеризувати його як систему знань про комунікацію, мовні засоби, правила ділового спілкування, міжкультурної взаємодії, особливості управлінського дискурсу. Дослідник В. Артемчук виокремлює в цій групі базові знання з галузі психології спілкування (Артемчук, 2008). На думку С. Головка, «головне вміння менеджера – це вміння використовувати набуті знання з практичною метою для високої ефективності. Іншими словами вміння матеріалізують професійні знання, сприяють освоєнню нових алгоритмів і способів вирішення управлінських завдань. У свою чергу, ці алгоритми

мають поєднуватися з умінням творчо, креативно вирішувати професійні завдання (Головко, 2018). Автока додає, що «складовою частиною когнітивного компонента виступають управлінські вміння, які розглядаються як набута менеджером здібність впливати на індивідуальну і суспільну свідомість, поведінку підлеглих і колег, що базується на актуалізації професійних знань, творчому використанні форм і методів управління, які застосовуються в умовах розпоряджень, що йдуть від реальних виробничих завдань і особливостей напрямів управлінської діяльності (Головко, 2018, с. 257).

2. Поведінковий (діяльнісний) компонент. До цієї групи, в основному, відносять безпосередні вміння та навички, необхідні для ефективної комунікації. Насамперед, це навички вербальної комунікації. К. Слюсаренко виділяє топ 5 навичок для ефективної комунікації: перше, це вміння слухати, «часто ми забуваємо, що спілкування – це двосторонній процес. Тут варто пам'ятати, що слухати – це не те саме, що чути. Хороші слухачі використовують прийоми уточнення та роздумів, щоб підтвердити сказане іншою людиною та уникнути будь-якої плутанини. Тобто треба опановувати техніку активного слухання; друга навичка – це вивчення та розуміння невербальної комунікації. Невербальне спілкування часто розглядається як мова тіла, але насправді воно охоплює набагато більше. Сюди входять, наприклад, тон і висота голосу, рух тіла, зоровий контакт, поза, вираз обличчя тощо. Наступна важлива навичка, яку необхідно розвивати – це усвідомлення своїх емоцій та емоцій інших людей, а також здатність управляти цими емоціями. Усвідомлення емоцій, як позитивних, так і негативних, однозначно може покращити спілкування. Таке розуміння власних емоцій та емоцій інших людей відоме як емоційний інтелект (Emotional intelligence). Американський психолог Даніель Гоулман доводить, що для підвищення ефективності управлінської роботи, вагому роль відіграє емоційний інтелект (Гоулман). Адже успішність будь-якої діяльності лише на 33% визначається технічними навичками та знаннями, а на 67% – емоційною компетентністю (Гавран & Гавран, 2017). Емоційний інтелект охоплює широкий спектр навичок, які зазвичай поділяються на особисті та соціальні. До особистих навичок належать самосвідомість, саморегуляція та мотивація. До соціальних навичок належать емпатія та соціальні навички. По суті, принцип, що лежить в основі різних навичок, що складають емоційний інтелект, полягає в тому, що ви повинні усвідомлювати і розуміти власні емоції та вміти ними оволодіти, щоб добре розуміти та працювати з іншими. Четверта навичка, яку необхідно розвивати – це вміння ставити питання. Тих, хто має хороші навички ставити питання, часто також вважають хорошими слухачами, оскільки вони, як правило, витрачають набагато більше часу на отримання інформації від інших, ніж на висловлювання власної думки. Наступне – відкритість та гнучкість. Хороший комунікатор повинен вступати в будь-яку розмову з гнучким, відкритим розумом. Ця навичка передбачає також здатність ставити під питання власну точку зору» (Слюсаренко, 2020).

3. Мотиваційно-ціннісний (особистісний) компонент. У цій групі В. Артемчук виокремлює прагнення до удосконалення комунікативних умінь та надбання комунікативних знань, інтерес до професії менеджера, гуманістична настанова на спілкування (Артемчук, 2008). Ця група включає внутрішні установки, цінності та якості особистості, що сприяють ефективній комунікації, а саме: емпатія (здатність розуміти та відчувати емоції інших), толерантність (повага до чужих поглядів та думок), відкритість (готовність до діалогу та прийняття нової інформації), упевненість у собі (здатність відстоювати свою позицію, незважаючи на тиск), стресостійкість (уміння зберігати спокій та ефективно комунікувати в напружених ситуаціях).

4. Професійно-рефлексивний компонент – здатність до самооцінки комунікативної поведінки, аналізу власного стилю спілкування, корекції. Рефлексія, на думку І. Корольової, базовий механізм саморегулювання його освітньої діяльності й формування фахово зорієнтованого мислення (Корольова, 2016, с. 107). Дослідниця О. Кравців, аналізуючи характерні особливості рефлексії, наголошує, що рефлексивні процеси реалізуються на різних рівнях: поведінко-

вому, афективному, когнітивному – і є основою розвитку педагогічної діяльності. Професійна рефлексія – це осмислення, оцінка та перетворення особистого досвіду професійної діяльності в контексті цілісної життєдіяльності, поглиблення знань про свою професійну діяльність, про світ, про інших людей, а відтак побудову нового образу себе як професіонала (Кравців). Відтак, можемо стверджувати, майбутньому менеджеріві необхідно використовувати рефлексивний механізм у своїй діяльності, як важливу особистісну якість, що необхідна для творчої само-реалізації та професійного становлення.

Вище зазначені компоненти/групи відображають, на нашу думку, модель особистості майбутнього менеджера з високою комунікативною компетентністю. Це не просто сукупність окремих навичок, а цілісна система, де кожен елемент підсилює інший. З описаного можемо окреслити ключові риси особистості майбутнього менеджера, які, на нашу думку, будуть надавати портрет сучасного управлінця, що володіє набутими теоретико-практичними знаннями й уміннями для успішного використання їх у майбутній професійній діяльності.

Отже, майбутній менеджер, насамперед, має володіти стратегічним мисленням у комунікації не тільки для обміну інформацією, а й користуватись їм як інструментом для досягнення стратегічних цілей організації. Управлінцю має бути притаманною ситуативна адаптивність, коли необхідно швидко обирати найбільш ефективний стиль комунікації залежно від контексту, аудиторії та мети. Про емоційний інтелект ми згадували вище, єдине, підкреслимо, що він дозволяє не тільки розуміти власні емоції, а й розпізнавати та керувати емоціями інших, що є критично важливим для побудови довіри та вирішення конфліктів. Майбутній керівник, управлінець має нести абсолютну відповідальність за власну комунікацію, і чітко усвідомлювати, що якість комунікації прямо впливає на результати діяльності. Прагнення до постійного самовдосконалення, бажання навчатися, аналізувати власні комунікативні дії та вдосконалювати їх – не менш важливі елементи успішного керівника. І насамкінець додамо про постійний розвиток лідерських якостей менеджера, без яких ефективна комунікація не буде результативною. Ефективна комунікація є невід’ємною частиною лідерства, адже лідер надихає, мотивує та об’єднує навколо себе людей.

Таким чином, комунікативна компетентність є невід’ємною частиною професійного профілю успішного менеджера. Вона охоплює не лише знання та вміння, а й особистісні якості, що дозволяють ефективно взаємодіяти з оточуючими. Формування цієї компетентності повинно бути пріоритетом у процесі підготовки майбутніх управлінців, адже саме вона закладає фундамент для їхнього професійного зростання та успіху в складних умовах сучасного бізнесу. Інвестування в розвиток комунікативних навичок – це інвестиції в майбутнє ефективного управління та сталого розвитку.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37-38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, наказ МОН № 1165 від 29.10.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-Menedzhment.bakal.06.04.22.pdf>
3. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, наказ МОН №959 від 10.07.2019 р. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf>
4. Європейська кваліфікаційна база (EQF), 2024. URL: <http://europass.europa.eu/uk/how-do-i-check-level-my-qualification-european-qualification-framework-eqf-level>
5. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»*. Вип. 1. Том 1. Херсон, 2014. С. 103–107.

6. Артемчук В. В. Структура комунікативної компетентності менеджера. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогічні науки*. 2008. Т. 97. Вип. 84. С. 92–96.
7. Гавран В. Я., Гавран М. І. Особливості формування комунікативної компетентності магістрів менеджменту. *Молодий вчений*. 2017. № 2(42), лютий. С. 466–470.
8. Слюсаренко К. Top 5 skills for effective communication from Kateryna Slyusarenko. 2020. URL: <https://www.duet.edu.ua/en/press-center/news/480>
9. Головка С. Розробка когнітивного компонента управлінської культури менеджера. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2018. № 1(15). С. 253–258. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-0-15-253-258>
10. Корольова І. І. Професійна рефлексія як чинник фахового становлення особистості майбутнього менеджера освітньої галузі. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. 2016. Вип. LXXII. Том 1. С. 106–110.
11. Кравців О. Професійна рефлексія викладача та педагогічне спілкування: структурно-системний аналіз [Електронний ресурс]. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/kravciv.pdf

References

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2014). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) – Information from the Verkhovna Rada (VVR)*, № 37-38, St. 2004. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
2. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 073 «Menedzhment» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity, nakaz MON № 1165 vid 29.10.2018 r. [Standard of Higher Education in the specialty 073 «Management» for the first (bachelor's) level of higher education, Order of the Ministry of Education and Science No. 1165 of 29.10.2018]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-Menedzhment.bakal.06.04.22.pdf> [in Ukrainian].
3. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 073 «Menedzhment» dlia drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity, nakaz MON № 959 vid 10.07.2019 r. [Standard of Higher Education in the specialty 073 «Management» for the second (master's) level of higher education, Order of the Ministry of Education and Science No. 959 of 10.07.2019]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf> [in Ukrainian].
4. Yevropeiska kvalifikatsiina baza (EQF) [European Qualifications Framework (EQF)]. (2024). Retrieved from <https://europass.europa.eu/uk/how-do-i-check-level-my-qualification-european-qualification-framework-eqf-level>
5. Cherezova, I. O. (2014). Komunikatyvna kompetentnist yak intehralna yakist osobystosti [Communicative competence as an integral quality of personality]. *Naukovyi visnyk KhDU. Seriya «Psykhologichni nauky» – Scientific Bulletin of KSU. Series «Psychological sciences»*, 1(1), 103–107. Kherson [in Ukrainian].
6. Artemchuk, V. V. (2008). Struktura komunikativnoi kompetentnosti menedzhera [The structure of manager's communicative competence]. *Naukovi pratsi Mykolaivskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia». Seriya: Pedagogichni nauky – Scientific works of Mykolaiv State Humanitarian University named after Petro Mohyla, part of the Kyiv-Mohyla Academy complex. Series: Pedagogical Sciences*, 84(97), 92–96 [in Ukrainian].
7. Havran, V. Ia., & Havran, M. I. (2017). Osoblyvosti formuvannia komunikativnoi kompetentnosti mahistriv menedzhmentu [Peculiarities of formation of communicative competence of masters of management]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*, 2(42), 466–470 [in Ukrainian].

8. Sliusarenko, K. (2020). Top 5 skills for effective communication from Kateryna Sliusarenko. Retrieved from <https://www.duet.edu.ua/en/press-center/news/480> [in Ukrainian].

9. Holovko, S. (2018). Rozrobka kohnityvnoho komponenta upravlinskoi kultury menedzhera [Development of the cognitive component of managerial culture of a manager]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykhohohiia». Pedahohichni nauky – Bulletin of the Alfred Nobel University. Series «Pedagogy and Psychology». Pedagogical sciences*, 1(15), 253–258. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-0-15-253-258> [in Ukrainian].

10. Korolova, I. I. (2016). Profesiina refleksiiia yak chynnyk fakhovoho stanovlennia osobystosti maibutnoho menedzhera osvitoi haluzi [Professional reflection as a factor in the professional development of the future manager of the educational sector]. *Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats – Pedagogical sciences. Collection of scientific papers*, LXXII(1), 106–110 [in Ukrainian].

11. Kravtsiv, O. Profesiina refleksiiia vykladacha ta pedahohichne spilkuвання: strukturno-systemnyi analiz [Teacher's professional reflection and pedagogical communication: structural and systemic analysis]. (n.d.). nbuv.gov.ua. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/kravciv.pdf [in Ukrainian].

Ковтун О. С. Комунікативна компетентність майбутнього менеджера: структурні компоненти та модель особистості

У статті розглянуто сутність поняття «комунікативна компетентність» у контексті професійної підготовки майбутнього менеджера. Мета публікації полягає в аналізі структурних компонентів комунікативної компетентності майбутніх менеджерів та в обґрунтуванні моделі особистості, здатної ефективно реалізовувати управлінські функції в умовах сучасного комунікативного середовища.

Виокремлено структурні компоненти комунікативної компетентності (когнітивний, поведінковий (діяльнісний), мотиваційно-ціннісний (особистісний), професійно-рефлексивний), охарактеризовано модель особистості менеджера, орієнтовану на ефективну комунікацію. Визначено, що ключові риси особистості майбутнього менеджера, такі, як: стратегічне мислення, ситуативна адаптивність, емоційний інтелект, абсолютна відповідальність за власну комунікацію, прагнення до постійного самовдосконалення, бажання навчатися, аналізувати власні комунікативні дії та вдосконалювати їх, будуть надавати портрет сучасного управлінця, що володіє набутими теоретико-практичними знаннями й уміннями для успішного використання їх у майбутній професійній діяльності.

Акцентовано увагу, що в пріоритеті під час здобуття освіти є постійний розвиток лідерських якостей майбутнього менеджера, без яких ефективна комунікація не буде результативною.

Ключові слова: комунікативна компетентність, менеджер, модель особистості, професійна підготовка, структура компетентності.

Kovtun O. S. Communicative competence of the future manager: structural components and model of personality

The article deals with the essence of the concept of “communicative competence” in the context of professional training of future managers. The purpose of the publication is to analyze the structural components of future managers’ communicative competence and to substantiate a model of a personality capable of effectively implementing managerial functions in the modern communicative environment.

The structural components of communicative competence (cognitive, behavioral (activity), motivational and value (personal), professional and reflective) are allocated, the model of the manager’s personality focused on effective communication is characterized. It is determined that the key personality traits of a future manager, such as: strategic thinking, situational adaptability,

emotional intelligence, absolute responsibility for their own communication, the desire for continuous self-improvement, the desire to learn, analyze one's own communication actions and improve them will provide a portrait of a modern manager who possesses the acquired theoretical and practical knowledge and skills for their successful use in future professional activities.

It is emphasized that the priority in education is the continuous development of the leadership qualities of the future manager, without which effective communication will not be effective.

Key words: communication competence, manager, personality model, professional training, competence structure.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 08.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 378.22:[373.5:796]

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-136-146>

Ливацький Олександр Васильович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
slonik50a@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8012-9116>

Отравенко Олена Вікторівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри теорії та методики фізичного виховання
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
yelenot@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8308-5895>

Ливацька Світлана Юріївна,

викладачка кафедри олімпійського та професійного спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
lane.livatskaya.70@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-8808-1249>

**РОЛЬ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ
«ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ»
У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Система освіти України перебуває в умовах трансформацій, зумовлених реалізацією Концепції Нової української школи та інших освітніх реформ. Одним із пріоритетів цих змін є підготовка вчителя нової генерації, здатного ефективно реалізовувати компетентнісний підхід, формувати ціннісне ставлення учнів до здорового способу життя, забезпечувати належний рівень їхньої фізичної підготовленості та впровадження інноваційного підходу до викладання фізичної культури в закладах загальної середньої освіти (Качан & Отравенко, 2025).

У цьому процесі важливу роль відіграє дисципліна «Теорія і методика фізичного виховання», яка закладає науково-методичні основи професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури. Вона забезпечує формування комплексу компетентностей, необхідних для якісної організації уроків, розробки сучасних фізкультурно-оздоровчих програм та впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Однак ефективність реалізації цих завдань значною мірою залежить від зовнішніх умов. Внаслідок повномасштабної збройної агресії росії проти України освітній процес зазнав суттєвих викликів: масове переміщення учнів і педагогів, руйнування інфраструктури, перехід до дистанційного й змішаного навчання призвели до зниження рівня фізичної активності школярів. За цих обставин особливо зростає значення учителя фізичної культури, який має не лише

організувати ефективні заняття в обмежених умовах, а й підтримувати психофізичне здоров'я учнів та сприяти їхній соціальній адаптації (Ливацький & Ливацька, 2025).

Така ситуація актуалізує необхідність оновлення змісту ОК «Теорія і методика фізичного виховання», що стає інструментом підготовки педагогів, здатних діяти у кризових умовах, застосовувати сучасні методики та адаптувати традиційні підходи до нових реалій. Особливого значення набувають питання організації занять у безпечних просторах, використання цифрових інструментів для моніторингу фізичної активності, впровадження вправ на релаксацію, а також формування знань з основ безпеки та першої допомоги.

Крім воєнних чинників, виклики для фізичного виховання посилюються через зростання гіподинамії серед молоді, поширення шкідливих звичок та зниження рівня здоров'я підлітків. Це вимагає підготовки педагогів-новаторів, які зможуть мотивувати школярів до систематичної рухової активності, поєднуючи традиційні методи із сучасними освітніми технологіями у відповідності до вимог НУШ.

Отже, дослідження ролі освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» у формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури є своєчасним і важливим, оскільки безпосередньо пов'язане з якістю освітнього процесу та станом здоров'я учнівської молоді в умовах сучасних суспільних викликів (Ливацький & Ливацька, 2024).

У цьому контексті дослідження виконується в рамках науково-дослідної роботи «Перспективні напрямки підвищення якості професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту», що здійснюється на кафедрі теорії та методики фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (державний реєстраційний номер 0117U005556).

З огляду на це, мета статті – визначити та обґрунтувати роль дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» у формуванні ключових професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури в умовах реформування освітнього простору України та воєнного стану. Для досягнення цієї мети поставлено такі завдання дослідження: 1. Виокремити ключові компетентності, що формуються у майбутніх учителів фізичної культури завдяки засвоєнню дисципліни. 2. Проаналізувати змістові компоненти курсу та їх значення у професійній підготовці. 3. Дослідити ефективні методики та педагогічні технології викладання дисципліни. 4. Встановити практичну значущість курсу в підготовці педагогів до роботи в умовах НУШ і воєнних викликів.

Реалізація цих завдань потребує чіткого окреслення об'єкта та предмета дослідження. Об'єктом виступає процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти. Предметом – зміст, функції та роль освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» у формуванні професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури значною мірою залежить від змісту та методичного забезпечення дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання». Передбачається, що цілеспрямоване опанування цієї дисципліни сприятиме формуванню у студентів ключових професійних компетентностей, визначених Концепцією Нової української школи та сучасними освітніми стандартами. В умовах суспільних трансформацій і викликів, пов'язаних із російською агресією, значення цього освітнього компоненту зростає, адже він забезпечує майбутніх педагогів не лише методичними знаннями, а й готовністю до гнучкої адаптації освітнього процесу, підтримання фізичного, духовного й психічного здоров'я учнів та формування у них стійкої мотивації до здорового способу життя.

Професійна компетентність є інтегративною характеристикою особистості фахівця та поєднує систему знань, умінь, навичок, цінностей, професійно значущих якостей і практичного досвіду, що забезпечує здатність ефективно виконувати якісну професійну діяльність.

У контексті підготовки майбутніх учителів фізичної культури професійна компетентність передбачає не лише володіння методикою викладання, а й уміння організовувати освітній процес відповідно до сучасних стандартів, формувати в учнів мотивацію до рухової активності та здорового способу життя, а також забезпечувати виховний та оздоровчий ефект занять (Колективна монографія, 2023).

Учитель фізичної культури – це педагог, основною професійною діяльністю якого є організація та проведення навчальних занять із фізичної культури в закладах загальної середньої освіти. Його місія полягає не лише у вихованні фізичних якостей і рухових умінь учнів, а й у формуванні національно-патріотичних якостей та цінностей, спрямованих на зміцнення здоров'я, активності й соціальної відповідальності. В умовах сучасних викликів (зокрема воєнних дій, спричинених російською агресією) учитель фізичної культури також виконує важливу роль у психоемоційній підтримці школярів та формуванні їхньої стресостійкості (Отравенко, 2025).

Теорія і методика фізичного виховання поєднує теоретичні основи організації фізичного виховання та практичні методичні засади її реалізації у закладах освіти. Вона охоплює закономірності фізичного розвитку й виховання, принципи та новітні технології навчання фізичній культурі, сучасні методи навчання рухових дій, організаційні форми проведення занять, питання безпеки, гігієни й педагогічної взаємодії. У системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури ця дисципліна виступає базовим компонентом, що забезпечує формування цілісного педагогічного мислення, творчості, уміння поєднувати наукові знання з практичною діяльністю та адаптувати методики до умов Нової української школи (Отравенко, Довгань, Ганчева & Гончаренко, 2022).

Освітньо-професійна програма за спеціальністю А4.11 Середня освіта (Фізична культура) у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» спрямована на підготовку майбутніх учителів фізичної культури, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та проблеми, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов у галузі педагогіки, середньої освіти і сучасних методик навчання фізичної культури, де основна увага приділяється практичній підготовці, академічній мобільності та міжнародній співпраці (Освітня програма, 2025).

Здобувачі вищої освіти кафедри теорії та методики фізичного виховання ЛНУ імені Тараса Шевченка беруть участь у Всеукраїнських конкурсах наукових робіт, олімпіадах, науково-спортивних квестів, конференцій, студентських форумів, сприяючи підвищенню якості освітнього процесу й формуванню професійних компетентностей.

В умовах сучасних викликів, зокрема воєнних дій, університет активно адаптує освітній процес до нових реалій шляхом впровадження дистанційного та змішаного навчання. Це дозволяє забезпечити безперервність підготовки студентів та підтримку їхнього психофізичного здоров'я, водночас сприяючи формуванню навичок гнучкої адаптації до змінних умов освітнього середовища.

Освітній компонент «Теорія і методика фізичного виховання» є однією з провідних дисциплін у системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та тренерів. Вона охоплює кілька ключових розділів.

Теоретичні основи передбачають вивчення закономірностей фізичного виховання, його цілей, завдань, принципів та засобів, а також науково-методичних підходів до організації рухової діяльності школярів.

Методи навчання спрямовані на засвоєння майбутніми педагогами арсеналу методичних прийомів, які забезпечують ефективне формування рухових умінь і навичок, розвиток фізичних якостей. Організація уроку розкриває структуру та логіку проведення занять, особливості добору вправ і побудови навчального процесу залежно від віку, рівня підготовленості та інди-

відуальних можливостей учнів. Позакласна робота охоплює форми й методи залучення школярів до занять фізичною культурою та спортом поза межами уроків: спортивні секції, гуртки, змагання, оздоровчі заходи.

Оцінювання передбачає опанування системи контролю та оцінки рівня фізичної підготовленості учнів, методів тестування й моніторингу динаміки розвитку фізичних якостей (Чиженок & Коваленко, 2024).

Функції освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» відображені у таблиці 1 (Черненко, 2022).

Таблиця 1

Функції освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання»

Функції ТМФВ	Загальна характеристика
освітня	– забезпечує оволодіння студентами знаннями про закономірності та методи фізичного виховання, формує систему наукових уявлень про навчально-виховний процес;
розвивальна	– сприяє розвитку професійного мислення, методичних умінь, творчого підходу до організації занять;
виховна	– формує ціннісне ставлення до фізичної культури та здорового способу життя, виховує відповідальність і педагогічну культуру майбутніх фахівців;
прогностична	– орієнтує студентів на прогнозування результатів навчально-виховного процесу, врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів, визначення перспектив розвитку фізичних якостей

Предмет «Теорія і методика фізичного виховання» має міждисциплінарний характер і спирається на знання з низки суміжних наук, інтегруючи їх у єдину систему професійної підготовки фахівця з фізичної культури та спорту (Таблиця 2) (Товт, 2022).

Таблиця 2

Міждисциплінарний характер теорії та методики фізичного виховання

Суміжні дисципліни	Опис
Педагогіка	Взаємозв'язок із педагогічною наукою полягає у використанні загальних принципів навчання та виховання (свідомості, доступності, систематичності, індивідуалізації, наочності). Теорія і методика фізичного виховання адаптує ці принципи до специфіки фізкультурної діяльності, допомагає будувати навчально-виховний процес так, щоб він відповідав віковим і соціальним потребам учнів.
Психологія	Дисципліна інтегрує знання з вікової та педагогічної психології, що дає можливість враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні мотиви та інтереси. Знання про психічні процеси (увага, пам'ять, мислення, емоції) допомагають учителю оптимально добирати методи навчання рухових дій, формувати мотивацію до занять фізичною культурою та спортом, створювати позитивний психологічний клімат на уроках і в позакласній роботі.
Анатомія людини	Тісний зв'язок із цією наукою дає змогу майбутнім педагогам розуміти будову опорно-рухового апарату, м'язової системи, органів і систем організму. Це важливо для правильного підбору фізичних вправ, профілактики травматизму та врахування анатомічних особливостей розвитку дітей різного віку.
Фізіологія	Взаємодія з фізіологією дозволяє зрозуміти механізми функціонування організму під час фізичного навантаження, процеси адаптації до тренувань, вплив фізичних вправ на серцево-судинну, дихальну, нервову системи. Знання фізіологічних закономірностей забезпечує науково обґрунтоване планування навантажень, визначення оптимальних режимів праці й відпочинку учнів.
Біомеханіка	Дисципліна спирається на біомеханічні знання для аналізу техніки рухів, оцінювання ефективності виконання вправ, формування правильної техніки та запобігання помилкам. Біомеханіка дозволяє розкрити внутрішню структуру рухових дій, визначити оптимальні траєкторії та ритм рухів, що безпосередньо впливає на успішність навчання фізичних вправ.
Медицина та валеологія	Тісний зв'язок простежується з медичними дисциплінами, які забезпечують розуміння питань здоров'язбереження, профілактики захворювань, організації рухової активності з урахуванням стану здоров'я учнів.

ОК «Теорія і методика фізичного виховання» є фундаментальною дисципліною, яка формує професійний світогляд майбутнього фахівця з фізичної культури та спорту. Його роль полягає у забезпеченні теоретичної, методичної та практичної підготовки студентів до педагогічної діяльності. У процесі вивчення дисципліни відбувається формування комплексу професійних компетентностей, необхідних сучасному вчителю фізичної культури.

Спеціально-предметні компетентності. Забезпечують засвоєння базових знань про закономірності, принципи, методи й засоби фізичного виховання, їхню роль у розвитку фізичних якостей та формуванні рухових навичок. Студенти набувають умінь: аналізувати педагогічні умови організації фізичного виховання в освітніх закладах; добирати фізичні вправи відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; розробляти та проводити уроки фізичної культури із застосуванням сучасних підходів (Стандарт вищої освіти України, 2017).

Психолого-педагогічні компетентності. Формують здатність ефективно взаємодіяти з учнями та враховувати їхні психологічні, вікові й індивідуальні особливості. Студенти опановують: методи створення позитивного психологічного клімату на заняттях; прийоми педагогічного спілкування; способи формування мотивації до занять фізичною культурою та здорового способу життя (Віцько, 2023).

Методичні компетентності. Спрямовані на розвиток умінь проектувати навчальний процес. Студенти вчаться: складати календарні та поурочні плани; створювати конспекти уроків із чіткою структурою; застосовувати традиційні й інноваційні методики (ігрові технології, інтерактивні методи, ІКТ); здійснювати контроль та оцінювання навчальних досягнень (Грибан, Гарлінська, Солодовник, Ткаченко, Пилипчук, Пантус & Білоскаленко, 2024).

Організаційно-управлінські компетентності. Передбачають підготовку до організації фізкультурно-спортивної роботи в школі та поза її межами. Майбутні педагоги оволодівають умінь: організовувати уроки фізичної культури з урахуванням вимог безпеки; планувати й проводити спортивно-масові та оздоровчі заходи; організовувати й судити змагання різного рівня; управляти фізкультурно-оздоровчою діяльністю учнівського колективу (Чуденцова, 2023).

Комунікативні компетентності. Розвивають здатність до професійного педагогічного спілкування. Студенти вчаться: ефективно взаємодіяти з учнями, батьками та колегами; володіти навичками педагогічної риторики; використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації для підтримання дисципліни та мотивації (Дрозд, 2013).

Інформаційно-цифрові компетентності. Забезпечують уміння та навички використовувати сучасні технології у фізичному вихованні: застосування ІКТ для організації та моніторингу фізичної активності учнів; використання онлайн-щоденників, мобільних додатків та інтерактивних методик; пошук, аналіз і використання цифрових освітніх ресурсів (Бережна, & Бессараб, 2024).

Оздоровчо-валеологічні компетентності. Орієнтують майбутнього педагога на збереження та зміцнення здоров'я учнів та формуванню умінь: застосовувати фізичні вправи з оздоровчою метою; формувати здоров'язбережувальну поведінку школярів; попереджати травматизм і перевантаження під час занять (Сутула, Власов & Булгаков, 2013).

Дослідницько-аналітичні компетентності. Сприяють розвитку педагогічної рефлексії та науково-дослідної діяльності. Студенти вчаться: проводити педагогічні спостереження та тестування; аналізувати результати моніторингу фізичної підготовленості; використовувати елементи дослідницької роботи (аналіз літератури, ведення статистики, узагальнення результатів) (Щербань & Савченко, 2021).

Культурно-ціннісні компетентності. Формують здатність виховувати у школярів інтерес до фізичної культури як складової загальної культури особистості. Студенти набувають умінь: виховувати ціннісне ставлення до спорту та фізичної активності; формувати повагу до традицій фізичної культури; дотримуватись етичних і моральних норм у педагогічній і змагальній діяльності (Зубчевська, 2015).

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що освітній компонент «Теорія і методика фізичного виховання» забезпечує формування комплексного набору професійних компетентностей. Їх класифікація та детальний зміст відображені в таблиці 3, яка містить опис кожної з груп.

Таблиця 3

**Компетентності, що формуються під час вивчення курсу
«Теорія і методика фізичного виховання»**

№/п	Група компетентностей	Зміст та роль у професійній діяльності
1	Спеціально-предметні	Засвоєння знань про закономірності, принципи, методи та засоби фізичного виховання; уміння добирати вправи, розробляти й проводити уроки з урахуванням вікових особливостей учнів.
2	Психолого-педагогічні	Формування вмінь ефективної взаємодії з учнями; врахування індивідуальних та вікових особливостей; створення позитивного психологічного клімату; розвиток мотивації до занять фізичною культурою.
3	Методичні	Уміння складати календарні плани й конспекти уроків; застосовувати різні методики навчання рухових дій; використання інноваційних підходів та інтерактивних технологій; здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень.
4	Організаційно-управлінські	Здатність організовувати навчальний процес на уроках і в позаурочній діяльності; проведення змагань і спортивно-масових заходів; управління фізкультурно-оздоровчою роботою в колективі; забезпечення безпеки учнів.
5	Комунікативні	Розвиток навичок ефективного педагогічного спілкування з учнями, батьками й колегами; володіння вербальними та невербальними засобами комунікації; педагогічна риторика.
6	Інформаційно-цифрові	Використання ІКТ у фізичному вихованні; застосування цифрових платформ та мобільних додатків для моніторингу фізичної активності; пошук і обробка сучасних освітніх ресурсів.
7	Оздоровчо-валеологічні	Знання методів зміцнення здоров'я учнів; формування здоров'язбережувальної поведінки; профілактика травм і перевантажень; розвиток навичок безпечної рухової діяльності.
8	Дослідницько-аналітичні	Уміння проводити педагогічні спостереження, тестування, аналізувати рівень фізичної підготовленості учнів; використання елементів науково-дослідної роботи; ведення педагогічної документації.
9	Культурно-ціннісні	Формування у школярів ціннісного ставлення до фізичної культури й спорту; виховання етичних та моральних норм у змагальній діяльності; розвиток інтересу до фізичної культури як складової загальної культури людини.

Підвищення ефективності викладання ОК «Теорія і методика фізичного виховання» потребує комплексного підходу, що поєднує інноваційні технології, практичну спрямованість, самостійну роботу студентів, міждисциплінарну інтеграцію, інформаційно-цифрове забезпечення, особистісно-орієнтований підхід та використання міжнародного досвіду. Інноваційні технології реалізуються через застосування інтерактивних методів навчання, впровадження проєктної діяльності, використання відеоаналізу техніки рухових дій та комп'ютерних симуляцій. Практична спрямованість передбачає збільшення кількості практичних занять, проведення майстер-класів та відкритих лекцій провідних педагогів і тренерів, а також організацію педагогічних практик у школах та спортивних закладах. Значну роль відіграє самостійна робота студентів, яка включає аналіз сучасної наукової та методичної літератури, розробку власних авторських методик і програм, підготовку творчих завдань і проєктів. Міждисциплінарна інтеграція дозволяє поєднувати знання з педагогіки, психології, анатомії та фізіології, застосовуючи міжгалузеві підходи в навчальному процесі. Інформаційно-цифрове забезпечення реалізується через використання онлайн-ресурсів, електронних платформ, мобільних застосунків та створення інтерактивних навчальних матеріалів. Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних потреб і можливостей студентів, застосування диференційованих завдань і методів оцінювання. Важливим аспектом є також вивчення міжнародного досвіду та

участь у програмах академічної мобільності, що сприяє обміну знаннями та впровадженню ефективних зарубіжних освітніх практик (Отравенко, 2019).

Таким чином, реалізація комплексного підходу до викладання дисципліни дозволяє не лише підвищити якість професійної підготовки студентів, а й забезпечити їх готовність відповідати сучасним освітнім викликам. Саме ці положення стали основою для формулювання висновків даного дослідження.

Висновки. 1. Дисципліна «Теорія і методика фізичного виховання» є фундаментом професійної підготовки вчителів фізичної культури. 2. Вона формує не лише предметні, а й здоров'язбережувальні та інформаційно-цифрові компетентності. 3. В умовах війни її значення зростає, адже вона забезпечує готовність майбутніх педагогів до роботи у кризових умовах.

Перспективи розвитку дисципліни полягають у розширенні цифрової складової, інтеграції міжнародного досвіду, створенні державних рекомендацій для університетів та посиленні гармонізації зі стандартами європейського освітнього простору, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності українських педагогів.

Список використаної літератури

1. Цікава фізкультура як бренд Нової Української Школи : навч.-метод. посіб. / О. А. Качан, О. В. Отравенко. Полтава : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2025. 154 с. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11180>
2. Ливацький О. В., Ливацька С. Ю. Сучасні проблеми фізичної активності здобувачів повної загальної середньої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 212–219. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-1-212-218>
3. Ливацький О. В., Ливацька С. Ю. Особливості та роль освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» у контексті національно-патріотичного виховання студентської молоді. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку якісної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах ступеневої освіти : зб. наук. праць за матер. VI міжнародної наук.-практ. конф.* (Полтава–Лубни, 18–19 квітня 2024 р.) / за ред. О. В. Отравенко. Полтава : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024. С. 184–187. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11120>
4. Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичного виховання і спорту : колективна монографія / за гол. ред. О. В. Отравенко; авт. кол.: Л. В. Зубченко, О. В. Ливацький, С. Ю. Ливацька, Н. П. Мартинова, О. В. Отравенко, О. І. Соколенко, О. Д. Шинкарьова, С. І. Шинкарьов. Полтава : Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2023. 216 с. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9835>
5. Отравенко О. В. Психофізична підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2025. № 109. С. 70–77. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-109-9>
6. Отравенко О. В., Довгань Н. Ю., Ганчева В. І., Гончаренко В. І. Новітні технології навчання фізичній культурі учнівської молоді в умовах глобальних змін і викликів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 3(351). С. 6–20. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3\(351\)-6-20](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3(351)-6-20)
7. Освітньо-професійна програма А4.11 Середня освіта (Фізична культура) для першого (бакалаврського) рівня ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. URL: https://luguniv.edu.ua/Attach/public_info/opp_bac/new/A4/4_11/op_A4_11_se_physical_culture_bac_2025.pdf
8. Чиженок Т. М., Коваленко Ю. О. Професійна майстерність учителя фізичної культури : навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності 014 «Середня освіта» освітньо-професійної програми «Середня освіта (Фізична культура)». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 105 с.

9. Черненко С. О. Теорія і методика фізичного виховання : навчальний посібник : у 2 ч. Краматорськ : ДДМА, 2022. Ч. 2. 228 с.
10. Товт В. А. Теорія і методика фізичного виховання в системі підготовки бакалаврів за спеціальністю «Середня освіта (Фізична культура)» : навч. посіб. / уклад.: В. А. Товт, І. І. Маріонда. Ужгород : ТОВ «БЕСТ-прінт», 2022. 225 с.
11. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень. Галузь знань 01 «Освіта» спеціальність 017 Фізична культура і спорт / Мін-во освіти і науки України. Київ, 2017. 22 с.
12. Віцько С. М. Педагогіка фізичної культури : навч.-метод. посібник. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2023. 113 с.
13. Грибан Г., Гарлінська А., Солодовник О., Ткаченко П., Пилипчук П., Пантус О., Білокаленко Т. Структура методичної компетентності вчителя фізичної культури. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2024. № 3(175). С. 66–70. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3\(175\).11](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3(175).11)
14. Чуденцова Д. Є. Організаційна компетентність як складова професіоналізму педагога. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»* (10 November 2023). Stockholm (Sweden). P. 137–139.
15. Дрозд Т. М. Комунікативна компетентність вчителя: теорія і практика : науково-методичний посібник. Вінниця : ММК, 2013. 124 с.
16. Бережна Т. І., Бессараб Н. А. 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>
17. Сутула В. О., Власов Г. В., Булгаков О. І. Сучасні педагогічні технології в системі фізичного виховання школярів. Харків, 2013. 117 с.
18. Щербань І., Савченко В. Сутність поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи : зб. наук. пр.* 2021. Вип. 2(6). С. 240–247. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.250436](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.250436)
19. Зубчевська С. Сутнісні характеристики загальнокультурної компетентності як якості особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр.* 2015. Вип. 52. С. 166–172.
20. Отравенко О. В. Інноваційні методи навчання як основа якісної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 2019. С. 222–230. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.250436](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.250436)

References

1. Kachan, O. A., & Otravenko, O. V. (2025). Tsikava fizkultura yak brend Novoi Ukrainskoi Shkoly [Interesting physical education as a brand of the New Ukrainian School]. Poltava: Vyd-vo DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka». Retrieved from <https://dSPACE.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11180> [in Ukrainian].
2. Lyvatskyi, O. V., & Lyvatska, S. Yu. (2025). Suchasni problemy fizychnoi aktyvnosti zdobuvachiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [Contemporary issues of physical activity among students pursuing complete secondary education]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Sciences, I*, 212–219. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-1-212-218> [in Ukrainian].
3. Lyvatskyi, O. V., & Lyvatska, S. Yu. (2024). Osoblyvosti ta rol osvitnoho komponentu «Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia» u konteksti natsionalno-patriotychnoho vykhovannia student skoi molodi [Features and role of the educational component «Theory and Methods of Physical Education» in the context of national-patriotic education of student youth]. *Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku yakisnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu v umovakh stupenevoi osvity – Current trends and prospects for the development of high-quality training*

for future specialists in physical culture and sports in the context of tiered education. (pp. 184–187). Poltava: Vyd-vo DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka». Retrieved from <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11120> [in Ukrainian].

4. Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku fizychnoho vykhovannia i sportu [Current trends and prospects for the development of physical education and sport]. (2023). Za hol. red. O. V. Otravenko; avt. kol.: L. V. Zubchenko, O. V. Lyvatskyi, S. Yu. Lyvatska, N. P. Martynova, O. V. Otravenko, O. I. Sokolenko, O. D. Shynkarova, S. I. Shynkarov. Poltava: Derzhavnyi zaklad «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka». Retrieved from <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9835> [in Ukrainian].

5. Otravenko, O. V. (2025). Psykhofizychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti [Psychophysical preparation of future physical education teachers for professional activity]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of scientific works «Pedagogical Sciences»*, 109, 70–77. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-109-9> [in Ukrainian].

6. Otravenko, O., Dovgan, N., Gancheva, V., & Goncharenko, V. (2022). Novitni tekhnolohii navchannia fizychnii kulturi uchnivskoi molodi v umovakh hlobalnykh zmin i vyklykiv [The latest technologies for teaching physical education to students in the context of global change and current challenges]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Sciences*, 3(351), 6–20. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3\(351\)-6-20](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3(351)-6-20) [in Ukrainian].

7. Osvitno-profesiina prohrama A4.11 Serednia osvita (Fizychna kultura) dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka [Educational and professional programme A4.11 Secondary education (Physical education) for the first (bachelor's) level, Luhansk Taras Shevchenko National University]. Retrieved from https://luguniv.edu.ua/Attach/public_info/opp_bac/new/A4/4_11/op_A4_11_se_physical_culture_bac_2025.pdf [in Ukrainian].

8. Chyzenok, T. M., & Kovalenko, Yu. O. (2024). Profesiina maisternist uchytelia fizychnoi kultury [Professional skills of a physical education teacher]. *Zaporizhzhia : Zaporizkyi natsionalnyi universytet* [in Ukrainian].

9. Chernenko, S. O. (2022). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia: u 2 ch. [Theory and methodology of physical education: in 2 p.]. Part 2. Kramatorsk: DDMA [in Ukrainian].

10. Tovt, V. A., & Marionda, I. I. (2022). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia v systemi pidhotovky bakalavriv za spetsialnistiu «Serednia osvita (Fizychna kultura)» [Theory and methodology of physical education in the bachelor's degree programme in Secondary Education (Physical Culture)]. Uzhhorod: TOV «BEST-print» [in Ukrainian].

11. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Pershyi (bakalavrskyi) riven. Haluz znan 01 «Osvita» spetsialnist 017 Fizychna kultura i sport [Standard of higher education in Ukraine. First (bachelor's) level. Field of knowledge 01 «Education» specialty 017 Physical culture and sports]. (2017). Kyiv [in Ukrainian].

12. Vitsko, S. M. (2023). Pedahohika fizychnoi kultury [Physical Education Pedagogy: Teaching and Methodological Guide]. Sloviansk: DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet» [in Ukrainian].

13. Griban, G., Harlinska, A., Solodovnyk, O., Tkachenko, P., Pylypchuk, P., Pantus, O., & Beloskalenko, T. (2024). Struktura metodychnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury [The structure of methodological competence of a physical education teacher]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnogo universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific Journal of the Dragomanov Ukrainian State University. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*, 3(175), 66–70. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3\(175\).11](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3(175).11) [in Ukrainian].

14. Chudientsova, D. Ye. (2023). Orhanizatsiina kompetentnist yak skladova profesionalizmu pedahoha [Organisational competence as a component of teacher professionalism]. *Collection of scientific papers «SCIENTIA» (10 November 2023)*. (pp. 137–139). Stockholm (Sweden) [in Ukrainian].
15. Drozd, T. M. (2013). Komunikatyvna kompetentnist vchytelia: teoriia i praktyka [Teacher's communicative competence: theory and practice]. Vinnytsia: MMK [in Ukrainian].
16. Berezhna, T. I., & Bessarab, N. A. (2024). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly [Developing the information and digital literacy of modern teachers in the new Ukrainian school system]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriya: Pedagogika ta psykholohiia – Problems of modern transformations. Series: Pedagogy and Psychology*, (3). DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-3-02-01> [in Ukrainian].
17. Sutula V. O., Vlasov H. V., & Bulhakov O. I. (2013). Suchasni pedahohichni tekhnolohii v systemi fizychnoho vykhovannia shkoliariv [Modern pedagogical technologies in the system of physical education of schoolchildren]. Kharkiv [in Ukrainian].
18. Shcherban, I., & Savchenko, V. (2021). Sutnist poniattia «doslidnytska kompetentnist» u vitchyzniani ta zarubizhnii literaturi [The essence of the concept “research competence” in national and foreign literature]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*, 2(6), 240–247. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.250436](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.250436) [in Ukrainian].
19. Zubchevska, S. (2015). Sutnisni kharakterystyky zahalnokulturnoi kompetentnosti yak yakosti osobystosti [The essence of general cultural competence as a personality trait]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural schools*, 52, 166–172 [in Ukrainian].
20. Otravenko, O. V. (2019). Innovatsiini metody navchannia yak osnova yakisnoi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [Innovative methods of education as a basis for high-quality vocational training of physical education teachers]. *Open educational e-environment of modern University, special edition*, 222–230. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.250436](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.250436) [in Ukrainian].

Ливацький О. В., Отравенко О. В., Ливацька С. Ю. Роль освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» у формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури

У статті розглядаються новітні підходи щодо оновлення змісту освітнього компоненту «Теорія і методика фізичного виховання» за рахунок поєднання інноваційних технологій, практичної та наукової складової, самостійної роботи студентів, міждисциплінарної інтеграції, інформаційно-цифрового забезпечення, особистісно-орієнтованого підходу та використання міжнародного досвіду. *Мета статті* – визначити та обґрунтувати роль дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» у формуванні ключових професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури в умовах реформування освітнього простору України та воєнного стану. *Методи*: теоретичний аналіз наукових джерел, спостереження, якісний аналіз даних. *Реалізація* предметних компетентностей забезпечується Освітньо-професійною програмою А4.11 Середня освіта (Фізична культура) першого (бакалаврського) рівня у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». *Висновки*. Дисципліна «Теорія і методика фізичного виховання» є фундаментом якісної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Вона формує не лише предметні, а й здоров'язбережувальні та інформаційно-цифрові компетентності. В умовах війни її значення зростає, адже вона забезпечує готовність майбутніх педагогів до роботи у кризових умовах. Перспективи розвитку дисципліни полягають у розширенні цифрової складової, інтеграції міжнародного досвіду, створенні державних рекомендацій для університетів та

посиленні гармонізації зі стандартами європейського освітнього простору, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності українських педагогів.

Ключові слова: професійна підготовка, теорія і методика фізичного виховання, майбутні учителі фізичної культури, професійні компетентності, міждисциплінарна інтеграція, освітня програма.

Lyvatskyi O. V., Otravenko O. V., Lyvatska S. Yu. The role of the educational component “Theory and methodology of physical education” in the formation of professional competencies of future physical education teachers

The article discusses the latest approaches to updating the content of the educational component “Theory and Methods of Physical Education” by combining innovative technologies, practical and scientific components, independent work of students, interdisciplinary integration, information and digital support, a person-oriented approach, and the use of international experience. The purpose of the article is to identify and justify the role of the discipline “Theory and Methods of Physical Education” in the formation of key professional competencies of future physical education teachers in the context of reforming the educational space of Ukraine and martial law. *Methods:* theoretical analysis of scientific sources, observation, qualitative data analysis. The implementation of subject competences is ensured by the Educational and Professional Programme A4.11 Secondary Education (Physical Education) of the first (bachelor's) level at the Luhansk Taras Shevchenko National University. *Conclusions.* The discipline “Theory and Methods of Physical Education” is the foundation for the high-quality professional training of future physical education teachers. It develops not only subject-specific competencies, but also health-related and information-digital competencies. In wartime, its importance increases, as it ensures that future teachers are prepared to work in crisis conditions. The prospects for the development of the discipline lie in expanding the digital component, integrating international experience, creating state recommendations for universities, and strengthening harmonisation with European educational standards, which will contribute to increasing the competitiveness of Ukrainian teachers.

Key words: professional training, theory and methodology of physical education, future physical education teachers, professional competencies, interdisciplinary integration, educational programme.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 03.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 378.147:37.041:615

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-147-152>

Пушкарьова Ярослава Миколаївна,

кандидатка хімічних наук, доцентка,
доцентка кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця,
м. Київ, Україна.
yaroslava.pushkarova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9856-7846>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ

Фармацевтична освіта сьогодні активно трансформується, реагуючи на зростаючі вимоги до професійної підготовки фахівців, зокрема в аспектах розвитку дослідницьких умінь, критичного мислення та здатності до аналітичної інтерпретації наукових даних (Рева та ін., 2020).

У процесі здобуття магістерського рівня вищої освіти у сфері фармації зростає потреба в якісній дослідницькій підготовці випускників, які володіють теоретичними знаннями, методологічною обізнаністю, готовністю до самостійного наукового пошуку та участі в міждисциплінарних проєктах. У цьому контексті дослідницька компетентність виступає як ключова складова професійної підготовки майбутнього магістра фармації. Вона забезпечує здатність випускника до науково обґрунтованого прийняття рішень, опрацювання великого обсягу наукової інформації, використання доказової бази у практичній діяльності та впровадження інновацій (Пушкарьова, 2024).

Аналіз наукових публікацій у галузі фармацевтичної освіти свідчить про зростаюче значення розвитку дослідницьких умінь здобувачів. Зокрема, Dana ElKhalifa та співавтори (ElKhalifa et al., 2024) провели масштабний огляд освітніх програм підготовки магістрів і докторів філософії у сфері фармації, визначивши ключові напрями розвитку дослідницької компетентності через впровадження курсів, тренінгів, систем оцінювання та менторства. Вони наголосили на необхідності розробки компетентнісно орієнтованих програм, що цілеспрямовано формують дослідницькі навички.

Іншим важливим напрямом є побудова системи оцінювання дослідницької компетентності. Так, Yiqi Yan та співавтори (Yan et al., 2025) розробили індикаторну модель оцінювання дослідницьких умінь фармацевтів у лікарнях за допомогою методів Delphi та АНР. Цей підхід підкреслює значення структурованої експертної оцінки та ієрархізації навичок для створення науково обґрунтованої моделі дослідницької компетентності.

Wesam Ahmed і Camille Nebeker (Ahmed & Nebeker, 2021) у рамках аналізу освітніх програм підготовки магістрів фармації показали, що викладання етики досліджень часто недостатньо інтегроване у навчальні плани, створюючи прогалини у формуванні повноцінної дослідницької компетентності. Вони підкреслюють необхідність системного включення етичних аспектів наукової діяльності для покращення підготовки майбутніх фармацевтів.

Незважаючи на значний науковий доробок, специфіка дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації, її структура та методи формування у національному освітньому просторі досі недостатньо вивчені.

Метою статті є розкриття теоретико-методичних основ дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації: визначення її сутності, структурних компонентів та окреслення освітніх умов, що сприяють її формуванню в контексті сучасної фахової підготовки.

Для досягнення мети здійснено теоретичний аналіз, систематизацію та узагальнення науково-методичної літератури з проблеми формування дослідницької компетентності. Проведено порівняльний аналіз і огляд сучасних педагогічних практик розвитку дослідницьких умінь у фармацевтичній освіті.

Дослідницька компетентність – це інтегрована характеристика особистості, яка відображає готовність і здатність до самостійного наукового пошуку, критичного осмислення фахової інформації, формулювання дослідницьких завдань, аналізу та інтерпретації результатів у професійному контексті. Вона включає теоретичні знання і практичні навички планування та реалізації досліджень, а також уміння аргументовано представити й захистити власні наукові позиції (Roman, 2021; George-Reyes et al., 2023).

Фармація як галузь знань має міждисциплінарний характер, що зумовлює потребу у фахівцях, здатних працювати з великими масивами інформації, критично оцінювати гіпотези й факти, інтерпретувати результати досліджень та формулювати обґрунтовані висновки. Професійна успішність у фармацевтичній галузі значною мірою залежить від уміння інтегрувати знання з різних наукових напрямів, що розширює дослідницький горизонт і сприяє впровадженню інновацій (Пушкарьова, 2024; Murry et al., 2024).

Узагальнення положень сучасної наукової літератури (McMullen et al., 2023; El Asame & Wakrim, 2018; Swank & Lambie, 2016; ElKhalifa et al., 2024; Yan et al., 2025; Roman, 2021; George-Reyes et al., 2023) дало змогу визначити чотири базові компоненти дослідницької компетентності, що є визначальними для підготовки майбутнього магістра фармації: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний. Вони формують інтегровану систему знань, умінь, мотивацій і навичок, необхідних для ефективної наукової діяльності.

Когнітивний компонент охоплює фундаментальні знання, що становлять теоретичну базу для якісних досліджень. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає внутрішні мотиви та цінності, що стимулюють дослідницьку активність. Операційно-діяльнісний компонент передбачає практичні уміння і навички виконання дослідницької роботи. Рефлексивно-оцінювальний компонент забезпечує якість і глибину наукової діяльності, сприяючи особистісному і професійному розвитку.

У таблиці 1 наведено детальний опис основних компонентів дослідницької компетентності з прикладами відповідних умінь і проявів у навчальній та практичній діяльності.

Таблиця 1

Структура дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації

Компонент	Характеристика компоненту	Приклади прояву
Когнітивний	Грунтовні знання методології наукових досліджень і етичних принципів, аналітичне мислення; здатність оцінювати наукові джерела	Аналіз наукових публікацій, пояснення методів дослідження, обґрунтування гіпотез, використання наукової літератури
Мотиваційно-ціннісний	Внутрішня мотивація до наукової діяльності, усвідомлення цінності досліджень, прагнення до професійного розвитку та дотримання наукової етики	Самостійний пошук інформації, участь у наукових конференціях і семінарах, ініціативність у дослідницьких проєктах, дотримання норм наукової етики
Операційно-діяльнісний	Уміння формулювати проблему, ставити гіпотези, обирати та застосовувати методи дослідження, працювати з даними	Проведення експериментів, обробка результатів за допомогою статистичних програм, написання наукових доповідей і статей
Рефлексивно-оцінювальний	Здатність до самоаналізу і критичної оцінки власної діяльності, внесення коректив і планування подальших дій	Самоаналіз, обговорення результатів дослідження, корекція плану роботи, формування висновків і рекомендацій

Формування дослідницької компетентності у майбутніх магістрів фармації потребує створення адаптивного, методично організованого освітнього середовища, що стимулює розвиток пізнавальної, дослідницької та аналітичної активності.

Зокрема, важливим є впровадження проєктних форм навчання, що сприяють формуванню здатності самостійно планувати, реалізовувати та презентувати результати наукових досліджень. Участь у індивідуальних і командних наукових проєктах, а також наукових конференціях активізує мотивацію до дослідницької діяльності та розвиває комунікативні навички (George-Reyes et al., 2023). Такий підхід допомагає здобувачам освіти безпосередньо застосовувати теоретичні знання на практиці та відпрацьовувати навички системного аналізу та синтезу інформації.

Проблемно-орієнтоване навчання, що включає використання кейс-методів, ситуаційного аналізу та клінічних сценаріїв, розвиває здатність до гнучкого мислення та прийняття рішень в умовах невизначеності. Цей метод дозволяє моделювати реальні професійні ситуації, сприяючи глибокому розумінню складних міждисциплінарних питань та формуванню навичок критичного оцінювання інформації (Pushkarova & Zaitseva, 2022).

Варіативні освітні компоненти, орієнтовані на формування наукової етики, академічної культури, методології досліджень та написання наукових робіт, сприяють комплексному розвитку дослідницьких умінь. Вони дозволяють здобувачам усвідомити важливість етичних норм та стандартів у науковій діяльності, що є особливо актуальним для фармацевтичної галузі (Зайцева та ін., 2024; Пушкарьова та ін., 2024).

Особливе значення має наукове керівництво і наставництво, що забезпечує індивідуальну підтримку здобувачів на всіх етапах дослідницької діяльності. Досвідчені викладачі та науковці виступають не лише джерелом професійних знань, але й мотиваторами, які допомагають розвивати відповідальність, самостійність та критичне мислення (ElKhalifa et al., 2024; McMullen et al., 2023).

Отже, у статті розкрито теоретико-методичні основи формування дослідницької компетентності науково-аналітичної діяльності. Дослідницька компетентність представлена як інтегральна характеристика, що формується через взаємодію когнітивного, мотиваційно-ціннісного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального компонентів. Акцентовано увагу на обґрунтуванні методичних умов, що сприяють ефективному формуванню дослідницьких умінь.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інструментарію для оцінювання рівня сформованості дослідницьких умінь та вивченні ефективності методичних підходів до формування структурних компонентів дослідницької компетентності.

Список використаної літератури

1. Рева Т. Д., Ніженковська І. В., Стучинська Н. В., Чхало О. М. Стан і перспективи розвитку національної вищої фармацевтичної освіти. *Медичні перспективи*. 2020. № 25(2). С. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.26641/2307-0404.2020.2.206336>
2. Пушкарьова Я. М. Дослідницька компетентність як основа професійної підготовки майбутніх фармацевтів. *Theoretical and practical research in 2024: collective monograph / chairman of the editorial board S. Tabachnikov*. California, 2024. С. 116–122. DOI: <https://doi.org/10.51587/9798-9917-51902-2025-021>
3. ElKhalifa D., Hussein O., Hamid A., Al-Ziftawi N., Al-Hashimi I., Ibrahim M. I. M. Curriculum, competency development, and assessment methods of MSc and PhD pharmacy programs: a scoping review. *BMC Medical Education*. 2024. № 24(1). Art. no. 989. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05820-5>

4. Yan Y., Yu W., Zhao W., Zhou Z., Yang Y., Zhu M., ... Chen R. Construction and evaluation of research competency indicator system for pharmacists in tertiary A hospitals in China. *BMC medical education*. 2025. № 25. Art. no. 262. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06965-7>
5. Ahmed W. S., Nebeker C. Assessment of research ethics education offerings of pharmacy master programs in an Arab nation relative to top programs worldwide: A qualitative content analysis. *PloS ONE*. 2021. № 16(2). Art. no. e0238755. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238755>
6. Roman A. Research competencies and performance of higher education institutions (HEI) faculty. *International Journal of research publications*. 2021. № 78(1). P. 37–44. DOI: <https://doi.org/10.47119/IJRP100781620211975>
7. George-Reyes C. E., López-Caudana E. O., Ramírez-Montoya M. S. Research Competencies in University Students: Intertwining Complex Thinking and Education 4.0. *Contemporary Educational Technology*. 2023. № 15(4). Art. no. ep478. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13767>
8. Murry L. T., Hughes P. J., Singh R. M., Travlos D. V., Engle J. P. Current and future opportunities and challenges in continuing pharmacy education: a 2024 update. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2024. № 88(10). Art. no. 101281. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2024.101281>
9. McMullen J., Arakawa N., Anderson C., Pattison L., McGrath S. A systematic review of contemporary competency-based education and training for pharmacy practitioners and students. *Research in Social and Administrative Pharmacy*. 2023. № 19(2). P. 192–217. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2022.09.013>
10. El Asame M., Wakrim M. Towards a competency model: A review of the literature and the competency standards. *Education and Information Technologies*. 2018. № 23(1). P. 225–236. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9596-z>
11. Swank J. M., Lambie G. W. Development of the research competencies scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2016. № 49(2). P. 91–108. DOI: <https://doi.org/10.1177/0748175615625749>
12. Pushkarova Y., Zaitseva G. Designing an online course for pharmacy students: Case study of basics of chemical metrology. *Anatolian Journal of Education*. 2022. № 7(2). P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.29333/aje.2022.721a>
13. Пушкарьова Я. М., Стучинська Н. В., Зайцева Г. М. Зміст і структура вибіркової дисципліни «Основи хімічної метрології» для підготовки магістрів за спеціальністю 226 «Фармація, промислова фармація». *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. № 3. С. 97–104. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-3-14>
14. Зайцева Г. М., Стучинська Н. В., Пушкарьова Я. М. Формування дослідницьких навичок у майбутніх фармацевтів. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. № 2. С. 16–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-2-3>

References

1. Reva, T. D., Nizhenkovska, I. V., Stuchynska, N. V., & Chkhalo, O. M. (2020). Stan i perspektyvy rozvytku natsionalnoi vyshchoi farmatsevtichnoi osvity [The state and prospects of development of national higher pharmaceutical education]. *Medicni perspektivi – Medical prospects*, 25(2), 19–25. DOI: <https://doi.org/10.26641/2307-0404.2020.2.206336> [in Ukrainian].
2. Pushkarova, Ya. M. (2024). Doslidnytska kompetentnist yak osnova profesiinoi pidhotovky maibutnikh farmatsevtiv [Research competence as the basis for the professional training of future pharmacists]. *Theoretical and practical research in 2024: collective monograph* / chairman of the editorial board S. Tabachnikov. (pp. 116–122). California. DOI: <https://doi.org/10.51587/9798-9917-51902-2025-021> [in Ukrainian].
3. ElKhalifa, D., Hussein, O., Hamid, A., Al-Ziftawi, N., Al-Hashimi, I., & Ibrahim, M. I. M. (2024). Curriculum, competency development, and assessment methods of MSc and PhD pharmacy

programs: a scoping review. *BMC Medical Education*, 24(1), 989. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05820-5>

4. Yan, Y., Yu, W., Zhao, W., Zhou, Z., Yang, Y., Zhu, M., ... & Chen, R. (2025). Construction and evaluation of research competency indicator system for pharmacists in tertiary A hospitals in China. *BMC medical education*, 25, 262. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06965-7>

5. Ahmed, W. S., & Nebeker, C. (2021). Assessment of research ethics education offerings of pharmacy master programs in an Arab nation relative to top programs worldwide: A qualitative content analysis. *PloS ONE*, 16(2), e0238755. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238755>

6. Roman, A. (2021). Research competencies and performance of higher education institutions (HEI) faculty. *International Journal of research publications*, 78(1), 37–44. DOI: <https://doi.org/10.47119/IJRP100781620211975>

7. George-Reyes, C. E., López-Caudana, E. O., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Research Competencies in University Students: Intertwining Complex Thinking and Education 4.0. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep478. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13767>

8. Murry, L. T., Hughes, P. J., Singh, R. M., Travlos, D. V., & Engle, J. P. (2024). Current and future opportunities and challenges in continuing pharmacy education: a 2024 update. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 88(10), 101281. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2024.101281>

9. McMullen, J., Arakawa, N., Anderson, C., Pattison, L., & McGrath, S. (2023). A systematic review of contemporary competency-based education and training for pharmacy practitioners and students. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 19(2), 192–217. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2022.09.013>

10. El Asame, M., & Wakrim, M. (2018). Towards a competency model: A review of the literature and the competency standards. *Education and Information Technologies*, 23(1), 225–236. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9596-z>

11. Swank, J. M., & Lambie, G. W. (2016). Development of the research competencies scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49(2), 91–108. DOI: <https://doi.org/10.1177/0748175615625749>

12. Pushkarova, Y., & Zaitseva, G. (2022). Designing an online course for pharmacy students: Case study of basics of chemical metrology. *Anatolian Journal of Education*, 7(2), 1–10. DOI: <https://doi.org/10.29333/aje.2022.721a>

13. Pushkarova, Ya. M., Stuchynska, N. V., & Zaitseva, G. M. (2024). Zmist i struktura vybirkovoi dystsypliny «Osnovy khimichnoi metrolohii» dlia pidhotovky mahistriv za spetsialnistiu 226 «Farmatsiia, promyslova farmatsiia» [Content and structure of the elective course «Fundamentals of chemical metrology» for the specialty 226 «Pharmacy, industrial pharmacy»]. *Medytsyna ta farmatsiia: osvichni diskursy – Medicine and pharmacy: educational discourses*, (3), 97–104. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-3-14> [in Ukrainian].

14. Zaitseva, G. M., Stuchynska, N. V., & Pushkarova, Ya. M. (2024). Formuvannia doslidnytskykh navychok u maibutnikh farmatsevtiv [Formation of research skills of future pharmacists]. *Medytsyna ta farmatsiia: osvichni diskursy – Medicine and pharmacy: educational discourses*, (2), 16–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-2-3> [in Ukrainian].

Пушкарьова Я. М. Теоретико-методичні основи дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації

У статті розкрито теоретико-методичні основи формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації, що є ключовим чинником їхньої професійної готовності до науково-аналітичної діяльності в умовах сучасної фармацевтичної галузі. Дослідницька компетентність трактується як інтегральна характеристика особистості, що формується у взаємодії когнітивного, мотиваційно-ціннісного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оціню-

вального компонентів. Саме така структурована модель забезпечує поєднання теоретичних знань, внутрішньої мотивації, практичних навичок дослідницької діяльності та здатності до критичного аналізу й корекції наукової роботи. У публікації систематизовано зміст зазначених компонентів, подано приклади їхнього прояву в навчальній та практичній діяльності. Обґрунтовано методичні умови, що сприяють ефективному формуванню дослідницьких умінь у здобувачів освіти, зокрема проєктне навчання, проблемно-орієнтовані підходи, доречні варіативні освітні компоненти та наставництво з боку досвідчених науковців і викладачів. Також висвітлено важливість створення адаптивного освітнього середовища, що стимулює розвиток пізнавальної активності, критичного мислення, самостійності й аналітичних здібностей здобувачів. У межах дослідження узагальнено сучасні педагогічні практики розвитку дослідницьких умінь та окреслено перспективи подальших наукових пошуків, що пов'язані із розробкою інструментарію для оцінювання рівня сформованості дослідницьких умінь та вивченням ефективності методичних підходів до формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Ключові слова: дослідницька компетентність, фармацевтична освіта, науково-аналітична діяльність, формування умінь.

Pushkarova Ya. M. Theoretical and methodological foundations of research competence of future masters of pharmacy

The article explores the theoretical and methodological foundations for the formation of research competence in future master's degree students in pharmacy, which is a key factor in their professional readiness for scientific and analytical activity within the modern pharmaceutical sector. Research competence is interpreted as an integral characteristic of the individual, formed through the interaction of cognitive, motivational-value, operational-activity and reflexive-evaluative components. This structured model ensures a combination of theoretical knowledge, intrinsic motivation, practical research skills, and the ability for critical analysis and revision of scientific work. The publication systematizes the content of these components and provides examples of their manifestation in educational and practical activities. The article substantiates methodological conditions that contribute to the effective development of research skills among students, including project-based learning, problem-oriented approaches, relevant elective educational disciplines, and mentoring by experienced scientists and educators. The importance of creating an adaptive educational environment that stimulates cognitive engagement, critical thinking, independence and analytical abilities is also highlighted. The study generalizes current pedagogical practices in developing research skills and outlines prospects for further research related to the development of tools for assessing the level of research skill formation and the evaluation of methodological approaches to develop research competence in future pharmaceutical professionals.

Key words: research competence, pharmaceutical education, scientific-analytical activity, development of skills.



УДК 378.37.03:303. 351

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-153-161>

Рефель Вадим Іванович,

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна.
vadym.refejj@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-7887-3707>

СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Згідно із завданнями дослідження, на наступному етапі роботи важливу роль відіграло проведення констатувального етапу педагогічного експерименту, метою якого було з'ясування сучасного стану розвитку фізичної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників.

Проблема фізичної культури як складової загальнолюдської культури привертає увагу багатьох вітчизняних науковців (Л. Балущка, М. Гресь, А. Мельников, С. Ільченко, А. Ребрина). Особливий інтерес дослідників зосереджено на вивченні ролі фізичної культури у формуванні здорового способу життя (Бойко, 2014). Як окремий напрямок вивчається розвиток фізичної культури студентської молоді (Філоненко, 2024). Зокрема, розкривається сучасний стан розвитку фізичної культури студентів у закладах вищої освіти під час війни в Україні в межах реалізації освітніх програм (Бабаджанян, Семаль, Беседа, Фаріонов & Курій, 2023; Гончаров, 2020). Обґрунтовуються методичні основи розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників під час проведення ранкової фізичної зарядки (Мірошніченко, Татарін & Сич, 2021).

Основними завданнями фізичної культури дослідники вважають «постійне підвищення рівня здоров'я, фізичного та духовного розвитку населення, сприяння економічному і соціальному прогресу суспільства» (Tatarin, Miroshnichenko & Tushko, 2022). Причому науковці (А. Багорка, Ю. Войнар, Д. Наварецький, І. Глазирін) наголошують на використанні набутих якостей фізичної культури в сфері суспільної та професійної діяльності.

Попри значний інтерес науковців до різноманітних аспектів фізичної культури здобувачів освіти та фахівців різних категорій, питання з'ясування сучасного стану розвитку цього феномену в освітньому середовищі закладу вищої освіти, зокрема військовому, потребує детальнішого вивчення та аналізу.

Метою статті є обґрунтування особливостей сучасного стану розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

На цьому етапі дослідження передбачалося виконання таких завдань:

- здійснити опитування курсантів для з'ясування їхнього усвідомлення важливості розвитку фізичної культури для майбутньої професійної діяльності та готовності працювати над підвищенням її рівня;
- виявити рівень поінформованості курсантів щодо вимог фізичної культури до професійної діяльності у прикордонній службі, а також ступінь засвоєння ними базових понять з фізичної культури;
- провести аналіз змісту навчальних дисциплін та наявного навчально-методичного забезпечення з метою виявлення їхнього потенціалу для розвитку фізичної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників, з урахуванням особливостей їхньої професійної підготовки;

– окреслити основні напрями удосконалення навчально-матеріальної бази, яка сприятиме розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Для з'ясування стану розвитку фізичної культури курсантів було використано різні методи, зокрема спостереження, опитування, тестування, оцінку експертів, аналіз документів, професійно-спрямовані завдання, фізичні вправи (табл. 1). Ці методи дослідження відповідали вимогам доступності, надійності та достовірності отриманих результатів.

Таблиця 1

**Методики для визначення стану розвитку фізичної культури
майбутніх офіцерів-прикордонників**

№	Критерії та показники розвитку фізичної культури	Методики дослідження
1	Мотиваційно-ціннісний критерій	
1.1	Усвідомлення соціальної значущості фізичної культури, її ролі в професійній діяльності	Анкета для з'ясування усвідомлення соціальної значущості фізичної культури, її ролі і місця в професійній діяльності.
1.2	Прийняття цінностей фізичної культури та цінностей прикордонної служби	Анкетування у формі незавершених речень щодо прийняття цінностей фізичної культури та цінностей прикордонної служби.
1.3	Мотивація до розвитку фізичної культури	Анкета для з'ясування мотивації курсантів до розвитку фізичної культури.
1.4	Прагнення досягти професійного успіху	Тестове опитування «Які для Вас шляхи досягнення професійного успіху?».
2	Когнітивний критерій	
2.1	Загальне уявлення про сутність фізичної культури, фізичних та спеціальних якостей	Опитувальник для з'ясування розуміння курсантами сутності фізичної культури.
2.2	Обізнаність щодо специфіки вияву фізичної культури в майбутній професійній діяльності	Анкетування для з'ясування обізнаності курсантів щодо специфіки вияву фізичної культури в майбутній професійній діяльності.
2.3	Обізнаність щодо форм і способів розвитку фізичної культури в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу	Усне опитування для визначення знань курсантів щодо форм і способів розвитку фізичної культури в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу
2.4	Об'єктивність оцінки рівня розвитку фізичної культури,	Тестове опитування (для визначення розуміння курсантами об'єктивності оцінки рівня розвитку фізичної культури, бесіда, спостереження.
3	Діяльнісний критерій	
3.1	Активність у застосуванні набутого фізичного потенціалу у виконанні професійних завдань	Спостереження, тестове оцінювання активності у застосуванні набутого фізичного потенціалу у виконанні професійних завдань.
3.2	Здатність аналізувати стан фізичних навантажень, приймати самостійні рішення	Професійно-орієнтовані завдання для визначення здатності курсантів аналізувати стан фізичних навантажень, приймати самостійні рішення відповідно до вимог фізичної культури.
3.3	Здатність проводити індивідуальні тренування з використанням методів самоконтролю за функціональним станом організму	Професійно-орієнтовані завдання для визначення здатності організовувати повсякденну діяльність з урахуванням вимог збереження та зміцнення здоров'я відповідно до вимог фізичної культури, спостереження за діями курсантів.
3.4	Здатність аналізувати організацію фізичної підготовки в підрозділі, рівень фізичної підготовленості персоналу, та чинники, які на нього впливають	Спостереження за діями курсантів, оцінка фізичної культури в групі, тестове опитування щодо оцінки розвитку фізичної культури, тест на оцінку рівня фізичної витривалості особистості.
4	Професійно-особистісний критерій	
4.1	Творчий підхід до удосконалення фізичного потенціалу у виконанні професійних завдань	Професійно-орієнтовані творчі завдання-вправи, експертна оцінка, само оцінювання.
4.2	Відповідальне ставлення до професійної діяльності та власного здоров'я	Спостереження за діями курсантів, ставленням до професійної діяльності та власного здоров'я.

Продовження таблиці 1

4.3	Здатність до самовдосконалення фізичної культури	Професійні завдання фізичні вправи, спостереження за курсантами, співбесіди, аналіз документації.
4.4	Здатність навчати фізичним вправам, прийомам і діям, методично та грамотно проводити всі форми фізичної підготовки в підрозділі	Професійно-орієнтовані творчі завдання-вправи щодо вияву аналітичного мислення в оцінці фізичних досягнень.

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Констатувальний етап експерименту було проведено у березні – червні 2025 року в Національній академії Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького. Учасниками цього етапу педагогічного експерименту стали 368 курсантів третього курсу, що навчаються за освітніми програмами «Безпека державного кордону», «Правоохоронна діяльність», «Філологія», «Психологія», «Організація діяльності інженерно-технічних підрозділів ДПСУ», «Організація діяльності кінологічних підрозділів ДПСУ», «Телекомунікація та радіотехніка». Як експерти у дослідженні також брали участь 12 науково-педагогічних працівників: 2 – начальники кафедр, 2 – професори, 5 – доценти, 3 – старші викладачі кафедр фізичного виховання і спорту (серед яких 1 майстер спорту, 1 майстер спорту міжнародного класу, 2 заслужених тренери України), прикордонної служби та кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін.

З урахуванням, що методологічною основою виділення у структурі фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та професійно-особистісного компонентів є спрямованість їх на особливості розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників як домінантного явища дослідження, критерії ми ототожнюємо із зазначеними компонентами.

Для оцінки стану розвитку мотиваційно-ціннісного компонента фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників було застосовано метод анкетування. Запитання анкети стосувалися усвідомлення курсантами значення фізичної культури, її ролі та місця в професійній діяльності, ціннісного ставлення до неї у контексті прикордонної служби, наявності інтересу до її розвитку та орієнтації на досягнення професійного успіху. Додатково були використані адаптовані методики для визначення рівня мотивації до професійного навчання та аналізу мотиваційної сфери курсантів.

Відповідаючи на питання, навіщо, на їхню думку, майбутньому офіцеру-прикордоннику розвивати фізичну культуру, 48,75% респондентів зазначили, що це обумовлено специфікою професійної діяльності, великою вірогідністю виникнення екстремальних ситуацій. Щодо самого поняття екстремальної ситуації, то 36,26 % опитаних курсантів трактують її як складні й непередбачувані обставини, пов'язані з оперативно-службовою діяльністю, 48,12 % – як стресову ситуацію, тоді як 15,62 % не змогли дати чіткої відповіді.

Важливе значення мало з'ясування того, як курсанти мотивовані до вивчення особливостей фізичної культури, наскільки готові до самовдосконалення фізичної культури. 19,19 % курсантів зазначили про бажання підвищувати свій рівень фізичної культури. Курсанти вказали, що вони хотіли би бути більш витривалими і сильними, більш зібраними і старанними. Курсанти частково ототожнюють фізичну культуру з витривалістю, дисциплінованістю, швидкістю рухів та дій, старанним виконанням обов'язків. Для того щоб підвищувати рівень розвитку фізичної культури, курсанти вважають, що треба дотримуватись вимог статуту (19,16 % відповідей), формувати силу волі (28,78 % відповідей), брати приклад з фізично загартованих колег (29,08 % відповідей).

Для з'ясування рівня прийняття курсантами цінностей фізичної культури в прикордонному відомстві було використано анкетування у формі незавершених речень. Курсанти повинні були пояснити своє розуміння цінностей фізичної культури, продовживши, до прикладу, такі

речення «Найбільша цінність фізичної культури у діяльності прикордонника для мене...», «Мої головні професійні інтереси – це...», «Фізична складова в діяльності прикордонника для мене є...», «На мою думку, важливість фізичної культури майбутнього офіцера-прикордонника полягає у...» та ін..

Аналіз результатів анкетування засвідчив, що лише 96 курсантів з 368 виявляють інтерес до розвитку фізичної культури. Глибоко усвідомлюють значущість фізичної культури для майбутньої професійної діяльності відповідно 87 курсантів. На досягнення успіху в професійній діяльності зорієнтовано – 124 респонденти. Хоча про мотивацію щодо розвитку фізичної культури висловились 108 осіб. Водночас, кількість курсантів, які не виявляють такого бажання, становить 113 осіб, а таких, що не задумуються про подібні речі – 147. Результати діагностичного зрізу за показниками мотиваційно-ціннісного критерію відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Рівень розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників
за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

Показники	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Усвідомлення соціальної значущості фізичної культури, її ролі в професійній діяльності	87	23,64	123	33,42	158	42,94
Прийняття цінностей фізичної культури та цінностей прикордонної служби	85	23,10	118	32,33	164	44,57
Мотивація до розвитку фізичної культури	98	26,63	152	41,30	118	32,07
Прагнення досягти професійного успіху	114	30,97	148	40,22	106	28,81

Отримані дані свідчать, що необхідно впровадити педагогічні умови, які б сприяли розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Для визначення стану розвитку *когнітивного* компонента фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників було використано опитування, анкетування, тестування, вивчення результатів контрольних заходів з фізичного виховання (здача нормативів: біг по дистанції, підтягування на перекладині, віджимання від підлоги, розвиток силової витривалості, рукопашний бій тощо), спостереження за повсякденною діяльністю курсантів, під час занять та проведення академічних спортивно-масових заходів, під час занять з фізичного виховання, ранкової фізичної зарядки, дані якого за необхідності уточнювалися у процесі індивідуальних бесід з курсантами.

Зокрема результати опитування курсантів щодо розуміння ними сутності фізичної культури та специфіки її в професійній діяльності офіцерів-прикордонників засвідчили, що тільки 24,46 % опитаних змогли розкрити поняття фізичної культури, охарактеризувати її роль в діяльності офіцерів-прикордонників.

Спостереження за курсантами під час занять із фізичного виховання показало, що вони активно працюють на заняттях, емоційно реагують на пояснення викладача, намагаючись якомога повніше виконати навчальні завдання, активно вивчають нові вправи.

Більшість курсантів називали «фізичне виховання» серед улюблених навчальних дисциплін, із захопленням працюють на заняттях. Улюбленим видом діяльності на цих заняттях назвали відповідно подолання смуги перешкод та виконання практичних вправ, тренування щодо відбиття в складі прикордонного наряду нападу озброєних диверсійно-розвідувальних груп з використанням імітаційних засобів. З метою уточнення отриманих емпіричних даних було проведено опитування та анкетування курсантів. Узагальнений рівень розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників за когнітивним критерієм визначався шляхом

обчислення середнього арифметичного значення, отриманого на основі результатів застосування всіх діагностичних методик.

Виявлено, що курсанти недостатньо обізнані про сутність фізичної культури, фізичних та спеціальних якостей та специфіку їх вияву в професійній діяльності, не завжди знають вимоги нормативів. Курсанти недооцінюють значення фізичної культури в професійній діяльності, мають труднощі з об'єктивністю оцінки рівня розвитку фізичної культури.

Аналіз та обробка здобутих результатів дали змогу розподілити респондентів на три групи (табл. 3).

Таблиця 3

**Рівень розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників
за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

Показники	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Загальне уявлення про сутність фізичної культури, фізичних та спеціальних якостей	99	26,90	166	45,11	103	27,99
Обізнаність щодо специфіки вияву фізичної культури в майбутній професійній діяльності	98	26,63	141	38,32	129	35,05
Обізнаність щодо форм і способів розвитку фізичної культури в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу	93	25,27	164	44,57	111	30,16
Об'єктивність оцінки рівня розвитку фізичної культури	90	24,46	164	44,57	114	30,97

Для визначення стану розвитку діяльнісного компоненту фізичної культури майбутніх офіцерів прикордонників були запропоновані професійні ситуативні завдання з виконанням фізичних вправ, відповідно до вимог згідно з робочими навчальними програмами дисципліни «фізичне виховання» (6-й семестр навчання). Зокрема, тема 2 «Методика організації та проведення фізичної підготовки», заняття 5 «Організація і методика проведення заняття з особовим складом з спортивних та рухливих ігор», заняття 6 «Організація і методика проведення заняття з особовим складом з прискореного пересування»; тема 4 «Подолання перешкод», заняття 8 «Вдосконалення техніки подолання смуги перешкод», заняття 9 «Вдосконалення виконання загальної контрольної вправи на смузі перешкод»; тема 6 «Легка атлетика та прискорене пересування», заняття 9 «Перевірка бігу на 100 та 3000 м».

Оцінку виконання практичних завдань здійснювали експерти. Результати діагностичного зрізу за показниками діяльнісного критерію відображено в таблиці 4. Дані таблиці 4 свідчать, що активність у застосуванні набутого фізичного потенціалу у виконанні професійних завдань виявили 99 курсантів. Багато респондентів знаходяться на низькому рівні – 116. Найгірша ситуація із здатністю аналізувати організацію фізичної підготовки в підрозділі, рівень фізичної підготовленості персоналу, та чинники, які на нього впливають (низький рівень – 172 курсанти).

Для визначення стану розвитку професійно-особистісного компоненту фізичної культури майбутніх офіцерів прикордонників були запропоновані фізичні завдання-вправи з елементами творчості. Зокрема, під час комплексних практичних занять з «фізичного виховання» (тема 8 заняття 9 «Рукопашний бій, гімнастика та атлетична підготовка») для з'ясування потенційних можливостей щодо розвитку фізичної культури курсантів в комплексі оцінювалось удосконалення прийомів удару ногою, елементів гімнастичних вправ, комплексне силове тренування. Здійснювалась експертна оцінка, співбесіди, спостереження за діями курсантів, ставленням до професійної діяльності та власного здоров'я, само оцінювання курсантів.

Таблиця 4

**Рівень розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників
за діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

Показники	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Активність у застосуванні набутого фізичного потенціалу у виконанні професійних завдань	99	26,90	153	41,58	116	31,52
Здатність аналізувати стан фізичних навантажень, приймати самостійні рішення	81	22,01	120	32,61	167	45,38
Здатність до проведення індивідуальних тренувань з використанням методів самоконтролю за функціональним станом організму	94	25,54	116	31,52	158	42,94
Здатність аналізувати організацію фізичної підготовки в підрозділі, рівень фізичної підготовленості персоналу, та чинники, які на нього впливають	80	21,75	116	31,52	172	46,73

Результати діагностичного зрізу відображено в таблиці 5, з якої видно, що за показниками професійно-особистісного критерію рівень розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників переважно низький. Найменш розвинуте відповідальне ставлення до професійної діяльності та власного здоров'я (низький рівень – 185 курсантів, високий рівень – 84. Низький рівень здатності до самовдосконалення фізичної культури притаманний 161 курсанту, високий – 92. Для більшості курсантів (182) притаманний низький рівень здатності навчати фізичним вправам, прийомам і діям, методично та грамотно проводити всі форми фізичної підготовки в підрозділі, що є недостатнім для майбутньої професійної діяльності офіцерів-прикордонників.

Таблиця 5

**Рівень розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників
за професійно-особистісним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

Показники	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Творчий підхід до удосконалення фізичного потенціалу у виконанні професійних завдань	99	26,90	150	40,76	119	32,34
Відповідальне ставлення до професійної діяльності та власного здоров'я	84	22,82	99	26,91	185	50,27
Здатність до самовдосконалення фізичної культури	92	25,00	115	31,25	161	43,75
Здатність навчати фізичним вправам, прийомам і діям, методично та грамотно проводити всі форми фізичної підготовки в підрозділі	85	23,10	101	27,45	182	49,45

Усі результати вивчення стану розвитку фізичної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників було узагальнено й занесено до таблиці 6.

Середньоарифметичні дані розвитку фізичної культури на констатувальному етапі експерименту свідчать про те, що для більшості курсантів притаманний низький рівень розвитку фізичної культури (таблиця 6).

Дані таблиці 6 засвідчують, що високий рівень фізичної культури мають лише 25,27 % курсантів. Більша частина опитаних перебуває на середньому – 36,41 % та низькому – 38,32 % рівнях. Виявлено особливо низький рівень розвитку фізичної культури курсантів за діяльнісним і професійно-особистісним критеріями. Результати діагностики свідчать про те, що курсанти не завжди усвідомлюють значущість фізичної культури в контексті прикордонної служби, недостатньо обізнані щодо вимог до фізичної підготовки офіцера-прикордонника, її ролі у підвищенні ефективності виконання завдань з охорони державного кордону. Водночас вони недооці-

Таблиця 6

**Середньоарифметичні дані рівнів розвитку фізичної культури
на констатувальному етапі експерименту, n=368**

Критерії	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Мотиваційно-ціннісний	96	27,45	135	35,87	137	36,68
Когнітивний	95	25,82	159	41,58	114	27,79
Діяльнісний	89	24,18	126	33,15	153	41,03
Професійно-особистісний	90	24,46	116	31,52	162	44,02
Середнє арифметичне	93	25,27	134	36,41	141	38,32

нують важливість відповідального ставлення до професійної діяльності та власного здоров'я. Також потребує поліпшення здатність курсантів навчати фізичним вправам, прийомам і діям, а також методично грамотно організовувати всі форми фізичної підготовки в підрозділі. Це засвідчує необхідність цілеспрямованої роботи щодо її розвитку.

Отже, аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження засвідчив, що розвиток фізичної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників супроводжується з низкою труднощів, які умовно поділяються на такі групи: 1) труднощі, пов'язані з недостатньою теоретичною розробленістю проблеми розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників і відсутністю чітких рекомендацій щодо цього процесу; 2) труднощі цільового спрямування, пов'язані з недостатньою увагою педагогів до розвитку фізичної культури курсантів, з недостатнім досвідом професійної діяльності окремих викладачів, недостатнім рівнем фахової компетентності, необхідної для ефективного сприяння цьому процесу; 3) методичні труднощі, зумовлені недостатнім сучасним методичним забезпеченням цього процесу.

Виявлені труднощі зумовили необхідність обґрунтування педагогічних умов розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників і розроблення методики їх впровадження в освітній процес вищого військового навчального закладу. Це становить перспективу подальших пошуків.

Список використаної літератури

1. Бойко Г. М. Види оздоровчо-рекреаційної рухової активності : навч. посіб. Ч. 1. Київ : Талком, 2014. 165 с.
2. Філоненко О. В. Виховання фізичної культури студентів в університетах США. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 214. С. 94–98. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-94-98>
3. Бабаджанян В., Семаль Н., Беседа Н., Фаріонов В., Курій О. The current state of physical education of students in higher education institutions during the war in Ukraine. *Наука і техніка сьогодні. Серії: право, економіка, педагогіка, техніка, фізико-математичні науки*. Київ, 2023. № 2(16). С. 167–176. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2\(16\)-167-176](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2(16)-167-176) [in English].
4. Гончаров А. В. Сутність та розвиток фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» / наук. керівник В. О. Тищенко. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 54 с. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/4454>
5. Мірошніченко В. І., Татарін О. В., Сич Р. В. Розвиток фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників під час проведення ранкової зарядки. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 37. С. 277–281. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/37.55>
6. Tatarin O. V., Miroshnichenko V. I., Tushko K. Yu. Formation of health care culture of military personnel during physical training. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 12(14). С. 199–207. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-12\(14\)-199-207](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-12(14)-199-207)

References

1. Boiko, H. M. (2014). *Vydy ozdorovcho-rekreatsiinoi rukhovoï aktyvnosti* [Types of health and recreational physical activity]. Vol. 1. Kyiv: Talkom [in Ukrainian].
2. Filonenko, O. V. (2024). *Vykhovannia fizychnoi kultury studentiv v universytetakh SShA* [Physical education of students at US universities]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, (214), 94–98. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-94-98> [in Ukrainian].
3. Babadzhanian, V., Semal, N., Beseda, N., Farionov, V., & Kurii, O. (2023). The current state of physical education of students in higher education institutions during the war in Ukraine. *Nauka i tekhnika sohodni. Serii: pravo, ekonomika, pedahohika, tekhnika, fizyko-matematychni nauky – Science and technology today. Series: law, economics, pedagogy, technology, physical and mathematical sciences*, 2(16), 167–176. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2\(16\)-167-176](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2(16)-167-176) [in English].
4. Honcharov, A. V. (2020). *Sutnist ta rozvytok fizychnoho vykhovannia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv* [The essence and development of physical education of students of higher educational institutions]. Zaporizhzhia: ZNU. Retrieved from <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/4454> [in Ukrainian].
5. Miroshnichenko, V. I., Tatarin, O. V., & Sych, R. V. (2021). *Rozvytok fizychnoi kultury maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv pid chas provedennia rankovoi zariadky* [Development of physical culture of future border guard officers during morning exercises]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 37, 277–281. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/37.55> [in Ukrainian].
6. Tatarin, O. V., Miroshnichenko, V. I., & Tushko, K. Yu. (2022). Formation of healthcare culture of military personnel during physical training. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriiia «Pedahohika» – Scientific innovations and advanced technologies. Series: Pedagogy*, 12(14), 199–207. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-12\(14\)-199-207](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-12(14)-199-207) [in English].

Рефель В. І. Сучасний стан розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників

Стаття присвячена обґрунтуванню особливостей сучасного стану розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Було використано різні методи, зокрема спостереження, опитування, тестування, оцінку експертів, аналіз документів, професійно-спрямовані завдання, фізичні вправи.

Виділені раніше у структурі фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та професійно-особистісний компоненти автор ототожнює з критеріями розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження засвідчив, що розвиток фізичної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників супроводжується з низкою труднощів, які умовно поділяються на такі групи: 1) труднощі, пов'язані з недостатньою теоретичною розробленістю проблеми розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників і відсутністю чітких рекомендацій щодо цього процесу; 2) труднощі цільового спрямування, пов'язані з недостатньою увагою педагогів до розвитку фізичної культури курсантів, з недостатнім досвідом професійної діяльності окремих викладачів, недостатнім рівнем фахової компетентності, необхідної для ефективного сприяння цьому процесу; 3) методичні труднощі, зумовлені відсутністю сучасного методичного забезпечення цього процесу. Отримані дані автором дані засвідчили необхідність розроблення та впровадження педагогічних умов, які б сприяли розвитку фізичної культури майбутніх офіцерів-прикордонників за кожним із критеріїв.

Ключові слова: фізична культура, майбутні офіцери-прикордонники, фізичне виховання, розвиток фізичної культури, компоненти, критерії, показники та рівні розвитку фізичної культури.

Refel V. I. The current state of development of physical culture of future border guard officers

The article is devoted to the substantiation of the features of the current state of development of physical culture of future border guard officers. Various methods were used, including observation, survey, testing, expert assessment, document analysis, professionally-oriented tasks, and physical exercises. The author identifies the motivational-value, cognitive, activity, and professional-personal components previously identified in the structure of the physical culture of future border guard officers with the criteria for the development of the physical culture of future border guard officers. Analysis of the results of the ascertaining stage of the experimental study showed that the development of physical culture in future border guard officers is accompanied by a number of difficulties, which are conditionally divided into the following groups: 1) difficulties associated with insufficient theoretical elaboration of the problem of developing the physical culture of future border guard officers and the lack of clear recommendations regarding this process; 2) difficulties in targeting, associated with insufficient attention of teachers to the development of cadets' physical culture, insufficient experience of professional activity of individual teachers, insufficient level of professional competence necessary to effectively promote this process; 3) methodological difficulties due to the lack of modern methodological support for this process. The data obtained by the author indicated the need to develop and implement pedagogical conditions that would contribute to the development of physical culture of future border guard officers according to each of the criteria.

Key words: physical culture, future border guard officers, physical education, development of physical culture, components, criteria, indicators and levels of development of physical culture.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 04.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 37.091.12

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-162-169>

Таранець Альона Володимирівна,

аспірантка III курсу

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

консультант Комунальної установи

«Центр професійного розвитку педагогічних

працівників Лубенської міської ради

Лубенського району Полтавської області»,

Полтава, Україна.

alenataranec2019@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1367-1318>

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ

Стабільність і неквапливість не властиві сучасному світу і це реалії сьогодення, котрі ми повинні не просто приймати, а й відповідним чином реагувати на них. Тому підготовка і професійний розвиток потребують сучасних підходів щодо вибору дієвих інноваційних форм організації освітнього процесу у закладах освіти різних типів і форм власності та навчальних підрозділах, що здійснюють освітню діяльність. В умовах практичної реалізації завдань оновлення змісту освіти важливого значення набуває організація системної роботи з підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників та впровадження їх у освітній процес.

Усім відомо, що головною умовою результативності будь-якої діяльності є професіоналізм її виконавців. На сьогодні це питання вирішують багато провідних учених. У дослідженнях проблем професійного розвитку педагога сутність поняття визначено як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Варто зазначити також, що для позначення професійного розвитку вчителя у вітчизняних і зарубіжних наукових працях використовуються різні терміни (Пуховська, 2011), зокрема, розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар'єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human resource development), професійний розвиток (professional development), неперервна освіта (continuing education), освіта впродовж життя (lifelong learning), професійне становлення та інші (Мірошник, 2016).

Певний внесок у висвітлення питань становлення професіоналізму педагогів зробили науковці Н. Кузьміна, А. Щербаков, В. Сластьонін (Дігтяр, 2015), також розглядалися інші напрями дослідження професіонального розвитку за такими напрямками, а саме:

- концептуальні підходи до професійного становлення особистості та психології професіонала (Г. Балл, Є. Борисова, В. Гордієнко Е. Зеєр, Є. Клімов, В. Рибалка);
- положення щодо психолого-педагогічних аспектів праці освітянина та його індивідуально-психологічних особливостей, що сприяють ефективності освітньої діяльності (Ф. Гоноболін, С. Максименко, С. Сисоєва, В. Семиченко);
- моделі фахівця для роботи в умовах інноваційних перетворень у сфері освітньої діяльності (В. Давидов, С. Максименко, Д. Ельконін);
- психолого-педагогічні основи професійного розвитку фахівців в умовах післядипломної педагогічної освіти (В. Олійник, В. Маслов, Т. Сорочан).

Стратегічні прогнози розвитку професій Міжнародного кадрового порталу Head Hunter Україна та британської дослідницької групи The Future Laboratory свідчать: для того, щоб

успішно діяти у майбутньому, інформаційний фахівець має відповідати таким вимогам: 1) навчатися впродовж життя; 2) вміти працювати віддалено; 3) бути крос-функціональним, працювати на стику професій; 4) удосконалювати знання з ІТ-технологій; 5) вміти керувати потужними цифровими архівами; 6) бути фахівцем у big data – вміти аналізувати і розподіляти великі обсяги інформації; 7) вміти самостійно навчатися; 8) бути універсальним, вміти творчо мислити, цілеспрямовано досягати цілей; 9) володіти не лише комп'ютерною, а й мережевою грамотністю; 10) володіти кількома мовами (Коржик, 2017).

Професія вчителя багатогранна, різнопланова і фундаментальна. Із розвитком інформаційних технологій вимоги до неї постійно змінюються. Ті формули успіху, які діяли вчора, сьогодні стають не актуальними. І чим серйозніші зміни, тим більша потреба у підвищенні кваліфікації, безперервному навчанні.

Отже актуальним постає питання розвитку системи освіти, для забезпечення якого потрібні педагоги-професіонали, здатні до постійного особистісного та професійного зростання.

Метою статті є розкриття сутності слова «професіоналізм», дослідження, аналіз й обґрунтування теоретичних основ сучасних підходів та напрямів до формування професійного розвитку педагогічних працівників закладів освіти.

У сучасній науці існує декілька підходів щодо розуміння сутності поняття «професіоналізм»:

- *суб'єктний підхід* (Альбуханова, 2006): принцип саморозвитку; ідея про те, що дії в професії мають зайняти важливе місце в системі життєвих смислів, бути органічно вбудованими у загальну систему життєвих планів і цілей. Це забезпечить задоволеність власним життям і самоактуалізацію людини;

- *раціогуманістичний підхід* (Балл, 2000): увага до духовної сторони професійної діяльності та освіти знаходить вияв у розрізненні фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім цього, цінностями, ідеалами і, взагалі, цілісною професійною культурою;

- *акмеологічний підхід* (Огієнко, 2013): досягнення вершин у професії є можливим лише за умови узгодження особистістю складних колізій як особистісного, так і професійного розвитку: усвідомлення предмету та умов діяльності (розуміння суті самої професії, її законів), навколишнього соціального і професійного світу, себе як професіонала, а також можливостей самореалізації особистості в контексті життєвого і професійного шляху;

- *особистісно-орієнтований підхід* (Ніколенко, 2007): професійний розвиток пов'язаний з особистісним – в основі якого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичної діяльності, що веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації та має на меті виявлення індивідуальних пізнавальних здібностей учителів; максимальне вивчення й використання їхнього індивідуального досвіду; допомогу кожному пізнати себе, самовизначитись і самореалізуватись. Кожен педагог розробляє особисту творчу концепцію, епізодичну та планову самоосвітню діяльність, науково-дослідну роботу, моніторинг творчого потенціалу та узагальнення досвіду;

- *компетентнісний підхід*, сутністю якого є визначення результативно-цільової спрямованості освіти, що, на думку (Гулай, 2009) є його безперечною перевагою порівняно з іншими традиційними та інноваційними підходами. Компетенція – це ціль освітньої діяльності, а компетентність – міра, ступінь, повнота її досягнення конкретним суб'єктом освітньої діяльності. Кінцевим результатом навчання є сформованість компетентностей людини, перенесення акцентів з рівня знань суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем.

За визначенням *професіоналізм педагога* – це інтегральна характеристика особистості педагога, яка передбачає володіння видами професійної діяльності та наявність у поєднання професійно-психологічно важливих якостей, які забезпечують ефективне вирішення професійних педагогічних завдань щодо освітньої діяльності (Дігтяр, 2015).

Іншими словами – професіоналізм: інтегративна характеристика професійно зрілої особистості в якості суб'єкта діяльності, спілкування, праці, що містить:

1) *соціальну зрілість* (володіння засобами спільної професійної діяльності й партнерства, прийнятими у суспільстві прийомами професійного спілкування);

2) *особистісну зрілість* (володіння засобами самовираження й саморозвитку, засобами протидії професійним деформаціям особистості);

3) *діяльнісну зрілість* (володіння на високому рівні професійною діяльністю, засобами самореалізації й саморозвитку особистості в межах професії, здатністю до творчих проявів своєї індивідуальності у професії).

Професійний розвиток – процес досягнення позитивних змін у всіх складових професіоналізму, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в умовах соціальних трансформацій.

Його в значному ступені визначає *позиція та власна суб'єктна активність* фахівця-освітця по відношенню до напрямку й можливостей прийняття змін, що стрімко розгортаються в сучасному світі, прагнення людини до постійного самовдосконалення і саморозвитку, збереження й розвитку духовних засад тощо.

Основними засобами ефективного впливу на процес формування професійного розвитку педагогів закладів освіти є: мотивація до підвищення рівня професійної майстерності; використання форм і методів методичної роботи, які відповідають різним стилям і технологіям навчання; раціональне використання здібностей учителя; створення ситуації успіху; можливість практичного використання нових знань.

Ураховуючи сучасні вимоги до професійного розвитку педагога, процес підвищення кваліфікації має бути спрямований на його безперервний саморозвиток. Із цією метою в державі з 2020 року функціонують Центри професійного розвитку педагогічних працівників, які пропонують інноваційні форми підвищення кваліфікації в контексті неперервного професійного розвитку педагогів, що ґрунтуються на засадах співпраці та ефективній взаємодії освітніх установ громад, які здійснюють методичний супровід і надають підтримку закладам освіти регіону. Зокрема, було впроваджено кластерний підхід до професійного розвитку педагогів, який передбачає певні напрями діяльності:

- неперервність процесу підвищення кваліфікації педагогів, стратегію форм навчання, підвищення мотивації педагогічних працівників до саморозвитку та самоосвіти;

- інтеграцію зусиль Центру професійного розвитку педагогічних працівників, закладів освіти з іншими соціальними партнерами (ЗВО, громадськими організаціями, різними суб'єктами економічної діяльності) для посилення практико-орієнтованої спрямованості освітнього процесу;

- визначення пріоритетних форм розвитку освітнього кластеру, обґрунтування перспектив співпраці в інтегрованому освітньому секторі;

- модернізацію освітніх проєктів професійного розвитку педагогів, реалізацію принципу адаптованості та індивідуалізації процесу навчання з використанням нових освітніх технологій (Покроєва, 2022).

У свою чергу адміністрація і педагогічні колективи закладів освіти ставлять перед собою напрями щодо формування професійного розвитку педагогів, зокрема:

- вивчення рівня освітньо-кваліфікаційного забезпечення освітнього процесу;

- створення організаційних умов для безперервного вдосконалення фахової освіти, кваліфікації й професійної майстерності педагогів;
- мотивація членів педагогічного колективу до реалізації науково-методичної теми, формування готовності вчителів до інноваційної діяльності;
- вивчення змісту директивних документів, інструктивно-методичних листів, ознайомлення з сучасними досягненнями психолого-педагогічної науки, методикою викладання - предметів, сучасними інноваційними технологіями;
- апробація та впровадження інноваційних освітніх технологій;
- забезпечення умов для самоосвітньої діяльності педагогів;
- створення умов для гармонійного розвитку особистості педагога;
- виявлення й підтримка обдарованого вчителя, стимулювання його творчого потенціалу;
- заохочення до науково-пошукової діяльності;
- підвищення науково-теоретичного та загальнокультурного рівнів учителів, їх психолого-педагогічної майстерності;
- оцінювання результатів методичної роботи за кінцевими показниками, які виражаються у підвищенні рівня знань, розвитку та вихованості учнів.

Основне завдання на сучасному етапі реформи освітнього процесу – це своєчасно побачити й належним чином оцінити креативне, нове й перспективне в роботі вчителя; створити сприятливі умови для впровадження інноваційних здобутків у його практику для формування професійної компетентності педагогів.

Узагальнюючи вище зазначене підсумовуємо, що професійний розвиток педагогічних працівників закладів освіти в умовах реформування освітнього процесу залежить від багатьох чинників, зокрема існують умови та певні напрями сприяння професіоналізму педагогів, такі як:

- безперервна діяльність – створення ситуації успіху, організація спільної діяльності молодих педагогів, у ході якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності, задовольняють вищі людські потреби;
- взаємообмін досвідом – спостереження за колегами з високою педагогічною майстерністю та аналіз ситуацій їх професійної діяльності як фахівця;
- суспільна думка – встановлення рівноправності партнерів у спілкуванні, емоційній відкритості й довірі один до одного;
- фізичний та емоційний стан людини – створення індивідуальної траєкторії професійного розвитку на основі постійного моніторингу особистісного й професійного.

Розглянуті вище концептуальні підходи є провідними в організації професійного розвитку педагогічних працівників у сучасності. Однак зазначаємо, що існують й інші бачення ефективного професійного розвитку педагогів. Так науковці О. Вознюк, О. Дубасенюк розглядають потребу розроблення інтегративного підходу до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін, що передбачає комплексне врахування закономірностей і механізмів цілісного розвитку людини як фахівця, особистості і громадянина, тобто йдеться про громадянський розвиток особистості професіонала (Вознюк, Дубасенюк, 2010).

У межах дослідження проаналізовано підходи та напрями формування професійного розвитку педагогічних працівників, що розглядаються як відповідь на виклики сучасної освітньої практики, зумовлені потребою у компетентному, професійно зрілому педагогічному працівнику як ключовій фігурі трансформаційних процесів в освіті. Зазначені підходи до навчання й розвитку дорослих не суперечать традиційним дидактичним принципам, притаманним класичній педагогіці: навпаки, вони частково інтегруються з ними або розвивають їх у контексті сучасних освітніх парадигм. Вважаємо за доцільне підкреслити ефективність синтезу розглянутих підходів, які значною мірою є взаємодоповнюючими та характеризуються спільними концептуальними засадами.

Зокрема, у всіх проаналізованих основних підходах і напрямках професійного розвитку педагогів центральною є роль особистості як активного суб'єкта навчання й саморозвитку, а також орієнтація процесу на професійний контекст. Обов'язковим компонентом виступає залучення індивідуального досвіду педагога, що забезпечує особистісну значущість і прикладну спрямованість освітнього процесу. Такий підхід створює передумови для врахування закономірностей професійного становлення, самоактуалізації та реалізації творчого потенціалу педагогічних працівників. У результаті формується здатність до самореалізації, конкурентоспроможність, адаптивність до змін та мобільність у професійному середовищі, що, своєю чергою, сприяє підвищенню ефективності педагогічної діяльності, а також розвитку умінь цілепокладання й вирішення професійних завдань в умовах соціальних трансформацій.

Список використаної літератури

1. Альбуханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* / О. А. Донченко [та ін.]; заг. ред. В. О. Татенко. Київ : Либідь, 2006. С. 37–51.
2. Балл Г. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки. *Психологія і суспільство*. 2000. № 2. С. 74–90.
3. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін [Електронний ресурс]. *Науковий часопис НПУ імені М. М. Драгоманова. Серія 16 «Творча особистість»*. Київ, 2010. Вип. 12(22). С. 17–20. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/12087058.pdf>
4. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти [Електронний ресурс]. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2009. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_7
5. Дігтяр Н. Г. Професійна компетентність директора навчального закладу: проблеми та напрями формування. *Науково-методичні записки ПОІППО: Самоосвітня компетентність учасників освітнього процесу: актуальні питання теорії та практики*. Полтава : ПОІППО, 2015. Вип. 7. С. 38–41.
6. Коржик Н. Професійні компетенції бібліотекаря XXI століття. *Вісник Книжкової палати*. 2017. № 6. С. 12–14.
7. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. Вип. 2. С. 13–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_2_4
8. Покроева Л. Д. Кластерний підхід як основа мережевого партнерства у системі професійного розвитку педагогів. *Партнерство в освіті. Практика взаємодії у контексті освітньої діяльності на шляху розбудови Нової української школи : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2022. С. 64–71. URL: <https://donets-osvita.gov.ua/wp-content/uploads/2022/07/pedagogika-partnerstva-2022.pdf>
9. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти [Електронний ресурс]. *Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал*. 2011. № 1. С. 97–106. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32306377.pdf>
10. Ніколенко Л. Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 2. С. 38–41.
11. Огієнко О. І. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / редкол. : Н. Г. Ничкало (голова), та ін.; упоряд. : Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України*. Київ : Богданова А. М., 2013. С. 160–166.

References

1. Albukhanova, K. O. (2006). Metodolohichne znachennia katehorii sub'iekta dlia suchasnoi psykholohii [The methodological significance of the subject category for modern psychology]. *Liudyna. Sub'iekt. Vchynok: filosofsko-psykholohichni studii – Human being. Subject. Action: philosophical and psychological studies* / O. A. Donchenko [ta in.]; zah. red. V. O. Tatenko. (pp. 37–51). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Ball, H. (2000). Do vyznachennia zasad ratsiohumanistychnoho pidkhodu v metodolohii psykholohichnoi nauky [Towards defining the principles of the rational-humanistic approach in the methodology of psychological science]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 74–90 [in Ukrainian].
3. Vozniuk, O. V., & Dubaseniuk, O. A. (2010). Intehrativnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku osobystosti pedahoha v umovakh tsyvilizatsiinykh zmin [Integrative approach to the professional development of a teacher's personality in the context of civilizational changes]. [Elektronnyi resurs]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. M. Dragomanova. Serii 16 «Tvorchia osobystist» – Scientific journal of the M. M. Dragomanov National Pedagogical University. Series 16 «Creative Personality»*, 12(22), 17–20. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/12087058.pdf> [in Ukrainian].
4. Hulai, O. I. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova novoi paradyhmy osvity [Competency-based approach as the basis of a new educational paradigm]. [Elektronnyi resurs]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii «Pedagogichni nauky» – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 2. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_7 [in Ukrainian].
5. Dihtiar, N. H. (2015). Profesiina kompetentnist dyrektora navchalnoho zakladu: problemy ta napriamy formuvannia [Professional competence of the director of an educational institution: problems and directions of formation]. *Naukovo-metodychni zapysky POIPPO: Samoosvitnia kompetentnist uchashnykiv osvitnoho protsesu: aktualni pytannia teorii ta praktyky – Scientific and methodological notes of POIPPO: Self-education competence of participants in the educational process: topical issues of theory and practice*, 7, 38–41. Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
6. Korzhyk, N. (2017). Profesiini kompetentsii bibliotekaria XXI stolittia [Professional competencies of a librarian in the 21st century]. *Visnyk Knyzhkovoi palaty – Bulletin of the Book Chamber*, 6, 12–14 [in Ukrainian].
7. Miroshnyk, S. I. (2016). Profesiinyi rozvytok pedahoha: suchasni pidkhody [Teacher professional development: modern approaches]. *Narodna osvita – Public education*, 2, 13–18. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_2_4 [in Ukrainian].
8. Pokroieva, L. D. (2022). Klasternyi pidkhid yak osnova merezhevoho partnerstva u systemi profesiinoho rozvytku pedahohiv [Cluster approach as the basis of network partnership in the system of professional development of teachers]. *Partnerstvo v osviti. Praktyka vzaiemodii u konteksti osvitnoi diialnosti na shliakhu rozbudovy Novoi ukrainskoi shkoly: Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Partnership in education. The practice of cooperation in the context of educational activities on the path to building a New Ukrainian School: Materials from the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. (pp. 64–71). Kharkiv: Kharkivska akademiia neperervnoi osvity. Retrieved from <https://donets-osvita.gov.ua/wp-content/uploads/2022/07/pedagogika-partnerstva-2022.pdf> [in Ukrainian].
9. Pukhovska, L. (2011). Teoretychni zasady profesiinoho rozvytku pedahohiv: rukh do kontseptualnoi karty [Theoretical foundations of professional development of teachers: movement towards a conceptual map]. [Elektronnyi resurs]. *Porivnialna profesiina pedahohika: naukovyi zhurnal – Comparative Professional Pedagogy: Scientific Journal*, 1, 97–106. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/32306377.pdf> [in Ukrainian].

10. Nikolenko, L. (2007). Modernizatsiia pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v konteksti osobystisno oriientovanoho pidkhodu [Modernization of postgraduate pedagogical education in the context of a person-centered approach]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini – Postgraduate education in Ukraine*, 2, 38–41 [in Ukrainian].

11. Ohienko, O. I. (2013). Akmeolohichniy pidkhid u konteksti osvity doroslykh [Acmeological approach in the context of adult education]. *Pedahohichna maisternist akademika Ivana Ziazuna: zb. nauk. pr. – The pedagogical mastery of academician Ivan Ziazun: a collection of scientific works*. (pp. 160–166). Kyiv: Bohdanova A. M. [in Ukrainian].

Таранець А. В. Професійний розвиток педагогічних працівників закладів освіти: сучасні підходи та напрями формування

У статті проаналізовано сучасні підходи та напрями формування професійного розвитку педагогічних працівників, що розглядаються як відповідь на виклики освітньої практики, зумовлені потребою у компетентному, професійно зрілому педагогічному працівнику як ключовій фігурі трансформаційних процесів в освіті. Розкрито сутність поняття «професіоналізм» на основі аналізу теоретичних основ наявних провідних сучасних підходів до організації професійного зростання педагогів, а саме суб'єктний, раціогуманістичний, особистісно-орієнтований, акмеологічний та компетентнісний підходи.

Окремо зазначається про розгляд потреби розроблення інтегративного підходу, як комплексного врахування закономірностей і механізмів цілісного розвитку людини як фахівця, особистості і громадянина.

Детально та ґрунтовно досліджено критерії розвитку професіоналізму освітян, які включають в себе теоретичні основи щодо тлумачення понять. Розкрито інтегративну характеристику професійно зрілої особистості в якості суб'єкта діяльності, спілкування, праці.

Узагальнені та виокремлені з урахуванням кластерного підходу певні напрями діяльності структурних підрозділів освітнього процесу в формуванні професійного розвитку педагогічних працівників закладів освіти.

Зазначені закономірності розвитку та саморозвитку педагога, специфіку умов його професійного зростання, а також вказані напрями реалізації творчого потенціалу особистості, щодо формування конкурентоспроможності та здатності до мобільності в соціумі.

Ключові слова: професійний розвиток, професіоналізм, сучасні підходи, напрями.

Taranets A. V. Professional development of pedagogical workers of educational institutions: modern approaches and directions of formation

The article analyzes modern approaches and directions of forming the professional development of pedagogical workers, which are considered as a response to the challenges of educational practice, caused by the need for a competent, professionally mature pedagogical worker as a key figure in transformational processes in education. The essence of the concept of «professionalism» is revealed based on the analysis of the theoretical foundations of the existing leading modern approaches to organizing the professional growth of teachers, namely the subjective, rational-humanistic, personality-oriented, acmeological and competency-based approaches.

Separately, it is noted that consideration of the need to develop an integrative approach, as a comprehensive consideration of the laws and mechanisms of the holistic development of a person as a specialist, individual, and citizen, is needed.

The criteria for the development of professionalism of educators, which include theoretical foundations for the interpretation of concepts, are thoroughly and thoroughly investigated. The integrative characteristic of a professionally mature individual as a subject of activity, communication, and work is revealed.

Certain areas of activity of structural units of the educational process in the formation of professional development of pedagogical workers of educational institutions are generalized and isolated, taking into account the cluster approach.

The regularities of the development and self-development of a teacher, the specifics of the conditions for his professional growth, and the directions for realizing the creative potential of the individual, regarding the formation of competitiveness and the ability to mobility in society, are indicated.

Key words: professional development, professionalism, modern approaches, directions.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 03.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 376.1:37.091.3

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-170-176>

Юрків Ярослава Ігорівна,

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.

yurkiv.yara@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9890-7855>

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК РЕСУРС ПІДГОТОВКИ СУБ'ЄКТІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З РАС В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасних умовах зростання кількості дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) проблема їхньої соціалізації та ефективної підтримки в інклюзивному освітньому середовищі набуває надзвичайної актуальності. Традиційні моделі підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери не завжди відповідають викликам сьогодення, оскільки не повністю охоплюють специфіку роботи з дітьми з РАС. У цьому контексті неформальна освіта має особливе значення як гнучкий та адаптивний інструмент професійного зростання.

Неформальна освіта створює умови для формування нових компетенцій, обміну досвідом та розвитку практично орієнтованих навичок, необхідних для якісної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Вона дозволяє залучити до процесу інклюзивної взаємодії широкий спектр суб'єктів від педагогів до волонтерів та батьків. Неформальна освіта розглядається як потужний ресурс для підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах інклюзії та сприяти всебічному розвитку дитини з РАС. Її зміст та форми можуть швидко адаптуватися до нових вимог суспільства й особливостей конкретного освітнього середовища, що відкриває широкі можливості для реалізації індивідуалізованого підходу в роботі з дітьми з РАС.

Проблему теоретичних і прикладних аспектів використання неформальної освіти як ресурсу підготовки фахівців до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) в інклюзивному середовищі в межах своїх наукових розвідок досліджували такі вчені, як: О. Колупаєва (основи інклюзивної освіти); О. Самодумська (теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до навчання дорослих в умовах неформальної освіти); В. Сильченко (дитячий аутизм як проблема сучасності) та ін. Однак питання неформальної освіти як ресурсу підготовки суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС в інклюзивних умовах потребує уточнення. Актуальність проблеми наукового пошуку обґрунтовує вибір теми дослідження: «Неформальна освіта як ресурс підготовки суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС в інклюзивному середовищі».

Мета статті – обґрунтувати можливості та шляхи використання неформальної освіти для формування професійних компетентностей суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС в інклюзивному середовищі.

Відповідно до наказу МОЗ України № 341 від 15 червня 2015 року розлади аутистичного спектра (РАС) становлять складну групу нейророзвиткових порушень, що вимагають міждисциплінарного підходу до діагностики, лікування та соціальної адаптації (Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів, 2015).

У сфері педагогіки розуміння особливостей розвитку дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) є ключовим для створення інклюзивного та ефективного освітнього середовища.

Сучасні підходи акцентують увагу на індивідуалізації освітнього процесу, використанні візуальної підтримки та розвитку соціально-комунікативних навичок. Тісна співпраця педагогів, батьків і фахівців дозволяє забезпечити максимально повну реалізацію потенціалу кожної дитини з аутизмом в освітньому середовищі.

Важлива роль в освітньому процесі належить соціальним працівникам / соціальним педагогам, які виконують різні взаємодоповнюючі функції, спрямовані на забезпечення всебічного розвитку, психологічного комфорту та соціалізації дітей з ООП (особливими освітніми потребами). Їхня діяльність охоплює такі ключові напрямки, як соціально-психологічна підтримка, підтримка батьків, формування інклюзивної культури в освітньому середовищі та співпраця із соціальними партнерами. Кожен із напрямків передбачає специфічні форми та методи роботи, такі як проведення індивідуальних та групових занять, організація тренінгів, консультацій, інформаційних зустрічей, залучення ресурсів фондів та благодійних організацій. О. Мальцева та К. Неборак переконані, що створення інклюзивного середовища в школах потребує скоординованої роботи педагогічного колективу, ефективного використання законодавчо встановлених можливостей та залучення додаткових ресурсів, що дозволяє досягти головної мети – інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній процес, забезпечення їхнього розвитку, успішного навчання та соціальної адаптації, що зрештою сприятиме побудові толерантного суспільства (Мальцева & Неборак, 2024, с. 258).

Особливої уваги потребує підготовка майбутніх психологів, які працюють з особами, що мають вади розвитку. Підтримуємо висновки Р. Бондаренко, що таким фахівцям слід надати найсучасніші знання і гарну практичну підготовку. Успішне вирішення завдань, пов'язаних з реформуванням змісту та системи освіти, вирішальною мірою залежить від професійної майстерності, національної свідомості, ерудиції та культури фахівців. Формування нового типу психолога, ініціативного, гуманного, самокритичного, зі сформованими задатками до емпатичної здатності й комунікативної компетентності може бути успішним, якщо він вже в роки навчання у ЗВО перебуватиме в умовах, близьких до його майбутньої професії. Практика організації корекційної роботи з дітьми-аутистами дуже чітко демонструє нагальну потребу у висококваліфікованих фахівцях, здатних працювати з цією категорією дітей (Бондаренко, 2021, с. 7).

При розладах аутистичного спектру спостерігаються порушення в комунікації, соціальній взаємодії та поведінці, що значно ускладнює процес інтеграції дитини в суспільство. З огляду на це, дослідниками запропоновано програму підвищення професійної компетентності педагогів «Особливості виховно-освітньої роботи з дітьми із РАС», яка допоможе опанувати знання про психолого-педагогічні особливості дітей з РАС, симптоми та характерні риси дітей з аутизмом; знання про парціальні та авторські програми, технології, спрямовані на організацію освітньої роботи з дітьми з РАС; вміння застосовувати корекційно-розвивальні технології в роботі з дітьми з аутизмом; вміння планувати та коригувати освітні завдання разом зі спеціалістами, враховуючи результати моніторингу та індивідуальні особливості розвитку дітей з РАС в умовах інклюзивної освіти; навички проектування корекційно-розвивального освітнього середовища, спрямованого на корекцію порушень у розвитку соціальної та комунікативної сфер дитини з РАС; навички оцінки особистих досягнень дитини з аутизмом та розробки індивідуальної траєкторії її розвитку та ін. (Білавич, Багрій, Борис & Шульгай, 2023, с. 9).

В контексті нашого наукового пошуку О. Рассказова обґрунтовує комплексну та цілеспрямовану програму соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей, що страждають на хронічні захворювання різної етіології; програму спрямовану на допомогу батькам у забезпеченні компенсаторного фізичного та психічного розвитку дітей у сім'ї, що максимально сприяє відновленню здоров'я дитини, її освітній та соціальній інтеграції. Загалом, кінцевим продуктом реалізації програми має бути теоретично обґрунтована, методично розроблена та практично перевірена технологія соціально-педагогічної підтримки сім'ї з хворою дитиною,

представлена у вигляді відповідної комплексної та цілеспрямованої програми роботи консультативного центру, методичних рекомендацій, звітів спеціалістів та ін. (Рассказова, 2012, с. 137).

Для ефективного впровадження інклюзивного підходу потрібна матеріальна база та підготовлені фахівці із соціально-педагогічної підтримки: вчителі, асистенти, соціальні педагоги, психологи, батьки. Через динаміку змін та потребу в гнучких знаннях неформальна освіта набуває дедалі більшого значення, оскільки вона забезпечує швидкий, практично-орієнтований та доступний інструмент для підвищення компетентності в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС).

Діти з аутизмом мають специфічні потреби в комунікації, поведінці, сенсорному сприйнятті та соціальній взаємодії. Традиційна педагогічна освіта не завжди достатньо охоплює ці аспекти. Тому на допомогу приходять неформальна освіта – навчання, яке відбувається поза формальною системою, але має високу практичну цінність.

Неформальна освіта є надзвичайно важливою в сучасних умовах, особливо в контексті складних військових подій в Україні. Вона надає можливість швидко і ефективно реагувати на нові виклики (Радомський, 2023).

Н. Жула зазначає, що неформальна освіта може допомогти покращити співпрацю між суб'єктами соціальної підтримки, сім'ями та фахівцями, які працюють з дітьми з аутизмом. Вона сприяє підвищенню навичок суб'єктів соціальної підтримки, їхньої здатності адаптуватися до змін та надавати високоякісну, комплексну підтримку, яка відповідає специфічним потребам дітей з аутизмом, що, у свою чергу, покращує якість життя цих дітей та сприяє їхньому розвитку й забезпечує необхідну підтримку (Жула, 2024, с. 23).

Разом із тим, на переконання О. Пономаренко необхідно усвідомлювати, що неформальна освіта має, перш за все, відмінну філософію та забезпечує збереження головної ідеї – підвищення доступності освіти для тих, хто прагне опанувати знання. Дослідниця розглянула досвід Великобританії у підготовці соціальних працівників у контексті неформальної освіти. Авторка наголошує, що будь-яка форма освіти, яка збільшує можливості для отримання та розширення знань і професійних вмінь і не зосереджена на освітньому закладі, може вважатися неформальною (Пономаренко, 2022).

Таким чином, неформальна освіта має низку переваг: гнучкість у часі та темах, актуальність знань, практична спрямованість, доступність. Окрім педагогів та психологів, неформальна освіта особливо цінна для батьків дітей з РАС. Вони часто є першими та найтривалішими «суб'єктами підтримки». Завдяки неформальним програмам навчання батьки отримують знання, навички та психологічну стійкість, необхідні для ефективної взаємодії з дитиною та фахівцями. Важливо, щоб неформальна освіта формувала толерантність, емпатію, культуру співпраці – риси, без яких неможливе якісне функціонування інклюзивного середовища.

Неформальна освіта є потужним ресурсом у підготовці спеціалістів та батьків до роботи з дітьми з РАС в інклюзивній освіті. Вона доповнює формальні знання, розширює професійний кругозір та формує компетенції, необхідні для ефективної соціально-педагогічної підтримки. У сучасних умовах саме поєднання формальної та неформальної освіти дозволяє створити інклюзивне середовище.

Висновки. Неформальна освіта є ефективним інструментом підвищення професійної компетентності фахівців, залучених до процесу соціально-педагогічної підтримки дітей з розладами аутистичного спектра. Її головні переваги: гнучкість, практична спрямованість, адаптивність до потреб конкретної цільової групи та здатність оперативно реагувати на виклики, зокрема, в умовах воєнного стану чи змін соціального контексту. Формування компетентностей у суб'єктів підтримки (педагогів, психологів, соціальних працівників, батьків) передбачає оволодіння теоретичними знаннями й розвиток практичних навичок у сфері комунікації, планування індивідуальних освітніх траєкторій, проектування інклюзивного середовища, застосування корекційно-розвивальних методик та ін.

Інклюзивна освіта потребує злагодженої міждисциплінарної взаємодії, що включає об'єднання зусиль освітян, соціальних працівників та родин. У цьому контексті неформальна освіта може стати платформою для міжпрофесійного діалогу, обміну досвідом, розвитку партнерства та побудови спільної інклюзивної культури.

Поєднання формальної та неформальної освіти є ключем якісної підготовки фахівців нового покоління, здатних працювати в складних інклюзивних умовах. Така інтеграція сприяє створенню стійкої системи підтримки дітей з розладами аутистичного спектру (РАС), що відповідає вимогам сучасного суспільства. Неформальна освіта має значний потенціал у контексті формування професійних компетенцій суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з аутизмом. Її широке впровадження є доцільним й необхідним кроком до побудови інклюзивного суспільства, де кожна дитина, незалежно від її особливостей розвитку, матиме рівний доступ до освіти, підтримки та можливостей для повної реалізації свого потенціалу.

В перспективах подальшого наукового пошуку є проведення дослідження щодо аналізу моделей та практик неформальної освіти як ресурсу підготовки суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС в міжнародному досвіді.

Список використаної літератури

1. Білавич Г. В., Багрій М. А., Борис У. З., Шулгай А.-М. А. Підготовка фахівців до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Медична освіта (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника)*. 2023. № 2. С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.14005>
2. Бондаренко Р. М. Професійна підготовка психологів до роботи з дітьми з аутистичними проявами. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. Вип. 1. С. 5–8. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.1.1>
3. Жула Н. Роль неформальної освіти у підготовці суб'єктів соціальної підтримки дітей з аутизмом. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. № 4. С. 20–24. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.4.3>
4. Мальцева О., Неборак К. Соціальна підтримка дітей з ООП у закладах середньої освіти України. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування*. 2024. № 12. С. 245–260. DOI: <https://doi.org/10.31498/2617-2038.2024.12.320435>
5. Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при розладах аутистичного спектра : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 15 червня 2015 р. № 341. *Офіційний вебпортал Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0341282-15#Text>
6. Пономаренко О. В. Неформальна освіта в підготовці соціальних працівників: досвід Великобританії. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 2(42). С. 84–90. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-13>
7. Радомський І. Неформальна освіта дорослих як важлива складова неперервної освіти. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2023. № 3. С. 536–542. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17739>
8. Рассказова О. І. Програма соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з проблемами здоров'я, як засіб розбудови інклюзивного суспільства. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2012. Вип. XXIX. С. 126–138. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17739>

References

1. Bilavych, H. V., Bahrii, M. A., Borys, U. Z., & Shulhai, A.-M. A. (2023). Pidhotovka fakhivtsiv do navchannia ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [Training of Specialists for Teaching Children with Special Educational Needs]. *Medychna osvita – Medical Education (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University)*, (2), 5–10. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.14005> [in Ukrainian].
2. Bondarenko, R. M. (2021). Profesiina pidhotovka psykholohiv do roboty z ditmy z autystychnymy proiavamy [Professional Training of Psychologists to Work with Children with Autistic Traits]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, (1), 5–8. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.1.1> [in Ukrainian].
3. Zhula, N. (2024). Rol neformalnoi osvity u pidhotovtsi subiektiv sotsialnoi pidtrymky ditei z autyzmom [The Role of Non-Formal Education in Training Agents of Social Support for Children with Autism]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, (4), 20–24. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.4.3> [in Ukrainian].
4. Maltseva, O., & Neborak, K. (2024). Sotsialna pidtrymka ditei z OOP u zakladakh serednoi osvity Ukrainy [Social Support for Children with SEN in Secondary Education Institutions in Ukraine]. *Visnyk Pryazovskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu. Serii: Sotsialno-humanitarni nauky ta publichne administruvannia – Bulletin of the Pryazovskyi State Technical University. Series: Socio-Humanitarian Sciences and Public Administration*, (12), 245–260. DOI: <https://doi.org/10.31498/2617-2038.2024.12.320435> [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennia ta vprovadzhennia medyko-tekhnologichnykh dokumentiv zi standartyzatsii medychnoi dopomohy pry rozladakh autystychnoho spektra: Nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy vid 15 chervnia 2015 r. № 341 [On the approval and implementation of medical and technological documents for the standardisation of medical care for autism spectrum disorders: Order of the Ministry of Health of Ukraine No. 341 of 15 June 2015]. (2015). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0341282-15#Text> [in Ukrainian].
6. Ponomarenko, O. V. (2022). Neformalna osvita v pidhotovtsi sotsialnykh pratsivnykiv: dosvid Velykobrytanii [Non-Formal Education in Training Social Workers: The Experience of the United Kingdom]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 2(42), 84–90. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-13> [in Ukrainian].
7. Radomskyi, I. (2023). Neformalna osvita doroslykh yak vazhlyva skladova neperevnoi osvity [Non-Formal Adult Education as an Important Component of Lifelong Learning]. *Aktualni problemy v systemi osvity: zahalnoosvitnii zaklad serednoi osvity – douniversytetska pidhotovka – zaklad vyshchoi osvity – Topical Issues in the Education System: Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*, (3), 536–542. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17739> [in Ukrainian].
8. Rasskazova, O. I. (2012). Prohrama sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky simei, shcho vykhovuuiut ditei z problemamy zdorovia, yak zasib rozbudovy inkliuzyvnoho suspilstva [A Social and Pedagogical Support Program for Families Raising Children with Health Issues as a Tool for Building an Inclusive Society]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, (XXIX), 126–138. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17739> [in Ukrainian].

Юрків Я. І. Неформальна освіта як ресурс підготовки суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС в інклюзивному середовищі

В статті визначено, що неформальна освіта є ефективним інструментом підвищення професійної компетентності фахівців, залучених до процесу соціально-педагогічної підтримки дітей з розладами аутистичного спектра. Її головні переваги: гнучкість, практична спрямованість, адаптивність до потреб конкретної цільової групи та здатність оперативно реагувати на виклики, зокрема, в умовах воєнного стану чи змін соціального контексту. Формування компетентностей у суб'єктів підтримки передбачає оволодіння теоретичними знаннями й розвиток практичних навичок у сфері комунікації, планування індивідуальних освітніх траєкторій, проектування інклюзивного середовища, застосування корекційно-розвивальних методик та ін. Встановлено, що роль неформальної освіти у підготовці батьків є надзвичайно важливою, оскільки батьки часто є першими та найбільш постійними суб'єктами підтримки дітей з РАС. Завдяки неформальним програмам навчання батьки отримують знання, навички та психологічну стійкість, необхідні для ефективної взаємодії з дитиною та фахівцями. Інклюзивна освіта потребує злагодженої міждисциплінарної взаємодії, що включає об'єднання зусиль освітян, соціальних працівників та родин. У цьому контексті неформальна освіта може стати платформою для міжпрофесійного діалогу, обміну досвідом, розвитку партнерства та побудови спільної інклюзивної культури. Поєднання формальної та неформальної освіти є ключем якісної підготовки фахівців нового покоління, здатних працювати в складних інклюзивних умовах. Така інтеграція сприяє створенню стійкої системи підтримки дітей з розладами аутистичного спектра. Виявлено, що неформальна освіта має значний потенціал у контексті формування професійних компетенцій суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з аутизмом. Її широке впровадження є доцільним й необхідним кроком до побудови інклюзивного суспільства, де кожна дитина, незалежно від її особливостей розвитку, матиме рівний доступ до освіти, підтримки та можливостей для повної реалізації свого потенціалу.

Ключові слова: підготовка, суб'єкти соціально-педагогічної підтримки, діти з аутизмом, діти з РАС, соціально-емоційні навички, інклюзивне середовище, неформальна освіта.

Yurkiv Ya. I. Non-formal education as a resource for training subjects of socio-pedagogical support for children with ASD in an inclusive environment

The article determines that informal education is an effective tool for improving the professional competence of specialists involved in the process of socio-pedagogical support for children with autism spectrum disorders. Its main advantages are: flexibility, practical orientation, adaptability to the needs of a specific target group and the ability to respond quickly to challenges, in particular, in conditions of martial law or changes in the social context. The formation of competencies in support subjects involves mastering theoretical knowledge and developing practical skills in the field of communication, planning individual educational trajectories, designing an inclusive environment, using correctional and developmental techniques, etc. It has been established that the role of informal education in the training of parents is extremely important, since parents are often the first and most permanent subjects of support for children with ASD. Thanks to informal training programs, parents receive the knowledge, skills and psychological stability necessary for effective interaction with the child and specialists. Inclusive education requires coordinated interdisciplinary interaction, which includes the joint efforts of educators, social workers and families. In this context, non-formal education can become a platform for interprofessional dialogue, exchange of experience, development of partnerships and building a common inclusive culture. The combination of formal and non-formal education is the key to high-quality training of a new generation of specialists capable of working in complex inclusive conditions. Such integration contributes to the creation of a sustainable system of support for children with autism spectrum disorders. It has been found that non-formal education

has significant potential in the context of the formation of professional competencies of subjects of socio-pedagogical support for children with autism. Its widespread implementation is an appropriate and necessary step towards building an inclusive society, where every child, regardless of their developmental characteristics, will have equal access to education, support and opportunities to fully realize their potential.

Key words: training, subjects of socio-pedagogical support, children with autism, children with ASD, socio-emotional skills, inclusive environment, non-formal education.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 02.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

УДК 37.035.6:37.015.3:371.7

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-177-184>

Данильчук Всеволод Володимирович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

спеціальності А1 Освітні науки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

vsevoloddanylchuk@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-2159-4018>

АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ «ЗАСОБИ РЕКРЕАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ»: ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ ОСОБИСТОСТІ

Сучасне суспільство перебуває у стані постійних трансформацій, що зумовлюються як глобальними соціально-економічними процесами, так і воєнно-політичними викликами. У цих умовах особливого значення набуває проблема розвитку світоглядних орієнтирів особистості, адже саме вони формують внутрішню систему цінностей, визначають життєву стратегію та спрямованість діяльності людини. Становлення таких орієнтирів неможливе без гармонійного поєднання духовного, інтелектуального та фізичного розвитку, що потребує відповідного середовища й інструментів підтримки.

У цьому контексті, рекреаційні ресурси є не лише засобами відновлення фізичних і психоемоційних сил, а й потужним чинником духовного та інтелектуального зростання особистості, універсальним інструментом формування її цілісного світогляду. Саме вони забезпечують гармонійне поєднання природного та соціокультурного середовища, створюючи умови для пізнання, саморозвитку, соціалізації та зміцнення ціннісних засад особистості. У той час, важливим є врахування різноманітності ресурсів, їх здатності задовольняти потреби розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості та її здатності до гармонізації власного життєвого шляху.

Проблема світоглядних орієнтирів особистості була у полі уваги видатних учених-практиків: Я. А. Коменського, Дж. Локка, Й.-Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русової, Г. Сковороди та ін.). Вітчизняні науковці-педагоги І. Бех, Г. Васянович, О. Дубасеєнук, В. Кремень та ін. теж присвятили свої праці розвитку світогляду особистості.

Вітчизняні вчені І. Гродзинська, О. Гусєва, А. Замкова, С. Нездоймінов, О. Колотуха, В. Стафійчук, В. Павлов, Л. Черчик досліджували поняття «рекреаційна діяльність» із позицій рекреалогії (Основи рекреалогії, 2014; Павлов, Черчик, 1998); Л. Кучинська, Н. Сидорчук розглядали рекреаційні ресурси з позицій рекреаційної/дозвілєвої діяльності дорослих людей тощо (Кучинська, 2021; Сидорчук, 2018). Однак, здійснений аналіз наукових джерел та літератури засвідчив, що питання розвитку світоглядних орієнтирів особистості з позицій рекреаційних ресурсів, на часі, у вітчизняному науковому просторі залишається не висвітленим.

Метою статті є здійснення наукового аналізу концепту «засоби рекреаційних ресурсів» у контексті проблеми розвитку світоглядних орієнтирів особистості, з'ясування їх сутнісних характеристик, класифікаційних особливостей і потенціалу впливу на формування ціннісних, духовних та інтелектуальних основ сучасної людини.

Як зазначено вище, одним із вагомих чинників розвитку світоглядних орієнтирів особистості є засоби рекреаційних ресурсів, які розглядаються не лише як матеріальна чи інфра-

структурна основа для відпочинку й оздоровлення, а й як каталізатор пізнавальної, культурної, інтелектуальної та духовної активності. Вони забезпечують умови для відновлення життєвих сил, сприяють розширенню світогляду, розвитку творчого потенціалу та соціалізації, охоплюючи природні, історико-культурні, інтелектуальні й інноваційні складові, створюють багатомірний простір, у якому формується ціннісно-смилова сфера людини. Саме тому аналіз концепту «засоби рекреаційних ресурсів» у контексті розвитку світоглядних орієнтирів особистості є важливим науковим і практичним завданням.

Зауважимо, що у контексті аналізу концепту «засоби рекреаційних ресурсів» нам імпонують міркування вітчизняних дослідників В. Павлова, Л. Черчик про те, що поняття «рекреаційна діяльність», як одна із базових категорій рекреалогії, – певне суспільне явище, пов'язане з відтворенням і розвитком фізичних, психічних, духовних та інтелектуальних сил людини у місцях, що забезпечують реалізацію окреслених цілей у межах активного середовища (рекреаційного ресурсу), орієнтоване на активні форми реалізації та відбувається в процесі оздоровчої, пізнавальної, спортивної, культурно-розважальної діяльності, що займає частину вільного часу (Павлов, Черчик, 1998, с. 5). Тобто, чітко відслідковується діалектичні зв'язки, наукове обґрунтування та логіка підпорядкованості понять, а у контексті досліджуваної проблеми – поняття «рекреаційні ресурси», яке є системоутворюючим ключового концепту «засоби рекреаційних ресурсів», що є перспективним інноваційним інструментарієм педагогіки, психології та ін. Підтвердженням є міркування Н. Сидорчук, яка зазначила, що у цілому рекреація є досить місткою сферою соціальної діяльності: за відсутності сталих стандартів, вона передбачає високий ступінь варіативності як у використанні нових технологій, так і у впровадженні нових ідей, використанні рекреаційних ресурсів (Сидорчук, 2017, с. 39).

Відтак, *рекреаційні ресурси* – об'єкти, явища і процеси природного та антропогенного походження, які можуть бути використані для організації рекреаційної діяльності (Наказ Міністерства охорони навколишнього природного середовища України, 2009); ... що мають сприятливі для рекреаційної діяльності якісні і кількісні параметри і виступають матеріальною основою для територіальної організації оздоровлення і лікування людей, формування і спеціалізації рекреаційних районів (центрів) та забезпечують їх економічну ефективність. Рекреаційні ресурси є історично змінюваним поняттям, що обумовлюється їх обсягом і можливостями використання (Основи рекреалогії, 2014, с. 21–22); ... що використовуються або можуть бути використані для розвитку рекреації, та поділяються на дві основні групи: природні та історико-культурні (Рекреаційні ресурси. Навчальні матеріали онлайн).

Л. Кучинська рекреаційні ресурси розглядала як відповідні компоненти природного середовища і феноменів соціокультурного характеру, які завдяки певним властивостям (унікальність, оригінальність, естетична привабливість, лікувально-оздоровча значимість та ін.) підвищують ефективність використання базових форм рекреаційної діяльності (Кучинська, 2021, с. 107). Зауважимо, що рекреаційна діяльність є динамічним, самоцінним суспільним процесом, цілісність якого формується поєднанням функціонального, просторового та часового аспектів, а розвиток залежить від поєднання рекреаційних потреб, наявних рекреаційних ресурсів та їх просторового розміщення (Основи рекреалогії, 2014, с. 35).

Значної уваги, у контексті досліджуваної проблеми, заслуговує наявність різних класифікацій рекреаційних ресурсів, що представлені у працях вітчизняних дослідників:

за І. Гродзинської, С. Нездойміновим, О. Гусевою, А. Замковою (Основи рекреалогії, 2014, с. 77–78, 25):

– *природні*: фактори, речовини і властивості компонентів природного середовища, які володіють сприятливими для рекреаційної діяльності якісними та кількісними параметрами і служать або можуть служити для організації відпочинку, туризму, лікування і оздоровлення людей;

– *історико-культурні*: пам'ятки культури, створені людиною, які мають суспільно-виховне значення, пізнавальний інтерес і можуть використовуватись для задоволення духовних потреб населення;

– *соціально-економічні*: матеріально-технічна база рекреаційних об'єктів, частина матеріального виробництва, яка безпосередньо забезпечує потреби рекреації, використовувані рекреацією об'єкти інфраструктури, а також трудові ресурси, зайняті в рекреаційному господарстві;

– *за призначення щодо використання людиною; належність до того чи іншого класу або явищ природи*;

за Н. Фоменко (Фоменко, 2007, с. 42–43):

– *природні* (фізичні, геологічні, кліматичні, біологічні та ін.);

– *історико-культурні* (археологічні, історичні, архітектурні, мистецтвознавчі й архівні ресурси);

– *за характером використовуваних транспортних засобів; за ступенем рухливості; за кількістю учасників; за віковою ознакою; за характером організації; за сезонністю; за територіальною ознакою; за тривалістю; за правовим статусом; за характером використання рекреаційних ресурсів; за головним мотивом рекреації*;

за Н. Сидорчук (Сидорчук, 2017, с. 38):

– *за походженням; за видами рекреаційного використання; за можливістю вичерпання; за можливостями економічного відновлення; за можливостями заміни одних ресурсів іншими; за можливостями самовідновлення культури*;

за В. Вечерським (Вечерський, 2023); О. Кузьмич, А. Мардер, Ю. Євреїновим, О. Пламеницькою (Кузьмич, 1995, с. 252):

– *за місткістю, видом відпочинку, часом, необхідним для відновлення сил і здоров'я відпочивальників* (короткочасний і тривалий відпочинок).

Вважаємо за необхідне зауважити, що запропоновані вченими класифікації рекреаційних ресурсів мають функціональне призначення та функціональні зв'язки, однак не претендують на повноту, вичерпність, безальтернативність, остаточність, а, відтак, окреслюють простір для подальших наукових розвідок.

Затребуваність рекреаційних ресурсів, як і рекреаційної діяльності загалом, знаходиться у площині рекреаційних потреб людини, тобто ставленні людини до соціально-економічного середовища її життєдіяльності, яке проявляється у відчутті нестачі умов для відтворення і розвитку її сил, витрачених в процесі праці, а також розваг і отримання нових вражень та прагненні його задовольнити (Сидорчук, 2017, с. 38) та наявності рекреаційних послуг – послуг зі споживчими властивостями і собівартістю, що надається з метою задоволення потреб рекреантів (Наказ Міністерства охорони навколишнього природного середовища України, 2009).

У контексті викладеного вище, заслуговують на увагу міркування Н. Сидорчук, яка рекреаційні ресурси розглядала крізь призму фізичної рекреації (як *фізичну рекреаційну діяльність*) – особливий вид фізичної культури, що передбачає використання фізичних вправ, а також видів спорту у спрощених формах для активного відпочинку людей, відтворення фізичних та психічних сил шляхом отримання задоволення від цього процесу. Вона складає основний зміст масових форм фізичної культури та являє собою рекреаційну діяльність; та інтелектуальної рекреації (як *інтелектуальну рекреаційну діяльність*) – вид інтелектуальної діяльності, що включає застосування різних вправ, що сприяють удосконаленню психічних новоутворень людини, створення умов для плідної інтелектуальної діяльності та отримання задоволення в процесі особистісного зростання засобами психологічних тренінгових програм. Вона пов'язана із розв'язанням комунікативних, творчих, спеціальних, інтелектуальних та ін. завдань (Сидорчук, 2017, с. 39).

Підтвердженням слугують також напрацювання В. Єфімової, що у процесі практичної діяльності рекреаційні ресурси реалізуються через комплекс *рекреаційних занять (форм)*, які за видом активності поділяються на *заняття інтелектуальної рекреаційної діяльності* (відвідування музеїв, бібліотек, видовищних заходів: театрів, концертних залів, клубів тощо) та *фізичної рекреаційної діяльності* (заняття спортом, гімнастикою, танцями, відпочинок у міських зелених зонах тощо) (Єфімова, 2010). Тобто, наявність форм реалізації рекреаційних ресурсів обумовлює наявність категорії *засобів рекреаційних ресурсів*, яку у контексті заявленої проблеми нами визначено як базовий концепт.

Зважаючи на актуальність, мету досліджуваної проблеми, а також результати здійсненого наукового аналізу та узагальнюючи вище викладені міркування, вважаємо за необхідне представити авторське визначення концепту «**засоби рекреаційних ресурсів**» – *це природні та інфраструктурні об'єкти, що забезпечують можливості для рекреаційної діяльності людини, а саме: відпочинку, оздоровлення, відновлення, задоволення особистих і соціальних потреб у вільний час, а також розвитку світоглядних орієнтирів та ціннісно-сислової сфери особистості.*

Відтак, засоби рекреаційних ресурсів поділяємо на:

фізичні рекреаційні ресурси – це природні умови та об'єкти, які використовуються для організації відпочинку, туризму, спорту, оздоровлення, фізичного й духовного відновлення та розвитку особистості. Ці ресурси можуть бути як природними, так і штучно створеними людиною;

інтелектуальні рекреаційні ресурси – це різноманітні об'єкти плідної інтелектуальної діяльності людини, які сприяють розвитку інтелектуальних здібностей, розширенню знань, можливостей для творчої та культурної самореалізації; пов'язані з ціннісно-сисловою сферою, особистісним зростанням та психоемоційним станом людини під час відпочинку.

За спільністю ознак пропонуємо наступну **класифікацію** засобів рекреаційних ресурсів: за походженням: природні та штучні; за участю: активні і пасивні; за уподобаннями: спортивні, туристичні, культурні, історичні, релігійні, фольклорні, освітні, творчі; за кількістю учасників: індивідуальні; групові; масові; за способом отримання: онлайн; офлайн.

Систематизацію засобів рекреаційних ресурсів за узагальненими критеріями представимо у таблиці 1.

Загалом, засоби рекреаційних ресурсів дозволяють: *відновлюватися* (після робочого дня чи іншої діяльності); *відпочивати та розслаблятися* (насолоджуватися природою, проводити час на свіжому повітрі, відпочивати від шуму та стресу, знімати емоційне напруження); *оздоровлюватися* (зміцнювати здоров'я, поліпшувати фізичний та психічний стан); *займатися фізичною активністю* (інфраструктура для занять спортом, таких як біг, плавання, лижний спорт, велоспорт, дозволяє підтримувати фізичну форму та активний спосіб життя, включати дію певних психологічних механізмів поведінки); *пізнавати нове* (відвідування культурних та історичних пам'яток, музеїв, виставок сприяє розширенню світогляду, кругозору, отриманню нових знань, гармонійного культурного та духовного розвитку,); *соціалізуватися* (рекреаційні ресурси також сприяють встановленню та зміцненню соціальних зв'язків, а проведення спільного відпочинку з родиною, друзями, колегами має позитивний вплив на психоемоційний стан); *отримувати нові враження* (відвідування розважальних центрів, парків атракціонів, аквапарків або природних об'єктів дає можливість підтримки здорового балансу між роботою та відпочинком).

Здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що концепт «засоби рекреаційних ресурсів» набуває особливої наукової та практичної значущості у контексті розвитку світоглядних орієнтирів особистості. Рекреаційні ресурси, представлені у фізичному та інтелектуальному вимірах, виступають не лише матеріальною основою для організації відпочинку й оздоровлення, але й потужним чинником формування ціннісно-сислової сфери людини, її духовного, культурного та інтелектуального зростання. Систематизація різних підходів до їх класифікації засвідчила багатовимірність та варіативність цього концепту, що дає підстави розглядати його як універсальний інструмент педагогіки, психології та соціальної практики.

Таблиця 1

Систематизація засобів рекреаційних ресурсів (розробка автора)

Фізичні рекреаційні ресурси		Інтелектуальні рекреаційні ресурси	
природні ресурси:		культурні заклади:	
ландшафти	гори, рівнини, ліси, озера, річки, моря, печери, джерела, водоспади	бібліотеки	доступ до літератури, періодичних видань, наукових праць
кліматичні умови	особливості погоди, які сприяють оздоровленню (наприклад, морський клімат, гірське повітря)	музеї	експозиції, що дозволяють поглибити знання в різних галузях науки, культури та історії
мінеральні води та грязі, термальні джерела	використовуються в санаторно-курортному лікуванні	галереї мистецтв	можливість ознайомлення з образотворчим мистецтвом різних епох та стилів
флора і фауна	наявність цікавих для туристів видів рослин і тварин	театри	ознайомлення з театральною спадщиною та театральними новинками
		кінотеатри	ознайомлення з кінопродукцією різних періодів, країн та новинками кіноіндустрії
штучні ресурси:		культурні та творчі події:	
спортивні споруди	стадіони, спортивні та фітнес зали, спортивні майданчики, басейни, лижні траси	фестивалі літератури, кіно, музики	заходи, що поєднують розваги з культурним збагаченням
курорти, санаторії, пляжі	спеціалізовані заклади та території для оздоровлення і відпочинку	концерти, біснале, арт-заходи, творчі вечори, виставки:	активності, які сприяють естетичному та інтелектуальному розвитку
ботанічні сади, парки, дизайнерські ландшафтні території, зелені зони	місця для відпочинку, оздоровлення, прогулянок		
інфраструктурні ресурси:		культурно-історичні споруди:	
бази відпочинку, готелі, кемпінги	місця для відпочинку, прогулянок, відновлення	історичні	пам'ятки архітектури, історії, археологічні стоянки, етнографічні музеї, місця, пов'язані з життям, видатних людей
транспортна інфраструктура (дороги, залізниці, порти, аеропорти, велодоріжки)	інфраструктурні об'єкти для здійснення подорожей, екскурсій, відпочинку	релігійні	собори, лаври, мечеті, костьоли, синагоги, місця паломництва, культово-релігійні місця, які сприяють духовному відновленню та збагаченню
рекреаційно-розважальні ресурси:		освітньо-інтелектуальні заходи:	
зоопарки, аквапарки, океанаріуми, зооферми	місця для знайомства із життям фауни; для відновлення фізичних і психічних сил людини	освітньо-наукові заходи	наукові конференції, симпозіуми, лекції, курси, семінари, тренінги, майстер-класи, які сприяють набуттю нових знань, навчанню новим навичкам або вдосконалення вже набутих умінь, професійному розвитку
парки атракціонів, розважальні центри	об'єкти для розважально-дозвіллевої діяльності, відпочинку	інтелектуальні ігри та змагання	шахи, шашки, кросворди, квізи, брейн-ринги, які розвивають логічне мислення, стратегічне планування та увагу, сприяють розвитку ерудиції
		медіа та цифрові ресурси:	
		цифрові	інтернет-ресурси, які дають доступ до великої кількості наукових і навчальних матеріалів; месенджери, пабліки, соціальні мережі та ін., які сприяють комунікації
		медіа	медіа-контент, що сприяє пізнанню світу

Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що засоби рекреаційних ресурсів сприяють: гармонізації внутрішнього світу людини; розвитку її світогляду; підвищенню фізичного, психічного й соціального благополуччя; збагаченню досвіду соціалізації та культурної взаємодії. Їх застосування у практичній площині створює умови для інтеграції духовного, інтелектуального й фізичного розвитку, що особливо важливо в умовах суспільних трансформацій і воєнних викликів.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у поглибленні теоретико-методологічних основ проблеми та забезпеченню практичних інструментів для зміцнення здоров'я, духовного й інтелектуального потенціалу особистості; можливостей використання засобів рекреаційних ресурсів у процесі виховання й освіти, а також у вивченні їхнього впливу на становлення системи цінностей різних соціальних груп.

Список використаної літератури

1. Вечерський В. В. Рекреація. *Велика українська енциклопедія*. URL: <https://vue.gov.ua/Рекреація>
2. Єфімова В. М. Здоров'язберезувальні технології у контексті педагогічних досліджень. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Київ, 2010. № 1. С. 57–60.
3. Кузьмич О. Рекреація. Мардер А. П., Євреїнов Ю. М., Пламєницька О. А. та ін. *Архітектура: короткий словник-довідник*. Київ : Будівельник, 1995. С. 252.
4. Кучинська Л. Ф. Рекреалогічні засади збереження професійного здоров'я педагогічних працівників у системі методичної роботи закладів дошкільної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2021. 355 с.
5. Наказ Міністерства охорони навколишнього природного середовища України «Про затвердження Положення про рекреаційну діяльність у межах територій та об'єктів природно-заповідного фонду України» від 22.06.2009 р. № 330. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0679-09#Text>
6. Основи рекреалогії (економіко-екологічний та маркетинговий аспект) [текст] : навч. посіб. / І. О. Гродзинська, С. Г. Нездоймінов, О. В. Гусєва, А. В. Замкова. К. : «Центр учбової літератури», 2014. 264 с.
7. Павлов В. І. Рекреаційний комплекс Волині: теорія, практика, перспективи / НАН України, Ін-т регіональних досліджень / Павлов В. І., Черчик Л. М. Луцьк : Надстир'я, 1998. 122 с.
8. Рекреаційні ресурси. Навчальні матеріали онлайн. URL: https://pidru4niki.com/18060203/turizm/rekreatsiyni_resursi
9. Сидорчук Н. Г. Дозвіллієва діяльність дорослих: андрагогічний підхід. *Професійна освіта: андрагогічний підхід : монографія* / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 383–398.
10. Сидорчук Н. Г. Фізична культура і психологічний тренінг : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 104 с.
11. Фоменко Н. В. Рекреаційні ресурси та курортологія : навчальний посібник. К. : Центр навчальної літератури, 2007. 312 с.

References

1. Vecherskyi, V. V. (n.d.). Rekreatsiia [Recreation]. *Velyka ukrainska entsyklopediia – Great Ukrainian Encyclopedia*. Retrieved from <https://vue.gov.ua/Рекреація> [in Ukrainian].
2. Yefimova, V. M. (2010). Zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii u konteksti pedahohichnykh doslidzhen [Health-preserving technologies in the context of pedagogical research]. *Pedahohika, psykhologhiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, Psychology and Medical-Biological Problems of Physical Education and Sport*, 1, 57–60 [in Ukrainian].
3. Kuzmych, O. (1995). Rekreatsiia [Recreation]. In Marder, A. P., Yevreinov, Yu. M., Plamenytska, O. A. et al. (Eds.), *Arkhitektura: korotkyi slovnyk-dovidnyk – Architecture: A Concise Reference Dictionary*. (p. 252). Kyiv: Budivelnik [in Ukrainian].

4. Kuchynska, L. F. (2021). *Rekrealohichni zasady zberezhennia profesiinoho zdorov'ia pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi metodychnoi roboty zakladiv doshkilnoi osvity* [Recreological principles of preserving teachers' professional health in the methodological work system of preschool education institutions]. *Candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
5. Nakaz Ministerstva okhorony navkolyshnoho pryrodnoho seredovyscha Ukrainy «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro rekreatsiinu diialnist u mezhakh terytorii ta ob'ektiv pryrodno-zapovidnoho fondu Ukrainy» vid 22.06.2009 № 330 [Order of the Ministry of Environmental Protection of Ukraine «On approval of the Regulation on recreational activities within the territories and objects of the nature reserve fund of Ukraine», dated June 22, 2009, No. 330]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0679-09#Text> [in Ukrainian].
6. Hrodzyska, I. O., Nezdoiminov, S. H., Husieva, O. V., & Zamkova, A. V. (2014). *Osnovy rekrealohii (ekonomiko-ekolohichni ta marketynhovyi aspekt)* [Fundamentals of Recreation (Economic-Ecological and Marketing Aspect)]. Kyiv: Tsentruchovoi literatury [in Ukrainian].
7. Pavlov, V. I., & Cherchyk, L. M. (1998). *Rekreatsiyni kompleks Volyni: teoriia, praktyka, perspektyvy* [Recreational Complex of Volyn: Theory, Practice, Prospects]. Lutsk: Nadstyria [in Ukrainian].
8. *Rekreatsiini resursy* [Recreational resources]. *Navchalni materialy onlain – Educational Materials Online*. Retrieved from https://pidru4niki.com/18060203/turizm/rekreatsiyni_resursi [in Ukrainian].
9. Sydorchuk, N. H. (2018). *Dozvillieva diialnist doroslykh: andrahohichni pidkhid* [Leisure activities of adults: an andragogical approach]. In Dubaseniuk, O. A. (Ed.), *Profesiina osvita: andrahohichni pidkhid – Professional Education: An Andragogical Approach*. (pp. 383–398). Zhytomyr: O. O. Yevenok [in Ukrainian].
10. Sydorchuk, N. H. (2017). *Fizychna kultura i psykhologichni treninh* [Physical Culture and Psychological Training]. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after Ivan Franko [in Ukrainian].
11. Fomenko, N. V. (2007). *Rekreatsiini resursy ta kurortolohiia* [Recreational Resources and Balneology]. Kyiv: Tsentruchovoi literatury [in Ukrainian].

Данильчук В. В. Аналіз концепту «засоби рекреаційних ресурсів»: до проблеми розвитку світоглядних орієнтирів особистості

У статті здійснено ґрунтовний науковий аналіз концепту «засоби рекреаційних ресурсів» у контексті проблеми розвитку світоглядних орієнтирів особистості. В умовах сучасних суспільних трансформацій, зумовлених глобальними соціально-економічними процесами та воєнно-політичними викликами, особливого значення набуває формування ціннісно-сислової сфери людини, що забезпечує її духовне, інтелектуальне та фізичне зростання. Акцентовано увагу на тому, що рекреаційні ресурси виступають не лише засобами відновлення фізичних і психоемоційних сил, а й універсальним інструментом розвитку світогляду, соціалізації та гармонізації життєвих орієнтирів особистості. Систематизовано погляди щодо визначення сутності та класифікаційних особливостей рекреаційних ресурсів, що представлені у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Здійснений аналіз дозволив виокремити фізичні та інтелектуальні засоби рекреаційних ресурсів, що охоплюють природні, культурні, історичні, інфраструктурні та інноваційні об'єкти. Особливу увагу приділено характеристиці рекреаційних ресурсів як системоутворюючого компонента рекреаційної діяльності, здатного забезпечувати розвиток творчого, пізнавального й духовного потенціалу людини. Запропоновано авторське визначення поняття «засоби рекреаційних ресурсів» та розроблено їх класифікацію за походженням, участю, уподобаннями, кількістю учасників і способом отримання. Результати дослідження засвідчують, що засоби рекреаційних ресурсів виконують багатовимірні функції: відновлювальну, оздоровчу, освітньо-пізнавальну, соціалізаційну та духовно-культурну. Вони забезпечують умови для зміцнення здоров'я, розширення світогляду, налагодження соціаль-

них зв'язків, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей. Наукова новизна статті полягає в уточненні сутності концепту та обґрунтуванні його ролі як інноваційного інструментарію сучасної педагогіки й психології. Практична значущість роботи визначається можливістю застосування отриманих результатів у розробці програм виховної, освітньої та рекреаційної діяльності, спрямованих на гармонійний розвиток особистості.

Ключові слова: засоби рекреаційних ресурсів, рекреаційна діяльність, світоглядні орієнтири, особистість, ціннісно-смилова сфера, духовний розвиток, інтелектуальний розвиток, фізичне здоров'я.

Danylchuk V. V. Analysis of the concept of “means of recreational resources”: on the problem of developing the worldview orientations of the individual

The article provides a thorough scientific analysis of the concept of “means of recreational resources” in the context of the problem of developing the worldview orientations of the individual. Under modern social transformations, driven by global socio-economic processes and military-political challenges, the formation of the individual's value-semantic sphere becomes especially significant, as it ensures their spiritual, intellectual, and physical growth. It is emphasized that recreational resources function not only as a means of restoring physical and psycho-emotional strength but also as a universal tool for worldview development, socialization, and the harmonization of life orientations. The article systematizes perspectives on defining the essence and classification features of recreational resources presented in the works of domestic and foreign researchers. The conducted analysis made it possible to distinguish between physical and intellectual means of recreational resources, which include natural, cultural, historical, infrastructural, and innovative objects. Special attention is paid to the characteristics of recreational resources as a system-forming component of recreational activities, capable of ensuring the development of human creative, cognitive, and spiritual potential. An author's definition of the concept “means of recreational resources” is proposed, and their classification is developed based on origin, participation, preferences, number of participants, and method of acquisition. The results of the study demonstrate that the means of recreational resources perform multidimensional functions: restorative, health-improving, educational-cognitive, socializing, and spiritual-cultural. They provide conditions for strengthening health, expanding worldview horizons, building social connections, and developing intellectual and creative abilities. The scientific novelty of the article lies in clarifying the essence of the concept and substantiating its role as an innovative tool in modern pedagogy and psychology. The practical significance of the work is defined by the possibility of applying the obtained results in designing educational, developmental, and recreational programs aimed at the harmonious development of the individual.

Key words: means of recreational resources, recreational activity, worldview orientations, personality, value-semantic sphere, spiritual development, intellectual development, physical health.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 03.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 373.3.015.3:159.942]:376

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-185-193>

Макаренко Ірина Володимирівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри спеціальної освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

makarenkoirina2405@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8187-5217>

Маркотенко Тамара Савеліївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

tamaramarkotenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2157-3508>

Махукова Тетяна Віталіївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри спеціальної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,

м. Харків, Україна.

mahukova.t.v@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1921-4415>

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ТА ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ

Постановка проблеми. Одним з важливих аспектів мовленнєвого розвитку є формування словникового запасу, зокрема засвоєння слів, що позначають емоційні стани людини. В молодшому шкільному віці відбувається активний розвиток усного мовлення, на основі чого відбувається оволодіння писемним мовленням. Практика показує, що багато дітей мають обмежений активний словник у сфері емоцій, часто не можуть чітко назвати чи описати власні почуття або емоційний стан інших. Це ускладнює не лише їхнє мовленнєве самовираження, а й процес соціалізації, взаєморозуміння з однолітками та дорослими, розвиток емоційного інтелекту.

Вивчення теорії та практики початкової ланки шкільної освіти дозволяє констатувати певні труднощі в збагаченні словникового запасу дітей словами тематичної групи «Почуття» і потребує цілеспрямованої педагогічної роботи, спонукає до ґрунтовнішого дослідження означеної проблеми.

У сучасному суспільстві, в якому інклюзивна освіта стала нормою й відображає загальнолюдські цінності рівності, поваги та прийняття різноманітності, актуальним завданням дидактики початкової освіти та спеціальної освіти є удосконалення методичної підтримки педагогів,

зокрема, вчителів інклюзивних груп, в адаптації методів мовленнєво-мовного розвитку дітей з функціональними мовленнєвими труднощами. Забезпечення індивідуального підходу при формуванні словника дітей з порушеннями мовлення на основі знань закономірностей онто- та дизонтогенезу мовленнєвої функції є цінною складовою професійної підготовки педагогів, здатних ефективно працювати в інклюзивному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування словникового запасу у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку стала предметом досліджень низки науковців, зокрема А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Іщенко, Т. Котик, К. Крутій, А. Маркової, Т. Піроженко, А. Самохвалової, Д. Хрипун та інших. Особливої актуальності набула інтеграція психолінгвістики та логопедії, яка знайшла своє відображення в роботах Є. Соботович, М. Шеремет, В. Тищенко, І. Марченко, Ю. Рібцун, Л. Трофименко, Ю. Коломієць, Н. Січкачук та ін. Автори доводять необхідність своєчасного виявлення відхилень й забезпечення корекції розвитку мовлення дітей, врахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини та створення умов для її мовленнєвої активності.

Для дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, важливість регулярних розмов про прочитане, побачене та почуте, обговорення нових слів у контексті реальних життєвих ситуацій вже є дієвими факторами позитивних мовленнєвих новоутворень. Науковці зазначають, що ранній початок навчання мови, включаючи активне спілкування з дитиною, читання їй книг та використання різних мовленнєвих ігор, позитивно впливає на формування словникового запасу. Автори виступають прихильниками цілісного підходу до формування мовно-мовленнєвої компетентності як одного з ключових критеріїв і водночас вагомої умови становлення та розвитку мовленнєвої особистості дітей молодшого шкільного віку (Державний стандарт початкової освіти, 2019).

При порушеннях мовленнєвого розвитку одним із ключових проявів є повільне, обмежене, якісне і кількісне накопичення словника, отже, робота з такими молодшими школярами потребує спеціальних корекційних підходів в формуванні лексичних значень й переводу пасивного словника в активний в ситуаціях спілкування.

Мета статті – проаналізувати особливості процесу розширення словникового запасу дітей словами тематичної групи «Почуття», визначити ефективні диференційовані методи і прийоми, спрямовані на формування у дітей умінь розпізнавати, називати та адекватно використовувати в мовленні слова, що позначають емоційні стани з урахуванням актуального стану сформованості мовлення у дитини для надання їй педагогічної допомоги при мовленнєвих функціональних труднощах.

Виклад основного матеріалу. Словниковий запас дитини є фундаментом для ефективної комунікації, адже чим ширший словник у дитини, тим легше їй висловлювати свої думки, почуття та потреби, розуміти інших. Діти з добре розвиненим словником легше адаптуються в соціальних групах, можуть брати участь у розмовах, обговорювати ідеї, що сприяє формуванню дружніх стосунків. Словниковий запас дитини дає можливість назвати та висловити свої емоції, краще розуміти та керувати ними, сприяє емоційній інтелектуальності. Широкий словник розширює можливості для творчого самовираження, будь то розповідь історій, написання віршів або просто цікава та насичена розмова.

Розуміння принципів формування словника у дітей є ключовим для багатьох аспектів їхнього розвитку. Це не просто питання кількості слів, які дитина знає, а глибоке розуміння того, як ці слова набувають значення, як вони використовуються в спілкуванні, і як вони впливають на когнітивний розвиток. Знання принципів формування словника дозволяє батькам та фахівцям (логопедам, педагогам) вчасно виявити можливі труднощі у мовленнєвому розвитку дитини та вжити необхідних корекційних заходів. Раннє втручання може значно покращити прогноз для дитини.

Відомо, що формування словника дітей здійснюється за певними *принципами*: екстралінгвістичний, синтагматичний, парадигматичний, функціональний і концептуальний (Державний стандарт, 2025).

Розглянемо зазначені принципи збагачення словникового запасу дітей дошкільного віку докладніше: 1) співвіднесення слова і реальної дійсності (предмета або малюнка цього предмета) у тлумаченні лексичного значення слова (екстралінгвістичний принцип); 2) з'ясування значення слова в його родовидових, синонімічних й антонімічних зв'язках, у його структурно-семантичних відношеннях зі спорідненими словами (парадигматичний принцип); 3) аналіз слова в його оточенні з іншими словами з метою виявлення валентних зв'язків (синтагматичний принцип); 4) дослідження вживаності слова у певних стилях (функціональний принцип); 5) уведення слова в контекст словосполучення, речення, складного синтаксичного цілого (контекстуальний принцип) (Крохмальна, Герич, 2018).

Формуванню в дітей уміння розпізнавати, називати та доречно вживати слова, що позначають емоційні стани, сприяють певні методи і прийоми. Представимо їх.

Словесні методи:

- Бесіда – педагог запитує про емоції героїв казки, малюнків, ситуацій; діти вчаться описувати почуття словами.
- Пояснення та коментування – педагог тлумачить нові слова (наприклад: «радість», «сум», «захоплення», «гнів») у доступній формі.
- Розповідання – створення коротких оповідок з використанням емоційної лексики.

Наочні методи:

- Ілюстрації (фотографії / картинки) з емоціями – діти розпізнають емоцію за виразом обличчя, позою тіла, кольором тощо.
- Піктограми емоцій – умовні позначення (наприклад, смайлики), які допомагають дітям ідентифікувати почуття.

Ігрові методи:

- Рольові ігри – діти «грають» різні емоції (наприклад: «Ти злий тигрик», «Весела мавпочка»).
- Дидактичні ігри (наприклад: «Впіймай емоцію» (діти показують відповідну картинку), «Як відчувається герой?» (визначити емоцію за ситуацією), «Що було б, якби...» (зміна емоційного стану в уявній ситуації)).

Методи арт-терапії:

- Малювання емоцій – дитина малює, як виглядає радість, страх, здивування тощо.
- Пісочна терапія / казкотерапія – через символи та образи діти вивільняють і називають свої почуття.
- Музикотерапія – прослуховування музики й обговорення, які емоції вона викликає.

Ці методи варто використовувати комплексно, з урахуванням вікових особливостей дітей.

Проблематика формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (моторною алалією) розв'язувалась в спеціальній педагогіці в дослідженні Н. Січкачук (Січкарук, 2010). Науковиця обґрунтовує особливості застосування словесного методу в корекційно-розвитковій роботі, оскільки при порушеннях мовленнєвого розвитку в дітей дошкільного віку цей метод є ефективним на більш пізніх етапах корекції, педагоги на початковому етапі корекції обирають практичні й наочні методи. Назви емоцій – це символи внутрішнього стану дитини, який усвідомлюється через мовлення. Через вербальні вправи: аналіз контексту, обговорення ситуацій, пояснення формуються асоціативні зв'язки слів між мовленнєвою формою та емоційним станом, змістом. Така робота забезпечує розвиток мовної семантики. Семантико-комунікативне моделювання дозволяє

створювати ефективну комунікацію між дитиною й педагогом завдяки емпатії через рольові ігри до словесного опису ситуацій й обговорення вчинків героїв, що стимулює правильний вибір слова відповідно до емоційної оцінки (Полєвікова, 2009).

Виділяється кількісна та якісна сторони процесу збагачення словника дітей. Щодо обсягу словника в дітей різного дошкільного віку на сьогодні немає обґрунтованих даних, адже обсяг живого індивідуального важко піддається виміру, кордони його рухливі, фіксувати його майже неможливо через велику невизначеність між тим, що дитина знає, розуміє і тим, що і як вона вживає в різних мовленнєвих ситуаціях. Кількісне зростання слівника дошкільників одного і того ж віку дуже різняться між собою тому, що це залежить від умов життя і виховання. Ми намагалися укласти словник-мінімум для характеристики почуттів людини. Представимо виокремлені нами почуття та слова, які їх позначають.

Слова-іменники:

- *радість*: щастя, веселощі, задоволення, захват;
- *сум*: смуток, горе, печаль, розпач, туга;
- *гнів*: роздратування, злість, лють, обурення;
- *страх*: тривога, жах, переляк, побоювання, боязнь;
- *подив*: здивування, враження, захоплення;
- *відраза*: огида, презирство, зневага;
- *заздрість*: ревності, невдоволення чужим успіхом;
- *сором*: ніяковість, збентеження;
- *задоволення*: спокій, врівноваженість, безтурботність;
- *любов*: ніжність, прихильність, турбота, приязнь.

Дієслова, що виражають почуття: *радіти, сумніватись, злитися, любити, ненавидіти, боя- тися, здивуватися, захоплюватися, розчаровуватися, соромитися, заздрити, співчувати, нервувати, тривожитися, надіятися, розслабитися, відчувати.*

Прикметники, що виражають емоції, почуття:

- *радісний, щасливий, веселий, захоплений, безтурботний.*
- *сумний, засмучений, розчарований, пригнічений.*
- *злий, роздратований, сердитий, розлючений, обурений.*
- *наляканий, зляканий, тривожний.*
- *здивований, вражений, приголомшений.*
- *закоханий, ніжний, пристрасний, відданий.*
- *роздратований, збентежений, стурбований, неспокійний.*
- *гордий, самовдоволенний, самовпевнений.*
- *сором'язливий, ніяковий, неміливий.*
- *заздрісний, ревнивий.*
- *втомлений, виснажений, знесилений.*

Розглянемо кілька ігор, які допоможуть дітям краще розуміти наведені слова та висловлювати свої емоції:

Гра 1 «Назви почуття» (для найменших)

Мета: Розпізнавання та називання базових емоцій.

Матеріали: Картки з зображеннями різних облич, що виражають почуття (радість, смуток, злість, здивування, страх). Можна використовувати фотографії людей, ілюстрації з книг або навіть власні малюнки.

Як грати: Покажіть дитині картки по одній і просіть назвати почуття, яке зображено. Заохочуйте дитину імітувати вираз обличчя на картці. Обговорюйте, коли ми відчуваємо те чи інше почуття («Коли ми радіємо?», «Що може нас засмутити?»).

Можна запропонувати гру зі смайликами: «Вибери свій настрій» – дитина щодня показує, як почувається, «Емоційна гімнастика» – дитина відтворює емоцію на обличчі за смайликом, «Домалюй емоцію» – завдання намалювати обличчя до заданого смайлика.

Педагог при цьому може використати таблицю емоцій.

Позитивні емоції

Емоція	Смайлик	Пояснення
Радість		«Мені весело», «Я щасливий»
Захоплення		«Мені дуже подобається»
Спокій		«Я розслаблений», «Все добре»
Гордість		«Я задоволений собою»
Любов		«Я тебе люблю», «Я добрий»

Негативні емоції

Сум		«Мені сумно», «Я хочу плакати»
Страх		«Мені страшно», «Я злякався»
Гнів		«Я злюсь», «Я розсердився»
Сором		«Я розгублений», «Мені ніяково»
Здивування		«Ого!», «Не очікував!»

Нейтральні або змішані емоції

Зосередженість		«Я думаю», «Мені цікаво»
Втома / нудьга		«Я хочу спати», «Мені не цікаво»
Розчарування		«Не вийшло», «Я засмутився»

Гра 2 «Емоційне лото» або «Емоційне доміно»

Мета: Співвіднесення почуттів з ситуаціями або іншими почуттями.

Матеріали: Картки з зображеннями почуттів та окремі картки з ситуаціями, що їх викликають (наприклад, «День народження» – радість, «Розбита іграшка» – смуток).

Як грати:

Лото: Роздайте гравцям великі картки з різними емоціями. Ведучий витягує картки з ситуаціями, а гравці накривають відповідні почуття на своїх картках.

Доміно: Створіть набір доміно, де на одній половині буде зображення почуття, а на іншій – ситуація або інше почуття, яке може бути з ним пов'язане.

Гра 3 «Театр емоцій» або «Пантоміма почуттів»

Мета: Вираження почуттів через міміку, жести та рухи.

Матеріали: Список почуттів або картки з ними.

Як грати: Одна дитина витягує картку з назвою почуття (наприклад, «здивування», «сором», «захоплення») і без слів, за допомогою міміки та жестів, виражає цей стан. Інші гравці повинні відгадати, яке почуття показує актор. Потім можна обговорити, як виглядає людина, коли вона переживає це почуття, і які ситуації його викликають.

Гра 4 «Історії почуттів»

Мета: Розвиток вміння описувати почуття та їх причини.

Матеріали: Не потрібні, або можна використовувати картинки для початку історій.

Як грати: Почніть історію: «Одного разу дівчинка Марійка йшла додому зі школи і побачила... (продовжуйте, щоб створити ситуацію, що викликає емоції). Попросіть дитину продовжити історію, описуючи почуття героя: «Що вона відчула? Чому?»

Гра 5 «Термометр почуттів»

Мета: Градація інтенсивності емоцій.

Матеріали: Намальований термометр або смужка паперу з поділами. На поділах можна написати слова, що описують різну інтенсивність почуття (наприклад, для злості: «легке роздратування», «невдоволення», «злість», «лють», «гнів»).

Як грати: 1 варіант. Діти позначають, показують рухами, як почуваються зараз або як почувається персонаж.

2 варіант. Виберіть певне почуття (наприклад, «радість»). Запропонуйте дитині назвати різні ступені цього почуття і розмістити їх на «термометрі». Обговорюйте, що може викликати слабку радість, а що – величезну радість.

Гра 6 «Мішечок почуттів»

Мета: Розширення словника за рахунок синонімів та антонімів.

Матеріали: Мішечок, невеликі картки зі словами, що позначають почуття.

Як грати: Покладіть у мішечок картки зі словами-почуттями (наприклад, «веселий», «сумний», «злий», «спокійний», «зляканий»). Дитина витягує картку і називає синоніми до цього слова («веселий» – радісний, щасливий, життєрадісний) або антоніми («веселий» – сумний, невеселий).

Представлені ігри допоможуть не лише збагатити словник дитини новими словами, а й розвинути її емоційний інтелект, навчивши розпізнавати, висловлювати та керувати своїми почуттями, ігри сприяють вихованню уміння уважно слухати педагога, швидко знаходити відповідь на поставлене запитання, точно формулювати свої думки, застосовувати знання відповідно до поставлених завдань. Під час гри процес мислення протікає активніше, труднощі розумової праці дитина долає легше, не помічаючи, що її навчають, активно працює дитяча уява, пам'ять, посилюються емоційні та вольові прояви, дитина пізнає навколишній світ, шукає вихід з проблемної ситуації.

Дітям можна дати завдання, які передбачають:

- Складання асоціацій – до слова «радість», «страх», «сум» дитина підбирає кольори, звуки, предмети (радість – усмішка, сонце, свято, сміх, обійми, подарунок, друзі, веселощі; страх – темрява, крик, ніч, тривога, небезпека; сум – сльози, прощання, втрата, темні кольори тощо).
- Складання речень/історій із заданими словами-емоціями – наприклад, створення казки до почуття «радість»: У маленькому лісі жив Зайчик, який дуже мріяв навчитися стрибати високо, як кенгуру. Щоранку він тренувався біля лісової галявини, не втрачаючи надії. Одного дня йому вдалося підстрибнути так високо, що він дістав лапками до хмаринки! Зайчик сміявся від щастя – він відчував справжню радість, бо здійснив свою мрію.
- Зіставлення емоцій – наприклад: «Чим радість відрізняється від захоплення?», «Коли людина жадібна, а коли бережлива?».
- Малювання різних емоцій – «Як виглядає радість?», «Який колір має сум?».
- Завершення речення: «Я відчуваю злість, коли...», «Я сумую, коли...», Ми прийшли до бабусі з подарунками, бо хотіли ...». Це дозволяє дитині пов'язати емоцію з конкретною ситуацією та виразити її словами.

Плануючи словникову роботу з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, педагогу слід урахувати актуальний рівень сформованості у дитини звуковимовної сторони мовлення та складової структури слів. При достатньому рівні оволодіння значенням в імпресивному мовленні, частими є труднощі актуалізації знайомих слів за артикуляцією та складовою структурою. В таких іграх, як «Емоційне лото», «Театр емоцій», «Пантоміма почуттів», «Термометр почуттів» дитина з порушеннями мовлення почуває себе дуже комфортно, розкриваються її емоційний інтелект, почуття впевненості, оскільки в цих іграх домінує невербальна складова мовленнєвої діяльності. В інших випадках, педагог попередньо індивідуально відпрацьовує структуру й артикуляційно-звукове наповнення слів, які будуть запропоновані для засвоєння в іграх.

Цікавим для дітей є і складання словника емоцій (наприклад, створення тематичного міні словника зі словами: радість, гнів, сором, подив тощо).

Діти вчаться, наслідуючи дорослих, тому слід використовувати багатий словниковий запас для опису власних емоцій. Наприклад, замість «Я засмучений» можна сказати «Я відчуваю розчарування» або «Мені прикро». Це збагачує лексикон дитини та показує, що про емоції можна говорити різними словами.

Найкращий спосіб вивчити нові слова – це використовувати їх у реальних ситуаціях. Коли дитина відчуває певну емоцію, назвіть її: «Я бачу, ти *засмучений*, тому що іграшка зламалася», «Ти виглядаєш дуже *радісним*, коли граєшся з друзями». Це допомагає дитині пов'язати слово з конкретним переживанням.

Головне у роботі з дітьми створювати атмосферу довіри та відкритості, коли дитина не боїться говорити про свої емоції.

Висновок. Розширення, уточнення емоційної лексики в молодшому шкільному віці має ключове значення для формування мовленнєвої компетентності, емоційної чутливості та здатності дитини до ефективної взаємодії з оточенням. Розширення словникового запасу словами, що позначають почуття, забезпечує дітям можливість не лише краще розуміти власні емоції, а й висловлювати їх у зрозумілій формі, що сприяє розвитку емоційної саморегуляції та емпатії.

Практика показує, що діти значно активніше опановують нову лексику, коли педагогічна діяльність поєднує ігрові, наочні, словесні та арт-терапевтичні методи. Такий підхід робить навчальний процес природним, емоційно насиченим і доступним для сприйняття. Застосування ігор, тематичних вправ, асоціативних завдань та творчих форм вираження почуттів допомагає дітям закріплювати нові слова у власному мовленні, розвивати комунікативні навички й уяву.

Мовленнєвий розвиток молодших школярів нерозривно пов'язаний із загальним мовним середовищем: активність і чуйність дорослих, які вчасно озвучують емоційні стани, коментують почуття та використовують точні слова у спілкуванні, є важливою умовою формування емоційного словника дитини. Тому завданням сучасного педагога є створення сприятливого простору для мовлення, в якому дитина навчається не лише говорити, а й розуміти та відчувати мовлення як засіб вираження внутрішнього світу.

Перспективи подальших досліджень. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на порівняльне поглиблене вивчення процесу засвоєння емоційної лексики дітьми з порушеннями мовлення, що дозволить розробити та науково обґрунтувати корекційні програми в контексті надання логопедичної допомоги в інклюзивних класах закладів загальної шкільної освіти. Актуальним є аналіз вікової динаміки формування емоційного словника дітьми початкової школи, з урахуванням специфіки мовленнєвого розвитку й категорій освітніх труднощів. Важливим напрямом бачимо розроблення та апробацію інтегрованих програм, які поєднуюватимуть мовленнєвий і емоційний розвиток, включаючи мовні ігри, вправи на емоційну грамотність, а також елементи арт-терапії, казкотерапії та інших інноваційних методик.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової освіти від 24 липня 2019 р. № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 19.07.2025).
2. Крохмальна Г. І., Герич Х. Т. Психолого-педагогічні засади роботи над збагаченням лексичного запасу молодших школярів на уроці української мови. *Молодий вчений*. 2018. № 10(1). С. 70–73. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10\(1\)_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10(1)_18) (дата звернення: 19.07.2025).
3. Полевикова О. Шляхи збагачення словникового запасу першокласників. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2009. № 4. С. 72–77. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/NZTNPU_ped_2009_4_16.pdf (дата звернення: 19.07.2025).

4. Січкаччук Н. Д. Науково-теоретичне обґрунтування методики формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2010. Вип. 16. С. 186–193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2010_16_51 (дата звернення: 19.07.2025).

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity vid 24 lypnia 2019 r. № 688 [State standard of primary education dated 24 July 2019 No. 688]. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (Last accessed: 19.07.2025) [in Ukrainian].
2. Krokmalna, H. I., & Herych, Kh. T. (2018). Psykholoho-pedahohichni zasady roboty nad zbahachenniam leksychnoho zapasu molodshykh shkolariv na urotsi ukrainskoi movy [Psychological and pedagogical principles of enriching the vocabulary of junior schoolchildren in the Ukrainian language lesson]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 10(1), 70–73. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10\(1\)_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10(1)_18) (Last accessed: 19.07.2025) [in Ukrainian].
3. Polevikova, O. (2009). Shliakhy zbahachennia slovnykovoho zapasu pershoklasnykiv [Ways of enriching the vocabulary of first-grade pupils]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika – Scientific notes. Series: Pedagogy*, 4, 72–77. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/j-pdf/NZTNPU_ped_2009_4_16.pdf (Last accessed: 19.07.2025) [in Ukrainian].
4. Sichkarchuk, N. D. (2010). Naukovo-teoretychne obgruntuvannia metodyky formuvannia emotsiino-otsinnoi leksyky u starshykh doshkilnykiv z motornoїu alaliieiu [Scientific and theoretical substantiation of the method of forming emotionally evaluative vocabulary in senior preschoolers with motor alalia]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology*, 16, 186–193. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2010_16_51 (Last accessed: 19.07.2025) [in Ukrainian].

Макаренко І. В., Маркотенко Т. С., Махукова Т. В. Диференційований підхід до формування словника почуттів у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти: теоретичний аспект та практичні поради

У статті розглянуто проблему збагачення словникового запасу дітей молодшого шкільного віку словами, що позначають емоційні стани, як один із ключових напрямів мовленнєвого та емоційного розвитку дитини. Підкреслюється, що молодший шкільний вік є сприятливим періодом для інтенсивного формування мовленнєвої компетентності, зокрема – в аспекті емоційної лексики, яка відіграє значну роль у процесі соціалізації, самовираження та розвитку емоційного інтелекту дитини.

Проаналізовано наукові підходи до питання формування словника в дітей з нормальним мовленнєвим розвитком та у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, навчання яких відбувається в інклюзивних класах закладів загальної шкільної освіти, визначено лінгвістичні принципи (екстралінгвістичний, синтагматичний, парадигматичний, функціональний, контекстуальний), що лежать в основі ефективного збагачення лексики дітей молодшого шкільного віку за вікової норми та спеціальні принципи, яким підпорядковується збагачення лексики дітей із порушеннями мовлення. Зроблено огляд методів і прийомів (словесних – бесіда, пояснення, розповідання; наочних – ілюстрації, піктограми емоцій; ігрових – рольові та дидактичні ігри; терапевтичних – малювання емоцій, пісочна терапія, казкотерапія, музикотерапія), які можуть бути ефективно використані педагогами у повсякденній роботі для формування в дітей умінь розпізнавати, називати та доречно вживати слова, що

виражають емоції та особливості використання словесних методів у роботі педагогів з дітьми з функціональними мовленнєвими труднощами.

Подано практичний матеріал: приклади лексичних одиниць різних частин мови (іменників, дієслів, прикметників), що описують почуття і які повинні бути в активному словнику дитини молодшого шкільного віку, та представлено ігри, що спрямовані на активізацію вживання лексики тематичної групи «Почуття» в мовленні. Наводяться приклади адаптацій для розв'язання цього завдання в умовах надання корекційної допомоги дітям молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. Розглянуто особливості впливу ігор та ігрових завдань на мовленнєву активність, когнітивні та емоційні процеси дитини.

Ключові слова: теорія і методика викладання педагогіки початкової школи, інклюзивна освіта, діти молодшого шкільного віку з функціональними мовленнєвими труднощами, лінгводидактика, мовленнєвий розвиток, словниковий запас, емоційна лексика.

Makarenko I. V., Markotenko T. S., Makhukova T. V. A differentiated approach to developing the vocabulary of feelings in primary school children in the context of inclusive education: theoretical aspect and practical guidelines

The article addresses the issue of enriching the vocabulary of primary school children with words that denote emotional states as one of the key areas of children's speech and emotional development. It emphasizes that early school age is a favorable period for the intensive formation of speech competence, particularly in the domain of emotional vocabulary, which plays a significant role in the processes of socialization, self-expression, and the development of a child's emotional intelligence.

The study analyzes scientific approaches to vocabulary formation in children with typical speech development and in children with speech disorders who study in inclusive classrooms of general education institutions. It identifies linguistic principles (extralinguistic, syntagmatic, paradigmatic, functional, contextual) that underlie the effective vocabulary enrichment of primary school children in accordance with age norms, as well as specific principles guiding the vocabulary development of children with speech impairments. The article reviews methods and techniques – verbal (conversation, explanation, storytelling), visual (illustrations, emotion pictograms), play-based (role-playing and didactic games), and therapeutic (drawing emotions, sand therapy, fairy tale therapy, music therapy) – which can be effectively used by educators in their daily practice to help children learn to recognize, name, and appropriately use words that express emotions. Special attention is given to the use of verbal methods in the work of educators with children who experience functional speech difficulties.

The practical section provides examples of lexical units from various parts of speech—nouns, verbs, and adjectives – that describe emotions and should be included in the active vocabulary of primary school children. It also presents games aimed at encouraging the use of vocabulary from the thematic group «Feelings» in children's speech. Examples of adaptations are given for addressing this task within the framework of providing corrective support to primary school children with speech impairments.

The article explores the impact of games and play-based tasks on children's speech activity, cognitive development, and emotional processes.

Key words: theory and methodology of primary school pedagogy, inclusive education, primary school children with functional speech difficulties, linguodidactics, speech development, vocabulary, emotional vocabulary.



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2:159.922.7:372.3](045)

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-194-203>

Варяниця Людмила Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

koknovatanya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4355-1529>

ПЕДАГОГІЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СОЦІАЛЬНОГО СВІТУ

Природним середовищем, у якому відбувається перша соціальна адаптація дитини, а також осередком збереження й передачі культурних цінностей, є заклад дошкільної освіти (далі – ЗДО). Саме в умовах дошкільного закладу дитина починає опановувати норми поведінки, набуває навичок спілкування та взаємодії з однолітками й дорослими. Реалії сьогодення ставлять перед ЗДО завдання не лише забезпечити дітей необхідним рівнем знань, умінь та навичок, а й розвинути їхню здатність до життя в суспільстві, адаптації, досягнення соціально значущих цілей та ефективної взаємодії. З огляду на це, питання адаптації до соціального світу набуває особливої ваги, адже його розв’язання відповідає актуальним запитам і потребам суспільства.

Проблема соціальної адаптації дітей дошкільного віку активно досліджується в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, Н. Пихтіна зауважила, що соціалізація як елемент педагогічного процесу передбачає поступове засвоєння дитиною соціальних норм і культурних цінностей суспільства, у якому вона живе та формується. Цей процес здійснюється завдяки взаємодії з різними факторами впливу – мега-, макро-, мезо- та мікрофакторами, що відіграють активну роль у розвитку особистості (Пихтіна, 2024). Учені О. Петринич і М. Компонович висвітлили аспекти адаптації дошкільників до воєнних реалій в Україні та їхній вплив на соціалізацію дітей (Петринич & Компонович, 2024). Науковці А. Пасічніченко та Н. Ковалевська також акцентували на труднощах адаптації дітей до соціального світу в реаліях сьогодення, що зумовлені тривожними та психотравматичними обставинами. Це, відповідно, призводить до замкнутого поведінкового типу, труднощів у спілкуванні, ізоляції від інших, агресивної поведінки, проблем у врегулюванні конфліктів та загальних складнощів адаптації в соціальних групах (Пасічніченко & Ковалевська, 2025).

На думку А. Курчатової, натхненний педагог легко встановлює зв’язок із кожною дитиною, сприймаючи її як творчу особистість, і підтримує її розвиток через багаторазову взаємодію в різних видах діяльності – від гри та навчання до малювання, конструювання чи ліплення. Завдяки цьому діти отримують можливість проявити власну ініціативу, розвивати уяву та набувати нових знань у комфортному освітньому середовищі (Курчатова, 2022).

Дослідники С. Курінна та Я. Курінний наголосили на тому, що професійна діяльність вихователя ЗДО має багато спільного з роботою вчителя, проте її особливість визначається віковими характеристиками дітей. Основне завдання вихователя полягає не лише в навчанні, а передусім у керуванні різними видами діяльності дошкільників, зокрема ігровою, трудовою, художньою та іншими формами активності, що сприяють їхньому розвитку й соціалізації.

Важливим аспектом професійної діяльності вихователя, який сприяє розвитку й соціалізації дітей дошкільного віку, є творчість і педагогічна імпровізація (Курінна & Курінний, 2021). У праці В. Смиренського підкреслено, що педагогічна імпровізація є однією з важливих складових діяльності вихователя, оскільки вона дає змогу миттєво реагувати на змінні обставини та емоційні стани дітей, створюючи сприятливу атмосферу для їхнього розвитку. Імпровізація в педагогічному процесі дозволяє вихователю адаптувати навчальні матеріали та методи до конкретної ситуації, що виникає в процесі спільної діяльності з дітьми (Смиренський, 2019). У своїй праці, присвяченій дослідженню педагогічної імпровізації, М. Єнакій підкреслює, що це поняття нерозривно пов'язане з творчістю, оскільки саме в її процесі активізуються та реалізуються креативні здібності педагога, що, відповідно, сприяє його професійному розвитку. Імпровізація має високу педагогічну цінність, відіграє вагомий роль у навчанні й вихованні та є показником якості творчого підходу до освітнього процесу (Єнакій, 2007).

Попри важливість творчого підходу та педагогічної імпровізації для ефективної роботи з дошкільниками, кількість наукових досліджень, присвячених цій проблематиці, є обмеженою, що підкреслює необхідність подальших розвідок у цьому напрямі.

Мета статті – дослідити роль педагогічної імпровізації вихователя як ефективного засобу соціальної адаптації дітей дошкільного віку, визначити її значення у формуванні навичок взаємодії, комунікації та самостійності в умовах ЗДО.

У процесі дослідження використано такі методи, як аналіз наукової літератури для вивчення основних підходів до поняття педагогічної імпровізації, адаптації дітей дошкільного віку, соціалізації в умовах ЗДО; синтез (для об'єднання окремих теоретичних положень у цілісну систему); порівняльний аналіз (для аналізу підходів до застосування імпровізаційних прийомів у виховній роботі); класифікація та узагальнення (для виокремлення типів педагогічної імпровізації, форм і прийомів її реалізації у виховному процесі, які сприяють соціалізації дітей).

З перших днів перебування в закладі дошкільної освіти для дітей важливим є створення сприятливої, комфортної атмосфери. Вихователь відіграє провідну роль у формуванні психологічного добробуту групи, забезпечуючи належну організацію діяльності вихованців. Оптимальною моделлю взаємодії є педагогічний партнерський підхід, коли вихователь є активним співучасником діяльності дітей, особою, якій можна довіряти. Позитивний емоційний фон комунікації сприяє як психологічному, так і соціальному розвитку вихованців. Завдяки активному стимулюванню творчих здібностей дітей, педагог сприяє розвитку їхньої самостійності, аналізу власної діяльності, формуванню емоційного інтелекту й соціальних навичок.

У педагогічній практиці творчість є динамічним, емоційно насиченим і водночас складним процесом, який має суперечливий характер. Педагог разом із вихованцями прагне до пізнання істини, удосконалюючи накопичені знання й навички. Важливу роль у цьому відіграє педагогічна імпровізація, яка є невіддільною частиною його діяльності. Вона є засобом активізації творчого пошуку та оригінальним способом доведення результатів освітнього процесу до високого рівня майстерності. У широкому розумінні педагогічна імпровізація – це діяльність вихователя, яка здійснюється в процесі професійної взаємодії без тривалого попереднього аналізу чи планування. Її основне призначення – оперативне та адаптивне реагування на несподівані педагогічні ситуації, забезпечення їх швидкого й ефективного розв'язання, що сприяє створенню комфортного освітнього середовища (Смиренський, 2019, с. 169). Педагогічна імпровізація ґрунтується на загальнокультурній та професійній підготовці вихователя, його глибокому знанні предмета, основ педагогіки та психології, а також сформованих педагогічних умінь і навичках. Важливими чинниками є володіння педагогічною технікою й тактом. Особливу роль у процесі імпровізації відіграє творча складова, яка охоплює розвинену увагу, уяву, інтуїцію та здатність до натхненної діяльності. Творчість вихователя проявляється в здатності

знаходити нові рішення в щоденній професійній діяльності, змінювати й комбінувати відомі методи відповідно до вікових та індивідуальних потреб кожної дитини. Це також передбачає гнучкий підхід до вибору ефективних засобів взаємодії з малюками, пошук нестандартних шляхів розв'язання освітніх завдань, креативне використання прийомів, що сприяють розвитку творчої ініціативи та пізнавальної активності вихованців (Міхєєва & Чубкова, 2019, с. 73–76).

Етапи педагогічної імпровізації мають інтуїтивний характер, проте базуються на конкретних професійних засадах, які окреслив В. Смиренський. Зокрема, йдеться про:

1) професійно-педагогічні основи, які визначаються рівнем компетентності педагога, його здатністю до системного мислення, динамічного реагування й мобільного застосування спеціальних знань і навичок у межах загальної високої культури та ерудиції;

2) індивідуально-особистісні аспекти, що формують специфіку дій вихователя в нестандартних освітніх ситуаціях, що потребують швидкої адаптації та оперативного прийняття оптимальних педагогічних рішень;

3) мотиваційно-творчі чинники, які визначають внутрішні стимули педагогічної діяльності, її змістовну наповненість, зацікавленість в освітньому процесі та стан творчого натхнення, що сприяє ефективній взаємодії з вихованцями (Смиренський, 2019).

У межах освітнього процесу педагогічна імпровізація поділяється на чотири основні типи: цільову, змістову, методичну та комунікативну. Усі ці види тісно взаємопов'язані та взаємодіють між собою, формуючи комплексний підхід до навчання. На практиці їх складно розмежувати, оскільки вони часто переплітаються, доповнюючи одне одного та створюючи нові варіанти педагогічної діяльності, що сприяє збагаченню освітнього процесу (Молнар, 2024, с. 207).

У контексті дошкільної освіти педагогічна імпровізація виконує низку важливих функцій:

1) комунікативно-організаційну – вона допомагає вихователю встановити емоційний контакт із дітьми, організувати їхню діяльність, спрямувати увагу на певне завдання та підтримувати позитивну атмосферу взаємодії під час освітнього процесу;

2) мотиваційно-пізнавальну – проявляється в збагаченні змісту освітньої діяльності, формуванні стійкого інтересу дошкільників до пізнання навколишнього світу завдяки використанню несподіваних, емоційно забарвлених моментів, нової інформації або цікавих ігрових прийомів, які сприяють поглибленню знань і розширенню світогляду дітей;

3) професійно-діяльнісну – дозволяє вихователю гнучко реагувати на непередбачувані ситуації у взаємодії з дітьми, подолати розгубленість або невпевненість, приймати ефективні педагогічні рішення на основі ситуації, формувати індивідуальний стиль роботи, удосконалювати свою професійну майстерність і педагогічну культуру (Смиренський, 2019, с. 179–180).

Дошкільний вік є важливим етапом становлення особистості, під час якого дитина активно адаптується до соціального середовища. Саме в цей період активно формуються емоційні навички: дитина навчається виявляти власні почуття, розпізнавати емоції інших людей та взаємодіяти з оточенням. Чим раніше вона опанує навички ефективної комунікації та соціальної адаптації, тим більш успішною вона буде в майбутньому (Борисенко & Бадер, 2021, с. 48). У цей період також формуються моральні, культурні, фізичні, психічні та духовні аспекти розвитку й засвоюються норми та правила поведінки в суспільстві. Відбувається процес соціалізації, що закладає основу для формування соціальної компетентності дошкільника та його успішної взаємодії з навколишнім світом. Соціальний розвиток дітей дошкільного віку – це поступове залучення до нового соціального середовища, що передбачає проходження низки етапів формування дитини як соціальної особистості (рис. 1).

Соціалізація сучасних дошкільнят значно залежить від впливу різних факторів, зокрема змін в сімейних структурах та дитячих спільнотах, демографічних викликів, активного розвитку цифрових технологій та віртуального середовища, формування споживацьких моделей поведінки, процесів урбанізації й зростання соціальної нерівності. Важливими чинниками

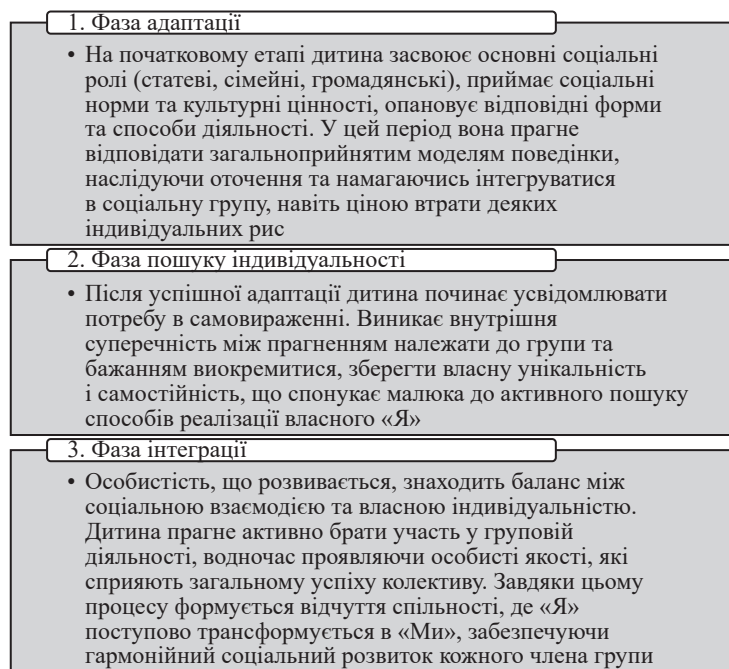


Рис. 1. Фази соціалізації дитини дошкільного віку

є також економічні труднощі, міграційні зміни та реформування системи дошкільної освіти. Ці тенденції створюють нові умови для розвитку дитини, змінюючи її способи соціальної взаємодії та адаптації в суспільстві (Пасічніченко & Ковалевська, 2025, с. 13). У дошкільному віці соціальний та емоційний розвиток дітей тісно взаємопов'язані. Дитина адаптує свої емоційні реакції відповідно до норм середовища, у якому перебуває. Завдяки цьому процесу вона формує позитивне ставлення до оточення, розвиває доброзичливість, турботливість, здатність співчувати та надавати допомогу. Водночас діти опановують навички врегулювання конфліктів, засвоюють основи ігрової, трудової та практичної діяльності, а також навчаються дотримуватися правил взаємодії в колективі (Лісова, 2024, с. 37).

Соціальний світ для дитини дошкільного віку передбачає насамперед здобуття досвіду комунікації, участь у спільній діяльності та засвоєння соціально прийнятних норм і правил співжиття. У цьому контексті педагогічна імпровізація є ефективним засобом формування комунікативних навичок, залучаючи дітей до діалогової взаємодії, театралізованих ігор та рольових ситуацій, що відтворюють елементи соціальної поведінки. Вона сприяє розвитку емоційного інтелекту та конструктивному регулюванню конфліктних ситуацій, зокрема через використання казкотерапії, ігрових та уявних сюжетів.

У дітей дошкільного віку гра є основним видом діяльності, під час якої вони невимушено й природно опановують соціальні норми, навчаються взаємодіяти з різними людьми та приміряють на себе різноманітні соціальні ролі. Сучасні тенденції використання ігрових технологій передбачають активне впровадження цифрових ігор, що створюють додаткові можливості для навчання та всебічного розвитку дітей дошкільного віку. Цифрове середовище відіграє значну роль у процесі соціалізації дітей, впливаючи на їхнє формування норм, цінностей та загального світогляду. Освітні програми та інтерактивні додатки сприяють одночасному формуванню різних когнітивних навичок, таких як логічне мислення, пам'ять, концентрація уваги й креативність. Важливою умовою ефективного застосування таких технологій є їхня відповідність віковим та індивідуальним особливостям дітей. Важливо стимулювати вчителів і вихователів до активного використання цифрових та медійних технологій в освітньому процесі, адже вони є дієвими інструментами соціалізації сучасних дітей (Клименюк, 2023, с. 68).

У сучасних закладах дошкільної освіти активно застосовуються сенсорні дошки, такі як Interwrite DualBoard, для проведення занять та гурткової роботи з дітьми. Одним із простих і доступних цифрових інструментів для педагогів є Google Малюнок, який сприяє ефективній організації освітнього процесу, завдяки можливості створювати інтерактивні схеми, діаграми, візуальні опори та ігрові завдання, що стимулюють пізнавальну активність дітей (Фамілярська, 2021, с. 177–179). Цей інструмент дозволяє вихователю змінювати або доповнювати візуальні матеріали безпосередньо під час заняття, враховуючи інтереси й реакції дітей.

Проте варто зауважити, що традиційні ігрові методики також залишаються актуальними. Рольові, сюжетно-рольові та дидактичні ігри, настільні ігри, конструювання та творчі завдання забезпечують гармонійний розвиток дитини. Завдяки цим видам діяльності діти навчаються взаємодіяти, долати труднощі, приймати обґрунтовані рішення та висловлювати власні думки, що сприяє їхній соціалізації та формуванню необхідних життєвих компетенцій. Проведення сюжетно-рольових ігор надає вихователям можливість створювати умови для продуктивної взаємодії дітей, сприяючи згуртованості та співпраці в спільній творчій діяльності. Взаємодія персонажів у грі може набувати різних форм: співпраці, взаємодопомоги, турботи одне про одного. В окремих випадках можуть проявлятися негативні риси, такі як ворожість, грубість чи жорстокість, що визначаються соціальними умовами життя та виховання дитини. Одні й ті самі сюжетні лінії можуть мати різне значення залежно від контексту. Спочатку діти відтворюють дії дорослих, поступово починають моделювати міжособистісні стосунки, а з часом – розуміти й відтворювати суспільні взаємини. Для ефективного проведення сюжетно-рольової гри важливо заздалегідь спланувати її епізоди, визначивши основні сюжетні блоки. Вихователь відіграє різні ролі – він може бути рівноправним партнером у грі або лідером, що демонструє складніші елементи ігрової діяльності. Окрім того, він має володіти навичками фасилітації, допомагаючи дітям конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації та розвивати соціальні навички. Імпровізація в межах ретельно спланованої сюжетно-рольової гри виконує роль адаптивного механізму, який дозволяє вихователю не лише підтримувати цілісність ігрової структури, але й чутливо реагувати на динаміку взаємодії в дитячому колективі.

Одним з ефективних інструментів, за допомогою якого педагог може реалізовувати імпровізаційний підхід у щоденній роботі, є формат «ранкової зустрічі». Це короткий (15–25 хвилин) інтерактивний ритуал, який проводиться на початку дня з метою створення позитивної атмосфери в групі (Ваколя, 2024). Участь у ньому можуть брати й батьки, що посилює ефект єдності та взаємної підтримки в освітньому середовищі. Під час таких зустрічей вихователь може впроваджувати нові теми для обговорення, додавати елементи гри, невербальної комунікації, руханок тощо. Це дає змогу дітям не лише тренувати комунікативні навички, уміння слухати, вести діалог, висловлювати думки та емоції, а й навчатися емоційного саморегулювання, розвивати емпатію, будувати довірливі стосунки з однолітками та дорослими.

Платформою для педагогічної імпровізації може бути споглядання творів мистецтва або мультимедійних видань. Сучасний медіапростір є середовищем розвитку, яке формує життєвий простір дошкільника. Засоби масової інформації відіграють важливу роль у процесі соціалізації дітей, сприяючи активному становленню їхньої соціальної компетентності та адаптації до суспільного життя (Ляпунова, Нижник & Городнича, 2023, с. 233). У процесі взаємодії з художнім або мультимедійним образом вихователь може імпровізувати, адаптуючи запитання та способи ведення діалогу відповідно до індивідуальних особливостей вихованців, їхнього настрою, зацікавлень або спонтанних реакцій. Переглядаючи мультимедійні матеріали, зокрема епізоди мультфільмів, діти розвивають навички критичного мислення, аналізують побачене й почуте, оцінюють вчинки героїв, обговорюють їхню поведінку та емоційні переживання. Вони навчаються розуміти мотиви персонажів, уявляти себе на їхньому місці, а також формувати власні висновки щодо моральних аспектів представлених ситуацій. Такий процес сприяє не лише

розвитку творчого мислення, а й допомагає дітям глибше усвідомити власну діяльність та її значення (Шпеко, 2021, с. 155).

Різноманітні види творчої діяльності, такі як малювання, ліплення, аплікація та конструювання, є важливим інструментом у розвитку особистості дітей дошкільного віку. Застосування нестандартних підходів у малюванні, роботі з папером, ліпленні та аплікації стимулює дитячу уяву та робить їхні роботи більш цікавими й естетичними. Відчуття задоволення від власних творчих досягнень сприяє підвищенню самооцінки та усвідомленню власної значущості. Організація виставок дитячих робіт та використання їх для прикрашання приміщень закладу дошкільної освіти може допомогти у формуванні поваги до себе, що підвищує ефективність процесу соціальної адаптації дитини. Залучення дітей до спільної творчості на заняттях із малювання, ліплення, аплікації та художньої праці є надзвичайно важливим для їхнього соціального розвитку. Працюючи разом над колективними проєктами, дошкільнята навчаються розподіляти ролі, домовлятися, йти на компроміси, висловлювати свою думку й прислухатися до інших, просити про допомогу та підтримувати товаришів. Така спільна діяльність об'єднує їх спільною метою, завданнями та емоціями, сприяючи формуванню важливих соціальних якостей, таких як товариськість, взаємодопомога, чуйність, відповідальність, доброзичливість і справедливість. Спільна творча діяльність передбачає ситуації, що потребують швидкого, гнучкого реагування з боку вихователя, який повинен оперативно адаптувати завдання відповідно до інтересів і настроїв дітей. Наприклад, коли один з дітей пропонує власну ідею чи змінює напрям гри або творчої діяльності, вихователь має можливість «підхопити» цю ініціативу і впровадити її в загальний процес, зберігаючи інтегрованість заняття. Окрім того, педагогічна імпровізація дозволяє вихователю швидко врегульовувати конфліктні ситуації, які можуть виникнути під час роботи дітей у групі. Якщо, наприклад, кілька дітей хочуть виконати одну й ту саму роль або використовувати один матеріал, педагог може швидко запропонувати альтернативу або перетворити ситуацію на навчальний момент, що сприяє розвитку соціальних навичок та взаєморозуміння серед дошкільнят. Таким чином, педагогічна імпровізація в контексті колективної творчої діяльності не лише сприяє розвитку соціальних компетенцій дітей, але і є важливим інструментом, який допомагає створювати комфортне, гнучке та емоційно підтримувальне середовище для їхнього розвитку.

Важливою у цьому контексті є належна підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах закладу дошкільної освіти. Майбутні вихователі мають опанувати не лише теоретичні основи педагогіки й психології дошкільного віку, а й практичні навички творчої діяльності, сценічного самовираження, моделювання педагогічних ситуацій. Педагоги з досвідом потребують підтримки у вигляді систематичних тренінгів, курсів підвищення кваліфікації, участі у творчих майстернях і методичних об'єднаннях, які допомагають розвивати здатність до імпровізації в освітньому процесі.

Оскільки педагогічна діяльність має творчий характер, що є важливою умовою ефективного передавання знань, педагогічна імпровізація є важливим засобом професійної діяльності вихователя, що надає динамічності й виразності освітньому процесу. Вона допомагає швидко адаптуватися до непередбачуваних ситуацій в освітньому середовищі, оперативно знаходити оптимальні рішення та спрямовувати їх на розвиток освітньої діяльності. Окрім того, імпровізація є ефективним засобом установаження довірливого контакту між педагогом і вихованцями, забезпечуючи сприятливий комунікативний простір. Особливо активно імпровізація педагога реалізується в процесі організації ігрової діяльності, під час інтегрованих занять, спостережень за природними явищами чи обговорення творів мистецтва. Успішна педагогічна імпровізація вихователя ґрунтується на високому рівні його професійної підготовки, знанні дитячої психології та готовності гнучко діяти в непередбачуваних умовах і потребує систематичної методичної підготовки, розвитку креативного мислення, емоційної чутливості й рефлексивних умінь.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є вивчення процесу формування імпровізаційної готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Пихтіна Н. П. Педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку засобами масової інформації. *Наукові записки*. 2024. № 3. С. 48–58. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-3-48-58>
2. Петринич О. Г., Компонович М. С. Аспекти соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку в сучасних реаліях. *Слобожанський науковий вісник*. 2024. № 2. С. 42–45. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.8>
3. Пасічніченко А. В., Ковалевська Н. В. Соціалізація дітей дошкільного віку в умовах сучасних викликів. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 2(221). С. 12–15. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2\(221\)-12-15](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2(221)-12-15)
4. Курчатова А. Формування та розвиток педагогічної творчості вихователя засобами саморозвитку. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. № 1. С. 85–91. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.14>
5. Курінна С., Курінний Я. Деякі теоретичні аспекти підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до ефективної соціалізації дітей раннього віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2021. № 1(100). С. 159–169. DOI: <https://doi.org/10.31865/2077-1827.1002021.245412>
6. Смиренський В. Педагогічна імпровізація: зміст, функції та види. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. № 9. С. 168–184. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.9.2019.174549>
7. Єнакій М. М. Імпровізація у творчій педагогічній діяльності. *Наука і освіта*. 2007. № 1–2. С. 128–130. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4193/1/Yenakii.pdf> (дата звернення: 15.04.2025).
8. Міхеєва О. І., Чубкова О. В. Творчість вихователя сучасного дошкільного закладу як фактор оптимізації педагогічної діяльності. *Young Scientist*. 2019. № 10.1(74.1). С. 73–76. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/10.1/18.pdf> (дата звернення: 15.04.2025).
9. Молнар Т. І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної імпровізації. *Наукові записки*. 2024. № 213. С. 205–210. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/11067> (дата звернення: 15.04.2025).
10. Борисенко К. Ю., Бадер С. О. Особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2021. № 1(48). С. 48–52. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.48-52>
11. Лісова Л. Особливості і значення емоційного розвитку дітей дошкільного віку для соціальної адаптації. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. 2024. № 4(65). С. 35–38. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.6>
12. Клименюк Н. Новий вимір виховання: соціалізація дитини в умовах цифрового простору. *Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал «Вересень»*. 2023. № 3(98). С. 60–72. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2023.05>
13. Фамілярська Л. Л. Інтеграція цифрових технологій в освітнє середовище закладу дошкільної освіти. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2021. № 11. С. 174–183. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1115>
14. Ваколя З. М. Інтерактивні методи виховної роботи в ЗДО: вплив на розвиток соціальних навичок дітей. *Академічні візії*. 2024. № 37. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1540> (дата звернення: 15.04.2025).
15. Ляпунова В. А., Нижник Т. О., Городнича С. В. Теоретичний аналіз проблеми формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами сучасного

медіапростору. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 1(56). С. 230–235. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.1.48>

16. Шпеко А. А. Форми і методи розвитку соціальних навичок молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 34(1). С. 152–156. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.28>

References

1. Pykhtina, N. P. (2024). Pedagogical conditions for the formation of social competence of preschool children through mass media. *Naukovi zapysky – Scientific notes*, 3, 48–58. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-3-48-58> [in Ukrainian].

2. Petrynych, O. H., & Komponovych, M. S. (2024). Aspects of social and psychological adaptation of preschool children in modern realities. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk – Slobozhanskyi naukovyi visnyk*, 2, 42–45. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.8> [in Ukrainian].

3. Pasichnichenko, A. V., & Kovalevska, N. V. (2025). Socialization of preschool children in the conditions of modern challenges. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of a modern teacher*, 2(221), 12–15. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2\(221\)-12-15](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2(221)-12-15) [in Ukrainian].

4. Kurchatova, A. (2022). Formation and development of pedagogical creativity of the educator by means of self-development. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 85–91. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.14> [in Ukrainian].

5. Kurinna, S., & Kurinnyi, Ya. (2021). Some theoretical aspects of preparation of future preschool education specialists for effective socialization of early childhood children. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*, 1(100), 159–169. DOI: <https://doi.org/10.31865/2077-1827.1002021.245412> [in Ukrainian].

6. Smyrenskyi, V. (2019). Pedagogical improvisation: content, functions and types. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects*, 9, 168–184. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.9.2019.174549> [in Ukrainian].

7. Ienakii, M. M. (2007). Improvisation in creative pedagogical activity. *Nauka i osvita – Science and education*, 1–2, 128–130. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4193/1/Yenakii.pdf> (Last accessed: 15.04.2025) [in Ukrainian].

8. Mikheieva, O. I., & Chubkova, O. V. (2019). Creativity of a teacher of a modern preschool institution as a factor in optimizing pedagogical activity. *Young Scientist*, 10.1(74.1), 73–76. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/10.1/18.pdf> (Last accessed: 15.04.2025) [in Ukrainian].

9. Molnar, T. I. (2024). Preparation of future primary school teachers for pedagogical improvisation. *Naukovi zapysky – Scientific notes*, 213, 205–210. Retrieved from <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/11067> (Last accessed: 15.04.2025) [in Ukrainian].

10. Borysenko, K. Yu., & Bader, S. O. (2021). Peculiarities of the development of emotional intelligence in children of senior preschool age. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhgorod University*, 1(48), 48–52. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.48-52> [in Ukrainian].

11. Lisova, L. (2024). Osoblyvosti i znachennia emotsiinoho rozvytku ditei doshkilnogo viku dlia sotsialnoi adaptatsii [Peculiarities and significance of the emotional development of preschool children for social adaptation]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom – Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management*, 4(65), 35–38. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.6> [in Ukrainian].
12. Klymeniuk, N. (2023). Novyi vymir vykhovannia: sotsializatsiia dytyny v umovakh tsyfrovoho prostoru [A new dimension of education: socialization of a child in the digital space]. *Naukovo-metodychnyi, informatsiino-osvitnii zhurnal «Veresen» – Scientific and methodological, informational and educational journal «September»*, 3(98), 60–72. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2023.05> [in Ukrainian].
13. Familiarska, L. L. (2021). Intehratsiia tsyfrovych tekhnolohii v osvittnie seredovyshe zakladu doshkilnoi osvity [Integration of digital technologies into the educational environment of a preschool educational institution]. *Elektronne naukove fakhove vydannia «Vidkryte osvittnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu» – Electronic scientific professional publication «Open educational e-environment of a modern university»*, 11, 174–183. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1115> [in Ukrainian].
14. Vakolia, Z. M. (2024). Interaktyvni metody vykhovnoi roboty v ZDO: vplyv na rozvytok sotsialnykh navychok ditei [Interactive methods of educational work in preschool education: impact on the development of social skills of children]. *Akademichni vizii – Academy vision*, 37. Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1540> (Last accessed: 15.04.2025) [in Ukrainian].
15. Liapunova, V. A., Nyzhnyk, T. O., & Horodnych, S. V. (2023). Teoretychnyi analiz problemy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti u ditei starshoho doshkilnogo viku zasobamy suchasnoho mediaprostoru [Theoretical analysis of the problem of forming social competence in children of senior preschool age using modern media space]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 1(56), 230–235. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.1.48> [in Ukrainian].
16. Shpeko, A. A. (2021). Formy i metody rozvytku sotsialnykh navychok molodshykh shkoliariv [Forms and methods of developing social skills of younger schoolchildren]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 34(1), 152–156. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.28> [in Ukrainian].

Варяниця Л. О. Педагогічна імпрровізація вихователя як засіб адаптації дітей дошкільного віку до соціального світу

У статті розглянуто педагогічну імпрровізацію як ефективний інструмент професійної діяльності вихователя в контексті соціальної адаптації дітей дошкільного віку. З'ясовано, що дошкільний вік є важливим етапом становлення особистості, під час якого дитина активно адаптується до соціального середовища, засвоює норми взаємодії з іншими людьми та формує первинні уявлення про суспільні цінності. Педагогічна імпрровізація є динамічним засобом взаємодії з вихованцями, який дозволяє вихователю гнучко реагувати на зміну обставин в освітньому процесі та підтримувати інтерес дітей до різних видів діяльності. Особливу роль у процесі імпрровізації відіграє творча складова, що охоплює розвинену увагу, уяву, інтуїцію та здатність до натхненної діяльності. У контексті дошкільної освіти педагогічна імпрровізація виконує низку важливих функцій, зокрема комунікативно-організаційну, мотиваційно-пізнавальну та професійно-діяльнісну. Акцентовано на імпрровізації в сюжетно-рольовій грі, ранкових зустрічах, обговоренні мистецьких творів та використанні цифрових ресурсів.

Ключові слова: педагогічна імпрровізація вихователя, адаптація дошкільника, соціальний світ, навички комунікації, креативність, творчість.

Varianytsia L. O. Pedagogical improvisation of the educator as a means of adapting preschool children to the social world

The article considers pedagogical improvisation as an effective tool for the professional activity of a teacher in the context of social adaptation of preschool children. It was found that preschool age is a key stage in the formation of a personality, during which the child actively adapts to the social environment, learns the norms of interaction with other people and forms primary ideas about social values. It is during this period that it is extremely important to create a comfortable and safe space for the child, in which he will be able to freely express his emotions, learn through play and interaction, and gradually integrate into the micro society. In this context, pedagogical improvisation of a teacher becomes an effective means of supporting the child, his emotional state and gaining social experience. It was determined that pedagogical improvisation is a dynamic means of interaction with pupils, which allows for flexible response to changing circumstances in the educational process and maintaining children's interest in various types of activities. A special role in the improvisation process is played by the creative component, which includes developed attention, imagination, intuition and the ability to inspired activity. In the context of preschool education, pedagogical improvisation performs a number of important functions, in particular communicative-organizational, motivational-cognitive and professional-activity. Emphasis is placed on improvisation in story-based role-playing, morning meetings, discussion of works of art, and use of digital resources.

Key words: pedagogical improvisation of the educator, adaptation of the preschooler, social world, communication skills, creativity, work.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 07.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

УДК 378.147:373.2.011.3-051]:373.2.016:7

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-204-210>

Городиська Віолета Василівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,

м. Дрогобич, Україна.

vgorodiska@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-2415-4317>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ АРТ-ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Заклад вищої освіти (ЗВО) сьогодні стоїть на важелях модернізації, осучаснення, оновлення навчальних програм, методичних і практичних дисциплін. Відповідно до сучасних освітніх викликів та запитів зміст освітнього контенту у ЗВО щоразу не лише оновлюється, вдосконалюється, а й укомплектовується найбільш затребуваними навчальними дисциплінами й курсами. І власне зміст фахової підготовки майбутнього вихователя потребує сьогодні врахування нових освітніх тенденцій, поглядів, які відповідають викликам часу та вимогам сучасності, останні з яких є мегаглобальними. Діяльність освітян спрямована до пошуку й розробки інноваційних методик, сучасних технологій, серед яких арт-освіта (мистецька освіта) у педагогічних ЗВО займає значуще місце в освітньому компоненті.

У педагогічному виші Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 “Дошкільна освіта” для підготовки майбутніх вихователів уведено обов’язкову навчальну дисципліну “Методика арт-освіти дітей дошкільного віку”. Її зміст включає сучасні методики та технології арт-освіти дошкільнят (технології образотворення, театротворення, музикотворення як інструменти поліфонічного сприймання світу), мистецько-розвивальні осередки та заняття, а також технології організації та проведення свят та розваг у ЗДО.

Крім того, студенти мають навчитися володіти базовими поняттями арт-освіти: мистецькою компетентністю; складниками арт-освіти; створювати арт-простір у закладі дошкільної освіти; використовувати мистецькі форми роботи, володіти технологіями образотворення, театротворення, музикотворення з дітьми дошкільного віку, акторською майстерністю; використовувати інтегративну функцію мистецтва до дітей дошкільного віку; проектувати дозвілєву діяльність дітей дошкільного віку, планувати свята та розваги у закладі дошкільної освіти.

Питанням підготовки фахівців дошкільної освіти у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі займаються такі дослідники: Л. Артемова, А. Богуш, Г. Беленька, Н. Грама, І. Дичківська, І. Кондратець, Т. Котик, К. Крутий, Н. Лисенко, Т. Поніманська, О. Половіна та ін. Специфічні аспекти методики арт-освіти дітей дошкільного віку розглядаються сучасними науковцями Ю. Волинець, Н. Стаднік (2019), М. Замелюк, С. Мілішук (2018), І. Новоселецькою (2021), О. Половіною, І. Кондратець (2022), Н. Тодосієнко, Т. Коваль, О. Граб (2023) та ін.

Наприклад, І. Новоселецька у дисертаційному дослідженні описує розвиток художньо-творчих здібностей дітей п’ятого року життя засобами мистецтва (Новоселецька, 2021).

Ю. Волинець та Н. Стаднік зазначає, що система художньо-естетичного виховання є не відокремленою, а вкрай важливою галуззю знань, що має особливий вплив на розвиток особистості дошкільника і лише за правильного керівництва художньо-естетичний розвиток сприяє

розкриттю і удосконалення внутрішніх якостей і рис дитини. Надалі науковці відзначають, що майбутньому дошкільному педагогу слід не зупинятися на цьому, а вдосконалювати володіння педагогічною майстерністю, розвивати дослідницькі і дизайнерські вміння, естетичний смак (Волинець & Стаднік, 2019).

Сьогодні художньо-естетичний напрям увійшов до мистецько-творчої компетентності педагога, який свідчить про його здатність ефективно використовувати мистецтво у педагогічній діяльності для розвитку творчих здібностей дошкільників, формування їх емоційного інтелекту та естетичного смаку в цілому.

Розробниками робочої програми навчальної дисципліни “Артосвіта дітей дошкільного віку” є автори О. Половіна, І. Кондратець (Половіна & Кондратець, 2023), які ґрунтовно розглядають її як сучасну галузь наукових знань та її методичні засади, мистецькі засоби, що виникли в освітньому інтегративному просторі дошкільної педагогіки (Половіна & Кондратець, 2022).

Вітчизняні науковці увиразнюють низку мистецьких засобів навчання дошкільників у сучасному освітньому процесі ЗДО. Програмою О. Половіної та І. Кондратець передбачено численні види арт-освітніх технологій: 1) “художньо-продуктивну (вільне малювання, пластичне образотворення або ліплення, художнє конструювання); 2) музичну (співи, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах, використання шумових предметів); 3) театралізовану діяльність (закладання підвалин глядацької та виконавської культур)” (Половіна & Кондратець, 2022b, с. 78).

Пропоновані арт-освітні технології звісно не претендують на вичерпність змісту вищезазначеної навчальної дисципліни, але підкреслюють її актуальність та затребуваність.

У сучасних періодичних джерелах помічаємо брак арт-освітніх технологій для дошкільників, тому вважаємо необхідним розширення мистецько-творчого арсеналу, що потребує ґрунтовних методичних розробок, практичних рекомендацій для впровадження й ефективної професійної діяльності сучасного педагога у ЗДО.

Метою нашої статті є висвітлення теоретико-методичної канви навчальної дисципліни “Методика арт-освіти дітей дошкільного віку” у підготовці майбутніх педагогів дошкільця.

Метою навчальної дисципліни “Методика арт-освіти дітей дошкільного віку” у педагогічному ЗВО є ознайомлення студентів з теоретичними знаннями різних напрямів “арт-освіти” та формування практичних умінь та навичок методики їх застосування з дітьми раннього і дошкільного віку.

Навчальна дисципліна передбачає розв’язання низки освітніх завдань, основними з яких є:

- ознайомити студентів з базовими поняттями арт-освіти: мистецькою компетентністю, складниками арт-освіти;
- ознайомити студентів з сутністю та змістом організаційних форм, методів і засобів арт-освіти;
- ознайомити студентів із різноманітними арт-освітніми технологіями, н-д, технологіями образотворення, театротворення, музикотворення, акторською майстерністю;
- розкрити інтегративну функцію мистецтва в ознайомленні дітей із живописом, графікою, скульптурою, архітектурою, декоративно-ужитковим мистецтвом;
- висвітлити особливості самостійної художньої діяльності дітей у закладі дошкільної освіти;
- з’ясувати особливості проведення свят та розваг у ЗДО;
- формувати знання про вплив мистецтва на розвиток особистості дошкільника;
- вправляти студентів у вмінні методично грамотно застосовувати низку мистецтвознавчих арт-освітніх технологій у роботі з дітьми дошкільного віку;
- сформувати уміння й навички творчого застосування арт-освітніх технологій у групах раннього та дошкільного віку у ЗДО.

Зміст навчальної дисципліни “Методика арт-освіти дітей дошкільного віку” охоплює низку знань, вмінь та навичок із теоретико-методичних основ застосування арт-освітніх технологій у закладах дошкільця та оволодіння спектром професійних компетентностей тощо.

На оволодіння навчальною дисципліною “Методика арт-освіти дітей дошкільного віку” відводиться 5 кредитів ЄСТС (150 годин). Зміст дисципліни включає 12 тем: 1. Арт-освіта як базис формування фахової компетентності майбутніх вихователів. 2. Формування у дітей дошкільного віку компетентності за освітньою лінією “Дитина у світі культури”. 3. Мистецтво як засіб інтеграції в освіті дітей дошкільного віку. 4. Методи та форми організації арт-освіти дітей дошкільного віку. 5. Технологія образотворення. 6. Особливості самостійної художньої діяльності дітей у закладі дошкільної освіти. 7. Мистецтво театру як засіб формування особистості. 8. Формування акторської майстерності майбутніх вихователів. 9. Особливості розвитку акторських здібностей у дітей дошкільного віку. 10. Педагогічний супровід музичної діяльності дітей дошкільного віку. 11. Музичний супровід фрагментів життєдіяльності дітей дошкільного віку. 12. Свята і розваги для дітей дошкільного віку (Половіна & Кондратець, 2023).

Під час ознайомлення з навчальною дисципліною слід насамперед визначити сутність понять “арт-освіта”, “арт-педагогіка”, “арт-терапія”, де першочергово позначення слова “арт” у педагогічному сенсі перекладається українською мовою як “мистецтво”, освіта передбачає здобуття знань, вмінь та навичок шляхом опанування педагогіки як науки про навчання, виховання та розвиток особистості, а терапія передбачає корекційно-педагогічну діяльність дошкільників через засоби мистецтва. В цілому, мова йтиме про мистецьку освіту для дошкільників загалом. Далі слід розглянути методи та форми організації арт-освіти дітей дошкільного віку, види арт-освітніх технологій у ЗДО, особливості проведення свят та розваг у ЗДО.

І так новим виміром сьогодення у ЗВО постає інноваційний арт-педагогічний напрям. На думку науковців М. Замелюк та С. Міліщук, арт-педагогіка має однакові цілі як і загальна педагогіка: вона прагне допомогти дитині пізнати себе і навколишній світ через красу (естетичні канони) і добро (моральні сентенції), соціалізуватися і самореалізуватися (Замелюк & Міліщук, 2018).

Метою арт-педагогіки є “...пошук засобів і методів, розробка та впровадження технологій, які сприяють більш якісному та ефективному навчанню і вихованню” (Замелюк & Міліщук, 2018, с. 51).

Натомість дослідники Н. Тодосієнко та ін. арт-педагогіку об’єднують із арт-терапією, де остання означає лікування мистецтвом. Метою арт-терапії є “...застосування педагогічно-корекційного потенціалу педагогіки мистецтва в естетичному вихованні дітей” (Тодосієнко, Коваль & Граб, 2023, с. 22).

Натомість нам імпонує думка науковців О. Половіної та І. Кондратець про те, що з поч. ХХІ ст. на превеликий жаль, у педагогічній практиці спостерігаємо байдуже ставлення до питань артосвіти і навпаки – активне зацікавлення арттерапією, “...і повне невігластво в розумінні тонкощів її використання” (Половіна & Кондратець, 2022b, с. 78).

На наше переконання, арт-освіта – це процес навчання, розвитку і виховання особистості дошкільника увиразнений головним інструментарієм – мистецтвом. Мистецтво, яке наповнює, формує у малюків бажання пізнавати, досліджувати, розуміти й радіти відкриттям, а не лікує.

Причём, важливим, на думку О. Половіної та І. Кондратець, є “...врахування низки аспектів психолого-педагогічного супроводу арт-освіти дітей раннього віку, а саме: 1) орієнтація на естетичне сприйняття довкілля й відчуття краси в оточенні; 2) мотивація дітей до дослідницько-мистецької діяльності; 3) надання свободи вибору й самостійності в набутті досвіду дій із різними матеріалами; 4) розвиток вольової сфери дітей й бажання отримати результат; 5) закладання основ емоційної, чуттєвої та емпатійної культури дітей раннього віку; 6) підтримка ініціативи та особистісного потенціалу кожної дитини; 7) відчуття природних ритмів, потреб і прагнень дитини раннього віку” (Половіна & Кондратець, 2022b, с. 80).

Відтак, сутність арт-педагогіки, арт-освіти загалом полягає у розвитку, навчанні та вихованні дітей засобами мистецтва, формуванні у них основ мистецько-творчої компетентності, художньої культури, в оволодінні практичними вміннями в різних видах художньої діяльності, а арт-терапії полягає у подоланні страху, стресу, тривожності у дошкільників шляхом використання низки естетотерапевтичних технологій (казкотерапією, лялько терапією, музикотерапією, піскотерапією та багато ін.).

Отож, на сьогодні для розв'язання численних завдань навчання, розвитку й виховання дітей дошкільного віку у ЗДО найперспективнішою для майбутніх вихователів є навчальна дисципліна “Методика арт-освіти дітей дошкільного віку”, зміст якої розкриває творчий потенціал дошкільників засобами мистецтва із активним залученням їх до мистецької діяльності.

Основними засобами арт-освіти дітей у сучасних вітчизняних ЗДО є: мистецтво (образотворче, театральне, музичне) тощо.

Класифікацію видів занять з арт-освіти здійснюють за такими формами: арт-заняття, арт-терапевтична сесія, екскурсія, гра, праця (Городиська, 2025).

Інноваційні пошуки дошкільних педагогів орієнтовані на узгодження традиційних форм організації арт-освітньої діяльності з особистісно-орієнтованою моделлю освіти, на розробку нових форм такої діяльності. При цьому “...спостерігається тенденція до реалізації гуманістичного, поліхудожнього, природо- і культуровідповідного принципів освіти, активності дитини та збереження її здоров'я. Усе більшої популярності набувають інтегровані, комплексні, бінарні заняття, заняття з елементами музейної педагогіки, арт-терапевтичні сесії, спільні з вихователем творчі проекти” (Городиська, 2025, с. 40).

Ознайомлення дошкільників із мистецтвом вихователі здійснюють упродовж таких видів роботи: “...художньо-продуктивна діяльність (малювання, ліплення, аплікація); музична діяльність (співи, слухання музики, музично-ритмічна та музично-ігрова діяльність, гра на дитячих музичних інструментах); театралізована діяльність (ігри-драматизації, ігри-інсценування); самостійна художня діяльність (власні бажання дітей у самовиявленні до творчості та набутті досвіду)” (Городиська, 2025, с. 41).

Арт-заняття містять стрижневі методи роботи: споглядання; занурення; мистецтвознавчу розповідь; мистецтвознавчу бесіду; художньо-дидактичну та музично-дидактичну гру; акторську майстерність; вправи-експериментування з матеріалами; вправи у способах дій і техніках; творчий проект (Городиська, 2025).

Обов'язковою складовою курсу “Методика арт-освіти дітей дошкільного віку” постає виконання завдань самостійної роботи, які сприяють поглибленому вивченню програмного матеріалу й активізації творчого потенціалу студентів на заняттях.

Студентам пропонують різні види завдань, розв'язання яких стимулює їхню творчу діяльність, надає можливість обирати спектр арт-освітніх технік до мистецької діяльності дітей дошкільного віку.

Для самостійного виконання виокремлено наступні питання: 1. Ознайомлення дітей дошкільного віку з мистецтвом та його видами. Запропонуйте варіанти роботи на прикладі однієї вікової групи. 2. Розкрийте предметно-практичну та художньо-продуктивну компетенції дітей дошкільного віку. Запропонуйте фрагмент заняття у будь-якій віковій групі. 3. Запропонуйте створення арт-простору в закладі дошкільної освіти. 4. Запропонуйте інтеграцію в ознайомленні дітей із живописом, графікою, скульптурою, архітектурою, декоративно-ужитковим мистецтвом. 5. Запропонуйте інтегративність в образотворчій діяльності дітей дошкільного віку (малювання, ліплення, аплікація). Запропонуйте різноманітні методи та вправи в старшій групі. 6. Запропонуйте інтегративність в музичній діяльності (слухання, співи, музично-ритмічні рухи). Запропонуйте різноманітні методи та вправи в старшій групі. 7. Запропонуйте інтегративність у театралізованій діяльності дітей дошкільного віку. Запропонуйте фрагмент

заняття у будь-якій групі дітей дошкільного віку. 8. Розкрийте одну із форм арт освіти в ЗДО і запропонуйте її реалізацію в одній із груп дітей дошкільного віку, наприклад, арт-терапевтичну майстерню (на вибір студента). 9. Запропонуйте технологію образотворення у різних вікових групах. 10. Розкрийте особливості самостійної художньої діяльності дітей у різних вікових групах. 11. Розкрийте таємниці театральних професій. 12. Запропонуйте драматизацію та інсценування художніх творів (за вибором студента). 13. Запропонуйте методи акторської майстерності за К.С. Станіславським. 14. Підготуйте та проведіть один із видів театрів (наприклад, пальчиковий театр) для дітей дошкільного віку із використанням вітчизняної казки. 15. Запропонуйте театралізовані ігри з дітьми дошкільного віку. 16. Запропонуйте один із яскравих видів театралізованої діяльності у дітей дошкільного віку у різних вікових групах. 17. Охарактеризуйте види музичної діяльності дітей дошкільного віку. 18. Запропонуйте музично-ритмічну діяльність дітей в групі закладу дошкільної освіти. 19. Музичний супровід різних видів дитячої діяльності. 20. Назвіть особливості проведення свят та розваг у ЗДО.

Наприкінці вивчення дисципліни «Методика арт-освіти дітей дошкільного віку» студенти здійснюють показ і розробку власних розвивальних занять із залученням різних видів мистецтв для дітей усіх груп ЗДО, організовують і проводять розвагу або свято, використовуючи інтегративну мистецтвознавчу функцію із залученням різноманітних арт-освітніх технологій.

Навчальна дисципліна «Методика арт-освіти дітей дошкільного віку» з фахової підготовки майбутніх вихователів забезпечує глибокі знання з різних видів мистецтва, формує вміння і навички щодо застосування осучаснених арт-освітніх технологій з дітьми різного дошкільного віку та надає їм стимулу для модернізації та впровадження до сучасних ЗДО.

У сучасній парадигмі арт-освіти питання впровадження у викладацьку практику інноваційного педагогічного досвіду з мистецьких дисциплін, з використання методичних аспектів формування мистецьких компетентностей у здобувачів вищої освіти є дійсно актуальними й потребують подальших досліджень і впроваджень.

Список використаної літератури

1. Волинець Ю., Стаднік Н. Підготовка майбутніх дошкільних педагогів до художньо-естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах євроінтеграції. *Молодий вчений*. 2019. № 10(74). С. 538–542.
2. Городиська В. В. Методика арт-освіти дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2025. 158 с.
3. Замелюк М. І., Міліщук С. О. Арт-педагогіка як засіб розвитку творчої уяви у дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2018. № 12.1(64.1). С. 50–54.
4. Новоселецька І. Е. Розвиток художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва : дис. ... д-ра філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 012 Дошкільна освіта / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2021. 221 с.
5. Половіна О., Кондратець І. Артосвіта : навчально-методичний посібник. К. : Київ ун-т ім. Б. Грінченка, 2022а. 556 с.
6. Половіна О., Кондратець І. Артосвіта дітей дошкільного віку: аспекти психолого-педагогічного супроводу. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022б. № 38(2). С. 77–82. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3812>
7. Половіна О., Кондратець І. Робоча програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 “Дошкільна освіта” (“Артосвіта дітей дошкільного віку”). Київ, 2023. 34 с.
8. Тодосієнко Н., Коваль Т., Граб О. Арт-педагогіка в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: перспективи та творчий потенціал. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і Психологія*. 2023. Вип. 76. С. 19–27. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-19-27>

References

1. Volynets, Yu., & Stadnik, N. (2019). Pidhotovka maibutnikh doshkilnykh pedahohiv do khudozhno-estetychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku v umovakh yevrointehratsii [Preparation of future preschool teachers for artistic and aesthetic education of older preschool children in the conditions of European integration]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 10(74), 538–542 [in Ukrainian].
2. Horodyska, V. V. (2025). Metodyka art-osvity ditei doshkilnoho viku [Methods of art education of preschool children]. Drohobych [in Ukrainian].
3. Zameliuk, M. I., & Milishchuk, S. O. (2018). Art-pedahohika yak zasib rozvytku tvorchoi uiavy u ditei doshkilnoho viku [Art-pedagogy as a means of developing creative imagination in preschool children]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 12.1(64.1), 50–54 [in Ukrainian].
4. Novoseletska, I. E. (2021). Rozvytok khudozhno-tvorchykh zdibnostei ditei piatoho roku zhyttia zasobamy mystetstva [Development of artistic and creative abilities of children of the fifth year of life by means of art]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Polovina, O., & Kondratets, I. (2022). Artosvita [Art education]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Polovina, O., & Kondratets, I. (2022). Artosvita ditei doshkilnoho viku: aspekty psykholoho-pedahohichnoho suprovodu [Art education of preschool children: aspects of psychological and pedagogical support]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 38(2), 77–82. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3812> [in Ukrainian].
7. Polovina, O., & Kondratets, I. (2023). Robocha prohrama pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 012 “Doshkilna osvita” (“Artosvita ditei doshkilnoho viku”) [Work program of the first (bachelor's) higher education of the specialty 012 “Preschool education” (“Art education of preschool children”)]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Todosiienko, N., Koval, T., & Hrab, O. (2023). Art-pedahohika v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity : perspektyvy ta tvorchyi potentsial [Art-pedagogy in the context of continuity of preschool and primary education: prospects and creative potential]. *Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i Psykholohiia – Scientific Notes of the Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 76, 19–27. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-19-27> [in Ukrainian].

Городиська В. В. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження методики арт-освіти дітей дошкільного віку

У статті з'ясовано важливість опанування навчальної дисципліни «Методика арт-освіти дітей дошкільного віку» майбутніми вихователями вітчизняних закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО); розкрито її зміст та значення; висвітлено засоби й види арт-освітніх технологій у закладах дошкільної освіти, мотивовано дошкільних педагогів до розробки власних арт-освітніх технологій з метою підвищення професійної компетентності.

З'ясовано сутність понять “арт-педагогіка”, “арт-освіта”, “арт-терапія”. Доведено, що арт-освіта – це процес навчання, розвитку і виховання особистості дошкільника увиразнений головним інструментарієм – мистецтвом, яке формує у малюків бажання пізнавати, досліджувати, розуміти й радіти відкриттям.

Наголошено на основних засобах арт-освіти дітей у сучасних ЗДО: мистецтві та його видах (образотворче, театральне, музичне) тощо.

Увиразнено низку сучасних арт-освітніх технологій для дошкільнят (образотворення, театротворення, музикотворення) як інструментів поліфонічного сприймання світу.

Зосереджено увагу на основних видах мистецько-творчої діяльності дітей, а саме: 1) художньо-продуктивну (вільне малювання, пластичне образотворення або ліплення, художнє кон-

струювання); 2) музичну (співи, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах, використання шумових предметів); 3) театралізовану діяльність (закладання підвалин глядацької та виконавської культур). Підкреслено значущість арт-освітніх технологій для відкриття внутрішнього творчого потенціалу дошкільників та опанування ними.

Виділено основні форми арт-освітньої діяльності: арт-заняття, арт-терапевтична сесія, екскурсія, гра, праця.

Підкреслено важливість інтегративної функції мистецтва в ознайомленні дітей із живописом, графікою, скульптурою, архітектурою, декоративно-ужитковим мистецтвом.

Ключові слова: арт-освіта, арт-педагогіка, арт-терапія, підготовка майбутніх вихователів, заклад дошкільної освіти, діти раннього та дошкільного віку.

Horodyska V. V. Preparation of future educators to introduce the methodology of art education of preschool children

The article reveals the importance of mastering the discipline “Methods of art education of preschool children” by future educators of domestic pre-school institutions (hereinafter referred to as PEE); its content and meaning are revealed; the means and types of art-educational technologies in preschool education institutions are covered, and preschool teachers are motivated to develop their own art-educational technologies in order to increase professional competence.

The essence of the concepts of “art-pedagogy”, “art-education”, “art therapy” is clarified. It is proved that art education is a process of teaching, development and upbringing of the preschooler’s personality is expressed by the main toolkit-an art that forms in children the desire to know, explore, understand and rejoice in discovery.

The main means of art education of children in modern preschool education institutions are emphasized: art and its types (visual, theatrical, musical) and more.

A number of modern art-educational technologies for preschoolers (image formation, theatrical formation, music formation) as instruments of polyphonic perception of the world have been expressed.

The focus is on the main types of artistic and creative activity of children, namely: 1) artistic and productive (free drawing, plastic image or modeling, artistic design); 2) musical (singing, musical-rhythmic movements, playing children's musical instruments, use of noise objects); 3) theatrical activity (laying of the foundations of the audience and performing cultures). The importance of art-educational technologies is emphasized for the discovery of the inner creative potential of preschoolers and mastering them.

The main forms of art-educational activity are highlighted: art-development, art-therapeutic session, excursion, game, work.

The importance of the integrative function of art in familiarizing children with painting, graphics, sculpture, architecture, decorative and applied art is emphasized.

Key words: art education, art-pedagogy, art therapy, preparation of future educators, preschool education institution, children of early and preschool age.



УДК 37.07:373.24

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-211-219>

Івах Світлана Михайлівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,

м. Дрогобич, Україна.

slinkolven@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-7812-9988>

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЛАНУВАННЯ ЯК ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах пріоритетним завданням закладу дошкільної освіти є забезпечення якості освітнього процесу як системного комплексного цілеспрямованого процесу взаємодії педагогів і вихованців, що має особистісно-орієнтований характер. Важливою умовою ефективної педагогічної діяльності у ЗДО фахівці вважають її науково організоване планування, яке забезпечує досягнення поставлених завдань, високих нормативних показників тощо. Планування як функція управління суттєво знижує т. зв. «ефект невизначеності роботи» установи, увиразнює шляхи досягнення її персоналом поставленої мети, а також з'ясовує механізми узгодження дій керівників, зміст і терміни їхньої діяльності з реалізації організаційних завдань.

Однак сьогодні відстежуємо поверхове розуміння завідувачами ЗДО своїх управлінських функцій, відсутність готовності очолюваного ними педагогічного персоналу до системно-діяльнісного планування й організації освітнього процесу відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти. Зазвичай керівники послуговуються традиційними шаблонними підходами до планування й оцінки роботи освітньої установи. Вони не завжди усвідомлюють важливість планування в організації педагогічного процесу нового типу, оскільки не володіють досвідом його інтеграційної, нелінійної побудови.

Накопичити такий досвід часто не дає змоги наявна система методичної роботи у дошкільній установі, яка здебільшого спрямовується на розв'язання її загальних освітніх завдань, а не на допомогу, підтримку і збагачення професійної компетентності педагогів. Це свідчить про потребу в розробці аспектів планування як основи організації діяльності у сучасному закладі дошкільної освіти. До того ж поширена система методичної роботи у дошкільній установі сьогодні здебільшого передбачає розв'язання загальних освітніх завдань ЗДО, а не підвищення професійної компетентності педагогів. Усі перелічені фактори увиразнюють потребу в розробці аспектів планування як основи організації діяльності сучасного закладу дошкільної освіти.

Особливості і специфіка реалізації управлінської діяльності досліджувалися у працях Л. Даниленко, Л. Карамушки (2003), Л. Орбан-Лембрик (2003), Р. Загорулько, О. Мармази та ін. Проблеми керівництва закладом дошкільної освіти вивчали такі науковці, як К. Балютіна (2004), А. Граєва (2007), Л. Даниленко, О. Зайченко, Н. Софій (2009), І. Янко (2009), Т. Пономаренко та ін. Дослідники розглядають управління ЗДО як сукупність операцій, що визначають запланований педагогічний результат, зокрема, необхідний рівень якості освіти. Сучасні науковці Л. Бурова (2002), О. Долинна (2002), О. Низовська (2002), К. Крутій (2005), К. Крутій, І. Стеценко (2018) та ін. частково висвітлюють шляхи й методи планування освітньої діяльності закладу дошкільної освіти.

Однак сьогодні недостатньо методичних розробок, присвячених впровадженню планування як управлінської технології до системи дошкільної освіти із врахуванням динамічно змінних умов розвитку суспільства. З огляду на це, **мета** нашої статті полягає у розкритті планування як однієї з основних функцій управління сучасним закладом дошкільної освіти.

Загальновідомо, що ефективність будь-якої роботи значною мірою залежить від її послідовного цілеспрямованого планування, що за своєю суттю є результатом її аналізу і прогнозу. Планування це вид управлінської діяльності, спрямованої на визначення її мети, завдань, змісту, відповідальних за певні заходи і терміни їх виконання. Воно передбачає ухвалення управлінських рішень на основі зіставлення результатів педагогічного аналізу з поставленою метою, що полягає у визначенні найближчого і перспективного розвитку (Хриков, 2006).

Дещо вужче тлумачення поняття «планування» пропонують К. Крутій та І. Стеценко: «... завчасне визначення послідовності і порядку реалізації освітнього процесу із покликанням на необхідні умови, використовувані засоби, форми і методи» (Крутій & Стеценко, 2018, с. 21). У максимально вузькому значенні плануванням називають складання спеціальних документів – планів, що визначають конкретні кроки закладу освіти для досягнення поставленої мети.

Планування охоплює цілепокладання, розробку планів, аналіз і прогнозування внутрішнього та зовнішнього середовища закладу дошкільної освіти (Бурова, Долинна & Низковська, 2002). Під час планування його роботи необхідно максимально охопити всі напрями діяльності та наявні ресурси, що включає оптимальне використання людського потенціалу, матеріальних ресурсів, робочого часу, інформаційних можливостей тощо.

Як зазначають К. Крутій та І. Стеценко, планування видається надзвичайно трудомістким і творчим процесом керівника, котрий має насамперед глибоко знати освітні програми (базову комплексну і парціальну), дидактичні принципи й вимоги (Крутій & Стеценко, 2018).

Об'єктом планування закладу дошкільної освіти є його освітня діяльність. Саме планування дає змогу: раціоналізувати й оптимізувати роботу ЗДО; зосереджувати увагу на головних завданнях; координувати дії персоналу; посилити взаємозв'язки і комунікацію між членами педагогічного колективу; підготуватися до використання майбутніх сприятливих умов; забезпечення ЗДО необхідною інформацією; об'єктивно контролювати роботу закладу освіти.

Основними завданнями планування є: вивчення зовнішнього і внутрішнього середовища закладу дошкільної освіти; обґрунтування доцільності можливих напрямів розвитку ЗДО; раннє розпізнавання проблем діяльності закладу; координація діяльності педагогічного персоналу; прогнозування результатів діяльності педпрацівників, що уможливорює діагностику ефективності; створення бази для об'єктивного контролю й оцінювання діяльності закладів дошкільної освіти шляхом порівняння фактичних досягнень із запланованими; інформаційне забезпечення педагогічних працівників щодо мети, термінів, ресурсних та адміністративних умов їхньої професійної діяльності (Крутій, 2005).

Практики увиразнюють типові помилки при плануванні діяльності ЗДО, зокрема: нечітке пояснення мети і змісту планування, неточне встановлення його взаємозв'язку з іншими функціями управління; некоректне, занадто узагальнене визначення методів і форм планування роботи; відсутність логічного взаємозв'язку між плануванням діяльності й механізмами його реалізації, що спричиняє нераціональне використання часу, кадрів та ресурсів; нереалістичність планованої мети й очікуваних результатів; непродуманість і нерозробленість структури планів.

Для усунення перелічених недоліків, на думку сучасних науковців Л. Даниленко, О. Зайченко, Н. Софій, доцільно дотримуватися таких принципів планування, як:

«— науковість, сутність якого передбачає реалізацію намічених у плані завдань згідно з новітніми досягненнями психолого-педагогічних та суміжних наук; із принципами та чинниками, які визначають освітню діяльність;

- педагогічна доцільність, що полягає у попередньому аналізі специфіки педагогічного колективу, умов, можливостей та доцільності роботи, яка плануватиметься;
- об'єктивність, тобто складання плану на засадах різнобічного та ґрунтовного аналізу діяльності закладу освіти, врахування реальних можливостей як установи, так і її педагогічного персоналу;
- конкретність, що означає відображення у плані конкретних заходів, спроектованих на основі всебічної інформації про стан освітнього процесу;
- колективність, що виражається у залученні педагогічних працівників до складання, обговорення та реалізації планів» (Даниленко, Зайченко & Софій, 2009, с. 26).

Наведемо іншу наукову класифікацію принципів планування, яку запропонували науковці К. Крутій та І. Стеценко:

- наступність (послідовність у діяльності педагогічних працівників);
- демократизація та гласність (залучення до планування всього педагогічного колективу та батьків, орієнтація на їхню творчу ініціативу й активність в обговоренні і затвердженні планованих заходів тощо);
- неперервність (поєднання перспективного та оперативного планування);
- єдність складання плану та організації його виконання;
- реальність (врахування можливостей педагогічного колективу і наявної матеріальної бази закладу освіти);
- економічність (ощадливе, доцільне й раціональне використання часу, матеріальних і фізичних ресурсів з одночасним забезпеченням високої ефективності освітньої діяльності);
- цілепокладання (постановка мети діяльності);
- системного підходу (розгляд діяльності закладу освіти як соціально-педагогічної системи, планування якої включає планування діяльності її підсистем);
- врахування специфіки закладу (тобто його типу освіти, особливостей соціуму, в якому він функціонує, кадрового і матеріально-технічного забезпечення тощо);
- використання прикладного програмного забезпечення (застосування нових інформаційних технологій при плануванні роботи) (Крутій & Стеценко, 2018).

Науковці виокремлюють численні вимоги до планування педагогічної діяльності у ЗДО:

- реалізація принципів розвивального навчання, інтеграції освітніх галузей, комплексно-тематичної побудови освітнього процесу;
- забезпечення єдності виховних, розвивальних і навчальних завдань освіти дошкільнят задля формування в них необхідних для особистісного розвитку компетентностей;
- відповідність психофізіологічним законам розвитку дітей, забезпечення їхніх прав та інтересів;
- визначення оптимального навантаження на вихованців відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей;
- врахування регіональних особливостей, пори року та погодних умов;
- врахування зміни працездатності дітей упродовж тижня, дня, різних освітніх ситуацій та екскурсій і вимог до їх доцільного поєднання;
- включення елементів діяльності, що сприяють позитивному психологічному клімату, емоційній розрядці, оптимістичному настрою;
- передбачення змінюваності наочності (Крутій & Стеценко, 2018).

Отож, планування постає важливим аспектом роботи закладу дошкільної освіти, оскільки забезпечує його цілеспрямовану діяльність. Як системний процес містить такі системотвірні компоненти: основний зміст плану; часові межі; особу чи групу осіб, відповідальних за виконання.

Необхідно диференціювати поняття «планування» і «план». План є результатом планування, керівним документом, що увиразнює прямі обов'язки, так і рекомендовані дані. Система планування охоплює кілька рівнів планів: стратегічний, тактичний і оперативний. Охарактеризуємо кожен із них.

Стратегічне планування є особливим видом управлінської діяльності з розробки стратегічних рішень стосовно виокремлення таких цілей і дій об'єктів управління, які забезпечують його швидку адаптацію до змінних умов зовнішнього середовища й ефективне функціонування в довгостроковій перспективі (Крутій, 2005).

Цей вид планування (основні стратегічні напрями на 5–10 років; програма розвитку закладу дошкільної освіти; концепція розвитку закладу дошкільної освіти; освітня програма; модель випускника) визначає довготривалі цілі закладу освіти, а також оптимальні шляхи отримання й використання ресурсів для їх досягнення.

Розробка стратегічного плану включає кілька етапів, зокрема:

- аналіз актуального стану середовища закладу дошкільної освіти;
- визначення мети діяльності;
- обґрунтування завдань колективу;
- розподіл ресурсів.

У структурі стратегічного плану фахівці відстежують такі компоненти:

- вибір мети;
- заходи для її досягнення;
- ресурсне забезпечення;
- удосконалення організаційної ланки (Крутій, 2005).

Основними рисами стратегічного планування науковці вважають: включення до його змісту провідних проблем діяльності закладу освіти; увиразнення орієнтирів і часових меж для детальної підготовки й ухвалення поточних рішень; довготривалий характер; орієнтація на внутрішню єдність діяльності освітнього закладу; обґрунтування для керівництва об'єктивної необхідності активізувати і модернізувати роботу закладу освіти (Крутій & Стеценко, 2018).

Як уже зазначалося, стратегічні плани відображають здебільшого укрупнені заходи, що деталізуються у річному плані роботи. Загалом стратегічне планування – це чи не єдиний спосіб формального прогнозування проблем і можливостей, який забезпечує створення довготривалого плану, обґрунтовує ухвалення рішень, запобігає помилковості останніх, увиразнює взаємозв'язок і єдність цілей планування

Другий рівень планування – тактичне (річний план, навчальний план, сітка занять, перспективні плани вихователів, індивідуальні картки розвитку дитини) – це короткотривала стратегія досягнення мети, що розробляється на рівні керівників середньої ланки.

Методисти, зокрема, пропонують складати перспективний план за такими розділами:

- «1) аналіз позитивних і негативних аспектів роботи закладу освіти за п'ять минулих років;
- 2) основні напрями роботи ЗДО на перспективу;
- 3) зміцнення навчально-матеріальної бази установи;
- 4) забезпечення освітнього процесу педагогічними кадрами;
- 5) співпраця вихователів із батьками та громадськістю» (Бурова, Долинна & Низковська, 2002, с. 13).

Перспективний план відрізняється від річного як його основа, а також за ступенем деталізації засобів досягнення мети. Так, у річному плані уточнюються конкретні заходи, натомість перспективний план окреслює загальні завдання та напрями діяльності.

Основним завданням тактичного планування є розробка додаткових планів і конкретних вказівок із реалізації стратегічного планування. Тактичне планування у закладі дошкільної освіти здійснюється у межах підготовки річного плану роботи, який є обов'язковим докумен-

том ЗДО. Цей план спрямований на розв'язання завдань, що сприяють удосконаленню упродовж навчального року діяльності всього колективу (вихователів, медиків, обслуговуючого персоналу), а також педагогічній просвіті батьків та їх співпраці із ЗДО. Планування здійснюють завідувач та вихователь-методист, а пізніше обговорюють та затверджують у серпні на засіданні педагогічної ради (Бурова, Долинна & Низковська, 2002).

Як відомо, оформлення річного плану роботи закладу дошкільної освіти може бути різноманітним: у вигляді тексту, сітки (сітка, таблиці), у графічній формі (діаграми, графіки).

Дослідниця К. Крутій відстежує такі переваги графічної моделі річного планування роботи ЗДО:

- 1) увиразнює взаємозв'язки різних робіт, уможлиблює контроль за їх виконанням;
- 2) дає змогу уникати дублювання у роботі керівників, зекономити час;
- 3) передбачає можливість її поділу на окремі частини та прочитання у різних напрямках;
- 4) забезпечує зіставлення запланованих заходів та регулювання їхньої частотності;
- 5) суттєво виокремлює т. зв. «головну ланку»;
- 6) сприяє реалізації принципу цілеспрямованості управління;
- 7) дає можливість логічно прогнозувати перебіг робіт (Крутій, 2005).

Оперативне планування довершує єдину систему планування, оскільки презентує розробку конкретних дій із урахуванням усіх необхідних ресурсів. Як різновид управлінської діяльності воно має на меті реалізацію комплексу заходів із розробки оперативного плану задля реалізації обраної стратегії.

Практична реалізація оперативного планування передбачає:

- визначення зрозумілої і реально досяжної для педагогічного колективу ЗДО ієрархії планованих цілей, завдань та заходів;
- створення стрункої системи цілепокладання (мета, головні і другорядні завдання, контрольні заходи), яка конкретизує основні цільові програми та вказівки органів управління освітою;
- увиразнення чіткого взаємозв'язку між аналізом підсумків роботи за рік і проєктуванням діяльності на наступний період;
- систематизація взаємозв'язків між довготривалими, перспективними й оперативними планами при збереженні можливості внесення коректив;
- чітке прогнозування результатів діяльності на планований період тощо.

Фахівці виокремлюють такі етапи оперативного планування, як:

- 1) інформаційне забезпечення;
- 2) аналіз та оцінювання сильних і слабких аспектів діяльності закладу освіти;
- 3) вибір і формулювання планових параметрів;
- 4) бюджетування;
- 5) визначення адміністративних важелів;
- 6) формування альтернативних варіантів оперативних планів;
- 7) увиразнення варіанта оперативного плану, який відповідає ухваленій стратегії діяльності (Бурова, Долинна & Низковська, 2002).

Тематичне планування (за окремими видами діяльності) розробляється авторами парціальних програм або вихователями-методистами закладу дошкільної освіти разом із завідувачем.

На думку фахівців, тематичне планування є найбільш ефективним у роботі з дітьми дошкільного віку, оскільки уможлиблює систематизацію освітнього процесу у ЗДО й об'єднання зусиль усіх педагогів і фахівців (Курочка & Омеляненко, 2008).

Фахове індивідуальне планування здійснюють музичний керівник, логопед та ін.

Роботу в конкретній віковій групі планують її вихователі. Виокремлюють три різновиди планів роботи вихователя: перспективний (на місяць, квартал); календарний (на тиждень, кожен день); перспективно-календарний (Бурова, Долинна & Низковська, 2002).

Планування надає роботі вихователя системності й послідовності упродовж реалізації програмних завдань із різних галузей знань, що, зі свого боку, уможливорює залучення всіх органів чуття дитини до формування в неї необхідних компетенцій. Вихованець не перенапружується, оскільки перебуває під впливом постійно змінюваних дій і вражень.

Дитяча свідомість зорієнтована на емоційно значущі для неї події. Кожний часовий відрізок передбачає певну кульмінацію – конкретну подію, до якої готується вся група (скажімо, свято, виставка, гра, вікторина тощо). Завдання педагога при цьому – максимально рельєфно спланувати освітній процес, аби разом із вихованцями емоційно «прожити» всі його етапи: підготовку, проведення, підбиття підсумків.

Якісне планування освітнього процесу можливе тільки за наявності у вихователя високого рівня професіоналізму, загальної культури і творчого потенціалу. Педагог зобов'язаний уміти інтегрувати освітні галузі, відбирати найбільш результативні форми організації дитячої діяльності для розв'язання конкретних програмних завдань, а також доцільно поєднувати численні методи і прийоми, враховуючи вікові та індивідуальні особливості вихованців. Сучасний вихователь має бути творчим, зацікавленим, висококомпетентним фахівцем, досвідченим організатором і проєктувальником розвивального освітнього середовища, генератором постійних позитивних емоційних вражень для дитини (Балютіна, 2004).

Вітчизняні дослідники К. Крутій та І. Стеценко відстежили низку основних положень щодо планування роботи вихователя у сучасному закладі дошкільної освіти:

1) основою планування має бути освітня програма, яка висуває перед вихователями конкретні завдання з формування особистості дошкільника;

2) при плануванні необхідно послуговуватися принципами взаємозв'язку всіх розділів освітньої програми, систематичності, послідовності, доступності, повторюваності матеріалу, диференційованого й індивідуального підходу до освіти дітей;

3) потрібно враховувати конкретні педагогічні умови (вік дітей, рівень їхнього розвитку, рівень оволодіння знаннями, вміннями й навичками, умови закладу дошкільної освіти, напрями роботи педагогічного колективу тощо);

4) проєктуючи сітку занять, доцільно співпрацювати з вихователем-методистом, узгоджуючи різні види дитячої діяльності (конструювання, музика та ін.) й форми організації навчання (фронтальна, групова, індивідуально-групова, індивідуальна) (Крутій & Стеценко, 2018).

Сьогодні вихователі вітчизняних ЗДО практикують різні форми підготовки планів: текстову, планшет, текстову з використанням картотеки, циклограму, схематично-блокову, план-схему тощо.

Наприклад, циклограма укладена на початку навчального року, уможливорює наукову організацію праці, планову реалізацію основних напрямів діяльності. Вихователь планує роботу на місяць і на кожен день. Коли має місце заміна запланованого, то на зворотному боці аркуша робиться відповідна позначка, а запланований захід переноситься на наступний день, тиждень чи місяць. Перевага такого виду планування полягає в тому, що після завершення будь-якого терміну можна легко проаналізувати виконану роботу й на основі проведеного аналізу скоригувати планування на наступний період.

Планування у вигляді картотеки охоплює три розділи: 1) план на місяць; 2) план на день; 3) виконання. На початку навчального року до карточок записуються основні плановані заходи упродовж конкретних місяців. Щоденні заплановані види діяльності фіксуються також на окремих карточках і розміщуються в першому розділі картотеки за датами місяця. Карточки з виконаними справами переносять до третього розділу. Якщо запланований захід не реалізовано, то карточка переноситься на наступний день чи місяць.

З усього розмаїття форм планування педагоги можуть самостійно обирати найбільш зручну (наприклад, по-різному плануватиметься робота з дітьми раннього віку чи старшими дошкільниками). Очевидно також, що молоді фахівці надаватимуть перевагу детальному текстовому

плану, а досвідчені педагоги – графічній формі тощо). Важливо чітко дотримуватися універсальної вимоги: в одному закладі дошкільної освіти необхідно дотримуватися єдиної форми підготовки плану.

На свій вибір вихователь може скласти перспективний план, який може складатися на місяць або на квартал (приміром, доцільно на місяць планувати роботу з батьками, комплекси ранкової гімнастики, розваги, заняття тощо).

У перспективному плані необхідно відображати його конкретні аспекти:

- 1) мету й завдання;
- 2) список дітей за підгрупами;
- 3) циклограму (структуру режимних моментів);
- 4) види дитячої діяльності.

Систему планів (стратегічних, тактичних, оперативних) доцільно будувати на основі концептуальних положень та принципових вимог, зокрема:

- єдність цільової установки й умов реалізації певного виду діяльності;
- єдність довготривалого та короткотривалого планування;
- поєднання державного і громадського начал;
- забезпечення комплексного характеру прогнозування та планування діяльності;
- стабільність і гнучкість планування на основі прогнозів (Крутій, 2005).

Отже, модернізація системи освіти вносить суттєві зміни до практики управління закладом дошкільної освіти. У сучасних умовах досягнення ефективного управління передбачає високий рівень володіння керівництвом закладу дошкільної освіти управлінськими технологіями. Планування діяльності будь-якої установи передбачає складання плану її функціонального розвитку. Цінність планування як управлінської технології полягає в тому, що вона створює умови для оптимального визначення мети діяльності педагогічного колективу, найбільш ефективних методів і засобів, необхідних для її досягнення, і системи маркерів, що дозволяють відстежувати хід робіт з реалізації поставленої мети. Планування є однією з основних функцій управління, що здійснюється керівником закладу дошкільної освіти. Ця діяльність спрямовується не лише на визначення мети і завдань діяльності закладу освіти, але й на розподіл і перерозподіл ресурсів, прогнозування результатів його діяльності. Планування як функція управління спрямовується на зниження ефекту невизначеності діяльності організації, а також на визначення шляхів реалізації поставлених цілей. Тому його необхідно розглядати як системний комплекс стратегічного, тактичного й оперативного рівнів.

Список використаної літератури

1. Балютіна К. Концепція підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Дошкільне виховання*. 2004. № 7. С. 10–12.
2. Бурова А., Долинна О., Низковська О. Планування освітнього процесу в сучасному дошкільному закладі. *Дошкільне виховання*. 2002. № 11. С. 12–15.
3. Граєва А. Стиль керівництва – особистісно орієнтований. *Дошкільне виховання*. 2007. № 6. С. 9–12.
4. Даниленко Л., Зайченко О., Софій Н. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти. Київ : СПД-ФО К. С. Парашин, 2009. 112 с.
5. Крутій К. Планування роботи сучасного дошкільного навчального закладу: поняття, особливості, умови ефективної реалізації. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2005. 208 с.
6. Крутій К., Стеценко І. Блоково-тематичне планування освітньої діяльності з дітьми молодшого дошкільного віку альтернативної програми формування культури інженерного мислення в дошкільників «STREAM-освіта, або Стежини у Всесвіт» на перший квартал. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2018. 160 с.

7. Настільна книга керівника дошкільного навчального закладу : в 2 ч. / упоряд. Н. Курочка, Н. Омеляненко. Тернопіль : Мандрівець, 2008. Ч. 1. 247 с.
8. Орбан-Лембрик Л. Психологія управління. Київ : Академвидав, 2003. 568 с.
9. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.
10. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 365 с.
11. Янко І. Проблема якості в управлінні дошкільною освітою. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 113–118.

References

1. Baliutina, K. (2004). Kontseptsiiia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv [The concept of advanced training of pedagogical workers]. *Doshkilne vykhovannia – Pre-school education*, 7, 10–12 [in Ukrainian].
2. Burova, A., Dolynna, O., & Nyzkovska, O. (2002). Planuvannia osvitnoho protsesu v suchasnomu doshkilnomu zakladi [Planning the educational process in a modern preschool institution]. *Doshkilne vykhovannia – Pre-school education*, 11, 12–15 [in Ukrainian].
3. Hraieva, A. (2007). Styl kerivnytstva – osobystisno oriientovanyi [Leadership style – personality-oriented]. *Doshkilne vykhovannia – Pre-school education*, 6, 9–12 [in Ukrainian].
4. Danylenko, L., Zaichenko, O., & Sofii, N. (2009). Menedzhment kerivnykiv zakladiv doshkilnoi i pochatkovoї osvity [Management of heads of preschool and primary education institutions]. Kyiv: SPD-FO K. S. Parashyn [in Ukrainian].
5. Krutii, K. (2005). Planuvannia roboty suchasnoho doshkilnoho navchalnoho zakladu: poniattia, osoblyvosti, umovy efektyvnoi realizatsii [Planning of the work of a modern preschool educational institution: concepts, features, conditions for effective implementation]. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD [in Ukrainian].
6. Krutii, K., & Stetsenko, I. (2018). Blokovo-tematychnе planuvannia osvitnoi diialnosti z ditmy molodshoho doshkilnoho viku alternatyvnoi prohramy formuvannia kultury inzhenernoho myslennia v doshkilnykiv «STREAM-osvita, abo Stezhyny u Vsesvit» na pershyi kvartal [Block-thematic planning of educational activities with children of junior preschool age on an alternative program for the formation of a culture of engineering thinking in preschoolers “STREAM-education, or Paths to the Universe” for the first quarter]. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD [in Ukrainian].
7. Nastilna knyha kerivnyka doshkilnoho navchalnoho zakladu: u 2 t. [Reference book of the head of a preschool educational institution: in 2 vol.]. (2008). Eds. N. Kurochka, N. Omelianenko. Vol. 1. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
8. Orban-Lembryk, L. (2003). Psykholohiia upravlinnia [Psychology of management]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
9. Osvitnii menedzhment [Educational management]. (2003). Eds. L. Danylenko, L. Karamushky. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
10. Khrykov, Ye. (2006). Upravlinnia navchalnym zakladom [Management of an educational institution]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
11. Yanko, I. (2009). Problema yakosti v upravlinni doshkilnoiu osvitoiu [The problem of quality in the management of preschool education]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 2, 113–118 [in Ukrainian].

Івах С. М. Організація планування як функції управління закладом дошкільної освіти

У статті визначено сутність поняття «планування», вказано на його основні завдання (вивчення зовнішнього і внутрішнього середовища ЗДО; обґрунтування доцільності можливих напрямів його розвитку; раннє розпізнавання проблем діяльності закладу; координація діяльності педагогічного персоналу; прогнозування результатів діяльності педпрацівників; створення бази для об'єктивного контролю й оцінювання діяльності ЗДО; інформаційне забезпечення педагогічних працівників) та висвітлено класифікації принципів планування педагогічного процесу у ЗДО. Розкрито основні вимоги до планування педагогічної діяльності у закладі дошкільної освіти та виокремлено його основні системотвірні компоненти (основний зміст плану; часові межі; особу чи групу осіб, відповідальних за виконання). Диференційовано поняття «планування» і «план»; вказано, що план є результатом планування, керівним документом, що увиразнює прямі обов'язки, так і рекомендовані дані. Увиразнено та схарактеризовано основні рівні планів: стратегічний, тактичний і оперативний. Доведено, що планування є однією з основних функцій управління, яка реалізується, як керівником закладу дошкільної освіти, так і педагогічним персоналом. Ця діяльність спрямована на визначення мети і завдань закладу освіти, розподіл і перерозподіл ресурсів, прогнозування показників, що характеризують ефективність діяльності закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: планування, план, завдання планування, принципи планування, види планування, рівні планів, функції управління, заклад дошкільної освіти.

Ivakh S. M. Organization of planning as a function of managing a preschool educational institution

The article defines the essence of the concept of *planning*, indicates its main tasks (exploring the external and internal environment of preschool educational institutions; substantiating the relevance of possible directions in its development; early recognition of problems in the institution's activities; coordination of the activities of the teaching staff; forecasting the outcomes of the activities done by pedagogical workers; creation of a basis for objective control and evaluation of the activities of the preschool educational institution; information support for pedagogical workers) and highlights the classification of the principles of planning the pedagogical process in the preschool educational institution. The article reveals the main requirements for planning pedagogical activities in a preschool educational institution and identifies its main system-forming components (the main content of the plan; time limits; a person or a group of people responsible for the implementation). The concepts of *planning* and *a plan* have been differentiated; it is indicated that a plan is an outcome of planning, a guiding document that expresses direct responsibilities, as well as recommended data. The main levels of plans have been highlighted and characterized: strategic, tactical and operational ones. It is proven that planning is one of the main management functions which is implemented by both the head of a preschool educational institution and the teaching staff. This activity is aimed at determining the goals and objectives of the educational institution, the distribution and redistribution of resources, and the forecasting of indicators that characterize the effectiveness of the preschool educational institution.

Key words: planning, plan, planning objectives, planning principles, types of planning, levels of plans, management functions, preschool educational institution.



ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК 373.5:004:37.091.3

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-220-224>

Тараненко Ксенія Володимирівна,

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри філології та мовної комунікації
Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»,
м. Дніпро, Україна.
xtaranenko@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6518-0426>

Луценко Валентина Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філології та мовної комунікації
Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»,
м. Дніпро, Україна.
astra4965@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4583-7985>

Буригін Богдан Володимирович,

асистент кафедри філології та мовної комунікації
Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»,
м. Дніпро, Україна.
b.burygin132@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-6533-9219>

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ТА ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КУРСІ ІНФОРМАТИКИ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Сьогодні в умовах стрімкої цифровізації та інформаційного перенасичення постає нагальна потреба у переосмисленні ролі шкільного предмета «Інформатика» не лише як технічної дисципліни, а як інструмента формування критичного та цифрового мислення. Педагогічна практика показує, що недостатньо лише навчити учнів користуватися технологіями – важливо навчити їх мислити, аналізувати, перевіряти інформацію, протидіяти маніпуляціям і безпечно взаємодіяти в цифровому середовищі.

Сучасні заклади середньої освіти мають не лише навчити дітей користуванню інформаційними технологіями, а й сформувати в них критичне ставлення до інформації, розвиток аналітичного мислення, навички цифрової безпеки й медіаграмотності. Ці навички забезпечують здатність учня орієнтуватися в складному цифровому світі, аналізувати інформацію, виявляти фейки, захищати дані тощо. Як зазначає Т. Г. Кобзар: критичне мислення – це здатність обґрунтовувати власну позицію, спираючись на перевірені факти, а не на емоції чи стереотипи (Кобзар, 2020, с. 27). Критичне мислення – це здатність аналізувати, оцінювати, порівнювати, формулювати аргументи та ухвалювати виражені рішення. У зв'язку з цим постає питання: як поєднати розвиток критичного мислення й цифрової грамотності в рамках шкільного курсу інформатики? Відповідь на нього тісно пов'язана з оновленням педагогічних технологій та підходів до викладання цього предмета.

Метою статті є обґрунтування педагогічних технологій, які сприяють одночасному розвитку критичного мислення та цифрової грамотності в учнів середньої школи в межах курсу інформатики. Для досягнення цієї мети проаналізовано наукову літературу, сучасні освітні стратегії, а також авторські напрацювання з упровадження інтерактивних методик.

Концепцію критичного мислення в українському освітньому контексті розробляють Т. Кобзар, О. Пометун, О. Савченко. Цифрова грамотність у педагогіці тісно пов'язана з поняттями «медіаграмотність», «інформаційна безпека», «цифрова компетентність», що розглядаються у документах ЮНЕСКО, Р21, Європейської рамки цифрових компетентностей DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022). Вітчизняні дослідники І. Теплицький, С. Литвинова, О. Гринько (Теплицький, 2021; Литвинова, 2021; Гринько, 2022) наголошують на інтегративному підході до цифрової освіти. У дослідженнях О. Пометун, Л. Пироженко (Пометун, Пироженко, 2003) та Л. Пуховської (Пуховська, 2018) йдеться про те, що формування критичного мислення в школі потребує системності й міжпредметного підходу, зокрема впровадження запитальних стратегій, дискусій, аналізу джерел. Цифрова грамотність, за визначенням ЮНЕСКО, охоплює не тільки технічну здатність працювати з пристроями, а й розуміння інформаційної безпеки, цифрового етикету, прав і відповідальностей онлайн (UNESCO, 2018). Інформатика як шкільний предмет є природним середовищем для розвитку обох компетентностей.

У цифрову епоху критичне мислення невід'ємне від цифрової грамотності: учні щоденно стикаються з великою кількістю інформації, яку потрібно оцінювати на достовірність, актуальність та відповідність. Згідно з концепцією "4К" (критичне мислення, креативність, комунікація, кооперація), критичне мислення є ключовою компетентністю XXI століття. Вона прямо впливає на здатність учнів орієнтуватися в цифровому світі – від розпізнавання фейків до свідомого користування ІІІ чи соціальними мережами.

Сучасна дидактика пропонує низку технологій для активізації мислення учнів:

1. Технологія розвитку критичного мислення через читання і письмо застосовується на етапах роботи з текстами інструкцій, новинами в галузі ІТ, авторськими описами програм. Як зазначають Л. Масол та колеги, «важливо, щоб учні не просто сприймали інформацію, а ставили до неї запитання» (Масол, Гайдамака, Колотило, 2019, с. 95).

2. Дискусійні методи – дієві в темах про кібербезпеку, етику у штучному інтелекті, інтернет-залежність. Наприклад, учні можуть оцінювати правдивість новин, вивчаючи фішингові сайти.

3. Проектна технологія – створення учнями власних цифрових продуктів (сайтів, презентацій, чатботів, ігор) дає змогу не лише практикувати технічні навички, а й аналізувати мету, цільову аудиторію, естетику та етику інформації (наприклад, проект «Цифрова гігієна»; створення мінігри «Упізнай фейк» тощо).

4. Технологія розвитку критичного мислення (ТРКМ): етапи «виклик – осмислення – рефлексія» можна ефективно впровадити під час розгляду нових понять або обговорення цифрових проблем. Наприклад, під час теми «Інтернет і його ресурси» учні спершу формулюють власні уявлення про фейки, потім аналізують приклади, а в кінці – рефлексують і створюють правила.

5. Ігрові та симуляційні методи: використання онлайн-квестів, ситуаційних ігор, моделей «cyber quest», платформ типу Classcraft, Kahoot або Minecraft: Education Edition не лише захоплює учнів, а й сприяє формуванню рефлексивного мислення.

Цифрова грамотність охоплює базові навички використання пристроїв, програмного забезпечення, уміння працювати з інформацією, дотримання етичних і безпекових норм у цифровому середовищі. Згідно з державними стандартами, ці навички входять до обов'язкової складової предмета «Інформатика». Уміння шукати та перевіряти інформацію, захищати персональні дані, налаштовувати приватність у сервісах – усе це може бути інтегровано в навчальні теми через проблемні запитання, ситуаційні задачі або міжпредметні проекти.

У курсі інформатики цифрова грамотність розвивається через:

1. Проектне навчання – створення сайтів, презентацій, візуалізацій, аналіз цифрових даних тощо. Це сприяє реальному застосуванню знань (Касьянова, 2021, с. 27).

2. Гейміфікація – застосування сервісів типу Kahoot, Classcraft чи CodeCombat дозволяє урізноманітнити подачу тем, підвищити мотивацію (Литвинова, 2021, с. 21).

3. Медіаграмотність – наприклад, аналіз YouTube-блогів з ІТ-тематикою на достовірність, обговорення ролі алгоритмів у рекомендаціях.

Упровадження таких технологій показує високу ефективність у практиці: підвищується мотивація учнів, покращуються навички самоорганізації, зростає частка усвідомлених рішень під час взаємодії з цифровим контентом. Спостереження за учнями в процесі реалізації міні-проектів дають підстави стверджувати, що поєднання цифрових завдань із критичним аналізом суттєво розвиває не лише технічні, а й когнітивні навички.

Практичне впровадження: приклад тематичного модуля. У 8 класі під час теми «Інформаційна безпека та приватність» можна впровадити мініпроект: учні створюють цифровий щоденник захисту даних, де аналізують власні онлайн-звички, наводять приклади фішингових повідомлень, обговорюють наслідки кібербулінгу. Це дає змогу не лише засвоїти матеріал, а й рефлексувати над власною цифровою поведінкою, що є важливим елементом критичного мислення. Учні не просто відтворюють готову інформацію, а самостійно аналізують, роблять висновки, порівнюють, узагальнюють. Наприклад, вони можуть порівняти політику конфіденційності двох популярних застосунків і зробити презентацію з висновками: які дані збирають, кому передають, як можна обмежити доступ до персональної інформації. Також у межах цього модуля вчитель може використати метод дебатів: обговорення теми «Чи безпечно використовувати штучний інтелект у навчанні?» сприятиме розвитку аргументації, уміння висловлювати обґрунтовану позицію та слухати опонентів. Ще один приклад – створення мінікоміксу або відео за темою «Як розпізнати маніпуляцію в мережі». Це поєднує елементи творчості, роботи з інформацією та цифрових навичок. Водночас учні вчаться критично ставитися до контенту, розвивати навички фактчекінгу, звертати увагу на джерела інформації. Усі ці активності базуються на принципах компетентнісного підходу та педагогіки партнерства, адже сприяють залученню учнів як активних суб'єктів освітнього процесу, а не пасивних слухачів (Бібік, 2020, с. 9).

Критичне мислення та цифрова грамотність є взаємопов'язаними компетентностями, розвиток яких можливий у межах курсу інформатики. Ефективними педагогічними технологіями є: проектне навчання, гейміфікація, метод ТРКМ, дебати, симуляції. Практичні мініпроекти сприяють усвідомленню цифрової поведінки та навичкам фактчекінгу. Успішна реалізація розвитку критичного мислення та цифрової грамотності в курсі інформатики можлива за умови оновлення педагогічних підходів і активного залучення учнів до творчої діяльності. Реалізація цих підходів потребує підвищення кваліфікації педагогів та міжпредметної співпраці. Розвиток критичного мислення й цифрової грамотності має розглядатися як складова національної безпеки в інформаційній сфері.

Список використаної літератури

1. Кобзар Т. Г. Критичне мислення як ключова компетентність учня: сутність, методи формування. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 3. С. 26–29.
2. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>
3. Теплицький І. А. Формування медіаграмотності учнів як умова інформаційної безпеки. *Педагогічний дискурс*. 2021. № 31. С. 112–116.

4. Гринько О. А. Розвиток цифрової грамотності учнів у процесі вивчення інформатики. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2022. № 3. С. 45–50.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. А. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. К. : А. С. К., 2003. 192 с.
6. Пуховська Л. Проблеми розвитку критичного мислення в умовах компетентнісного підходу. *Рідна школа*. 2018. № 4. С. 13–16.
7. UNESCO. Digital literacy in the 21st century: A UNESCO framework for teachers / UNESCO, 2018. URL: <https://unesdoc.unesco.org>
8. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Колотило О. М. Методика інтегрованого навчання в Новій українській школі. К. : Генеза, 2019. 208 с.
9. Касьянова Л. В. Критичне мислення в умовах цифрової освіти: методичні підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 81, № 1. С. 25–33.
10. Литвинова С. Гейміфікація в освіті: інструменти та можливості. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 81, № 1. С. 20–34.
11. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексії щодо сучасних освітніх реалій. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 1. С. 7–14.

References

1. Kobzar, T. H. (2020). Krytychne myslennia yak kliuchova kompetentnist uchnia: sutnist, metody formuvannia [Critical thinking as a key competence of a student: essence, methods of formation]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, (3), 26–29 [in Ukrainian].
2. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415> [in English].
3. Teplytskyi, I. A. (2021). Formuvannia mediahramotnosti uchniv yak umova informatsiinoi bezpeky [Formation of students' media literacy as a condition of information security]. *Pedahohichniy dyskurs – Pedagogical discourse*, (31), 112–116 [in Ukrainian].
4. Hryenko, O. A. (2022). Rozvytok tsyfrovoyi hramotnosti uchniv u protsesi vyvchennia informatyky [Development of students' digital literacy in the process of studying informatics]. *Kompiuter u shkoli ta sim'I – Computers at school and at home*, (3), 45–50 [in Ukrainian].
5. Pomietun, O. I., & Pyrozhenko, L. A. (2003). Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson: interactive learning technologies]. Kyiv: A.S.K. Retrieved from <https://sources.pnpu.edu.ua/article/view/292663> [in Ukrainian].
6. Pukhovska, L. (2018). Problemy rozvytku krytychnoho myslennia v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu [Problems of developing critical thinking in the context of the competence approach]. *Ridna shkola – Native school*, (4), 13–16 [in Ukrainian].
7. UNESCO. (2018). Digital literacy in the 21st century: A UNESCO framework for teachers. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org>
8. Masol, L. M., Haidamaka, O. V., & Kolotylo, O. M. (2019). Metodyka intehrvanoho navchannia v Novii ukrainskii shkoli [Methodology of integrated learning in the New Ukrainian School]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
9. Kasianova, L. V. (2021). Krytychne myslennia v umovakh tsyfrovoyi osvity: metodychni pidkhody [Critical thinking in digital education: methodological approaches]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technology and teaching aids*, 81(1), 25–33 [in Ukrainian].
10. Lytvynova, S. (2021). Heimifikatsiia v osviti: instrumenty ta mozhlyvosti [Gamification in education: tools and opportunities]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technology and teaching aids*, 81(1), 20–34 [in Ukrainian].
11. Bibik, N. M. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksii shchodo suchasnykh osvitnikh realii [Competence approach: reflections on modern educational realities]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, (1), 7–14 [in Ukrainian].

Тараненко К. В., Луценко В. І., Буригін Б. В. Критичне мислення та цифрова грамотність здобувачів освіти: педагогічні технології в курсі інформатики середньої школи

У статті розглянуто можливості інтеграції розвитку критичного мислення та цифрової грамотності в межах шкільного курсу інформатики. Автори обґрунтовують актуальність поєднання цих двох ключових компетентностей XXI століття, зважаючи на виклики інформаційного перевантаження, дезінформації та загроз цифровій безпеці. Проаналізовано сучасні педагогічні технології, які сприяють формуванню аналітичного мислення учнів, їхнього вміння працювати з інформацією, перевіряти її достовірність, захищати персональні дані та відповідально поводитися в онлайн-середовищі. Окреслено низку ефективних методик: технологію розвитку критичного мислення (ТРКМ), проєктне навчання, дискусійні методи, гейміфікацію, симуляційні ігри, аналіз інформаційних джерел. Наведено приклади практичного впровадження: мініпроєкти, тематичні дебати, творчі завдання в контексті тем з інформатики, зокрема щодо інформаційної безпеки, приватності, фейків та використання штучного інтелекту. Зазначено, що курс інформатики є природним простором для розвитку не лише технічних навичок, а й свідомого ставлення до цифрового середовища. У статті наголошується на важливості міжпредметної інтеграції, педагогіки партнерства та креативного підходу до викладання, що дозволяє формувати в учнів не лише знання, а й цінності та відповідальність у цифровому світі. Розвиток критичного мислення й цифрової грамотності розглядається як необхідна умова формування громадянина інформаційного суспільства та чинник інформаційної безпеки держави.

Ключові слова: критичне мислення, цифрова грамотність, інформатика, педагогічні технології, середня освіта.

Taranenko K. V., Lutsenko V. I., Buryhin B. V. Critical thinking and digital literacy of learners: pedagogical technologies in the middle school informatics course

The article explores the possibilities of integrating the development of critical thinking and digital literacy within the school informatics curriculum. The authors justify the relevance of combining these two key 21st-century competencies in light of challenges such as information overload, disinformation, and digital security threats. The study analyzes modern pedagogical technologies that foster the development of students' analytical thinking, their ability to work with information, verify its credibility, protect personal data, and behave responsibly in digital environments. A range of effective methodologies is outlined, including the technology of critical thinking development (TCTD), project-based learning, discussion-based methods, gamification, simulation games, and the analysis of informational sources. The article presents practical examples of implementation: mini-projects, thematic debates, and creative tasks within informatics topics – particularly those related to information security, privacy, fake news, and the use of artificial intelligence. It is emphasized that informatics as a school subject provides a natural environment for developing not only technical skills but also a conscious attitude toward the digital space. The article underscores the importance of interdisciplinary integration, partnership pedagogy, and a creative teaching approach, which enable students to form not only knowledge but also values and a sense of responsibility in the digital world. The development of critical thinking and digital literacy is viewed as a vital condition for shaping informed citizens of the information society and as a factor of national information security.

Key words: critical thinking, digital literacy, informatics, pedagogical technologies, secondary education.



МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЯ ОСВІТИ

УДК 37.017:004:316.774(477)(075.8)

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-225-231>

Бублик Ольга Іванівна,

кандидатка історичних наук, доцентка,

доцентка кафедри політології та міжнародних відносин

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

bublik.st@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2280-7385>

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ШКІЛЬНОГО КУРСУ «ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ» В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОГО КОНФЛІКТУ

У ХХІ ст. однією з найнебезпечніших форм агресії є інформаційна війна. Ця тенденція особливо гостро проявилася в умовах російсько-українського конфлікту, коли ворожі медіа стали не лише каналом комунікації, а й ефективним засобом ведення бойових дій, за допомогою яких поширюється дезінформація, пропаганда, фейкові новини. Вони, у свою чергу, активно використовуються для деморалізації населення, маніпуляції свідомістю та підриву довіри до владних інституцій. У такій ситуації важливою складовою системи національної безпеки є розвиток медіаграмотності, особливо у зростаючого покоління.

У зв'язку із цим, шкільний курс «Громадянська освіта» має стати дієвим інструментом формування критично мислячого громадянина, здатного до відповідальної участі в житті суспільства та протидії інформаційним загрозам.

Відзначимо, що попри значущість теми, українські науковці-педагоги лише приступають до системного її наукового опрацювання. Серед небагатьох наукових розвідок, у яких розглядаються ці питання є наукові статті В. Дяченко (Дяченко, 2022), Ю. Горбаня та О. Олійника (Горбань & Олійник, 2024). Окремо, слід згадати навчально-методичний посібник з медіаграмотності для вчителів за редакцією О. Пометун (Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність, 2020), у якій, серед іншого, представлені практичні методики розрізнення та запобігання негативних впливів ворожої інформаційної агресії.

Велика кількість матеріалів, у яких розглядається процес впровадження основ медіаграмотності, розташовані на спеціалізованих ресурсах «StopFake.org» (StopFake.org), Офіційна платформа проєкту «Вивчай та розрізняй» (Офіційна платформа проєкту «Вивчай та розрізняй»), Всеукраїнська онлайн-платформа з медіаграмотності «Фільтр» (Всеукраїнська онлайн-платформа з медіаграмотності «Фільтр»).

Визначення та головні методики протидії інформаційним загрозам представлені також у працях західного експерта С. Лівінгстона (Livingstone, 2004).

Попри це, окремі лакуни обраної для дослідження теми залишаються розкритими лише поверхово. Зокрема, на наш погляд, потребує більш детального дослідження процес практичного впровадження основ медіаграмотності у шкільну освіту, зокрема, у курс «Громадянської освіти». Це і є метою цієї статті.

Медіаграмотність трактується як здатність особи аналізувати, критично оцінювати та використовувати інформацію з різних медіа-джерел (Livingstone, 2004). Це не лише навички технічного користування медіа, а й уміння деконструювати медіаповідомлення, розпізнавати маніпуляції, фейки, пропаганду.

Згідно із прийнятим у 2018 р. для європейських країн освітнім стандартом для громадянських наук «*Reference Framework of Competences for Democratic Culture*» (Council of Europe, 2018), медіаграмотність тісно пов'язана з такими освітніми компетентностями як критичне мислення, відповідальне ставлення до інформації, відкритість до культурного розмаїття та повага до людської гідності.

Для нашої держави впровадження ефективних механізмів запобігання інформаційній агресії стало особливо актуальним завданням більше ніж 10 років. З 2014 р. Україна стала мішенню масштабної інформаційної агресії, як складової тодішнього гібридного наступу. Російські медіа активно поширюють наративи про «штучність української державності», «громадянський конфлікт» на Донбасі, «нацизм» в Україні тощо. Ці меседжі спрямовані на внутрішню дестабілізацію, дискредитацію Збройних Сил України та підрив довіри до країн Заходу.

Особливо гостро ця проблема відчувалася у молодіжному середовищі. За даними впливової соціологічної компанії IREX, у 2023 р. 69% українських учнів виявилися вразливими до маніпулятивних технік у медіа, зокрема до емоційного впливу та фейкових джерел (IREX, 2023). У цих умовах школа має відігравати не лише освітню, а й захисну функцію, формуючи у здобувачів освіти медіаімунітет.

Враховуючи це, його формування було визначено як однією з провідних компетенцій, які набуваються у середній школі. Так, у програмі шкільного курсу «Громадянська освіта» для 10 класу (затвердженої МОН у 2018 р.) медіаграмотність визначається як наскрізна лінія, яка охоплює такі теми як:

1. «Свобода слова і медіа»;
2. «Критичне мислення»;
3. «Вплив інформації на суспільство»;
4. «Маніпуляції у медіа»;
5. «Інформаційна безпека» (Громадянська освіта: Програма інтегрованого курсу для 10 класу, 2018).

Визначаючи розвиток медіаграмотності, як пріоритетного завдання курсу «Громадянська освіта», українські науковці приступили до розробки методів протидії російській інформаційній агресії. Зокрема, у навчально-методичних матеріалах, розроблених під керівництвом О. І. Пометун, Л. О. Білецької (Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність, 2020) та інших авторів, представлений широкий спектр дидактичних підходів, спрямованих на розвиток медіаграмотності учнів. Серед них ключове місце посідають інтерактивні методи навчання, що орієнтовані на формування критичного мислення та аналітичного ставлення до інформації.

Зокрема, авторами пропонуються наступні методи:

1) **кейс-методи**, які передбачають роботу з реальними або змодельованими медіа-ситуаціями, що ілюструють фейки, маніпуляції, «джинсу» чи мову ворожнечі. Учні в процесі аналізу кейсів набувають навички з виявлення ознак упередженості, неетичної журналістики, розрізняти новини, аналітику та коментарі;

2) **рольові ігри**, що моделюють ситуації взаємодії з медіа (наприклад, участь у пресконференції, дебатах, публічному обговоренні), дозволяють школярам відчувати вплив інформації з різних джерел, обґрунтовувати власну позицію, аргументувати, а також розуміти наслідки поширення неправдивих повідомлень;

3) **метод аналізу медіатекстів**, який передбачає критичний розбір повідомлень з новинних сайтів, соцмереж або телебачення за такими критеріями: достовірність джерела, наявність фактів чи домислів, використання емоційних тригерів, мета створення контенту тощо;

4) **вправи на фактчекінг**, які навчають учнів перевіряти інформацію за допомогою відкритих джерел, сервісів перевірки фактів (Factcheck.org, StopFake, Media Bias/Fact Check тощо), порівнювати повідомлення різних медіа щодо однієї події;

5) метод «медіа-щоденника», який передбачає щоденне фіксування типів інформації, з якою стикається учень, джерел отримання новин, а також рефлексію щодо довіри до них. Це формує звичку до усвідомленого споживання інформації (Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність, 2020).

Також вчителю пропонується проводити тематичні дебати та дискусії, які допомагають учням відстоювати аргументовану точку зору, розвивають уміння слухати опонента, помічати логічні помилки та маніпуляції (Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність, 2020).

Зазначені вище методи не лише сприяють розвитку когнітивних навичок (аналізу, синтезу, оцінювання), а й формують активну громадянську позицію та відповідальність за поширення інформації в цифровому просторі.

Відзначимо також, що сьогодні в Україні діє низка громадських ініціатив, що спрямовані на впровадження медіаграмотності. Найбільш значущими серед них є, зокрема – Проект «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність».

Ця масштабна ініціатива, яка стартувала у 2018 р., була ініційована міжнародною організацією IREX у співпраці з Міністерством освіти і науки України, Академією Української Преси, Міністерством культури та інформаційної політики, а також за фінансової підтримки Посольства США в Україні та інших партнерів.

Основною метою є інтеграція навичок інфо-медійної грамотності у формальну освіту шляхом підготовки вчителів і впровадження інтерактивних методик у навчальний процес, зокрема в курс «Громадянська освіта». Проект спрямовано на розвиток у школярів здатності критично мислити, ідентифікувати маніпуляції, розпізнавати фейки, перевіряти джерела інформації та оцінювати контент в умовах інформаційного перевантаження та війни.

Основними складовими проекту є:

1) підготовка вчителів. Було організовано десятки регіональних тренінгів для вчителів історії, громадянської освіти, української мови та літератури. Педагоги навчалися інтегрувати інфо-медійні вправи в уроки та застосовувати сучасні цифрові інструменти;

2) розробка навчальних матеріалів. У межах проекту було створено вищезгаданий навчально-методичний посібник для вчителів (під ред. О. І. Пометун та Л. О. Білецької), який містить вправи, сценарії уроків, кейси, рольові ігри, а також методичні рекомендації щодо впровадження медіаосвіти в школі;

3) інтеграція у шкільні програми. Методики проекту були апробовані в більш ніж 600 школах, а згодом рекомендовані для використання в загальноосвітніх закладах по всій Україні;

4) моніторинг і оцінювання. Згідно з дослідженнями, проведеними IREX, участь у програмі сприяє зростанню рівня критичного мислення учнів на 24–30% (в залежності від віку та предмета), зниженню довіри до фейкових новин і підвищенню цифрової безпеки;

5) створення спеціалізованих онлайн-ресурсів. Зокрема, діє спеціалізована платформа <https://l2dua.org>, на якій розміщено електронні навчальні матеріали, відеоуроки, інтерактивні завдання та ресурси для самонавчання (Офіційна платформа проекту «Вивчай та розрізняй»).

Після початку повномасштабного вторгнення РФ у 2022 р. проект набув ще більшої актуальності. Було оновлено контент із фокусом на інформаційну безпеку, кібергігієну, протидію пропаганді, мові ворожнечі, а також – поширено підтримку серед вчителів у прифронтових і деокупованих територіях (Офіційна платформа проекту «Вивчай та розрізняй»).

Серед переваг моделі «Вивчай та розрізняй», експерти виділяють наступні:

1) науково-обґрунтований підхід. Методика базується на принципах соціального конструктивізму, проблемно-орієнтованого навчання та формувального оцінювання;

2) практична спрямованість. Зосередженість на реальних прикладах із медіа;

3) гнучкість. Можливість інтеграції в різні предмети: історію, українську мову, літературу, громадянську освіту.

Ще одним загальнонаціональним інструментом медіаосвіти в Україні сьогодні є онлайн-платформа «Фільтр». Це всеукраїнська освітня платформа з розвитку медіаграмотності, створена за ініціативи Міністерства культури та інформаційної політики України у співпраці з такими організаціями як «Детектор медіа», «Національна асоціація медіа», «StopFake», а також за підтримки міжнародних партнерів (зокрема, USAID, UNESCO, Internews, IREX та ін.) (Всеукраїнська онлайн-платформа з медіаграмотності «Фільтр»).

Основною метою платформи є формування культури свідомого споживання інформації серед широких верств населення – школярів, студентів, учителів, журналістів, держслужбовців і громадян загалом. Платформа функціонує як освітній, просвітницький та інформаційний ресурс, що допомагає розпізнавати фейки, протидіяти маніпуляціям і критично оцінювати медіа (Всеукраїнська онлайн-платформа з медіаграмотності).

Основні функції платформи «Фільтр»:

1. Розміщення освітнього контенту, серед якого:

- а) короткі відеоуроки з медіаграмотності (3–7 хвилин) для різних вікових груп;
- б) онлайн-курси для вчителів та батьків;
- в) інтерактивні вправи, тести та тренажери з фактчекінгу;
- г) серія відео «Як не стати жертвою фейків», «Маніпуляції у ЗМІ», «Критичне мислення в щоденному житті» тощо.

2. Розміщення актуальних новин та пояснень з царини протидії ворожій інформаційній агресії. Цей контент переважного складається з:

- а) щотижневого аналізу інформаційних кампаній, маніпуляцій у медіа та соціальних мережах;
 - б) спростування фейків у режимі реального часу;
 - в) матеріалів про інформаційну війну РФ проти України.
3. Платформа для співпраці, яка надає можливості для:
- а) інтеграції навчальних матеріалів у шкільні та університетські програми;
 - б) створення партнерських курсів для закладів освіти.

Усі матеріали, викладені на ресурсі є безоплатними, подані українською мовою, адаптовані до рівня учнів, учителів, батьків. Ресурс доступний за посиланням: <https://filter.mkp.gov.ua> (Всеукраїнська онлайн-платформа з медіаграмотності «Фільтр»).

Слід відзначити, що із початком повномасштабної агресії Росії у 2022 р. діяльність «Фільтру» було переорієнтовано на протидію російській пропаганді, боротьбу з панікою, запобігання дезінформації та навчання громадян алгоритмам безпечної взаємодії з інформаційним простором. Платформа активно просуває меседжі національної інформаційної стійкості, підтримує державну політику з протидії гібридним загрозам і є важливим компонентом інформаційного фронту.

Учителі курсу «Громадянська освіта» можуть використовувати платформу «Фільтр» як:

- 1) джерело відеоматеріалів до уроків;
- 2) базу для проведення практичних занять із критичного мислення;
- 3) інструмент для проектної діяльності учнів;
- 4) підготовку до інтегрованих уроків з історії, української мови та інформатики (Всеукраїнська онлайн-платформа з медіаграмотності «Фільтр»).

Окрім вищезгаданих ресурсів, вчителям також доступні програми Ради Європи та UNICEF з розвитку демократичної культури. Вони можуть використовувати спеціалізовані ресурси протидії інформаційній агресії такі як: «StopFake.org», «MediaSapiens», а також мають можливість пройти курси на освітніх платформах «Prometheus», «EdEra» (UNICEF Ukraine).

Таким чином, у сучасних умовах повномасштабної війни Росії проти України, що супроводжується інтенсивною інформаційною агресією, питання розвитку медіаграмотності на рівні

загальної середньої освіти набуває не лише освітнього, а й безпекового значення. Шкільний курс «Громадянська освіта» довів свою ефективність як інструмент формування у здобувачів освіти навичок критичного мислення, стійкості до маніпулятивних впливів, здатності аналізувати, перевіряти та осмислювати інформацію з медіа.

Таким чином, медіаграмотність – наскрізна компетентність, інтегрована у ключові теми програми «Громадянської освіти», зокрема – «Свобода слова», «Інформаційна безпека», «Критичне мислення», «Маніпуляції у медіа». Сьогодні, у процесі навчання використовуються інноваційні методи – кейс-аналіз, рольові ігри, вправи на фактчекінг, робота з медіатекстами, ведення медіа-щоденників – які не лише сприяють розвитку інфомедійних навичок, але й формують громадянську позицію, здатність до відповідального медіаспоживання.

Важливим чинником розвитку шкільної медіаосвіти є реалізація загальнонаціональних і міжнародних ініціатив, серед яких особливе місце посідає проєкт «Вивчай та розрізняй» (IREX), платформа «Фільтр», а також ресурси міжнародних партнерів: UNICEF, Ради Європи, «StopFake», «MediaSapiens», «Prometheus», «EdEra». Ці інструменти забезпечують освітян дидактичними матеріалами, курсами, практиками та експертною підтримкою.

Разом з тим, виявлено низку викликів, що ускладнюють ефективне впровадження медіаосвіти в школі: недостатня підготовка вчителів, фрагментарність навчально-методичної бази, перевантаженість програм. У цьому контексті нагальною є потреба в подальшій державній підтримці медіаосвітніх ініціатив, розробці комплексних освітніх політик, розширенні підготовки педагогічних кадрів, а також у включенні медіаграмотності як обов'язкової складової професійної підготовки майбутніх учителів. Ці аспекти розглядатимуться у наступних наукових статтях.

Підсумовуючи, можна також відзначити, що інтеграція медіаграмотності в курс «Громадянська освіта» є стратегічно важливою для формування інформаційно стійкого молодого покоління – критично мислячих громадян, здатних не лише захищатися від інформаційних загроз, а й брати активну участь у захисті демократичних цінностей українського суспільства.

Список використаної літератури

1. Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність : навчально-методичний посібник для вчителя / за ред. О. Пометун, О. Білецької. Київ : IREX, 2020. 160 с.
2. Всеукраїнська онлайн-платформа з медіаграмотності «Фільтр». Офіційний сайт. URL: <https://filter.mkir.gov.ua> (дата звернення: 05.08.2025).
3. Горбань Ю., Олійник О. Медіаграмотність як засіб захисту в умовах інформаційної війни. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2024. № 1. С. 195–198.
4. Громадянська освіта: Програма інтегрованого курсу для 10 класу. Затв. МОН України. Київ, 2018.
5. Дяченко В. Г. Медіаграмотність у шкільному курсі громадянської освіти. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 2. С. 45–50.
6. Офіційна платформа проєкту «Вивчай та розрізняй» – L2DUA. URL: <https://l2dua.org> (дата звернення: 05.08.2025).
7. IREX. Media Literacy in Ukraine: 2023 Study. URL: <https://irex.org> (дата звернення: 05.08.2025).
8. Livingstone S. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*. 2004. Vol. 7. № 1. P. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
9. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Council of Europe, 2018. URL: <https://www.coe.int> (дата звернення: 05.08.2025).
10. StopFake.org – Платформа з перевірки фактів. URL: <https://www.stopfake.org> (дата звернення: 05.08.2025).

11. UNICEF Ukraine. Програми з медіаграмотності, цифрової безпеки та стійкості до дезінформації для вчителів та учнів (2022–2024). URL: <https://www.unicef.org/ukraine> (дата звернення: 05.08.2025).

References

1. Pometun, O., & Biletska, L. (Eds.). (2020). *Vyvchai ta rozrizniai: info-mediina hramotnist* [Learn and discern: media literacy]. Kyiv: IREX [in Ukrainian].
2. Vseukrainska onlain-platforma z mediahramotnosti “Filtr” [All-Ukrainian online platform on media literacy “Filter”]. (2025). Retrieved from <https://filter.mkp.gov.ua> [in Ukrainian].
3. Horban, Yu., & Oliinyk, O. (2024). Mediahramotnist yak zasib zakhystu v umovakh informatsiinoi viiny [Media literacy as a means of protection in the conditions of information war]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy – Scientific Notes of the I. F. Kurasa Institute of Political and Ethno-National Studies of the NAS of Ukraine*, (1), 195–198 [in Ukrainian].
4. Hromadianska osvita: Prohrama intehrovanoho kursu dlia 10 klasu [Civic education: Program of integrated course for 10th grade]. (2018). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine [in Ukrainian].
5. Diachenko, V. H. (2022). Mediahramotnist u shkilmomu kursi hromadianskoï osvity [Media literacy in the school course of civic education]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, (2), 45–50 [in Ukrainian].
6. Ofitsiina platforma proiektu “Vyvchai ta rozrizniai” – L2DUA [Official platform of the project “Learn and discern” – L2DUA]. (2025). Retrieved from <https://l2dua.org> [in Ukrainian].
7. IREX (2023). Media Literacy in Ukraine: 2023 Study. Retrieved from <https://irex.org>
8. Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
9. Council of Europe. (2018). Reference framework of competences for democratic culture. Retrieved from <https://www.coe.int>
10. StopFake.org – Platforma z perevirky faktiv [StopFake.org – Fact-checking platform]. (2025). Retrieved from <https://www.stopfake.org> [in Ukrainian].
11. UNICEF Ukraine. (2024). Prohramy z mediahramotnosti, tsyfrovoy bezpeky ta stiikosti do dezinformatsii dlia vchyteliv ta uchniv (2022–2024) [Media literacy, digital security and resilience to disinformation programs for teachers and students (2022–2024)]. Retrieved from <https://www.unicef.org/ukraine> [in Ukrainian].

Бублик О. І. Медіаграмотність як складова частина шкільного курсу «Громадянської освіти» в умовах російсько-українського конфлікту

У статті досліджено значення медіаграмотності як ключової складової шкільного курсу «Громадянська освіта» в умовах російсько-українського конфлікту, коли інформаційна агресія стала серйозною загрозою безпеці держави та суспільства. Підкреслено, що дезінформація, фейки, пропагандистські наративи та мова ворожнечі, які поширюють ворожі медіа, мають на меті дестабілізацію, підрив морального стану та маніпуляцію суспільною свідомістю. Окреслено місце медіаграмотності в освітньому процесі як наскрізної компетентності, інтегрованої в теми «Свобода слова і медіа», «Критичне мислення», «Інформаційна безпека», «Маніпуляції у медіа». Проаналізовано сучасні педагогічні методи її розвитку: кейс-аналіз, рольові ігри, критичний розбір медіатекстів, вправи з фактчекінгу, ведення медіа-щоденників, організація дебатів. Висвітлено роль загальнонаціональних і міжнародних ініціатив, зокрема проєкту «Вивчай та розрізняй» (IREX) і платформи «Фільтр», які надають учителям інтерактивні ресурси, навчальні матеріали та тренінгову підтримку. Показано внесок міжнародних партнерів (UNICEF, Рада Європи, StopFake, MediaSapiens) у зміцнення інформаційної стійкості шко-

лярів. Визначено ключові проблеми впровадження медіаграмотності: недостатня підготовка педагогів, фрагментарність навчально-методичної бази, перевантаження програм. Обґрунтовано потребу у системній державній підтримці медіаосвітніх проєктів, удосконаленні підготовки вчителів та інтеграції медіаграмотності у професійну освіту педагогів. Зроблено висновки, що розвиток медіаграмотності є стратегічним чинником формування покоління громадян, здатних критично мислити, протидіяти маніпуляціям та захищати демократичні цінності в умовах гібридної війни. Зазначено, що інтеграція медіаграмотності в курс «Громадянська освіта» є стратегічно важливою для формування інформаційно стійкого молодого покоління – критично мислячих громадян, здатних не лише захищатися від інформаційних загроз, а й брати активну участь у захисті демократичних цінностей українського суспільства.

Ключові слова: медіаграмотність, громадянська освіта, критичне мислення, фактчекінг, інформаційна безпека, педагогічні методи, інформаційна війна, медіаосвіта.

Bublik O. I. Media literacy as a core part of school course “Communal Illumination” in the minds of the Russian-Ukrainian conflict

The article examines the significance of media literacy as a key component of the school course Civic Education in the context of the Russian-Ukrainian conflict, when information aggression has become a serious threat to the security of the state and society. It is emphasized that disinformation, fake news, propaganda narratives, and hate speech disseminated by hostile media aim to destabilize the situation, undermine morale, and manipulate public consciousness. The role of media literacy in the educational process is outlined as a cross-cutting competence integrated into the topics “Freedom of speech and media”, “Critical thinking”, “Information security”, and “Manipulations in the media”. Modern pedagogical methods for its development are analyzed, including case studies, role-playing games, critical analysis of media texts, fact-checking exercises, maintaining media diaries, and organizing debates. The article highlights the role of national and international initiatives, in particular the Learn and Discern project (IREX) and the Filter platform, which provide teachers with interactive resources, educational materials, and training support. The contribution of international partners (UNICEF, Council of Europe, StopFake, MediaSapiens) to strengthening students’ informational resilience is discussed. Key challenges in implementing media literacy are identified: insufficient teacher training, fragmentation of the methodological base, and overloaded curricula. The need for systematic state support of media education projects, improvement of teacher training, and integration of media literacy into teacher professional education is substantiated. It is concluded that the development of media literacy is a strategic factor in shaping a generation of citizens capable of critical thinking, resisting manipulation, and protecting democratic values in the conditions of hybrid warfare. It is noted that integrating media literacy into the Civic Education course is crucial for developing an information-resilient young generation – critically thinking citizens capable not only of defending themselves from informational threats but also of actively participating in the protection of democratic values of Ukrainian society.

Key words: media literacy, civic education, critical thinking, fact-checking, information security, teaching methods, information war, media education.



УДК [378:37.017.43]:[504:746]

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-232-238>

Нагорна Наталія Олександрівна,

кандидатка педагогічних наук,
асистентка кафедри теорії і методики технологічної освіти
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна.
tala.nagorna@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0017-9496>

Срібна Юлія Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії і методики технологічної освіти,
декан факультету технологій та дизайну
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна.
usribna75@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3846-3871>

ТЕКСТИЛЬНІ ПРАКТИКИ ПОВТОРНОГО ВИКОРИСТАННЯ В ОСВІТІ МОЛОДІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СВІДОМОСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У контексті глобальних викликів кліматичної кризи, виснаження ресурсів і зростання текстильних відходів постає необхідність перегляду традиційних освітніх підходів, особливо в технологічній освіті. Тут знання про текстиль мають набувати ціннісного виміру, формуючи екологічно відповідальне мислення. Апсайклінг, редизайн і повторне використання матеріалів розглядаються не лише як технологічні прийоми, а як ефективні дидактичні засоби формування критичного ставлення до споживання й культури сталого виробництва. Попри наявність окремих інноваційних освітніх практик, ця сфера залишається фрагментарною й недостатньо концептуалізованою в науково-педагогічному дискурсі. Відсутня цілісна методична модель інтеграції текстильного апсайклінгу в навчальний процес як чинника формування свідомості сталого розвитку. Водночас така модель дозволяє поєднати матеріально-технологічний, естетичний і ціннісний компоненти освіти.

Актуальність проблеми зумовлена потребою трансформації освітніх стратегій відповідно до міжнародних орієнтирів сталого розвитку, концепції НУШ та запиту ринку на green skills і екодизайн. Таким чином, йдеться не лише про впровадження нових технологій, а про переосмислення самої парадигми підготовки через призму екологічної етики, критичного мислення та інноваційного ставлення до ресурсів.

Аналіз сучасних досліджень свідчить про зростаючу увагу до інтеграції текстильних практик повторного використання в стратегії сталого розвитку та освітні програми, спрямовані на формування екологічно відповідального мислення молоді. В Україні такі підходи реалізуються як у межах локальних ініціатив, так і з урахуванням міжнародного досвіду. Наприклад, онлайн-програма «Нове життя старих речей» пропонує цикл практичних занять і методичних матеріалів для популяризації апсайклінгу серед молоді (Нове життя старих речей, н.д.).

Подібну мету має арт-освітній хаб FORMA при факультеті технологій та дизайну ПНПУ імені В. Г. Короленка, що проводить майстер-класи з апсайклінгу (На факультеті технологій, 2025). Науковці підкреслюють необхідність екологізації професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання з урахуванням нових освітніх парадигм (Чистякова, 2020). У дослідженнях західноєвропейських учених підтверджено ефективність формату «fashion libraries» для розвитку культури свідомого споживання серед підлітків (Becker-Leifhold & Hirscher, 2019), а австралійський досвід демонструє роль молоді як лідера змін у сфері сталого споживання (Fien, Neil & Bentley, 2008).

Міжнародні практики, серед яких ініціативи UNESCO, Erasmus+ та ILA, засвідчують ефективність неформальної освіти та молодіжних обмінів у сфері апсайклінгу (Young people around the world, 2020; Upcycle Your Life, 2017; Youth Exchange, 2024). Згідно з документами ЄЕК ООН, сталий розвиток потребує міждисциплінарних і доступних освітніх підходів (United Nations Economic Commission for Europe, 2009). У Латинській Америці практики використання текстильних відходів у сфері освіти, технологій і мистецтва розглядаються як засіб формування еколого-соціальної відповідальності (Munaretto & Silva, 2023a; 2023b). Таким чином, сучасна педагогічна думка і практика підтверджують високий потенціал апсайклінгу не лише в контексті екологічної просвіти, а й як чинника формування свідомості сталого розвитку молоді через освіту.

Попри зростання уваги до екологічної освіти, текстильний апсайклінг як освітній інструмент досі лишається малодослідженим. Переважають роботи, що зосереджуються на загальних аспектах сталого розвитку або просвітницьких проєктах, тоді як його дидактичний і мотиваційний потенціал часто ігнорується. Актуальним постає аналіз педагогічних можливостей апсайклінгу у формуванні екологічної свідомості, ресурсної відповідальності та соціальної активності молоді.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічний потенціал текстильного апсайклінгу як чинника формування свідомості сталого розвитку в молоді. Завдання: проаналізувати науково-практичний дискурс апсайклінгу в освіті; визначити його дидактичні функції та вплив на екологічне мислення; окреслити напрями інтеграції у формальну й неформальну освітню діяльність.

Для досягнення мети дослідження застосовано комплекс взаємопов'язаних методів. Теоретичні (аналіз, узагальнення, систематизація) – для опрацювання джерел з екологічної освіти, апсайклінгу та сталого розвитку; контент-аналіз – для виокремлення підходів до інтеграції текстильного апсайклінгу в освіту; емпіричне узагальнення – для аналізу кейсів, зокрема діяльності хабу FORMA. Обрана методологія дала змогу обґрунтувати педагогічну значущість апсайклінгу як чинника формування свідомості сталого розвитку.

Визначення та розвиток концепції сталого розвитку в освіті є результатом тривалого еволюційного процесу, що відображає зміну пріоритетів глобальної освітньої політики. Первинно сталий розвиток інтерпретувався переважно в екологічному вимірі, однак у ХХІ столітті відбулася концептуальна трансформація в бік комплексного інтегрування економічних, соціальних, культурних і освітніх компонентів. У цьому контексті освіта в інтересах сталого розвитку (ОСР) розглядається як цілісний процес формування цінностей, компетентностей та практик, що сприяють відповідальному ставленню до довкілля, раціональному використанню ресурсів і забезпеченню міжпоколіннєвої справедливості (ЮНЕСКО, 2020). Однією з перших міжнародних програм, що актуалізували ці підходи, стала «Повістка ХХІ століття», ухвалена на Саміті Землі в Ріо-де-Жанейро (1992), яка закріпила за освітою провідну роль у досягненні сталого розвитку. Подальшою віхою стало ухвалення Стратегії Європейської економічної комісії ООН для ОСР, в якій було підкреслено важливість інтеграції принципів сталості в усі рівні освіти, що відображено в аналітичному документі «Learning from each other» (2009). Сучасне бачення

ОСР передбачає розвиток критичного мислення, готовності до дій, участі в прийнятті рішень та зміцнення культури сталості в освіті (Chalkley et al., 2022).

У межах цього концептуального поля зростає роль стратегічних освітніх ініціатив, які транслюють цінності сталого розвитку в конкретні педагогічні практики. Серед них варто відзначити глобальну ініціативу ЮНЕСКО TrashHack, що орієнтована на підвищення обізнаності молоді щодо проблематики відходів та розвиток креативних підходів до їхнього перетворення (UNESCO, 2020). Водночас європейські освітні проєкти, реалізовані в межах програми Erasmus+, зокрема «Upcycle Your Life» (2017), мають на меті формування у молоді критичного ставлення до споживання, розвиток екологічної свідомості та залучення до апсайклінгової творчості. Не менш показовим є приклад проєкту «Art of Upcycling» (2024), який поєднує мистецький компонент із педагогікою екологічної дії, засвідчуючи потенціал творчих практик у формуванні цінностей сталого розвитку через міжкультурну взаємодію. На українському освітньому ґрунті поступово розвиваються подібні ініціативи, зокрема, онлайн-програми з апсайклінгу одягу та діяльність освітнього хабу FORMA, що інтегрує екологічно орієнтовані дизайн-проєкти в освітній простір майбутніх фахівців сфери моди (На факультеті технологій, 2025; Нове життя старих речей, н.д.).

Інтеграція апсайклінгу як освітньої практики є можливою завдяки його міждисциплінарному потенціалу, що дозволяє поєднувати екологічні, етичні та естетичні складові освітнього змісту. В екологічному вимірі апсайклінг сприяє формуванню у здобувачів освіти свідомого ставлення до ресурсів, усвідомлення наслідків надмірного споживання та відповідальності за навколишнє середовище. Етичний аспект пов'язаний із переосмисленням споживчих практик, розвитком емпатії, відповідальності та готовності діяти на користь суспільного блага. Естетичний компонент, натомість, відкриває простір для креативності, самовираження та художньої інтерпретації повторного використання матеріалів. Саме така синтеза – екологічного, етичного та естетичного – забезпечує апсайклінгу стійке місце в полі інноваційних освітніх практик. Міждисциплінарна природа цієї практики відповідає актуальним запитам нової освітньої парадигми, орієнтованої на компетентнісний, ціннісно-орієнтований і трансформативний підхід до навчання (Lange, 2023).

Текстильні практики повторного використання як форма освітнього апсайклінгу поєднують екологічну свідомість, креативність і практичні навички здобувачів вищої освіти. Їх цінність полягає в інтеграції дизайнерських, художньо-технологічних і етичних компонентів у формальну, неформальну та інформальну освіту. У міжнародному академічному полі вони розглядаються як ефективний інструмент формування рефлексивного ставлення до речей, емоційного залучення до перетворення матеріалів і розвитку культури відповідального споживання (Munaretto & Silva, 2023a). У межах проєкту *Metàfora* (2023) підкреслено важливість процесу переосмислення об'єктів через їхній апсайклінг як засобу ідентифікації та критичного мислення. Подібні практики дедалі частіше інтегруються в освітні курси з дизайну, технологій, мистецтва й трудового навчання, а також у позашкільні освітні простори (Upcycle Your Life, 2017; Youth Exchange Art of Upcycling, 2024). Порівняльний аналіз моделей упровадження текстильного апсайклінгу засвідчує варіативність освітніх форматів: у формальній освіті вони мають компетентнісний потенціал, у неформальній – виконують функцію соціальної медіації, в інформальній – пов'язані з самоосвітою через цифрові ресурси, як-от Fashion Libraries (2022). Дидактичні функції текстильного апсайклінгу включають формувальну (екосвідомість, практичні навички), мотиваційну (особистісна залученість), комунікативну (соціальна взаємодія), естетичну (усвідомлення краси вторинного ресурсу) та проєктну (організація й представлення результату). Як підкреслено в аналітичних звітах UNESCO (2020) і *Learning from each other* (2009), поєднання цих функцій формує стійке ціннісне підґрунтя для трансформації освітнього середовища в дусі сталого розвитку.

Педагогічний потенціал апсайклінгу потребує цілісного аналізу його технологічних і дидактичних параметрів як освітнього інструменту. Текстильні практики повторного використання як форма креативної переробки сприяють розвитку критичного мислення, екологічної свідомості та відповідального споживання. Участь у таких практиках дозволяє здобувачам не лише опанувати технології роботи з матеріалом, а й переосмислити власні цінності щодо ресурсів та етики виробництва (Munaretto & Silva, 2023b), що свідчить про формувальну функцію апсайклінгу. Окрім цього, текстильний апсайклінг має вагомий комунікативний і мотиваційний ефект. Колективна участь у проєктах посилює внутрішню мотивацію, соціальну взаємодію й створює простір для самовираження, сприяючи горизонтальній співпраці між учасниками (Metafora, 2023). Таким чином, апсайклінг стає ресурсом не лише екологічного виховання, а й соціального згуртування та міждисциплінарного обміну. У формальній освіті він може інтегруватися в технологічні й художні дисципліни через проєктно-орієнтоване навчання, у неформальній – реалізовуватись у форматі майстер-класів, студій і волонтерських ініціатив.

Діяльність арт-освітнього хабу «FORMA» на базі факультету технологій та дизайну є прикладом синергії технологічної освіти, культурної рефлексії та екологічної практики. Здобувачі вищої освіти втілюють апсайклінгові ідеї через створення колекцій одягу, візуальні екопроекти та медіаосвітні волонтерські ініціативи (На факультеті технологій, 2025), що відповідає принципам трансформативного навчання. Інституціоналізація апсайклінгу як засобу сталого мислення передбачає розробку відповідного навчально-методичного забезпечення, систем оцінювання змін у поведінці й ставленні здобувачів, а також підтримку освітніх програм, орієнтованих на практику й соціальний ефект (Silva, 2022).

Узагальнення освітніх моделей і дидактичних практик текстильного апсайклінгу дозволяє розглядати його як чинник формування свідомості сталого розвитку. Важливо не лише фіксувати ефективні кейси, а й аналізувати його вплив на ціннісні орієнтири молоді, бар'єри впровадження та шляхи вдосконалення педагогічних підходів. Текстильний апсайклінг об'єднує екологічне, етичне й естетичне виховання, розвиває критичне мислення й відповідальне ставлення до ресурсів (Silva & Munaretto, 2023a; Youth Exchange “Art of Upcycling”, 2024). Освітні ініціативи розкривають його формувальну, мотиваційну, комунікативну, естетичну та проєктну функції (Metafora, 2023; Нове життя старих речей, н.д.). Основні бар'єри впровадження – нестача методичних матеріалів, фахової підготовки, ресурсні обмеження й фрагментарність інтеграції. Подоланню сприяють оновлення змісту, розвиток партнерств і створення підтримувальних освітніх просторів (Learning from each other, 2009; Upcycle Your Life, 2017). Прикладом є арт-освітній хаб «FORMA», що реалізує міждисциплінарні практики на перетині дизайну, технологій та екоосвіти (На факультеті технологій, 2025), засвідчуючи потенціал апсайклінгу у формуванні екологічної свідомості та громадянської активності молоді.

Отже, текстильні практики повторного використання виступають не лише засобом екологічної просвіти, а й елементом нової педагогічної парадигми, орієнтованої на відповідальне споживання, ціннісне навчання та міждисциплінарну інтеграцію. Їхній потенціал полягає у формуванні рефлексивного мислення, етичної чутливості та свідомого ставлення до ресурсів і культури матеріального світу. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку педагогічних концептів, що переосмислюють взаємозв'язок між матеріальністю, творчістю та сталим розвитком у контексті трансформативної освіти.

Список використаної літератури

1. «Нове життя старих речей». В Україні запустили освітню онлайн-програму про переробку одягу. *Твоє місто*. URL: <https://surl.li/utsvja>
2. На факультеті технологій та дизайну відкрили арт-освітній хаб «FORMA». 2025. URL: <https://surl.li/prwimo>
3. Чистякова Л. О. Сталій розвиток і екологічна освіта: проблеми впровадження в процесі підготовки вчителя трудового навчання та технологій. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 93. С. 123–127. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-18>
4. Becker-Leifhold C., Hirscher A.-L. Fashion Libraries as a Means for Sustainability Education – An Exploratory Case Study of Adolescents’ Consumer Culture. *Journal of Education for Sustainable Development*. 2019. Vol. 13, № 2. P. 129–151. DOI: <https://doi.org/10.1177/0973408219872080>
5. Fien J., Neil C., Bentley M. Youth Can Lead the Way to Sustainable Consumption. *Journal of Education for Sustainable Development*. 2008. Vol. 2, № 1. P. 51–60. DOI: <https://doi.org/10.1177/097340820800200111>
6. Learning from each other The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. Geneva: United Nations Economic Commission for Europe, 2009. 161 p. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/798ece5.pdf>
7. Metåfora – апсайклінг-мануфактура: опис проекту. URL: <https://surl.li/kjcbdg>
8. Munaretto E. C. P. L., Silva M. C. Textile Waste and Education for Sustainability: A Brazilian Literature Review. *Journal of Textile Engineering & Fashion Technology*. 2023a. Vol. 9, № 6. P. 170–175. DOI: <https://doi.org/110.15406/jteft.2023.09.00352>
9. Munaretto E. C. P. L., Silva M. C. Textile waste as a resource for teaching, technology and art. *Journal of Textile Engineering & Fashion Technology*. 2023b. Vol. 9, № 1. P. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.15406/jteft.2023.09.00324>
10. School Recycling World – міжнародна ініціатива з сортування відходів у школах. URL: <https://schoolrecyclingworld.org/>
11. Upcycle Your Life – тренінг Erasmus+. *Salto-youth*. 2017. URL: <https://surl.li/oodytn>
12. Young people around the world join UNESCO to #TrashHack their lives on World Cleanup Day. *UNESCO*. 2020. URL: <https://surl.li/deybpk>
13. Youth Exchange “Art of Upcycling” in Turkey. *International Labour Association*. 2024. URL: <https://surl.li/podvpl>

References

1. Nove zhyttia starykh rechei. V Ukraini zapustyly osvitu online-programu pro pererobku odiahu [New life of old things: An educational online program on clothing recycling launched in Ukraine]. (n.d.). *Tvoie misto – Tvoie misto*. URL: <https://surl.li/utsvja> [in Ukrainian].
2. Na fakulteti tekhnolohii ta dyzainu vidkryly art-osvitnii khab «FORMA» [Art-educational hub “FORMA” launched at the Faculty of Technologies and Design]. (2025). URL: <https://surl.li/prwimo> [in Ukrainian].
3. Chystiakova, L. O. (2020). Stalyi rozvytok i ekolohichna osvita: problemy vprovadzhennia v protsesi pidhotovky vchytelia trudovoho navchannia ta tekhnolohii [Sustainable development and environmental education: Implementation issues in training labor education and technology teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky – Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*, (93), 123–127. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-18> [in Ukrainian].
4. Becker-Leifhold, C., & Hirscher, A.-L. (2019). Fashion libraries as a means for sustainability education – An exploratory case study of adolescents’ consumer culture. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(2), 129–151. DOI: <https://doi.org/10.1177/0973408219872080> [in English].
5. Fien, J., Neil, C., & Bentley, M. (2008). Youth can lead the way to sustainable consumption. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1), 51–60. URL: <https://doi.org/10.1177/097340820800200111> [in English].

6. Learning from each other: The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. (2009). Geneva : United Nations Economic Commission for Europe. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/798ece5.pdf> [in English].
7. Metåfora – apsaiklinh-manufaktura: opys proiektu [Metåfora – upcycling manufactory: Project description]. (n.d.). URL: <https://surl.li/kjcbdg> [in Ukrainian].
8. Munaretto, E. C. P. L., & Silva, M. C. (2023a). Textile waste and education for sustainability: A Brazilian literature review. *Journal of Textile Engineering & Fashion Technology*, 9(6), 170–175. URL: <https://doi.org/10.15406/jteft.2023.09.00352> [in English].
9. Munaretto, E. C. P. L., & Silva, M. C. (2023b). Textile waste as a resource for teaching, technology and art. *Journal of Textile Engineering & Fashion Technology*, 9(1), 1–5. URL: <https://doi.org/10.15406/jteft.2023.09.00324> [in English].
10. School Recycling World – mizhnarodna initsiatyva z sortuvannia vidkhodiv u shkolakh [School Recycling World – international initiative for waste sorting in schools]. (n.d.). URL: <https://schoolrecyclingworld.org> [in Ukrainian].
11. Upcycle Your Life – trening Erasmus+ [Upcycle Your Life – Erasmus+ training]. (2017). *Salto-Youth*. URL: <https://surl.li/oodytn> [in English].
12. UNESCO. (2020). Young people around the world join UNESCO to #TrashHack their lives on World Cleanup Day. URL: <https://surl.li/deybpk> [in English].
13. Youth Exchange “Art of Upcycling” in Turkey. (2024). *International Labour Association*. URL: <https://surl.li/podvpl> [in English].

Нагорна Н. О., Срібна Ю. А. Текстильні практики повторного використання в освіті молоді як чинник формування свідомості сталого розвитку

У статті здійснено теоретичне обґрунтування педагогічного потенціалу текстильних практик повторного використання в освітньому процесі як чинника формування свідомості сталого розвитку в молоді. Підґрунтям для такого аналізу стало переосмислення стратегічних орієнтирів освіти у світлі екологічних, соціальних та культурних трансформацій, що зумовлюють необхідність інтеграції апсайклінгу в навчальні програми. Акцентовано на тому, що текстильний апсайклінг, як міждисциплінарне явище, поєднує компоненти екологічного, естетичного та етичного виховання, сприяє розвитку креативного мислення, емоційного інтелекту, відповідального споживання й активної громадянської позиції молоді. Проаналізовано міжнародні ініціативи, зокрема програми TrashHack (UNESCO), Upcycle Your Life (Erasmus+), практики Metåfora та освітні моделі, що реалізуються в контексті неформальної та формальної освіти. Особливу увагу приділено педагогічним функціям апсайклінгу, серед яких виокремлено формувальну, мотиваційну, комунікативну, естетичну й проєктну. Доведено, що ці функції реалізуються не лише через опанування технік переробки текстилю, а й через рефлексивний досвід учасників, їх залучення до соціально значущих практик, колективного дизайну та критичного осмислення споживчої культури. На прикладі діяльності арт-освітнього хабу «FORMA» представлено модель локальної ініціативи, що поєднує дизайн-освіту, екологічне мислення й громадянську активність. Водночас проаналізовано бар'єри впровадження апсайклінгу в освіту – методичну неготовність, фрагментарність інтеграції, обмеженість ресурсів і потребу в партнерствах між формальною освітою, громадськими організаціями та культурними просторами.

Ключові слова: апсайклінг, текстильні практики, освіта молоді, сталий розвиток, екологічна свідомість, ціннісні орієнтири, ресурсозбереження.

Nahorna N. O., Sribna Yu. A. Textile reuse practices in youth education as a factor in forming a sustainable development consciousness

The article provides a theoretical justification of the pedagogical potential of textile reuse practices in the educational process as a factor in forming a sustainable development consciousness in youth. The basis for such an analysis was the rethinking of strategic guidelines for education in the light of environmental, social and cultural transformations that necessitate the integration of upcycling into curricula. It is emphasized that textile upcycling, as an interdisciplinary phenomenon, combines components of ecological, aesthetic and ethical education, contributes to the development of creative thinking, emotional intelligence, responsible consumption and active citizenship of youth. International initiatives are analyzed, in particular the TrashHack (UNESCO) programs, Upcycle Your Life (Erasmus+), Metåfora practices and educational models implemented in the context of non-formal and formal education. Particular attention is paid to the pedagogical functions of upcycling, including formative, motivational, communicative, aesthetic and design. It is proven that these functions are implemented not only through mastering textile processing techniques, but also through the reflective experience of participants, their involvement in socially significant practices, collective design and critical understanding of consumer culture. Using the example of the activities of the art-educational hub «FORMA», a model of a local initiative combining design education, environmental thinking and civic activism is presented. At the same time, barriers to the implementation of upcycling in education are analyzed – methodological unpreparedness, fragmented integration, limited resources and the need for partnerships between formal education, public organizations and cultural spaces.

Key words: upcycling, textile practices, youth education, sustainable development, environmental awareness, value orientations, resource conservation.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



Дата першого надходження рукопису до видання: 02.07.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025

Дата публікації: 08.09.2025

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 373.3.017:502.2]373.3.091.313[5:62]

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-239-247>

Коваль Вікторія Олександрівна,

кандидатка біологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,

м. Чернігів, Україна.

kovalchernigov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3673-2583>

Казак Анастасія Миколаївна,

студентка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

спеціальності 013 Початкова освіта

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,

м. Чернігів, Україна.

anastasiakazak9@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1321-6056>

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБОМ STEM-ОСВІТИ ПІД ЧАС ЛІТНІХ АКТИВНОСТЕЙ

Актуальність проблеми дослідження обумовлено затвердженням Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіта) (Концепції, 2020), Методичних рекомендацій щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2024/2025 навчальному році (Методичні рекомендації, 2024). У 2024 році групою авторів І. Потапенко, О. Дубовик, О. Онопрієнко розроблена навчальна програма курсу за вибором для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти «STEM-Старт» («STEM-Старт», 2024), але і до цього початкова школа мала значний потенціал для застосування елементів STEM-освіти в освітньому процесі. Упровадження STEM-освіти як провідного тренду модернізації національних освітніх систем реалізовувалось в межах наукового-педагогічного проекту «Інтелект України». І. Гавриш і В. Ушмарова, висвітлюючи результати впровадження цього проекту, підкреслюють, що використання елементів STEM-освіти сприяє формуванню ключових компетентностей, передбачених Державним стандартом початкової освіти, і відповідає Концепції НУШ (Gavrysh, Ushmarova, 2021; Третяк, 2023). В інших дослідженнях показано, що застосування STEM-освіти закладає базові навички (Танська, Майданюк, Овчаренко, Денисенко, Стрілецька, 2024), розвиває інтерес до наукових та технічних дисциплін, впливає на розвиток мотивації до навчання учнів (Богдан, Коваль, 2024; Колток, Іваник, 2020), поглиблює дослідницьку складову (Gavrysh, Ushmarova, 2021), креативність (Fan, 2024), ініціативність, навички критичного мислення, що особливо важливі в теперішній час. Одним із завдань STEM-освіти, як зазначає О. Третяк, у початковій школі є створення попередніх умов для розвитку інтересу до природничих і технічних дисциплін (Третяк, 2023).

Серед ключових компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти, є компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачає формування допитливості, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати

та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ (Державний стандарт, 2018). У початковій школі ця компетентність переважно набувається на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в процесі реалізації природничої, технологічної, інформатичної, мистецької та інших освітніх галузей. Природнича освітня галузь передбачає пропедевтику навчальних предметів (біології, хімії, фізики, географії), які будуть вивчати учні в середній школі.

Дослідженню природознавчої компетентності учнів присвятили свої роботи І. Андрусенко, Н. Борисенко, К. Волохата, І. Жаркова, Р. Рославець, Л. Савлuchинська та інші. У їх працях розглядались не тільки визначення сутності поняття, але і методика формування природознавчої компетентності (засоби, методи, технології). Проблема наступності природничої освіти розглядалась у дослідженнях Т. Васютіної, І. Опалевої, І. Пронькіна. Різними аспектами пропедевтики природничих знань у школі займалися: О. Галієва, Т. Волинець, Д. Засєкин – досліджували елементи фізики, Т. Богдан – астрономічні знання, Л. Величко, О. Максимов, Т. Шевчук – хімії, Т. Буяло, М. Скиба, А. Степанюк – біології. Т. Засєкіною здійснено розкриття інтегрованого підходу в контексті шкільної природничої освіти, Л. Васильченко розглянуто можливості використання STEM-освіти у підвищенні якості природничої обізнаності. Теоретичну основу STEM-освіти висвітлено у наукових працях закордонних та українських науковців, таких як: Е. Peters-Borton, В. Means, N. Morel, J. Confrey, І. Василяшко, С. Галата, О. Коршунова, Н. Морзе, А. Рахманіна, О. Стрижак.

Сучасні освітні заклади використовують усі можливості для навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління. Літній відпочинок дітей є «складовою безперервного та послідовного процесу виховання, де гармонійно поєднуються оздоровлення і відпочинок, створюються умови для педагогічно обґрунтованого, змістового та цікавого дозвілля дітей, дається можливість їм творчо розвиватись, духовно та інтелектуально збагачуватись, розширювати світогляд (Про методичні рекомендації, 2024).

Метою статті є висвітлення досвіду застосування елементів STEM-освіти для формування природознавчої компетентності учнів початкової школи в літній період. Для реалізації мети окреслено наступні завдання:

- схарактеризувати висвітлені у науковому дискурсі підходи до природознавчої компетентності учнів;
- розкрити пропедевтичні елементи природознавчої компетентності в початковій школі;
- дослідити вплив елементів STEM-освіти на формування природознавчої компетентності учнів початкової школи під час літніх активностей.

Одним із завдань сучасної системи освіти є формування в учнів природознавчої компетентності. Розв'язання даного завдання відбувається в межах реалізації компетентнісного підходу, що дозволяє виділити природознавчу компетентність як системну та інтегровану якість особистості, що є базою для подальшого навчання учнів. Організація освітнього процесу у Новій українській школі акцентує увагу не тільки на розвитку природознавчих знань молодших школярів, а й передбачає поступове розширення обсягу природничої інформації, вмінні проводити досліді, будувати гіпотези, вирішувати проблеми – це надає учням більш глибоке розуміння сутності природничих явищ та понять.

Заслугує на увагу визначення природничої компетентності молодшого школяра дослідницями В. Мелаш, А. Варениченко, як здатність ефективно використовувати наявні знання та уміння, критично і гнучко мислити, порівнювати між собою та групувати об'єкти природи, дотримуватися правил поведінки та оцінювати приклади конкретних дій людей у довіллі, спостерігати, досліджувати (Мелаш, Варениченко, 2019).

Особливо цінним для нашої розвідки є компоненти природознавчої компетентності, запропоновані Н. Бібік:

- уміння спостерігати, ставити запитання, реалізувати здобуті знання й набуті вміння в нетипових ситуаціях;
- знання про об'єкти природи, їх різноманітність та взаємозв'язки між неживою і живою природою, між самою живою природою, між природою і людиною;
- способи навчальної та природоохоронної діяльності, які засвоюються учнями у формі розумових і практичних умінь і навичок;
- досвід природознавчої діяльності: вміння застосовувати засвоєні знання і способи діяльності в подібних і нових навчальних та життєвих ситуаціях;
- емоційно-ціннісне ставлення до навколишньої природи і самого себе (Бібік, 2010).

Погоджуємось з думкою Л. Величко, що сама назва ключової компетентності різниться в різних джерелах. Вживаються наступні назви: природничо-наукова компетентність, природничо-наукова грамотність, наукова грамотність, компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій, компетентність у природничій галузі, компетентності у природничих науках і технологіях (Величко, 2024).

Природознавча компетентність – це фундамент, на якому будується розуміння багатьох інших навчальних предметів, формується цілісна картина світу. Дана компетентність поєднує в собі не лише знання про природні процеси і явища, але й уміння спостерігати, експериментувати, аналізувати отримані дані та робити висновки. Вона формується у процесі активної взаємодії з природою, коли учень не просто спостерігає, а стає дослідником, який ставить запитання, шукає відповіді та діє.

Природнича освітня галузь в початковій школі, за визначенням, М. Кірик, Л. Данилової, виконує роль стрижня в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» і сама по собі є інтегрованим курсом, в якому елементи біології, фізики, географії, хімії, астрономії поєднані в системі узагальнених знань про природу (Кірик, Данилова, 2019, с. 39). Водночас, науковиця Л. Величко зауважує, що «компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій вирізняється серед інших ключових компетентностей складністю предметного змісту» (Величко, 2024, с. 207).

Пропедевтика природничих знань в початковій школі забезпечує реалізацію наступності між ланками освіти. Вона передбачає реалізацію зав'язків і в змісті навчального матеріалу, і в організації навчально-пізнавальної діяльності дітей. Як зазначає Т. Васютіна, поняття «пропедевтика» – багатогранне, і може розглядатись у двох взаємопов'язаних напрямках: як навчальний курс, зміст якого включає природничі знання, та як процес формування пропедевтичних знань (Васютіна, 2003, с. 12). Дидактична стратегія, що базується на послідовності і системності в освітньому процесі, сприяє інтеграції формування предметних компетентностей з одночасним розвитком світогляду учня. Наступність навчального матеріалу забезпечується відповідним дидактичним принципом систематичності та послідовності, і полягає в тому, що в навчальному матеріалі кожний наступний його елемент спирається на попередній, відповідно, відбувається вертикальна і горизонтальна інтеграція навчальних програм, підручників, розділів та тем,

Аналіз Типових освітніх програм для початкової школи, Модельних навчальних програм «Пізнаємо природу» (5–6 класи. Інтегрований курс) дозволив визначити 5 пропедевтичних складових природознавчої компетентності – біологія, географія, хімія, фізика, астрономія. Але у програмах як початкової, так і середньої школи є теми, які пов'язані з екологічною проблематикою: «Ланцюги живлення», «Охорона водойм. Самоочищення води у природі», «Ми та наше середовище життя» та інші. У Новій українській школі серед ключових компетентностей є екологічна та введено наскрізну лінію «Екологічна безпека і сталий розвиток», яка формує в учнів соціальну активність, відповідальність й екологічну свідомість, спрямовуючи їх на збереження і захист довкілля, усвідомлення сталого розвитку, готовність брати участь у вирішенні питань

навколишнього середовища та розвитку суспільства. Загальновідомо, що екологічні знання формуються на основі природничих, то вважаємо потрібним до природознавчої компетентності учнів початкової школи додати екологічний пропедевтичний елемент (рис. 1).

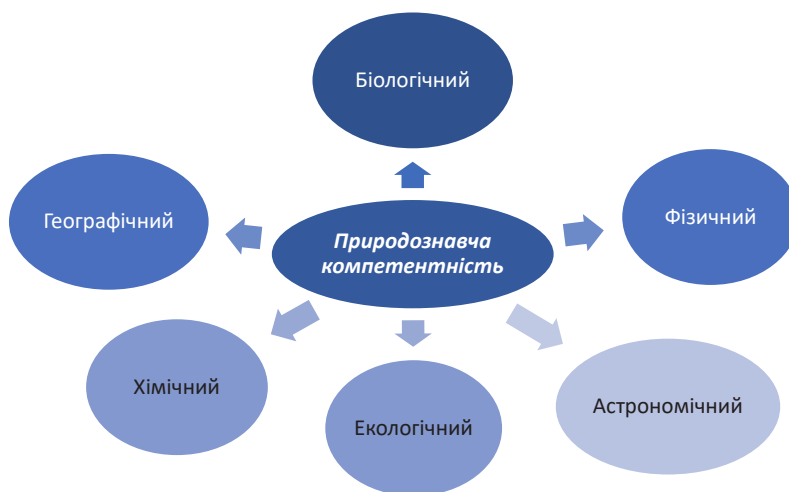


Рис. 1. Пропедевтичні елементи природознавчої компетентності учнів початкової школи

Серед завдань Концепції розвитку природно-математичної освіти (STEM-освіти) є формування цілісного наукового світогляду, ціннісних орієнтирів, природничої грамотності, оволодіння способами пізнавальної і практичної діяльності, що співзвучно з метою нашого дослідження – формування природознавчої компетентності учнів початкової школи. Дослідження проводилось у літній період в оздоровчому таборі Чернігівської гімназії № 35, яка є навчально-науковою лабораторією STEM-освіти при Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. До експерименту було залучено учні 2-го класу (24 дитини). Нами було розроблено серію занять з елементами STEM-освіти, загальна тема яких присвячена дослідженню води. Дітям пропонувалось невеликими групами (4–5 учнів) пройти науковими станціями і виконати дослідження, завдання, вправу, пограти у гру або вирішити задачу (рис. 2).



Рис. 2. Робота учнів у групах по науковим станціям

Пропедевтичні елементи природознавчої компетентності (фізики, хімії, біології, екології) були включені у завдання наукових станцій (табл. 1). Під час навчальних активностей діти формували загальні уявлення про воду як універсальний розчинник, дізнавались про способи очищення води, розробили правила раціонального використання води у побуті, здійснили віртуальну подорож водними об'єктами різних типів і познайомились з їхньою фауною, вивчили особливості зовнішньої будови риб, відвідавши віртуальну екскурсію до природничого музею (табл. 1).

Таблиця 1

Приклади завдань з елементами STEM-освіти для формування природознавчої компетентності учнів

Складові елементи природознавчої компетентності	Станції, завдання, вправи з елементами STEM-освіти	Навчальна діяльність
Фізичний	Станція «Досліди»	Досліджує воду, її три стани, властивості: спостерігає за плавленням льоду та кипіння води.
	Вправа «Фільтрація води в домашніх умовах»	Систематизація інформації про використання води у побуті; досліджує методи очистки води за допомогою підручних матеріалів в домашніх умовах.
Хімічний	Станція «Магія води»	Проводить дослідження за планом; висловлює припущення про властивості тіл, виготовлених з різних речовин, пропонує способи перевірки свого припущення.
	Станція «Досліди»	Виконує дослідження за планом; обговорює результат, робить висновки; складає план дослідження; планує самостійно експеримент; досліджує воду як розчинник; розрізняє розчинні й нерозчинні у воді речовини.
	Станція «Розв'яжи»	Досліджує розчинність речовин; використовує знання про розчинність речовин у воді у побуті (під час приготування їжі); інтегрує знання з природознавства і математики.
Біологічний	Скануй та дізнавайся	Використовує QR-коди для ознайомлення з інформацією про природні об'єкти та факти (кругообіг води, цікаві факти про водойми, про гідробіонтів); систематизація та обробка інформації про обраний об'єкт (явище) з використанням цифрового контенту, обмін інформацією в групах.
	Станція «Інженерна»	Створення моделей водних мешканців (риб); пояснення особливостей пристосування до водного середовища.
	Тіньове лото	Наводить приклади організмів, які мешкають у водоймах різних типів.
	Онлайн-подорож до природничого музею	Ознайомлення з адаптаціями тварин до умов водного середовища.
Екологічний	Станція «Досліди»	Формує уявлення про економне використання природних ресурсів (води) у побуті (чищення зубів, миття рук); пропонує власні шляхи зменшення витрат природних ресурсів.
	Станція «Екологічна»	Систематизація та обробка інформації про забруднення водойм різних типів з використанням цифрового контенту; готує повідомлення / презентації про забруднення водних об'єктів і представляє їх.
Географічний	Скануй та дізнавайся	Робота з різними джерелами інформації про природу, використання QR-кодів та цифрового контенту природничого змісту.

Аналіз результатів тестування учнів після проведених занять виявив, що школярі демонстрували обізнаність у фізичних властивостях води; наводили приклади розчинних і нерозчинних речовин у воді та пояснювали як ця властивість використовується у побуті; перераховували різні типи водойм та їх мешканців, називали найбільш поширені забруднювачі водного середовища, обґрунтовували бережливе ставлення до водних ресурсів.

Отже, результати нашого дослідження показали, що організація літнього відпочинку учнів із застосування елементів STEM-освіти є ефективним засобом формування природознавчої компетентності учнів початкової школи. Використовуючи елементи STEM-освіти для учнів, за рахунок інтеграції природничих знань, математики, інженерії, творчого підходу, ми створюємо фундамент для вивчення географії, фізики, хімії, біології і одночасно реалізуємо наскрізну лінію «Екологічна безпека і сталий розвиток», що закладає науковий світогляд дитини. Крім того, організація різноманітної, змістовної діяльності дітей під час активного відпочинку, це не тільки закріплення і розширення уявлень дітей про навколишній світ, а й надання їм психолого-педагогічної підтримки. Перспективи подальших розвиток вбачаємо в дослідженні ефективності використання новітніх цифрових інструментів для формування природничої компетентності учнів.

Список використаної літератури

- 1 Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіта). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p#Text> (дата звернення: 10.11.24).
2. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2024/2025 навчальному році. URL: <https://drive.google.com/file/d/1M7EGKUxciCGup4wn5XogNNpsjlL3kEIY/view> (дата звернення: 13.11.24).
3. «STEM-Старт» навчальна програма курсу за вибором для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти. URL: https://drive.google.com/file/d/1i0HIqR1I52YnPItOuJPX-QMmqc_YxftN/view (дата звернення: 14.12.24).
4. Gavrysh I., Ushmarova V. Implementation of stem-education in elementary schools via scientific and educational project “THE INTELLECT OF UKRAINE”. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2021. № 2(27). С. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203-2022-27-83-95>
5. Третяк О. STEM-підхід до навчання в початковій школі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 2(89). II квартал. С. 36–42. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-2\(89\)-36-42](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-2(89)-36-42)
6. Танська В., Майданюк І., Овчаренко О., Денисенко А., Стрілецька Н. STEM, як інноваційна стратегія інтегрованої освіти: світовий досвід та перспективи. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 10(44). С. 596–609. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-596-609](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-596-609)
7. Богдан Т. М., Коваль В. О. Використання елементів STEM-освіти для формування позитивної мотивації учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2023. Вип. 29. С. 90–94. DOI: <https://doi.org/10.32626/2307-4507.2023-29.90-94>
8. Fan Y. Integrating online and offline teaching to promote creativity for STEM learners. *Educational Technology Quarterly*. 2024. Vol. 2024, No. 3. P. 241–254. DOI: <https://doi.org/10.55056/etq.723>
9. Колток Л., Іваник Н. Упровадження STEM-освіти в освітній процес нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 27. Том 3. С. 133–136. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203683>
10. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p#Text> (дата звернення: 08.04.25).

11. Про методичні рекомендації щодо організації літнього відпочинку та активного дозвілля дітей у громадах у 2024 році. URL: https://drive.google.com/file/d/199zLc6M5q2NvKPmLWT2h82CfJbiuh_3m/view (дата звернення: 06.04.25).

12. Мелаш В., Варениченко А. Теоретичні засади формування природничої компетентності в молодших школярів у реаліях нової української школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. № 2. С. 69–74. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203/2019/23/69/74>

13. Бібік Н. Компетентність і компетенції в результаті початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 2–4.

14. Величко Л. Хімічний складник природничо-наукової компетентності. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 207–215. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-207-215>.

15. Кірик М., Данілова Л. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2019. 136 с.

16. Васютіна Т. М. Пропедевтика природничих знань учнів 5-го класу загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 226 с.

References

1. Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvita) [Concepts of natural and mathematical education development (STEM-education)]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p#Text> [in Ukrainian].

2. Metodychni rekomendatsii shchodo rozvytku STEM-osvity v zakladyakh zahalnoi serednoi ta pozashkilnoi osvity u 2024/2025 navchalnomu rotsi [Methodical recommendations regarding the development of STEM education in general secondary and out-of-school educational institutions in the 2024/2025 academic year]. (n.d.). Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1M7EGKUxciCGup4wn5XogNNpsjIL3kEIY/view> [in Ukrainian].

3. «STEM-Start» navchalna programa kursu za vyborom dlia 1–4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [«STEM-Start» elective course curriculum for 1–4 grades of general secondary education institutions]. (n.d.). Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1i0HIqR1I52YnPItOuJPX-QMmqc_YxftN/view [in Ukrainian].

4. Gavrysh, I., & Ushmarova, V. (2021). Implementation of stem-education in elementary schools via scientific and educational project “THE INTELLECT OF UKRAINE”. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seria: Pedahohika – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, (2)27, 87–95. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203-2022-27-83-95>

5. Tretiak, O. (2023). STEM-pidkhid do navchannia v pochatkovii shkoli [STEM-approach to teaching in elementary school]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of gifted individuals*, (2)89, 36–42. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-2\(89\)-36-42](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-2(89)-36-42) [in Ukrainian].

6. Tanska, V., Maidaniuk, I., Ovcharenko, O., Denysenko, A., & Streletska, N. (2024). STEM, yak innovatsiina stratehiia intehrovanoi osvity: svitovi dosvid ta perspektyvy [STEM as an innovative strategy of integrated education: global experience and perspectives]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seria «Pedahohika» – Prospects and innovations in science. Series «Pedagogy»*, 10(44), 596–609. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-596-609](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-596-609) [in Ukrainian].

7. Bohdan, T. M., & Koval, V. O. (2023). Vykorystannia elementiv STEM-osvity dlia formuvannia pozytyvnoi motyvatsii uchniv [Using elements of STEM education for forming positive motivation of students]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seria pedahohichna – Collection of scientific works of the Kamianets-Podilskyi*

Ivan Ohienko National University. Pedagogical series, 29, 90–94. DOI: <https://doi.org/10.32626/2307-4507.2023-29.90-94> [in Ukrainian].

8. Fan, Y. (2024). Integrating online and offline teaching to promote creativity for STEM learners. *Educational Technology Quarterly*, 2024(3), 241–254. DOI: <https://doi.org/10.55056/etq.723>

9. Koltok, L., & Ivanyk, N. (2020). Uprovadžhennia STEM-osvity v osvitnii protses novoi ukrainskoi shkoly [Implementation of STEM education in the educational process of the New Ukrainian School]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka* – Current issues in the humanities: interuniversity collection of scientific works by young scientists of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 27(3), 133–136. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203683> [in Ukrainian].

10. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity [State standard of primary education]. (2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text> [in Ukrainian].

11. Pro metodychni rekomendatsii shchodo organizatsii litnoho vidpochynku ta aktyvnoho dozvillia ditei u hromadakh u 2024 rotsi [On methodological recommendations for organising summer recreation and active leisure for children in communities in 2024]. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/199zLc6M5q2NvKPmLWT2h82CfJbiuh_3m/view [in Ukrainian].

12. Melash, V., & Varenychenko, A. (2019). Teoretychni zasady formuvannia pryrodnychoi kompetentnosti v molodshykh shkoliariv u realiiakh novoi ukrainskoi shkoly [Theoretical principles of forming natural science competence in junior schoolchildren in the realities of the New Ukrainian School]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika* – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 2, 69–74. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203/2019/23/69/74> [in Ukrainian].

13. Bibik, N. (2010). Kompetentnist i kompetentsii v rezultati pochatkovoï osvity [Competence and competencies as a result of primary education]. *Pochatkova shkola* – Primary school, 9, 2–4 [in Ukrainian].

14. Velychko, L. (2024). Khimichni skladnyk pryrodnycho-naukovoï kompetentnosti [Chemical component of natural science competence]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* – Ukrainian Pedagogical Journal, 3, 207–215. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-207-215> [in Ukrainian].

15. Kyryk, M., & Danilova, L. (2019). Nova ukrainska shkola: Orhanizatsiia diialnosti uchniv pochatkovykh klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [New Ukrainian School: Organization of activities for elementary school students of general secondary education institutions]. Lviv: Svit [in Ukrainian].

16. Vasiutina, T. M. (2003). Propedevtyka pryrodnychykh znan uchniv 5-ho klasu zahalnoosvitnoi shkoly [Propaedeutics of natural science knowledge of 5th grade students of general education school]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

Коваль В. О., Казак А. М. Формування природознавчої компетентності учнів початкової школи засобом STEM-освіти під час літніх активностей

Стаття присвячена актуальній проблемі формування природознавчої компетентності учнів початкової школи під час літніх активностей із застосуванням елементів STEM-освіти. Дослідження базується на положеннях Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіта), Методичних рекомендацій щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2024/2025 навчальному році та Методичних рекомендаціях щодо організації літнього відпочинку та активного дозвілля дітей у громадах. Авторами визначено, що природознавча компетентність є однією із ключових, передбачених Державним стандартом початкової освіти, і переважно формується на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Наголошується на пропедевтичній ролі природничої освітньої галузі,

яка закладає основи для подальшого вивчення біології, хімії, фізики, географії у середній школі та реалізує наскрізну лінію «Екологічна безпека і сталий розвиток». У роботі проаналізовано різні підходи до визначення природознавчої компетентності, запропоновані провідними науковцями, а також розглянуто питання наступності природничої освіти між початковою і середньою ланкою.

З метою вивчення впливу елементів STEM-освіти на формування природознавчої компетентності учнів початкової школи в літній період був проведений експеримент на базі оздоровчого табору. Розроблено серію занять, присвячених дослідженню води. Діти працювали у групах по науковим станціям, виконуючи завдання з пропедевтичними елементами фізики, хімії, біології та екології. Проведене дослідження показало, що використання на заняттях елементів STEM-освіти під час літнього відпочинку дітей є ефективним засобом формування природознавчої компетентності учнів початкової школи. Під час змістовного і різноманітного літнього відпочинку дітей відбувається не тільки закріплення і розширення знань про природу, а й здійснюється психолого-педагогічна підтримка та оздоровлення учнів.

Ключові слова: природознавча компетентність, STEM-освіта, початкова школа, пропедевтика.

Koval V. O., Kazak A. M. Developing primary school students' natural science competence through STEM education during summer activities

This article addresses the important issue of developing primary school students' competence in natural science during summer activities using elements of STEM education. The study is based on the provisions of "The Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM education)", "The Methodological Recommendations for the Development of STEM Education in General Secondary and Extracurricular Education Institutions in the 2024/2025 Academic Year", and "The Methodological Recommendations for the Organization of Summer Recreation and Active Leisure for Children in Communities". The authors have determined that natural science competence is one of the key competencies outlined in "The State Standard for Primary Schools" and that it is primarily developed through the lessons in the integrated course "I Explore the World". The study emphasizes the propaedeutic role of natural science education, which lays the foundation for further study of biology, chemistry, physics, and geography at secondary school level and implements the cross-cutting theme of "Environmental Safety and Sustainable Development". The paper analyzes various approaches to defining natural science competence by leading scholars and examines the continuity in natural science education.

To study the impact of STEM education elements on the formation of natural science competence in primary school students, the authors conducted an experiment at a summer health camp. They designed a series of lessons focused on the study of water. Working in groups at science stations, the children performed tasks with propaedeutic elements of physics, chemistry, biology, and ecology. The study demonstrated that using STEM education elements in classes during children's summer vacation is an effective way to foster natural science competence in primary school students. Meaningful and varied summer activities not only consolidate and expand children's knowledge of nature but also provide psychological and pedagogical support while contributing to students' overall well-being.

Key words: natural science competence, STEM education, primary school, propaedeutics.



Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 3 вересень 2025

Відповідальні за випуск:
д. п. н., проф. О. Л. Караман
д. п. н., проф. Я. І. Юрків
Комп'ютерна верстка – С. Ю. Калабухова
Коректура – Н. В. Славогородська

Підписано до друку 29.08.2025 р.
Формат 60х84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 28,83. Замов. № 1125/858. Наклад 200 прим.

Видавець
Державний заклад
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Івана Банка, 3, м. Полтава, 36003
т/ф: 068 56 64 685
e-mail: mail@luguniv.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
вул. Інглезі, 6/1, м. Одеса, 65101
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.