

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

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 3

2026



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 3
2026

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).

Кластер: Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика

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),
ІІ0 Соціальна робота та консультування № 928 від 11.06.2026 року (додаток 12).

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 № 2 від 25.09.2026 року)

Виходить чотири рази на рік

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Курило Віталій Семенович, доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Члени редакційної колегії:

Бадер Світлана Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Кальченко Лариса Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри філософії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (Україна).

Пономарьова Галина Федорівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, ректор, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Починкова Марія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Сич Тетяна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри публічної служби та управління навчальними закладами, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Стинська Вікторія Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника (Україна).

Анна Кватера, асистент-професор, Університет Комісії національної освіти (Краків, Польща).

Юрій Плиска, кандидат педагогічних наук, ад'юнкт кафедри педагогіки, Інститут соціологічних наук та педагогіки, Варшавський університет природничих наук (Варшава, Польща).

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 Ukrainian]. Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна замінити 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

ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

1. **Зажарська Г. П.** Лідерська компетентність як складова професійної успішності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.....8
2. **Клєшова О. Є.** Досвід і перспективи роботи мовознавчого науково-дослідного гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту»: інноваційна педагогіка.....14
3. **Коляда Е. К., Шелудченко С. Б.** Формування логіко-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти як чинника протидії маніпулятивним впливам в епоху постправди (на матеріалі промов Дж. Мейджора).....27
4. **Лебідь І. Г.** Когнітивний компонент готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності: результати констатувального дослідження.....37
5. **Руденко Н. П.** Специфіка формування науково-дослідницької компетентності студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.....47
6. **Сіпакова Д. О., Дубовой В. В., Ливацька С. Ю., Ливацький О. В.** Інноваційні проекти у викладанні легкої атлетики як засіб розвитку організаційно-управлінських, психологічних та здоров'язбережувальних компетентностей здобувачів вищої освіти з урахуванням принципів спортивної нутриціології.....52

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

7. **Безгинський Ю. С.** Освітнє середовище закладу вищої освіти в процесі формування резильєнтності суб'єктів публічного управління.....65
8. **Богданов С. С.** Модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.....73
9. **Ваховський Л. Ц., Отравенко О. В.** Особливості методологічного забезпечення сучасних досліджень з проблем фізичного виховання (загальнонауковий рівень).....82
10. **Паска Т. В.** Цифрова грамотність і штучний інтелект у системі професійної підготовки майбутніх педагогів.....91
11. **Полтавський С. О.** Практико-орієнтоване навчальне середовище як педагогічна умова формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів.....102
12. **Прокопів Л. М., Салига Н. М.** Розвиток і трансформація предметно-кабінетної системи навчання в зарубіжній загальній і професійно-технічній освіті (кінець XX – перша чверть XXI ст.).....108
13. **Самборський С. І.** Формування та розвиток мережі коледжів в Україні (1995–2025 рр.): історико-педагогічний аналіз.....118

14. **Стинська В. В.** Професійна освіта в умовах цифрової трансформації: методологічний аспект.....127
15. **Цуй Цзяци.** Критерії, показники та рівні сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів.....134

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ / СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

16. **Краснова Н. П.** «Мережа соціальних контактів» як засіб соціально-психологічної допомоги випускникам інтернатного закладу.....143
17. **Мороз В. П.** Системний підхід до організації соціально-педагогічної підтримки студентів вразливих категорій у вищій школі.....152
18. **Островська Н. О.** Супервізія як чинник підвищення професійної компетентності фахівців соціальної сфери у роботі з жертвами насильства.....159
19. **Рубанець О. М.** Використання впливу театру на трансформацію тілесної свідомості в соціальній роботі.....167
20. **Синєок В. А., Калієвський К. В.** Національно-культурний вимір творчо-постановочної діяльності студентів-хореографів.....174

ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

21. **Войтків Г. В., Герєга Б. Д.** Двоетапна педагогічна перевірка ШІ-згенерованих навчальних матеріалів з фізики для учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.....182
22. **Харченко А. А.** Класифікація цифрових засобів і платформ навчання англійської мови відповідно до компонентів іншомовної комунікативної компетентності.....192

ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА І НАУКА В УНІВЕРСИТЕТАХ

23. **Прокопенко Л. І., Крупеньова Т. І., Євтушина Т. О.** Формування професійного мовлення майбутніх учителів засобами аналогії.....198

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

24. **Блудова Ю. О., Ільїна О. О., Корсікова К. Г.** Дидактичний потенціал штучного інтелекту на уроках мовно-літературної, мистецької та технологічної освітніх галузей у початковій школі.....208
25. **Стаднік Н. В., Вихрестенко Ж. В., Юрчук Н. А.** Педагогічне проектування безпечної виховної діяльності молодших школярів в умовах воєнного стану.....215
26. **Швидун Л. Т.** Практико-орієнтована мовна підготовка майбутніх учителів початкової школи: інтеграція теоретичних знань і професійної комунікації.....221

CONTENTS

HIGHER AND UNIVERSITY EDUCATION

1. **Zazharska H. P.** Leadership competence as a component of the professional success of future preschool teachers.....8
2. **Klieshchova O. Ye.** Experience and prospects of the linguistic scientific group “Linguostylistics of Modern Song Texts”: Innovative pedagogy.....14
3. **Koliada E. K., Sheludchenko S. B.** Formation of logical and communicative competence of higher education students as a factor in counteracting manipulative influences in the post-truth era (based on the speeches of J. Major).....27
4. **Lebid I. H.** Cognitive component of future bachelors in transport technologies’ readiness for professional activity: results of an ascertaining study.....37
5. **Rudenko N. P.** Development of student research competence peculiarities in Ukrainian for professional purposes courses.....47
6. **Sipakova D. O., Dubovoy V. V., Lyvatska S. Yu., Lyvatskyi O. V.** Innovative projects in teaching athletics as a means of developing managerial, psychological, and health-preserving competencies of higher education students, taking into account the principles of sports nutrition.....52

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

7. **Bezghynskyi Yu. S.** The educational environment of a higher education institution in the process of forming resilience of public administration actors.....65
8. **Bohdanov S. S.** The model for developing future teachers’ innovative competence through non-formal education.....73
9. **Vakhovskyi L. Ts., Otravenko O. V.** Features of methodological support for modern research on physical education problems (general scientific level).....82
10. **Paska T. V.** Digital literacy and artificial intelligence in the professional training of future teachers.....91
11. **Poltavskyi S. O.** Practice-oriented educational environment as a pedagogical condition for the formation of information and communication competence of future translators.....102
12. **Prokopiv L. M., Salyha N. M.** Development and transformation of the subject-based classroom system in foreign general education and technical and vocational education and training (late twentieth – first quarter of the twenty-first century).....108
13. **Samborskyi S. I.** Formation and development of the network of professional pre-higher education institutions in Ukraine (1995–2025): A historical and pedagogical analysis.....118

14. **Stynska V. V.** Vocational education in the context of digital transformation: methodological aspects.....127
15. **Cui Jiaqi.** Criteria, indicators, and levels of the formation of the professional and personal renommée of future pianist-musicians.....134

THEORY AND PRACTICE OF SOCIAL PEDAGOGY / SOCIAL WORK

16. **Krasnova N.** «Network of social contacts» as a means of socio-psychological assistance to graduates of boarding schools.....143
17. **Moroz V. P.** Systemic approach to organizing socio-pedagogical support for students from vulnerable categories in higher education.....152
18. **Ostrovska N. O.** Supervision as a factor in enhancing the professional competence of social sphere specialists working with victims of violence.....159
19. **Rubanets O. M.** Using the influence of theater on the transformation of bodily consciousness in social work.....167
20. **Synieok V. A., Kaliievskyi K. V.** The national-cultural dimension of creative-staging activity of choreography students.....174

GENERAL SECONDARY EDUCATION

21. **Voitkiv H. V., Hereha B. D.** Two-stage pedagogical assessment of AI-generated physics learning materials for students with special educational needs in inclusive classrooms.....182
22. **Kharchenko A. A.** Classification of digital tools and platforms for teaching English in accordance with the components of foreign language communicative competence.....192

PHILOLOGICAL EDUCATION AND SCIENCE IN UNIVERSITIES

23. **Prokopenko L. I., Krupenyova T. I., Yevtushyna T. O.** Developing future teachers' professional speech through analogy.....198

PRIMARY EDUCATION

24. **Bludova Yu. O., Ilina O. O., Korsikova K. G.** Didactic potential of artificial intelligence in lessons of language and literature, art and technological educational branches in primary school.....208
25. **Stadnik N. V., Vykhrestenko Zh. V., Yurchuk N. A.** Pedagogical design of safe educational activities for primary school children under martial law.....215
26. **Shvydun L. T.** Practice-oriented language training for future primary school teachers: integrating theoretical knowledge and professional communication.....221

ВИЩА ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА

УДК 378.091:316.46]:373.2

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-8-13>

Зажарська Ганна Петрівна,

кандидатка педагогічних наук,

старший викладач кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

anna.zazharskaya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0732-8610>

ЛІДЕРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується глибокими трансформаційними процесами, спрямованими на підвищення якості освітніх послуг, упровадження компетентнісного підходу, забезпечення академічної свободи педагогів та інтеграцію до європейського освітнього простору. У цих умовах особливої значущості набуває професійна підготовка педагогічних кадрів нового покоління, здатних ефективно діяти в умовах постійних змін, приймати відповідальні рішення, ініціювати інновації та організовувати продуктивну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу.

Особливі вимоги висуваються до професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, який сьогодні виступає не лише організатором освітнього процесу, а й лідером дитячого колективу, наставником, фасилітатором, партнером для батьків і колег. Реалізація положень Державного стандарту дошкільної освіти та Професійного стандарту вихователя потребує від майбутнього педагога високого рівня професійної компетентності, готовності до інноваційної діяльності, ефективної комунікації, роботи в команді та постійного професійного саморозвитку. Усі ці якості значною мірою визначаються рівнем сформованості лідерської компетентності.

Лідерська компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості майбутнього вихователя, що поєднує ціннісні орієнтації, професійні знання, комунікативні, організаторські, управлінські та рефлексивні вміння, здатність мотивувати інших, приймати ефективні рішення, конструктивно вирішувати професійні завдання та забезпечувати позитивний психологічний клімат у колективі. Саме вона виступає одним із визначальних чинників професійної успішності педагога, його конкурентоспроможності на ринку праці та готовності до професійного зростання.

Попри значний інтерес науковців до проблем професійної підготовки майбутніх педагогів, розвитку їхніх професійних компетентностей та лідерських якостей, питання формування лідерської компетентності саме як складової професійної успішності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування.

Проблема формування лідерської компетентності майбутніх педагогів є одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки. Її актуальність зумовлена реформуванням системи освіти, упровадженням компетентнісного підходу, розвитком педагогіки партнерства та зростанням вимог до професійної успішності сучасного педагога.

Теоретичні засади педагогічного лідерства, сутність лідерської компетентності та особливості її розвитку в умовах професійної підготовки майбутніх педагогів досліджують В. Мороз, М. Починкова, О. Товканець, Е. Чепіга, які розглядають лідерську компетентність як інтегра-

тивне особистісно-професійне утворення, що забезпечує готовність педагога до ефективної взаємодії, прийняття відповідальних рішень, організації командної діяльності та професійного саморозвитку. Особливу увагу науковці приділяють визначенню її структурних компонентів, критеріїв і показників сформованості, а також педагогічних умов розвитку у процесі професійної підготовки.

Значний внесок у дослідження проблеми формування лідерської компетентності майбутніх педагогів зроблено сучасними українськими науковцями, які аналізують методологічні підходи до її розвитку, сучасні освітні технології та перспективи впровадження моделей освітнього лідерства у закладах вищої освіти. Дослідники наголошують, що «лідерська компетентність є невід’ємною складовою професійної компетентності педагога, яка поєднує стратегічне мислення, емоційний інтелект, комунікативні здібності, відповідальність, здатність до інноваційної діяльності та ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу» (Чепіга, 2025). Наразі підкреслюється необхідність подальшого вдосконалення технологій її формування в системі педагогічної освіти.

Психологічні аспекти розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів висвітлено у працях О. Логвись, яка акцентує увагу на ролі емоційного інтелекту, рефлексії, ціннісних орієнтацій, мотивації досягнення успіху та здатності до фасилітації освітнього процесу як чинників становлення педагогічного лідерства (Логвись, 2022).

Окремий напрям досліджень присвячено взаємозв’язку лідерської компетентності та професійного розвитку педагога. Науковці зазначають, що сформована лідерська компетентність «сприяє професійному саморозвитку, конкурентоспроможності, готовності до інноваційної діяльності, ефективному прийняттю управлінських рішень та успішній професійній самореалізації майбутнього фахівця» (Починкова, 2024).

Водночас аналіз наукових праць свідчить, що попри значний доробок учених недостатньо дослідженим залишається питання розгляду лідерської компетентності саме як складової професійної успішності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Потребують подальшого теоретичного обґрунтування її структура, функції, педагогічні умови формування та механізми впливу на професійне становлення майбутніх вихователів у процесі їхньої фахової підготовки. Саме це зумовлює необхідність проведення даного дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні лідерської компетентності як важливої складової професійної успішності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, визначенні її структури, функцій та педагогічних умов формування у процесі професійної підготовки.

Методологічною основою дослідження стали аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний і середовищний підходи, які забезпечують комплексне осмислення процесу формування лідерської компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Для досягнення мети дослідження нами було використано комплекс теоретичних методів: аналіз, порівняння та систематизацію наукових джерел, термінологічний аналіз, узагальнення й систематизацію наукових положень, що дало змогу обґрунтувати зміст, структуру та педагогічні умови формування досліджуваного феномена.

У сучасних умовах реформування системи освіти України педагогічне лідерство набуває особливого значення як чинник забезпечення якості освіти, професійного розвитку педагогів та ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Заклад дошкільної освіти сьогодні потребує вихователя нового покоління – ініціативного, відповідального, відкритого до інновацій, здатного організувати освітній процес на засадах партнерства, мотивувати дітей до пізнання, конструктивно взаємодіяти з батьками та колегами, приймати виважені професійні рішення. Саме тому одним із пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх вихователів є формування їхньої лідерської компетентності як важливої складової професійної успішності.

Досліджуючи проблему формування лідерської компетентності майбутнього вихователя, необхідно визначити сутність понять «лідерство», «лідерська компетентність» та «професійна успішність».

У педагогічній науці поняття «лідерство» трактується як соціально-психологічний феномен, що характеризує здатність особистості впливати на інших, об’єднувати їх навколо спільної

мети, мотивувати до діяльності та організовувати ефективну взаємодію. Без нього неможливо досягнути цілей інноваційного характеру, значущих для організації. На відміну від формального керівництва, педагогічне лідерство ґрунтується на професійному авторитеті, моральних цінностях, відповідальності, довірі та партнерських відносинах (Діденко & Костюченко, 2022).

Для майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти лідерство проявляється у здатності створювати сприятливе освітнє середовище, ініціювати позитивні зміни, підтримувати атмосферу співробітництва, сприяти розвитку потенціалу кожної дитини, координувати взаємодію педагогічного колективу та сім'ї.

Лідерську компетентність доцільно розглядати як інтегративну характеристику особистості майбутнього вихователя, що поєднує систему професійних знань, цінностей, мотивів, особистісних якостей, практичних умінь і досвіду, необхідних для ефективного здійснення педагогічного лідерства. Вона забезпечує готовність майбутнього педагога організовувати командну діяльність, приймати відповідальні рішення, ефективно комунікувати, розв'язувати професійні проблеми, здійснювати рефлексію та безперервний професійний саморозвиток (Діденко & Костюченко, 2022).

Поняття «професійна успішність» відображає інтегральний результат професійної діяльності педагога, який виявляється у високому рівні професійної компетентності, результативності педагогічної діяльності, здатності до самореалізації, професійного зростання, інноваційної активності, задоволеності працею та позитивному визнанні результатів професійної діяльності з боку учасників освітнього процесу.

Визначимо структуру лідерської компетентності майбутнього вихователя, адже аналіз наукових праць та специфіки професійної діяльності вихователя дає підстави розглядати її як багатокомпонентне утворення.

На нашу думку, структура лідерської компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів:

1) мотиваційно-ціннісний компонент характеризує професійну мотивацію, гуманістичні цінності, відповідальність, прагнення до професійного вдосконалення, готовність брати на себе ініціативу та відповідальність за результати діяльності;

2) когнітивний компонент передбачає систему знань про педагогічне лідерство, психологію управління, сучасні освітні технології, командну взаємодію, педагогічний менеджмент, комунікацію та особливості розвитку дітей дошкільного віку;

3) комунікативно-організаційний компонент включає здатність ефективно спілкуватися, працювати в команді, координувати діяльність учасників освітнього процесу, розв'язувати конфлікти, приймати рішення та організовувати спільну діяльність;

4) емоційно-етичний компонент характеризується розвиненим емоційним інтелектом, емпатією, педагогічною етикою, толерантністю, стресостійкістю та здатністю підтримувати позитивний психологічний клімат;

5) рефлексивно-діяльнісний компонент відображає готовність до самооцінювання власної діяльності, критичного мислення, аналізу професійного досвіду, саморозвитку та впровадження інновацій.

Запропонована структура є цілісною системою, у якій кожний компонент взаємодіє з іншими та забезпечує ефективне виконання вихователем професійних функцій.

Професійна успішність майбутнього вихователя безпосередньо залежить від рівня сформованості його лідерської компетентності. Саме лідерські якості забезпечують здатність педагога швидко адаптуватися до змін, організовувати ефективну командну взаємодію, упроваджувати інновації, конструктивно вирішувати професійні проблеми та досягати високих результатів освітньої діяльності.

Лідерська компетентність виступає не лише характеристикою професійної готовності майбутнього вихователя, а й важливим ресурсом його професійного розвитку. Вона сприяє формуванню позитивної професійної мотивації, розвитку творчого потенціалу, підвищенню рівня педагогічної майстерності та готовності до безперервного навчання.

Таким чином, професійна успішність майбутнього вихователя є результатом гармонійного поєднання професійних компетентностей, особистісних якостей та сформованої лідерської компетентності, яка забезпечує ефективне виконання професійної діяльності.

Ефективність формування лідерської компетентності значною мірою визначається створенням відповідних педагогічних умов.

До основних педагогічних умов, на нашу думку, належать:

- формування позитивної мотивації здобувачів освіти до розвитку власного лідерського потенціалу;
- інтеграція змісту дисциплін професійної підготовки з проблематикою педагогічного лідерства;
- використання компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та акмеологічного підходів;
- створення освітнього середовища, що стимулює ініціативність, відповідальність, командну взаємодію та творчість;
- залучення здобувачів до волонтерської, проєктної, науково-дослідної та громадської діяльності;
- забезпечення рефлексивного супроводу професійного становлення майбутніх вихователів.

Саме сукупність зазначених умов забезпечує поступове формування готовності майбутнього педагога до реалізації лідерської ролі у професійній діяльності.

Важливу роль у розвитку лідерської компетентності відіграє застосування сучасних освітніх технологій, зокрема проєктне навчання, яке сприяє розвитку відповідальності, командної роботи, комунікації, прийняття рішень та лідерської ініціативи. У процесі виконання проєктів здобувачі освіти навчаються планувати діяльність, розподіляти ролі, досягати спільної мети та презентувати результати власної роботи.

Перспективною технологією є педагогічний коучинг, що стимулює професійне самопізнання, визначення індивідуальної траєкторії розвитку, формування навичок самоорганізації та відповідального прийняття рішень.

Широкі можливості для розвитку лідерських якостей забезпечують тренінгові технології, які спрямовані на розвиток комунікативних умінь, емоційного інтелекту, конфліктологічної компетентності, навичок публічного виступу та роботи в команді.

Ефективним є також кейс-метод, що моделює реальні педагогічні ситуації, формує здатність аналізувати професійні проблеми, прогнозувати наслідки прийнятих рішень та обирати оптимальні способи їх розв'язання.

Важливим інструментом професійного становлення майбутнього вихователя виступає наставництво (менторинг), яке забезпечує передачу професійного досвіду, підтримку особистісного розвитку, формування професійної ідентичності та педагогічної майстерності.

Особливої актуальності набуває використання цифрових технологій. Застосування платформ Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Moodle, Canva, Padlet, Mentimeter, Miro, сервісів штучного інтелекту, електронних портфоліо та цифрових засобів проєктної взаємодії сприяє розвитку цифрового лідерства, навичок співпраці, самоорганізації, критичного мислення та професійної мобільності майбутніх вихователів.

Отже, комплексне використання сучасних педагогічних технологій забезпечує формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до інноваційної діяльності, професійного лідерства та успішної самореалізації в закладах дошкільної освіти.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що в умовах модернізації дошкільної освіти та зростання вимог до професійної діяльності педагога лідерська компетентність набуває статусу однієї з ключових складових професійної успішності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Її сформованість забезпечує готовність майбутнього фахівця ефективно організовувати освітній процес, здійснювати конструктивну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, ініціювати інноваційні зміни, приймати відповідальні рішення та реалізовувати власний професійний потенціал.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в розробленні та експериментальній перевірці моделі формування лідерської компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, визначенні критеріїв, показників і рівнів її сформованості, а також у дослідженні можливостей використання цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту для розвитку лідерського потенціалу здобувачів педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Діденко О., Костюченко М. Лідерська компетентність як предмет наукових досліджень. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2022. Т. 29, № 2. С. 208–221. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1046>
2. Логвись О. Лідерські якості в контексті професійного становлення особистості майбутнього педагога. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції*. Тернопіль : СМП “Тайп”, 2022. С. 212–214. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27258>
3. Починкова М. М. Лідерська компетентність майбутнього педагога як необхідний складник професійної підготовки. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 2(186). С. 63–72. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-63-72](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-63-72)
4. Чепіга Е. В. Змістовий і дефінітивний аналіз поняття «лідерська компетентність здобувачів вищої освіти». *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. № 2(108). С. 212–219. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(108\)2025.339987](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.339987)

References

1. Didenko, O., & Kostyuchenko, M. (2022). Liderska kompetentnist yak predmet naukovykh doslidzhen [Leadership competence as a subject of scientific research]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seria: pedahohichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 29(2), 208–221. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1046> [in Ukrainian].
2. Lohvys, O. Ya. (2022). Liderski yakosti v konteksti profesiinoho stanovlennia osobystosti maibutnyoho pedahoho [Leadership qualities in the context of the professional formation of the personality of the future teacher]. In: *Rozvytok profesiinoi maisternosti pedahoha v umovakh novoi sotsiokulturnoi realnosti – Development of the teacher's professional skills in the conditions of the new socio-cultural reality*. (pp. 212–214). Ternopil: SMP “Taip”. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27258> [in Ukrainian].
3. Pochynkova, M. (2024). Liderska kompetentnist maibutnoho pedahoha yak neobkhdnyi skladnyk profesiinoi pidhotovky [Leadership Competence of a Future Teacher as a Necessary Component of Professional Training]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2(186), 63–72. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2\(186\)-63-72](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-63-72) [in Ukrainian].
4. Chepiha, E. V. (2025). Zmistovyi i definityvnyi analiz poniattia «liderska kompetentnist zdobuvachiv vyshchoi osvity» [Content and definitive analysis of the concept of leadership competence of higher education students]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*, 2(108), 212–219. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(108\)2025.339987](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.339987) [in Ukrainian].

Зажарська Г. П. Лідерська компетентність як складова професійної успішності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти

У статті досліджено проблему формування лідерської компетентності як важливої складової професійної успішності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Обґрунтовано актуальність дослідження в умовах модернізації системи дошкільної освіти, упровадження компетентнісного підходу та зростання вимог до професійної підготовки педагогічних працівників. Здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до трактування понять «лідерство», «лідерська компетентність» і «професійна успішність». Визначено сутність лідерської компетентності як інтегративної характеристики особистості майбутнього вихователя, що поєднує

професійні знання, цінності, мотиви, особистісні якості та практичні вміння, необхідні для ефективної педагогічної діяльності. Запропоновано авторське бачення структури лідерської компетентності майбутнього вихователя, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-організаційний, емоційно-етичний і рефлексивно-діяльнісний компоненти. Доведено взаємозв'язок між рівнем сформованості лідерської компетентності та професійною успішністю майбутнього педагога. Визначено педагогічні умови ефективного формування лідерської компетентності у процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти. Обґрунтовано доцільність використання сучасних освітніх технологій, зокрема проєктного навчання, коучингу, тренінгових технологій, кейс-методу, наставництва та цифрових інструментів, які забезпечують розвиток лідерського потенціалу, професійної мобільності, комунікативних умінь та готовності до інноваційної діяльності. Зроблено висновок, що формування лідерської компетентності є важливою умовою професійного становлення, конкурентоспроможності та успішної самореалізації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: лідерство, лідерська компетентність, професійна успішність, майбутній вихователь, заклад дошкільної освіти, професійна підготовка, педагогічне лідерство, освітні технології.

Zazharska H. P. Leadership competence as a component of the professional success of future preschool teachers

The article examines the issue of developing leadership competence as an essential component of the professional success of future preschool teachers. The relevance of the study is substantiated by the ongoing modernization of preschool education, the implementation of the competence-based approach, and the increasing requirements for the professional training of pedagogical specialists. The paper analyzes contemporary theoretical approaches to the interpretation of the concepts of leadership, leadership competence, and professional success. Leadership competence is defined as an integrative personal and professional characteristic that combines professional knowledge, values, motivation, personal qualities, and practical skills required for effective educational and leadership activities.

The author proposes a structural model of leadership competence that includes motivational-value, cognitive, communicative-organizational, emotional-ethical, and reflective-activity components. The interdependence between leadership competence and the professional success of future preschool teachers is substantiated. The study identifies the pedagogical conditions necessary for the effective development of leadership competence in higher education institutions. Particular attention is paid to the implementation of innovative educational technologies, including project-based learning, coaching, training methods, case studies, mentoring, and digital learning tools, which contribute to the development of leadership potential, professional mobility, communication skills, and readiness for innovative professional activity. It is concluded that leadership competence is a key factor in the professional development, competitiveness, and successful self-realization of future preschool teachers.

Key words: leadership, leadership competence, professional success, future preschool teacher, preschool education institution, professional training, educational leadership, educational technologies.



УДК 811.161.2'38:78

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-14-26>

Клещова Оксана Євстахіївна,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови і журналістики

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

sanaklesh@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3438-7728>

ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ РОБОТИ МОВОЗНАВЧОГО НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО ГУРТКА «ЛІНГВОСТИЛІСТИКА СУЧАСНОГО ПІСЕННОГО ТЕКСТУ»: ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Постановка проблеми. Формування дослідницької компетентності за умови цілеспрямованої організації навчальної та науково-дослідної діяльності, яка демонструє логіку наукового пізнання, забезпечує трансформацію здобувача вищої освіти з пасивного споживача знань в активного суб'єкта наукового пошуку. Цей процес ґрунтується на переході від репродуктивного засвоєння інформації до самостійного генерування нових ідей, які допоможе сформувати дослідницька робота в межах наукового гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту». Цей процес забезпечує: а) глибоке засвоєння методології, б) розвиток критичного мислення, в) самостійність у прийнятті рішень: здатність автономно знаходити, оцінювати та структурувати інформацію; г) мотивацію до самоосвіти: науково-дослідна робота стимулює потребу постійного оновлення знань; ґ) гнучкість мислення, д) творчий потенціал; е) мотивацію до науки: перехід від зовнішнього примусу до внутрішнього пізнавального інтересу; є) навички командної роботи: виникає досвід у проведенні наукових дискусій та спільного обговорення завдань.

Сьогодні зміна ролей і функцій викладача ЗВО та перехід від парадигми знань до парадигми компетентностей, яка зумовлює оновлення змісту, методів, інструментів і технологій навчання, висуває вимоги до інноваційності, гнучкості та здатності працювати з різними групами здобувачів освіти (Котенєва & Карлова, 2021, с. 158).

Нині потреби сучасної освіти вимагають упровадження в освітній процес загальноосвітньої школи, закладів вищої освіти новітніх цифрових технологій, методів та засобів навчання. Це, у свою чергу, вимагає від педагога володіння інформаційно-комунікаційними технологіями для повноцінного забезпечення освітнього процесу, а також уміння підвищувати інтерес здобувачів до навчання, мотивувати їх до пізнавальної діяльності, зробити освітній процес креативним та корисним, навчити здобувачів співпрацювати у команді, висловлювати та відстоювати власну позицію, чути інших та сприймати їхню точку зору, будувати ефективний діалог (Антонов, 2026, с. 142).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Лінгвістична царина сучасних наукових досліджень пісенного дискурсу, мовної палітри української пісні представлена іменами вітчизняних учених: Н. Данилюк, Л. Копаниці, О. Клещової, О. Малахової, С. Романчук та інших; і поодинокими науковими розвідками: О. Гришко, Д. Запорожської Н. Гаврилюк, І. Зозюк, І. Кухарчук, К. Падеріної, Ю. Яручик.

Сьогодні проблемою формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти у межах науково-дослідних гуртків та позааудиторної наукової роботи займається широке коло українських педагогів та науковців: по-перше, ті, які безпосередньо досліджують гурткову та

позааудиторну наукову роботу, наприклад, Л. Височан, О. Дубасенюк, А. Степанюк, Г. Ягенська, О. Козак та ін.; по-друге, дослідники загальних засад формування дослідницької компетентності у ЗВО: С. Сисоева, О. Мерзликін, Н. Любчак, І. Солошич, І. Хмеляр, О. Мялюк та ін. Перші обґрунтували організаційні форми (гуртки), а другі – психолого-педагогічні умови та структуру самої компетентності. Нам також імponує публікація Г. Бондаренко «Формування дослідницької компетентності як чинник удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури», у якій авторка виокремлює суть дослідницької компетентності вчителя і розкриває етапи організації дослідницької роботи майбутніх учителів української мови та літератури (Бондаренко, 2021).

Увага науковців зосереджується на вивченні, по-перше, теоретичних засад організації науково-дослідницької діяльності студентів (Б. Андрієвський, Є. Барбіна, О. Крушельницька, В. Сластьонін, Р. Шишка та ін.); по-друге, на організації науково-дослідницької діяльності (О. Дезинський, О. Микитюк, Н. Пузирьова); по-третє, формуванні готовності до науково-дослідницької діяльності (П. Горкуненко, Л. Султанова та ін.); по-четверте, на чинниках успішності науково-дослідної роботи студентів (Л. Авдєєва, В. Труш).

Загалом українські вчені сходяться у думці, що дослідницька компетентність є інтегрованою характеристикою якостей особистості, результативним блоком, сформованим через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції; це сукупність знань і вмінь, необхідних для планування, здійснення аналізу пошукової діяльності (Щербань & Савченко, 2021, с. 242–243).

Мета статті – здійснити комплексний аналіз діяльності мовознавчого гуртка та визначити перспективи його розвитку через призму інноваційної педагогіки; основна увага приділяється загальному досвіду дослідження лінгвостилістики сучасних пісенних текстів, підвищенню професійної компетентності здобувачів та формуванню дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти в межах науково-дослідного гуртка. Подати теоретико-методичне обґрунтування поняття «науковий мовознавчий (лінгвістичний) гурток», розкрити дидактичний потенціал цифрового освітнього компонента «Сучасний пісенний дискурс» як інноваційної педагогіки у межах роботи науково-дослідного гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту».

Метою діяльності наукового гуртка є насамперед виявлення та залучення обдарованої студентської молоді до наукової діяльності, поглиблене вивчення здобувачами вищої освіти лінгвістичних категорій, сучасного українського пісенного дискурсу, набуття навичок науково-дослідної роботи та застосування отриманих знань на практиці, обговорення актуальних проблем філології, мовознавства, розширення загального і професійного світогляду. Як відомо, головна відмінність лінгвіста від філолога полягає в тому, що в одному випадку мова є об'єктом дослідження, а в іншому мова виступає засобом вивчення.

Актуальність та новизна дослідження. Науково-дослідний гурток «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» та цифровий освітній компонент «Сучасний пісенний дискурс» інтегрують сучасні підходи до вивчення мови, досліджуючи вітчизняний пісенний дискурс як унікальний культурний і лінгвістичний феномен.

Теоретична значущість полягає в уточненні підходів до структури дослідницької компетентності, а практична – у можливості переходу від репродуктивного засвоєння інформації до самостійного генерування нових ідей, які допоможе згенерувати здобувачеві освіти дослідницька робота в межах наукового гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» та опрацювання цифрового освітнього компонента «Сучасний пісенний дискурс».

Пропонуємо таке визначення поняття «*науковий мовознавчий (лінгвістичний) гурток*» – це добровільне об'єднання здобувачів освіти, певна студентська спільнота / осередок, створений для поглибленого вивчення мови, розвитку комунікативних навичок, розширення та поглиблення творчого лінгвістичного мислення поза межами обов'язкової освітньої програми, опанування навичок науково-дослідної роботи.

Отже, науковий гурток / осередок – це об'єднання цілеспрямованих, наполегливих і обдарованих здобувачів освіти, яке (об'єднання) створює творчо-розвивальне наукове середовище шляхом ініціювання та реалізації успішних проєктів, орієнтованих на підтримку новітніх наукових ідей, інновацій, обмін досвідом, науковими знаннями.

У ПОЛОЖЕННІ про науковий гурток здобувачів вищої освіти Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», затвердженого Наказом т. в. о. ректора від 29.10.2021 № 167-ОД, окреслено основні завдання наукового гуртка та форми його роботи, якими ми й керуємося.

Виклад основного матеріалу.

I. Робота кафедрального мовознавчого науково-дослідного гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту».

Дослідження *пісенного дискурсу* як одного із найбільш динамічних напрямів сучасної лінгвістики, що вивчає *пісню* як складний полікодовий феномен, дозволяє збагнути специфіку сучасної масової культури.

На кафедрі української мови і журналістики факультету соціальних і гуманітарних наук успішно працює науковий кафедральний гурток «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту», який діє у межах комплексної кафедральної теми «Мовні стилі у просторі національної культури», що входить до науково-дослідної лабораторії «Сучасні технології лінгвістичного й лінгводидактичного аналізу тексту» (у межах якої здійснюється дослідження за двома комплексними кафедральними темами).

Мовознавчий науково-дослідний гурток «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» присвятив свою діяльність дослідженню пісенного дискурсу як одного із центральних понять у сучасній лінгвістиці: фокусується на комплексному аналізові мовних і стилістичних особливостей сучасного пісенного дискурсу з одного боку, а з іншого є інноваційною освітньою платформою, яка трансформує традиційне вивчення філології – цей фундаментальний академічний напрямок, який об'єднує вивчення мови, літератури і культури, та поєднує його із дослідженням лінгвокультурологічних, лінгвософських, філософських та мистецтвознавчих категорій.

Дослідження пісенного дискурсу у межах науково-дослідного гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» – це актуальний і багатогранний напрям філологічних розвідок, оскільки пісня / пісенний текст є не лише твором музичного мистецтва, але й потужним об'єктом для декодування культурних кодів. «Тексти українських пісень... є саме тим лінгводидактичним значущим й ефективним навчальним матеріалом під час викладання української мови, за допомогою якого сучасний учитель зможе забезпечити успішне засвоєння мовних явищ і вивчення етнокультурної інформації здобувачем освіти» (Клещова, 2023, с. 51).

Основні вектори роботи гуртка зосереджено на таких аспектах: 1) прагматика пісенного тексту (як вербальні / невербальні засоби впливають на слухача та формують емоційний відгук); 2) національна ідентичність (аналіз сучасних пісенних символів, образів та мовних маркерів, що відображають духовну культуру та суспільні виклики, наприклад, патріотичні мотиви); 3) поетика та стилістика (декодування авторських неологізмів, тропів, ідіостилю виконавців); 4) інтердисциплінарні зв'язки (перетин лінгвістики з психологією, когнітивною лінгвістикою, культурологією).

«Український пісенний дискурс сьогодення можна охарактеризувати як складну єдність вербального і невербального (зокрема й музичного) компонентів, що тематичною спрямованістю та символікою спонукає людину до гармонії з навколишнім світом, допомагає сприйняти та передати емоції, почуття сучасного суспільства, оскільки інтенції співака / автора-виконавця співзвучні з почуттями, які переживає слухач» (Клещова, 2023, с. 86).

Науково-дослідний гурток «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» інтегрує сучасні підходи до мови, досліджуючи насамперед *вітчизняний пісенний дискурс як унікальний культурний і лінгвістичний феномен*. «Дослідження мови поета-пісняра, лексичного складу

його пісенного доробку на тлі загальномовних процесів розвитку – шлях до пізнання його національних та індивідуально-авторських особливостей світосприймання» (Клещова, 2019, с. 99).

Дослідницька парадигма ґрунтується на сучасних методах: *концептуальному аналізі* (виявлення та дослідження ключових концептів: *воля, Батьківщина, боротьба, мова, свідомість, дім, Україна, любов / кохання, щастя* тощо); *контекстуальному аналізі*: тлумачення слів / висловів із урахуванням музично-поетичного контексту; *лінгвостилістичному декодуванні*: розкриття прихованих сенсів і стилістичних функцій текстів малої форми.

Такий підхід дає змогу розглядати / вивчати пісню як самостійний комунікативний акт, що функціонує за законами масової комунікації, але зберігає найвищу художню виразність.

«Пісенний дискурс – це певний синтез, поєднання музичної і мовної підсистем у певну дискурсійну цілісність. Як феномен пісенного мистецтва, пісенний дискурс є видом мовленнєвої практики, що визначається як напрям до певної суті / сенсу, зміст усної моделі мовленнєвої практики» (Клещова, 2025, с. 107).

«Тракування пісенного дискурсу регламентують такі його характерні ознаки: комунікативна ситуація, її жанрове втілення та різні концептуальні структури, за допомогою яких автори й виконавці емоційно впливають на реципієнтів, формують їхні соціальні позиції та ціннісні орієнтири» (Євтушина, 2022, с. 68).

Основні напрями досліджень:

- стилістичні тропи та фігури: вивчення епітетів, метафор, метонімій, порівнянь, перифрастичних та фразеологічних висловів у пісенних текстах;
- трансформація мови: аналіз сленгу, запозичень, неологізмів;
- інтертекстуальність: пошук прихованих сенсів, цитат, алюзій, культурних кодів;
- методичний аспект дослідження пісенного тексту: комплексний аналіз вербальної / невербальної складових пісенного твору, який охоплює лінгвістичні, культурологічні, літературознавчі методи для розкриття глибинних сенсів пісенного тексту;
- лінгвософія пісенного тексту – «мудрість мови, тобто *лінгвософія* (від латинського *lingua* – «мова» та грецького *sophia* – «мудрість») тримає різностильові й різножанрові тексти на пульсі часу» (Єрмоленко, 2023, с. 14) – міждисциплінарний напрям, що досліджує мову як вияв глибинної мудрості, світогляду, культурного коду та національної ментальності, закодovаних у пісенній творчості / пісенних текстах / пісенному дискурсі;
- лінгводидактичний аспект дослідження пісенного тексту: *пісню / текст пісні* розглядають як високоефективний дидактичний інструмент для вивчення мови, який поєднує лінгвістичний аналіз тексту з методикою викладання, використовуючи емоційність і ритміку пісенного дискурсу, соціокультурний зміст пісень для кращого засвоєння здобувачами лексики, граматики, культури мови;
- психолінгвістичний аспект: дослідження впливу *тексту пісні* на свідомість слухача; *пісню* розглядають не просто як текст, а як складний комунікативний акт, який кодує емоції, сенсорні образи та культурні концепти;
- гендерні особливості: аналіз специфіки чоловічого та жіночого пісенного вокального дискурсу, авторство пісенного тексту: жіночий текст і чоловічий текст.

II. Роль мовознавчого науково-дослідного гуртка в освітньому процесі. Варто зазначити ключову роль мовознавчого гуртка не тільки у формуванні дослідницької компетентності, а й у формуванні фахових і комунікативних компетентностей у сучасних здобувачів вищої освіти.

По-перше, навчаючи студентів декодувати пісенні тексти, виявляти в них приховані сенси, культурні коди і т. д., ми розвиваємо у сучасного здобувача критичне мислення.

По-друге, допомагаючи віднайти та розпізнати художні засоби виразності: тропи, стилістичні фігури мови, звукові засоби, якими послуговуються сучасні автори пісенних текстів, формуємо у здобувача освіти медіаграмотність та спонукаємо до лінгвістичного аналізу тексту.

По-третє, заохочуючи студентів / магістрантів до власної творчості та інтерпретації пісенних текстів різних музичних жанрів, допомагаємо сформувати *мовну особистість*, що є дуже важливим у сучасному глобалізаційному світі, у цій складній системі планетарної взаємозалежності, де економічні, інформаційні й політичні процеси перетинаються.

«Мовна особистість – це такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила), репродукує мовну діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку. Мовна особистість – мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення українськомовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися в повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою. Формування мовної особистості здійснюється на всіх етапах мовної освіти» (Горошкіна та ін., 2015, с. 231–232).

Мовна особистість сучасного здобувача вищої освіти – це сукупність індивідуальних мовних, комунікативних і соціокультурних здібностей, які визначають готовність студента / магістранта до професійного спілкування. Мовна особистість охоплює здатність створювати якісні тексти, вміти відстоювати власну думку та виявляти національно-мовну свідомість. Процес становлення мовної особистості майбутнього фахівця ґрунтується на таких складниках, як академічна доброчесність, професійне спрямування, мовна стійкість.

Саме освітній процес спрямований на те, щоб вивести мовну особистість студента на якісно новий рівень. Цей процес складається з таких ключових рівнів: *вербально-семантичного* (оволодіння лексичним, граматичним, фонетичним мінімумом, який необхідний для розуміння академічних текстів); *лінгвістико-когнітивного* (формування фахового мислення, вміння аналізувати інформацію, логічно структурувати думки та аргументувати судження); *прагматичного / мотиваційного* (набуття професійної комунікативної компетентності, вміння адаптуватися до різних професійних ситуацій, ведення ділових дискусій, формування стійкої патріотичної громадянської позиції).

Аналіз художніх засобів у сучасних пісенних текстах є досить потужним інструментом навчання. Такий підхід дозволить розвинути цілий комплекс взаємозв'язаних умінь. Таким чином під час цієї роботи ми формуємо у студента / магістранта фахові / предметні, комунікативні, ключові і загальні компетентності. «Уміння розпізнавати дидактичний потенціал мовних одиниць у текстах різних стилів і жанрів мовлення, виявляти їх властивості як засобів формування визначених навчальною програмою ключових і предметної компетентностей учнів є для вчителя-словесника важливим показником професійної компетентності» (Нікітіна, 2023, с. 82).

«Українська пісня є важливим лінгводидактичним матеріалом для вивчення української мови; на прикладі сучасних пісенних текстів, які відображають матеріальну й духовну культуру українців, насичені національно орієнтованими мовними одиницями, що позначені мовним кодом української мови, розкривається безмежний потенціал сучасного українського пісенного дискурсу» (Клещова, 2023, с. 270).

До комунікативних компетентностей відносимо: а) рецептивну (розвиток навичок усвідомленого, критичного і глибинного сприйняття почутого / проспіваного / прочитаного тексту); б) інтерпретаційну (вміння декодувати приховані смисли, метафори і т. д., підтекст пісенного дискурсу і пояснювати власне розуміння авторського задуму в написанні того чи того тексту пісні); в) продуктивну (здатність аргументовано, логічно та чітко висловлювати думки під час філологічного аналізу чи дискусії); г) соціолінгвістичну (вміння бачити, як мовні засоби адаптуються під запити сучасної слухацької аудиторії та молодіжної культури).

Володіючи критичним мисленням, здобувач освіти зуміє відрізнити якісний пісенний текстовий матеріал від низькопробного / «одноденного» контенту. «Якщо розглядати текст пісні

з погляду подачі культурної інформації, то він насичений мовними одиницями, у семантиці яких міститься саме ця інформація...» (Клещова, 2023, с. 332).

Завдяки філологічному аналізу – комплексному дослідженні пісенного тексту, який поєднує лінгвістичний і літературознавчий підходи для розкриття авторського задуму пісенного твору, здобувач освіти зможе розкрити глибинний сенс тексту, декодувати його: знайти приховані символи / архетипи, ключові образи; розкрити глибинний сенс / ідею твору, вийшовши за межі сюжету, проаналізувати емоційний відбиток (авторська ідея тексту може бути закодована в катарсисі), з'ясувати контекст епохи, дослідити взаємодію між формою та змістом. Згодом здобувач може: а) спробувати продовжити авторський / у задум / думку, зробивши екстраполяцію в сьогодення, нашу складну сучасність; створити власний т. зв. «відкритий фінал», в) розвинути філософський висновок.

Українська сучасна пісня / пісенний текст, сучасний пісенний дискурс увібрав у себе всю дидактичну міць українського образного слова та української музики й характеризується глибоким і різнобічним лінгводидактичним потенціалом; саме тому ми вважаємо, що пісенний текст є важливим лінгводидактичним засобом вивчення української мови в сучасному освітньому просторі (Клещова, 2023, с. 58).

III. Досвід роботи. Основні здобутки учасників гуртка.

Наш науковий мовознавчий гурток у своїй діяльності керується принципами рівноправності його членів – студентської спільноти гуртка, самоврядування, відкритості та прозорості діяльності, органічного зв'язку науково-дослідної роботи з освітнім процесом.

Здобувачі вищої освіти активно інтегрують свої наукові напрацювання в академічне життя:

– **наукові публікації**: написання наукових статей, тез, наприклад: Гончарова К. Основні тематичні напрямки сучасного українського пісенного дискурсу. *Образне слово Луганщини* : матеріали XXIV Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка, присвяченої 90-й річниці від дня народження науковця і педагога Віктора Дмитровича Ужченка (10–11 квітня 2025 р., м. Полтава). Вип. 24. Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2025. С. 50–55. Горбань А. Лінгвостилістичні особливості сучасної української пісні (на матеріалі пісенного тексту «Наодинці» гурту «Бумбокс»). *Образне слово Луганщини* : матеріали XVII Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка (20 квітня 2018 р., м. Старобільськ) до 80-річчя Луганської області. 2018. Вип. 17. С. 51–56. Дибка Ю. Засоби образності у піснях українського гурту «ТІК». *Образне слово Луганщини* : матеріали XVII Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка (20 квітня 2018 р., м. Старобільськ) до 80-річчя Луганської області. 2018. Вип. 17. С. 59–62. Кот Т. Стилістична роль епітетів у пісенних текстах Святослава Вакарчука. *Слобожанська бесіда – 17. Лінгвістика тексту і вивчення української ментальності* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 29 жовтня 2024 р.). Вип. 17. Полтава, 2024. С. 68–72. Корнева Д. Мовосвіт сучасних пісенних текстів українського гурту «Kozak System». *Матеріали студентських наукових читань* : зб. наук. праць / ред. : Ж. В. Колоїз (відп. ред.), Бакум З. П., Білоконенко Л. А. та ін. Кривий Ріг, 2023. Вип. 11. С. 88–94. Корнева Д. Методичний аспект пісенних текстів Христини Соловій. *Образне слово Луганщини* : матеріали XXIII Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка, присвяченій 210-річчю від дня народження Тараса Шевченка (18–19 квітня 2024 р., м. Полтава). Вип. 23. Полтава, 2024. С. 111–123. Лаврович М. Пісенний текст як форма реалізації мовної особистості автора (на матеріалі пісень Ірини Доли). *Українське слово в науковому вимірі* : зб. тез доповідей Всеукр. наук. конференції, м. Кривий Ріг, 29–30 жовтня 2025 р. Кривий Ріг : КДПУ, 2025. С. 90–94. Помазан Д. Мовностилістичний аналіз пісенних композицій Святослава Вакарчука й Альони Савраненко (на матеріалі пісень «Місто Марії» та «Перемога»). *Науковий потенціал дослідника : філологічні та методичні пошуки* : зб. наук. праць викладачів і студентів. Вип. 10 / за заг. ред. В. А. Каліш. Глухів : Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2022.

С. 50–59. Помазан Д. & Клещова О. Оказіональні лексичні інновації в сучасному українському пісенному дискурсі. *Grail of Science*. 2023. № 33. Р. 294–303. Яковлєва К. Хто спалоє мости Христини Соловій... *Образне слово Луганщини* : матеріали XVII Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка (20 квітня 2018 р., м. Старобільськ) до 80-річчя Луганської області. 2018. Вип. 17. С. 241–244. та ін.;

– **участь у конференціях, засіданнях круглих столів:** виступи з доповідями на щорічних весняних днях науки та на всеукраїнських і міжнародних наукових та науково-практичних конференціях, засіданнях круглих столів, тематичних марафонах «Тиждень української мови», наприклад: Клещова О., Помазан Д. Мовностилістичні особливості пісенних текстів Jerry Heil (на матеріалі пісень «Тато» і «Мрія»). *Лінгвістика*. № 2 (46). 2022. С. 50–59. Кот Тамара. Лексико-стилістичне тло пісні «Мам» Андрія Кузьменка (Кузьми Скрябіна). *Образне слово Луганщини* : матеріали XXIII Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка, присвяченій 210-річчю від дня народження Тараса Шевченка (18–19 квітня 2024 р., м. Полтава). Вип. 23. Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2024. С. 122–130. Корнєва Дана. Мовностилістичні особливості пісенних текстів гурту «Kalush Orchestra». *Література в мультикультурному дискурсі* : зб. мат. Всеукр. наук. конференції (Полтава, 6 квітня, 2023 р.). Полтава : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. С. 116–123. Латишева О. Пісня як лінгводидактичний засіб вивчення української мови (на матеріалі пісенних текстів Ірини Федишин). *Образне слово Луганщини*. 2021. Вип. 20. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». С. 105–111. Латишева О. В. Мовосвіт пісень Ірини Федишин. *Мовні виміри світу* : матеріали Міжнародної науково-практичної студентсько-учнівської конференції (21 квітня 2021 р., м. Житомир) / за заг. ред. Г. І. Гримашевич. Житомир, 2021. С. 58–61. Помазан Д. Лінгвістичні особливості сучасних пісенних текстів про війну. *«Мовно-літературний коворкінг»* : збірник статей за матеріалами I Всеукраїнської (НЕ) класичної студентської наукової інтернет-конференції (22 листопада 2022 року). Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2022. С. 103–109. Помазан Д. Символи боротьби за незалежність у контексті сучасних пісенних текстів про війну. *Образне слово Луганщини* : матеріали XXI Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка, присвяченої 140-річчю від дня народження українського вченого Івана Огієнка (15–16 грудня 2022 р., м. Полтава). Вип. 21. Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2022. С. 168–172. Пономаренко Є. Чи є важливим використання художніх засобів у піснях (на матеріалі пісенних текстів Арсена Мірзояна)? *Образне слово Луганщини* : матеріали XVII Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка (20 квітня 2018 р., м. Старобільськ) до 80-річчя Луганської області. 2018. Вип. 17. С. 177–181. Проскураков Андрій. Методичне використання пісенних текстів гурту «Бумбокс» на уроках української мови. *Образне слово Луганщини* : матеріали XIX Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка (30 вересня 2020 р., м. Старобільськ) до 85-річчя від дня народження видатного фразеолога Віктора Дмитровича Ужченка. 2020. Вип. 19. С. 147–158. та ін.;

– **створення мультимедійних презентацій (тем наукових досліджень):** участь у конкурсах наукових презентацій, де здобувачі вищої освіти наочно демонструють результати своїх наукових розвідок, наприклад: Альона Симоненко «Стилістичні особливості вживання топонімів у текстах сучасних українських пісень», Андрій Боровик «Морфологічний і семантичний аналіз пісенних текстів гурту „Океан Ельзи”», Валентина Буряк «Методичний аспект вивчення сучасного пісенного дискурсу», Наталія Кучеренко «Концепт „жіноче щастя” в сучасному українському пісенному дискурсі», Юлія Канищева «Штрихи до поетичного портрета Андрія Кузьменка (Кузьми Скрябіна)», Тамара Кот «Модель уроку з української мови з використанням сучасного пісенного тексту», Катерина Гончарова «Особливості пісенного жанру в Україні у XXI столітті: між традицією та новаторством», Марія Лаврович «Мовна особистість Ірини Долі в сучасному пісенному дискурсі», Микита Ліщенко «Лінгводидактичний потенціал пісні „Зорі запалали” українського гурту „Без обмежень”» та ін.

Проведено наукові заходи в межах мовознавчого науково-дослідного гуртка: лінгвістичні вікторини, віртуальні мультимедійні конкурси, дні науки, засідання гуртківців тощо. Наприклад: а) 27 вересня 2022 року на платформі Teams у межах мовознавчого гуртка відбувся урочистий захід, присвячений 31-й річниці від Дня Незалежності України – ВІКТОРИНА «Наша незалежність». На захід були запрошені здобувачі вищої освіти першого курсу факультету української філології та журналістики: студенти СО «Українська мова і література, СО Українська мова і література. Мова і література (англійська)» та «Журналістика». (Див. ВІКТОРИНА «Наша незалежність». <https://luguniv.edu.ua/news/viktoryna-nasha-nezalezhnist>); б) 30 жовтня 2025 року в Навчально-науковому інституті філології і журналістики у межах наукового гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» відбувся віртуальний конкурс мультимедійних презентацій «Українські мовознавці», присвячений Дню української писемності та мови (тематичний марафон «Тиждень української мови») (Див. КОНКУРС мультимедійних презентацій «Українські мовознавці» від 3 листопада 2025 р. <https://luguniv.edu.ua/news/konkurs-multymediynykh-prezentatsiy-ukrayinski-movoznavtsi>); в) засідання наукового гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» від 4 квітня 2025 р. (Див. URL: <https://luguniv.edu.ua/news/zasidannya-naukovoho-hurtka-linhvostylistyka-suchasnoho-pisennoho-tekstu>); г) засідання наукового гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» від 13 квітня 2026 р. (Див. URL: <https://luguniv.edu.ua/news/zasidannya-naukovoho-hurtka-linhvostylistyka-suchasnoho-pisennoho-tekstu-1>; URL: <https://luguniv.edu.ua/news/zasidannya-naukovoho-hurtka-linhvostylistyka-suchasnoho-pisennoho-tekstu>; р) засідання наукового гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» у межах квітневих днів науки (публікації у Facebook та Instagram); засідання наукового гуртка мовознавців від 12.10.2022. URL: <https://luguniv.edu.ua/news/zasidannya-naukovoho-hurtka-movoznavtsiv> та ін.);

– **участь у Всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт:** у 2018 році членкиня гуртка, на той час магістрантка I року навчання спеціальності СО «Українська мова і література. Мова і література (англійська)» Галина Тараканова (тема роботи «Символічні образи в пісенних текстах гурту «Океан Ельзи», наук. керівник – к. філол. н., доцент кафедри української мови Клещова О. Є) здобула перемогу у II турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з української мови, літератури (з методикою їх викладання), який відбувся 28–29 березня 2018 р. в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, була нагороджена ДИПЛОМОМ III ступеня (<http://luguniv.edu.ua/?p=33450>); НАКАЗ № 827 від 31 липня 2018 року Міністерства освіти і науки України (м. Київ) «Про підсумки Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з галузей знань і спеціальностей у 2017/2018 навчальному році»; у 2023 році Дмитро Помазан – здобувач I курсу другого (магістерського) рівня освітньої програми «Українська мова і література. Мова і література (англійська)» спеціальності 014.01 «Середня освіта. Українська мова і література», (тема наукової роботи: «Неологізми в сучасних пісенних текстах про війну», наук. керівник – к. філол. н., доц., завідувач кафедри української мови Клещова О. Є.). ВИТЯГ із протоколу засідання вченої ради факультету української філології та журналістики № 7 від 28 лютого 2023 р., м. Полтава) став переможцем I етапу Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з української мови та методики її навчання; у 2026 році Альона Симоненко – здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня освітньої програми «Українська мова і література. Мова і література (англійська)» спеціальності 014.01 «Середня освіта. Українська мова і література» (тема наукової роботи: «Стилістичні ознаки і методичний потенціал топонімів у сучасному пісенному дискурсі», наук. керівник – к. філол. н., доцентка кафедри української мови і журналістики Клещова О. Є.) посіла II місце в I етапі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з української мови та методики її навчання.

Програма роботи гуртка постійно оновлюється, що дозволяє досліджувати найактуальніші тренди в сучасній вітчизняній музичній культурі та лінгвістиці.

IV. Сьогодення: сучасність і перспективи розвитку.

Цінний педагогічно-інноваційний досвід: в освітній процес 4 курсу експериментально було впроваджено вивчення цифрового освітнього компонента (дисципліна за вибором студента): «Сучасний пісенний дискурс», який отримав високий відсоток позитивних відгуків у здобувачів вищої освіти, наприклад:

1-ша здобувачка (денна форма навчання): «Дисципліна викладається на високому науковому рівні. Матеріал є надзвичайно актуальним для майбутніх філологів та викладачів. Особливо цінним є поєднання класичної філології з аналізом сучасного культурного простору (музики, журналістики). Пропозицій щодо радикальної корекції немає, оскільки курс гнучко адаптується до наукових інтересів студентів.

Брала участь у роботі наукового гуртка „Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту”. Участь сприяла поглибленню знань, розвитку аналітичних навичок і кращому розумінню сучасного українського пісенного дискурсу» (Юлія Каніщева).

2-га здобувачка (денна форма навчання): «Освітній компонент є сучасним, цікавим і практично орієнтованим. Особливо сподобалося використання актуальних прикладів сучасного пісенного дискурсу та можливість аналізувати тексти в контексті культури й суспільства. Матеріал курсу (лекційний і практичний) добре структурований і доступний для сприйняття.

Брала активну участь у роботі наукового гуртка „Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту”. Заняття були змістовними, сприяли розвитку наукового мислення, умінню аналізувати сучасний пісенний текст і поглибленню знань із освітнього компонента „Сучасний пісенний дискурс»» (Наталія Кучеренко).

3-ій здобувач (денна форма навчання): «Дисципліна є актуальною, змістовною. Матеріал подавався доступно із залученням сучасних прикладів пісенного дискурсу. Цифровий курс сприяв розвитку аналітичного мислення та кращому розумінню особливостей сучасної музичної культури» (Антон Кучеренко).

4-ий здобувач (денна форма навчання): «Курс дуже цікавий та актуальний. Матеріал подається доступно, а приклади з сучасної музики роблять навчання живим. Жодних корективів дисципліна не потребує, все організовано на високому рівні. Задоволений курсом на 100 %» (Сергій Бугай).

5-та здобувачка (заочна форма навчання): «Цей курс є особливо цінним для мене тому, що попрацювавши в сфері культури, я знаю з середини, як пісня живе на сцені, як вона впливає на аудиторію і формує культурну атмосферу. Тому академічний погляд на *пісенний дискурс*, який пропонує цей курс, напевно, відкриває нові виміри того, що я роками відчула на практиці.

Щиро дякую викладачеві за цю дисципліну! Як людина, що прийшла у філологію з реального культурного середовища, я вважаю, що особливо цінний курс, який не відривається від живої практики. Пісня для мене – це не абстракція, а те, з чим я працювала щодня, організовуючи культурне життя громади. І саме цей курс допоміг мені подивитися на знайомий матеріал очима дослідника. Це дуже надихає і надає новий сенс набутому досвіду.

Цифровий курс «Сучасний пісенний дискурс» – це справді свіже та сміливе рішення для філологічної програми. Приємно побачити дисципліну, яка працює з живою мовою, а не лише з архівними текстами.

Отже, курс «Сучасний пісенний дискурс» поєднує академічну глибину з актуальним матеріалом і надає студентам інструменти для аналізу того, що вони чують щодня. Це саме той тип дисципліни, який робить філологію ближчою до реального життя» (Валентина Буряк).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Діяльність науково-дослідного гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» сьогодні / у майбутньому можна масштабувати через такі інновації: *диджиталізацію досліджень* (застосування інструментів корпусної лінгвістики та програм для статистичного аналізу частотності вживання слів у пісенному тек-

сті, наприклад, наукові доповіді: Каніщевої Юлії. «Лексико-граматична характеристика пісенного дискурсу гурту „DZIDZIO”: кількісний та функційний аспекти» та «Лексико-граматична характеристика пісенного дискурсу Ірини Федишин»; Кучеренко Наталії «Пісенний текст як об’єкт лінгвістичного аналізу: лексико-граматичний і семантичний вимір (на матеріалі пісень Тараса Петриненка)» та ін.); *міждисциплінарні проєкти, міжнародну співпрацю* тощо.

Висновуємо: робота науково-дослідного гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» не тільки поглиблює у здобувачів вищої освіти знання з теорії мови, мовознавства, лінгвостилістики, культури мови, лінгвокультурології, корпусної лінгвістики, але й виступає простором для особистісного зростання майбутніх фахівців (філологів, учителів-словесників, журналістів), а також поглиблює зв’язки між мовознавчими науками, історією, медіакультурою, музикознавством, мистецтвознавством, психолінгвістикою, музикотерапією, що може вилитися у міждисциплінарні проєкти та міжнародну співпрацю. Наприклад, зіставний аналіз лінгвостилістичних особливостей українськомовних та англomовних, іспаномовних, німецькомовних, польськомовних та інших пісенних текстів, тобто порівняльні дослідження: зіставлення лінгвостилістичних маркерів української пісенної лірики з іншомовними аналогами; гендерний аспект: вивчення специфіки вираження фемінності та маскулінності у текстах різних музичних жанрів; соціолінгвістичний зріз: аналіз відображення суспільних трансформацій, воєнних реалій та культурних травм у сучасній пісенній ліриці; психолінгвістичний вектор: дослідження механізмів впливу пісенних сугестій на свідомість та емоційний стан слухачів; еволюція медіажанрів: вивчення трансформації стилістики під впливом платформ TikTok, YouTube та специфіки мережевої комунікації; інтермедіальність: дослідження взаємодії вербального тексту, музичного супроводу та візуального ряду (відеокліпів); комп’ютерний аналіз: створення та лінгвістична розмітка спеціалізованих корпусів сучасних пісенних текстів.

Список використаної літератури

1. Антонов Є. В. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до гейміфікації навчання: моделювання освітнього процесу. *Креативні стратегії професійної підготовки майбутніх фахівців: теорія, досвід, перспективи* : монографія: у 2-х т. Т. 2. / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во «Рута», 2026. С. 115–143.
2. Бондаренко Г. П. Формування дослідницької компетентності як чинник удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць. 2021. Т. 1, № 1(100). С. 46–56. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-46-56>
3. Євтушина Т. О. Український пісенний дискурс весни 2022 року як практичний метод навчання у виші. *Сучасні методи та форми організації освітнього процесу у закладах вищої освіти* : зб. мат. Всеукр. наук.-метод. конф. (15 червня 2022 року) / оргком. Н. М. Черненко, О. М. Соловейчук. Одеса : Вид-во ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського», 2022. С. 68–70.
4. Єрмоленко С. Я. Лінгвософія тексту – методологія інтегративної стилістики. *Лінгвософія українських текстів XXI ст.: колективна монографія* / відп. ред. С. Я. Єрмоленко; автори: Биби́к С. П., Ганжа А. Ю., Коць Т. А., Сютя Г. М. Київ : Інститут української мови НАН України, 2023. С. 12–31.
5. Клещова О. Є. Національне мовомислення пісенної творчості Андрія Кузьменка (Скрябіна). *Zwiastowac. Nauki i praktyki : Monografia pokonferencyjna Science, Research, Development. Philology, Sociology and Culturology*. London (30.10.2019 – 31.10.2019). Warszawa : Wydawca: Sp. z o. o. «Diamond trading tour», 2019. № 22. С. 99–103.
6. Клещова О. Є. Використання пісенних текстів в освітній діяльності. *Український словесник і сучасна науково-освітня парадигма* : зб. мат. круглого столу (18 квітня 2023 року,

Лубни – Миргород – Полтава). Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. С. 49–58.

7. Клещова О. Є. Лінгвістичний феномен пісенного дискурсу Кузьми Скрябіна. *Grail of Science*. 2023. № 31. Р. 330–335. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.09.2023.51>

8. Клещова О. Є. Сучасний пісенний дискурс в освітньому просторі. *Grail of Science*. 2023. № 32. Р. 265–270. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.13.10.2023.046>

9. Клещова О. Є. Український пісенний дискурс: сучасні символи. *Лінгвістика*. 2023. № 2(48). С. 83–97. DOI: <https://doi.org/10.12958/2227-2631-2023-2-48-83-97>

10. Клещова О. Лінгводидактичний потенціал сучасного українського пісенного тексту. *Образне слово Луганщини : матеріали XXIV Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка, присвяченої 90-й річниці від дня народження науковця і педагога Віктора Дмитровича Ужченка* (10–11 квітня 2025 р., м. Полтава). Вип. 24. Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2025. С. 107–111.

11. Котенєва І. С., Карлова Н. М. Сучасні ролі викладача закладу вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 1(339). Ч. 1. С. 157–166. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1\(339\)-1-157-166](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-157-166)

12. Нікітіна А. В. Лінгводидактичний аналіз тексту в професійній діяльності українського словесника. *Український словесник і сучасна науково-освітня парадигма : зб. мат. круглого столу* (18 квітня 2023 року, Лубни – Миргород – Полтава) / за заг. ред. проф. А. В. Нікітіної. Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. С. 81–100.

13. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посібник / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь / за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. Київ, 2015. 250 с.

14. Щербань І., Савченко В. Сутність поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи : зб. наук. праць*. 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)

References

1. Antonov, Ye. V. (2026). Pidhotovka maibutnoho vchytelia informatyky do heimifikatsii navchannia: modeliuvannia osvithnoho protsesu [Preparing future computer science teachers for gamification of learning: modeling the educational process]. In: *Kreatyvni stratehii profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv: teoriia, dosvid, perspektyvy – Creative strategies of professional training of future specialists: theory, experience, prospects*. (pp. 115–143). Zhytomyr: Vyd-vo «Ruta» [in Ukrainian].

2. Bondarenko, H. P. (2021). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti yak chynnyk udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy ta literatury [Formation of research competence as a factor of improving the professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of a personality: methodology, theory and practice, 1, 1*(100), 46–56. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-46-56> [in Ukrainian].

3. Yevtushyna, T. O. (2022). Ukrainskyi pisennyi dyskurs vesny 2022 roku yak praktychnyi metod navchannia u vyshi [Ukrainian Song Discourse of Spring 2022 as a practical method of teaching in higher education]. In: *Suchasni metody ta formy orhanizatsii osvithnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity – Modern methods and forms of organization of the educational process in institutions of higher education*. (pp. 68–70). Odesa: Vyd-vo DZ «Pivdenoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho» [in Ukrainian].

4. Yermolenko, S. Ya. (2023). Linhvosofoiia tekstu – metodolohiia inteohratyvnoi stylistyky [Text linguistics—a methodology of integrative stylistics]. In: Bybyk S. P., Hanzha A. Iu., Kots T. A., Siuta H. M.;

Yermolenko S. Ia. (Ed.), *Linhvosofia ukrainskykh tekstiv XXI st. – Linguosophy of Ukrainian texts of the 21st century*. (pp. 12–31). Kyiv: Instytut ukrainskoi movy NAN Ukrainy [in Ukrainian].

5. Klieshchova, O. Ye. (2019). Natsionalne movomyslennia pisennoi tvorchosti Andriia Kuzmenka (Skriabina) [National linguistic thinking in the song works of Andriy Kuzmenko (Skryabin)]. In: *Zviastowac. Nauki i praktyki: Monografia pokonferencyjna Science, Research, Development. Philology, Sociology and Culturology*. (Vol. 22, pp. 99–103). Warszawa: Wydawca: Sp. z o. o. «Diamond trading tour» [in Ukrainian].

6. Klieshchova, O. Ye. (2023). Vykorystannia pisennykh tekstiv v osvittii diialnosti [The use of song texts in educational activities]. In: *Ukrainskyi slovesnyk i suchasna naukovo-osvitnia paradyhma – Ukrainian dictionary and modern scientific and educational paradigm*. (pp. 49–58). Poltava: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

7. Klieshchova, O. Ye. (2023). Linhvistychnyi fenomen pisennoho dyskursu Kuzmy Skriabina [The linguistic phenomenon of Kuzma Scriabin's song discourse]. *Grail of Science*, (31), 330–335. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.09.2023.51> [in Ukrainian].

8. Klieshchova, O. Ye. (2023). Suchasnyi pisennyi dyskurs v osvitnomu prostori [Modern song discourse in the educational space]. *Grail of Science*, (32), 265–270. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.13.10.2023.046> [in Ukrainian].

9. Klieshchova, O. Ye. (2023). Ukrainskyi pisennyi dyskurs: suchasni symvoly [Ukrainian song discourse: modern symbols]. *Linhvistyka – Linguistics*, 2(48), 83–97. DOI: <https://doi.org/10.12958/2227-2631-2023-2-48-83-97> [in Ukrainian].

10. Klieshchova, O. (2025). Linhvodydaktychnyi potentsial suchasnoho ukrainskoho pisennoho tekstu [Linguistic and didactic potential of modern Ukrainian song text]. *Obrazne slovo Luhanshchyny – Figurative word of Luhansk region*, (24), 107–111. Poltava: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

11. Kotienieva, I. S., & Karlova, N. M. (2021). Suchasni roli vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Modern roles of a higher education teacher]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 1(339), 1, 157–166. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1\(339\)-1-157-166](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-1(339)-1-157-166) [in Ukrainian].

12. Nikitina, A. V. (2023). Linhvodydaktychnyi analiz tekstu v profesiinii diialnosti ukrainskoho slovesnyka [Linguodidactic analysis of the text in the professional activity of a Ukrainian language and literature teacher]. *Ukrainskyi slovesnyk i suchasna naukovo-osvitnia paradyhma – Ukrainian dictionary and modern scientific and educational paradigm*. (pp. 81–100). Poltava: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

13. Praktykum z metodyky navchannia movoznavchykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Workshop on teaching methods of linguistic disciplines in higher education]. (2022). O. Horoshkina, S. Karaman, Z. Bakum, O. Karaman, O. Kopus / za red. O. Horoshkinoi ta S. Karamana. Kyiv [in Ukrainian].

14. Shcherban, I., & Savchenko, V. (2021). Sutnist poniattia «doslidnytska kompetentnist» u vitchyznianskii ta zarubizhnii literaturi [The essence of the concept of «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].

Клещова О. Є. Досвід і перспективи роботи мовознавчого науково-дослідного гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту»: інноваційна педагогіка

У статті здійснено теоретико-методичне та практичне обґрунтування ролі, досвіду і перспектив роботи мовознавчого науково-дослідного гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту», а саме: по-перше, описано роботу та проілюстровано результати праці кафедрального мовознавчого гуртка; по-друге, зацентровано увагу на тому, що науково-дослідний

гурток інтегрує сучасні підходи до мови, досліджуючи насамперед *вітчизняний пісенний дискурс* як унікальний культурний і лінгвістичний феномен; по-третє, з'ясовано роль мовознавчого науково-дослідного гуртка в освітньому процесі; по-четверте, показано / описано досвід роботи та основні здобутки учасників гуртка; по-п'яте, зацентовано увагу на сьогоденні та наголошено на цінності педагогічно-інноваційного досвіду у впровадженні в освітній процес дисципліни за вибором: «Сучасний пісенний дискурс», який отримав високий відсоток позитивних відгуків у здобувачів вищої освіти. Проілюстровано на прикладах формування дослідницької компетентності у здобувачів у межах науково-дослідного гуртка. Обґрунтовано поняття «науковий мовознавчий (лінгвістичний) гурток» та розкрито дидактичний потенціал цифрового освітнього компонента «Сучасний пісенний дискурс» як інноваційної педагогіки в межах роботи науково-дослідного гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту».

Підсумовано, що робота мовознавчого науково-дослідного гуртка «Лінгвостилістика сучасного пісенного тексту» не тільки поглиблює у здобувачів вищої освіти знання з мовознавства, лінгвостилістики, культури мови, лінгвокультурології, корпусної лінгвістики, але й виступає простором для особистісного зростання майбутніх фахівців (філологів, учителів-словесників, журналістів), а також поглиблює зв'язки між мовознавчими науками, історією, медіакультурою, музикознавством, мистецтвознавством, психолінгвістикою, музикотерапією, що може вилитися у міждисциплінарні проєкти та міжнародну співпрацю.

Ключові слова: вітчизняний пісенний дискурс, дидактичний потенціал, дистанційне навчання, дослідницька компетентність, інноваційна педагогіка, науковий гурток, цифровий освітній компонент.

Klieshchova O. Ye. Experience and prospects of the linguistic scientific group “Linguostylistics of Modern Song Texts”: Innovative pedagogy

The article provides a theoretical, methodological and practical substantiation of the role, experience and prospects of the activities of the linguistic scientific group “Linguostylistics of Modern Song Text”, in particular, the work of the departmental linguistic group is described and its results are illustrated; attention is focused on the fact that the scientific group integrates modern approaches to language, primarily studying national song discourse as a unique cultural and linguistic phenomenon; the role of the linguistic scientific group in the educational process is clarified; the experience and main achievements of the group participants are shown/described; the article is focused on the present, and highlights the value of pedagogical and innovative experience in implementing the elective course “Modern Song Discourse” into the educational process, which received a high percentage of positive feedback from students. The formation of research competence among higher education students within the framework of the scientific group is illustrated through examples. The concept of a “linguistic (philological) scientific group” is substantiated, and the didactic potential of the digital course “Modern Song Discourse” is revealed as an example of innovative pedagogy within the activities of the scientific group “Linguostylistics of Modern Song Texts”.

It is concluded that the work of the linguistic scientific group “Linguostylistics of Modern Song Text” not only deepens the knowledge of linguistics, linguostylistics, language culture, linguoculturology, corpus linguistics among higher education students, but also serves as an environment for the personal growth of future specialists (philologists, teachers of language, journalists), and also deepens the connections between linguistic sciences, history, media culture, musicology, art history, psycholinguistics, music therapy, which can result in interdisciplinary projects and international cooperation.

Key words: national song discourse, didactic potential, distance learning, research competence, innovative pedagogy, scientific group, digital course.

УДК 372.881.111.1:164.1-028.16:32-047.44

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-27-36>

Коляда Еліна Калениківна,

кандидатка філологічних наук, професорка,

завідувачка кафедри практики англійської мови

Волинського національного університету імені Лесі Українки,

м. Луцьк, Україна.

elina.koliada@vnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-5437-1320>

Шелудченко Світлана Богданівна,

кандидатка філологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри практики англійської мови

Волинського національного університету імені Лесі Українки,

м. Луцьк, Україна.

sheludchenko@vnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-5998-1531>

ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНИМ ВПЛИВАМ В ЕПОХУ ПОСТПРАВДИ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ ДЖ. МЕЙДЖОРА)

Постановка проблеми. Сучасний глобальний інформаційний простір перебуває в стані перманентної трансформації, де визначальним чинником стає феномен постправди, що створює нові виклики для соціальної комунікації та стабільності демократичних інститутів. Основна проблема полягає в тому, що в епоху цифровізації інформація дедалі частіше оцінюється не за критерієм фактичної достовірності, а через призму емоційних наративів і маніпулятивних практик, що зумовлює витіснення раціональних критеріїв істинності, фрагментацію суспільної свідомості та підрив довіри до експертного знання (Мошковський, Сулятицька & Харламов, 2025). Маніпуляція – це прихований вплив, за якого об’єкт впливу діє всупереч власній волі на користь маніпулятора (Михайлюк, 2025, с. 146). В умовах інформаційного перенасичення індивід часто відчуває розгубленість, що робить його вразливим до дезінформації та популістських стратегій (Мошковський, Сулятицька & Харламов, 2025). Відтак, актуалізується потреба у формуванні нових якостей здобувачів вищої освіти, здатних не лише споживати контент, а й швидко та правильно аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, обирати одну та ігнорувати іншу (Тараненко, 2020, с. 129). Логіко-комунікативна компетентність постає ключовим чинником захисту психіки від деструктивних інформаційних впливів, забезпечуючи особистості здатність критично оцінювати зовнішні впливи та самостійно ухвалювати рішення (Гудзенко та ін., 2024, с. 68).

Метою статті є обґрунтування ролі тексту політичної промови як ефективного дидактичного ресурсу для формування логіко-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, що слугує інструментом протидії маніпулятивним впливам в епоху постправди.

Досягнення окресленої мети передбачає розв’язання таких **завдань**:

1) проаналізувати сутність феномену постправди та специфіку маніпулятивних впливів у сучасному інформаційному просторі;

- 2) розкрити поняття логіко-комунікативної компетентності здобувача вищої освіти як ключового чинника критичного оцінювання інформації та протидії маніпулятивним технологіям;
- 3) обґрунтувати дидактичний потенціал тексту політичної промови як навчального матеріалу для виявлення логічних помилок, підміни понять та емоційних маніпуляцій.

Реалізація окреслених завдань зумовила використання таких **методів**:

- аналіз та синтез – для уточнення понять «постправа», «логічна компетентність», «комунікативна компетентність» та «логіко-комунікативна компетентність»;
- критичний дискурс-аналіз – для виявлення прихованих маніпулятивних стратегій та риторичних прийомів у тексті політичної промови;
- логіко-семантичний та контекстуальний аналіз – для декодування логічних помилок (підміна понять, хибна причина), оцінки доказовості аргументації та інтерпретації прагматичного контексту висловлювань.

Матеріалом дослідження слугував текст англomовної публічної промови колишнього прем'єр-міністра Великої Британії сера Джона Мейджора *“A Pivotal Year for Democracy”* (The Policy Institute at King's College London, 2026).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен постправи став об'єктом прискіпливої уваги науковців після 2016 року, коли Оксфордський словник визначив його як стан, за якого об'єктивні факти є менш значущими, ніж емоції та особисті переконання (Мошковський, Сулятицька & Харламов, 2025). Теоретичні засади концептуалізації постправи як кризи істини закладені у працях Л. Макінтайра та Р. Кіза, які наголошують на розмиванні межі між правдою та брехнею (Keyes, 2004; McIntyre, 2018). Технологічну та праксеологічну сутність постправи детально аналізує О. Висоцький, вказуючи на механізми змішування істинного з хибним (Висоцький, 2018). Питання еволюції політичного наративу в епоху постмодерну та деструктивного впливу постправи на масову свідомість висвітлюють З. Самчук та А. Гурківська (Самчук & Гурківська, 2023).

Проблема формування логічної компетентності як засобу протидії маніпуляціям розглядається у розвідках Г. Тараненко, яка доводить, що логічна грамотність є ядром комунікативної спроможності майбутнього фахівця (Тараненко, 2019, с. 205). М. Ольховик акцентує на необхідності інтеграції логічного компонента у прикладні дисципліни для розвитку навичок аргументації (Ольховик, 2025, с. 22). Питання формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців досліджують Н. Авдими́рець (Авдими́рець, 2020), В. В. Зарицька і В. В. Корсунська (Зарицька & Корсунська, 2025).

О. Г. Руда розглядає маніпуляцію в політичному дискурсі (Руда, 2012), а Д. Ю. Сизонов – у медіатекстах, що впливають на аудиторію через емоційну лексику (Сизонов, 2017). С. Шелудченко, Е. Коляда та Я. Камбалова аналізують інноваційні підходи до розвитку критичного мислення здобувачів освіти в умовах освітньої реформи в Україні, що дасть можливість відповідати вимогам сучасної освіти й створити сприятливе середовище для формування активного громадянина (Шелудченко, Коляда & Камбалова, 2025, с. 1504). Водночас, незважаючи на значну кількість розвідок, бракує системного поєднання логічного та комунікативного аспектів у контексті аналізу політичних промов як матеріалу для формування стійкості до постправи.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах домінування комунікативної парадигми постправи істина перестає бути об'єктивною категорією та трансформується в конструкт, зумовлений індивідуальними переконаннями людини й бажанням бачити лише зручну реальність (Ляшук, 2021, с. 90). У культурі постправи істина стає множинною (Ягодзінський & Левченко, 2025, с. 533). Постправа функціонує як інформаційна технологія, що робить ставку на ірраціональні аспекти свідомості, егоїстичні інтереси та когнітивні спотворення реципієнтів (Висоцький, 2018, с. 128). Основними інструментами її поширення є інформаційні бульбашки та ефект ехокамери, які закріплюють упередження індивіда й блокують доступ до

альтернативних точок зору. У такому середовищі факти вириваються з об'єктивного контексту і репрезентуються фрагментарно, що призводить до девальвації культури істини (Мошковський, Сулятицька & Харламов, 2025).

Протидія цим впливам вимагає від здобувача вищої освіти високого рівня логічної компетентності, що виявляється у здатності логічно мислити, правильно висновувати, виявляти й виправляти логічні помилки (Непіпенко, 2024, с. 193). Логічна компетентність включає навички аналізу, синтезу, аргументації, систематизації і класифікації наявного знання, ідентифікації протиріч та виокремлення істинного знання (Тараненко, 2020, с. 129). Вона постає як спектр умінь, необхідних для виконання будь-якої інтелектуальної роботи, що є особливо важливим у професійній аналітичній діяльності (Тараненко, 2019, с. 204).

Комунікативна компетентність передбачає здатність особистості ефективно взаємодіяти у різних ситуаціях, враховуючи контекст та соціальні ролі партнерів (Авдимирець, с. 118). Вона ґрунтується на володінні вербальними та невербальними засобами спілкування (Зарицька & Корсунська, 2025, с. 177), а також на вмінні правильно інтерпретувати наміри співрозмовника. Логіко-комунікативна компетентність утворюється на перетині цих двох сфер, де логіка забезпечує чіткість і обґрунтованість міркувань, а комунікація – їхню ефективну трансляцію та сприйняття.

Ключовим механізмом логіко-комунікативної компетентності є критичне мислення, яке виступає як досвідчене, самостійне, відповідальне мислення, орієнтоване на самовдосконалення та самовиправлення (Непіпенко, 2024, с. 194). Воно дозволяє ставити під сумнів отриману інформацію, виявляти приховані маніпулятивні цілі та оцінювати релевантність аргументів. Структурно таке мислення поєднує логічний, інформаційний та психологічний компоненти. Логічний компонент передбачає вміння будувати правильні умовиводи й оцінювати правильність чужих; інформаційний – дозволяє оцінювати достовірність і релевантність інформації; психологічний – базується на рефлексії та неупередженості (Тараненко, 2020, с. 131).

Маніпулятивні стратегії в дискурсі постправди часто базуються на створенні комунікативних бар'єрів – семантичних, психологічних чи соціокультурних, що послаблюють здатність адресата до усвідомленого сприйняття інформації. Використання емоційно зарядженої лексики, метафор та евфемізмів дозволяє маніпулятору приховувати справжні наміри, створюючи ілюзію «зручної правди» (Мошковський, Сулятицька & Харламов, 2025). Логіко-комунікативна компетентність дає змогу реципієнту декодувати ці приховані смисли, відрізнити факти від оціночних суджень і протистояти емоційному тиску (Курило, Караман & Степаненко, 2023, с. 168).

Процес формування логіко-комунікативної компетентності у закладах вищої освіти має бути системним і охоплювати як теоретичну підготовку (вивчення логіки, риторики, теорії аргументації), так і практичні тренінги з медіаграмотності. Важливу роль відіграє розвиток логічної рефлексії – вміння оцінювати власне міркування та обґрунтованість висновків (Ольховик, 2025, с. 23). Таким чином, логіко-комунікативна компетентність стає не просто сукупністю знань, а стратегією поведінки в інформаційному середовищі, що забезпечує стійкість до маніпуляцій і сприяє збереженню орієнтації на істину як фундаментальну цінність.

Аналіз тексту промови Джона Мейджора *“A Pivotal Year for Democracy”* демонструє, як політичний дискурс може використовуватися для розпізнавання маніпулятивних технологій, засвоєння критеріїв раціональної аргументації та розвитку високої комунікативної культури. Прозорість і відкритість у висвітленні проблематики є потужним інструментом протидії маніпуляціям. Першим ключовим аспектом аналізу є деконструкція популістських механізмів маніпуляції. Наприклад: *“Democratic parties do have enemies in politics, but they are the populist insurgents who seek to divide and not unite our country. Populists are careless of the strife they cause. They trade on grievance in our society, and where ills exist, they exaggerate them. And having exaggerated them, they then blame those ills on minority groups of a different race or a different religion”* (The Policy Institute at King's College London, 2026).

Аналізуючи промову, здобувачі вищої освіти вчать виявляти логічні помилки, зокрема помилку хибної причини, коли складні системні проблеми спрощуються до звинувачення конкретних соціальних чи етнічних груп. Як застерігає Дж. Мейджор, популісти спекулюють на суспільному невдоволенні й перебільшують наявні проблеми (*“populist insurgents /.../ trade on grievance in our society, and where ills exist, they exaggerate them”*), а потім звинувачують у них меншини іншої раси чи віросповідання (*“they then blame those ills on minority groups of a different race or a different religion”*). Цей приклад чітко розкриває алгоритм маніпулятивної поведінки, спрямованої на роз’єднання суспільства (*“who seek to divide and not unite our country”*).

Окрім цього, текст промови ілюструє підміну понять, коли абстрактні гасла на кшталт реформ позбавляються реального змісту й потребують детальної специфікації та фактчекінгу. Дж. Мейджор підкреслює, що реформа – це слушне слово: воно може означати що завгодно або нічого (*“It’s a useful word – reform. It can mean anything or nothing”* (The Policy Institute at King’s College London, 2026)). Промовець звертає увагу на те, що реформа означає зміни, а зміни – це потрясіння (*“Reform means change. Change means upheaval”* (The Policy Institute at King’s College London, 2026)), підкреслюючи потребу розуміти реальний зміст політичних закликів і уникати поверхових висновків.

Епоха постправди характеризується здатністю спотворювати об’єктивну реальність. Дж. Мейджор наводить приклад того, як у політичному дискурсі відбулося викривлення базової логіки: жертву агресії звинувачують у заграванні з Третьою світовою війною, тоді як агресора зустрічають із почестями: *“It was President Putin, unless my memory fails me, who sent Russian troops to invade Ukraine – not vice versa. /.../ When President Zelensky visited the White House to seek support, he was “ambushed” – no other description suffices – by President Trump and Vice President Pence. It was Zelensky – not Putin – who was accused of “gambling” with World War III. This turned truth on its head.*

Yet when President Putin arrived in Washington, he was greeted with full honours. Putin reveled in his red-carpet reception and appeared able to persuade President Trump that black was white” (The Policy Institute at King’s College London, 2026).

Цей приклад показує, як працює принцип «перевертання правди з ніг на голову» (*“turned truth on its head”*) та як за допомогою побудови логічних опозицій можна викрити позицію, що суперечить реальності. Використання промовцем фрази *“unless my memory fails me”* (якщо мені не зраджує пам’ять) підкреслює абсурдність тверджень тих, хто намагається перекласти провину на Україну. Здобувачі освіти вчать ідентифікувати абсурдні висновки в аргументації опонентів, виявляти логічні маніпуляції та підміну ролей «агресор – жертва» й розпізнавати тонкі риторичні прийоми, іронію, підтекст.

Іншим важливим елементом є формування критичного мислення через засвоєння критеріїв доказової аргументації. Промова Дж. Мейджора демонструє відмову від створення негативного іміджу політичних опонентів через формулу розмежування ідеологічних розбіжностей та особистої ворожнечі: «Опоненти – так. Вороги – ні» (*“Opponents, yes. Enemies, no”* (The Policy Institute at King’s College London, 2026)). Цей підхід формує навички конструктивного діалогу, запобігаючи переходу на особистості та поділу на «своїх» і «чужих». Натомість дискурс постправди базується на радикальній поляризації за принципом хибної дихотомії («ми або вони»), де опонент апіорі маркується як екзистенційний ворог, що повністю унеможливорює логічний і конструктивний діалог.

Промовець застосовує доказову аргументацію з опертям на конкретні економічні дані. Як приклад він наводить щорічні втрати від Брекзиту, що сягають 100 мільярдів фунтів у торгівлі з ЄС та 40 мільярдів фунтів податкових надходжень, які, на його думку, наносять величезну шкоду британському народу (*“The loss each year of £100 billion of European trade, and £40 billion of tax revenue is doing enormous damage to the lives and livelihoods of the British people”*

(The Policy Institute at King's College London, 2026)). Таке оцінювання фактичних даних сприяє розвитку інформаційної грамотності та формує здатність протистояти маніпулятивним заявам, заснованим на емоційній риториці.

Крім того, аналіз тексту промови дозволяє здобувачам вищої освіти виявляти приховані логічні суперечності в політичних заявах, що підвищує їхню критичність. Наприклад, Дж. Мейджор звертає увагу на пропозицію обирати Палату лордів, що, на його думку, було б величезною помилкою й призвело б до конституційної плутанини та створення суперництва, а не партнерства між палатами парламенту: *"Should the House of Lords be elected or appointed? An elected Upper House is popular with many. It would meet democratic aspirations, but it would be a monumental mistake. It could – and would – challenge the primacy of the House of Commons and create constitutional confusion. And it would do worse than that"* (The Policy Institute at King's College London, 2026).

Такі приклади допомагають здобувачам освіти виявляти суперечності між політичними ідеями та практичними наслідками їх втілення.

Аналогічно, обговорення ролі НАТО стає приводом для критичного осмислення ситуації: якщо Америка відмовиться від статті 5, то хто ж зможе очолювати НАТО, адже важко уявити, щоб хтось інший, ніж американець, очолював цю організацію (*"Consider: If America did resile from Article 5, it is hard to see how an American could remain a Supreme Allied Commander of NATO. Yet it is inconceivable – given America's great military power – to imagine anyone other than an American leading NATO, as it is currently constituted. So, what underlies all this?"*) (The Policy Institute at King's College London, 2026)). Аналіз цього дискурсивного фрагмента стимулює розуміння управлінських і міжнародних дилем.

Третій вимір стосується розвитку комунікативної культури. Використання оратором методу запитань і риторичних звертань (як-от *"What do you think about that?"*, *"Are tax levels deterring savings and investment?"*, *Does the benefit system encourage or discourage unemployment?"*) (The Policy Institute at King's College London, 2026)) стимулює слухачів до активних роздумів і формування власної позиції, замінюючи пасивне сприйняття критичним аналізом, що є вкрай важливим для протидії маніпуляціям та фейкам.

Дж. Мейджор показує, що між основними політичними силами Великої Британії багато спільного: кожна з трьох основних партій підтримує зростання економічного добробуту, зміцнення обороноздатності, належне надання державних послуг, ефективну систему охорони здоров'я, забезпечення населення доступним житлом, розвиток освіти та високу зайнятість населення (*".../ each of our three main parties are in favour of greater economic wellbeing; secure defence; decent public services; thriving health provision; affordable housing; flourishing education; and healthy employment"*) (The Policy Institute at King's College London, 2026)). Ця теза унаочнює, що раціоналізм за своєю гносеологічною природою є плюралістичним – він визнає право на існування іншої аргументованої позиції та спрямований на пошук консенсусу навколо базових національних пріоритетів (освіта, охорона здоров'я, безпека). Аналіз цього прикладу розвиває у здобувачів освіти вміння шукати точки дотику й вести діалог, що є невід'ємною частиною комунікативної компетентності та важливим інструментом протидії маніпуляціям.

Джон Мейджор не уникає гострих тем. Відверте визнання складності й неоднозначності певних геополітичних рішень також присутнє в промові, зокрема, це стосується питання американсько-ізраїльської військової операції в Ірані. Промовець зазначає, що його непокоїть те, що не було зроблено жодної дипломатичної спроби отримати резолюцію ООН і не було проведено консультацій з іншими країнами (*"So that being said, – why am I conflicted? It is because of what was not done ahead of military action and – crucially – the wider implications that lay beyond that. There was no diplomatic attempt to obtain a United Nations Resolution to give international legality to this war"*) (The Policy Institute at King's College London, 2026)). Дж. Мейджор також

критикує висловлювання міністра оборони США, яке демонструє зневагу до принципів міжнародного права: “*The American Defence Secretary was contemptuous of “vague notions of international law” and “stupid rules of engagement”*” (The Policy Institute at King’s College London, 2026). Аналіз наведених прикладів допомагає виховувати в здобувачів освіти культуру ведення дебатів і полеміки.

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що аналіз тексту політичної промови у закладах вищої освіти формує в майбутніх фахівців стійкий імунітет проти інформаційних маніпуляцій, розвиває здатність критично оцінювати будь-які джерела та відстоювати раціональний, конструктивний діалог у суспільстві, що є запорукою збереження демократичних цінностей.

Висновки. Таким чином, текст промови Джона Мейджора слугує ефективним дидактичним ресурсом для формування в здобувачів вищої освіти логіко-комунікативних навичок: уміння логічно структурувати інформацію, критично оцінювати політичні меседжі, ставити під сумнів маніпулятивні стратегії, формувати власну аргументовану позицію та вести діалог на засадах правди й етики. У сучасну епоху постправди, коли поширення фейкової інформації та емоційних маніпуляцій ставить під загрозу демократичні цінності, саме такі компетентності є надзвичайно важливими для формування свідомих і відповідальних громадян та збереження демократичного суспільства.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні емпіричної бази шляхом порівняльного аналізу промов політичних лідерів різних ідеологічних спрямувань, а також у вивченні специфіки функціонування маніпулятивних технологій постправди в середовищі соціальних мереж.

Список використаної літератури

1. Мошковський М., Сулятицька Т., Харламов М. Постправда як філософський феномен сучасного інформаційного простору. *Вісник гуманітарних наук*. 2025. № 13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17632396>
2. Михайлюк О. О. Протидія держави інформаційно-маніпулятивним впливам: амбівалентність наслідків. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2025. Т. 17. № 2. С. 145–152. DOI: <https://doi.org/10.15421/352560>
3. Тараненко Г. Критичне мислення як умова набуття логічної компетентності та формування логічної культури особистості в сучасному культурно-освітньому просторі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28. Т. 4. С. 128–133. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208815>
4. Гудзенко О. Г., Пастрик Т. В., Лазько А. М., Гальчун Н. П. Психолінгвістичні механізми маніпуляції у сучасному інформаційному просторі: стратегії впливу та протидії. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. 2024. Вип. 4. С. 66–76. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.4.10>
5. Keyes R. *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. New York : St. Martin’s Publishing Group, 2004. 325 p.
6. McIntyre L. *Post-Truth*. Cambridge (MA) : The MIT Press, 2018. 232 p. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/11483.001.0001>
7. Висоцький О. Ю. Постправда: концептуальні та праксеологічні виміри. *Науково-теоретичний альманах «Грані»*. 2018. Т. 21. № 10. С. 128–133. DOI: <https://doi.org/10.15421/1718138>
8. Самчук З., Гурківська А. Постправда як інструмент політичного наративу епохи постмодерну. *Політичні дослідження*. 2023. № 1(5). С. 163–177. DOI: <https://doi.org/10.53317/2786-4774-2023-1-9>
9. Тараненко Г. Г. Логічна компетентність як важливий складник комунікативної компетентності здобувача вищої освіти агротехнологічного закладу вищої освіти. *Науковий часопис Наці-*

онального педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Вип. 68. С. 204–208. DOI: <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.45>

10. Ольховик М. Формування логічної культури як складової професійної компетентності здобувачів освітньої програми «Аналітика суспільно-політичних процесів». *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 32 (188). С. 22–25. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.253204>

11. Авдими́рець Н. Комунікативна компетентність як засіб спілкування студентської молоді: філософський вимір. *European Humanities Studies: State and Society*. 2020. Issue 2. Р. 114–124. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.2.08>

12. Зарицька В. В., Корсунська В. В. Комунікативна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх спеціалістів. *Journal of Psychology Research*. 2025. Vol. 31 (14). Р. 166–186. DOI: <https://doi.org/10.15421/103110>

13. Руда О. Г. Мовне питання як об'єкт маніпулятивних стратегій у сучасному українському політичному дискурсі : монографія. Київ : НАН України, Інститут української мови, 2012. 232 с.

14. Сизонов Д. Ю. Психолінгвістичні основи медіаграмотності: до проблеми інтерпретації медіатекстів. *Science and Education*. 2017. № 7. С. 82–88. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-7-13>

15. Шелудченко С., Коляда Е., Камбалова Я. Інноваційні підходи до розвитку критичного мислення здобувачів освіти в умовах освітньої реформи в Україні. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 5(35). С. 1500–1513. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5\(35\)-1500-1513](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-1500-1513)

16. Ляшук А. Визначальні риси комунікативної парадигми постправди. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2021. Т. 32(71), № 6(2). С. 87–94. DOI: <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.6-2/16>

17. Ягодзінський С., Левченко Л. Феномен постправди в контексті політичного популізму: спільні витоки та взаємозв'язок. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософсько-політологічні студії*. 2025. Вип. 61. С. 529–536. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2025.61.61>

18. Непіпенко Л. Логічна компетентність, аргументація та критичне мислення як важливі засоби оптимізації протидії духовній агресії рф проти України. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософсько-політологічні студії*. 2024. Вип. 52. С. 190–198. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2024.52.23>

19. Курило В. С., Караман О. Л., Степаненко В. І. Критичне мислення і протидія маніпулятивному впливу в контексті безпеки особистості в інформаційно-психологічному вимірі війни. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 60. С. 167–172. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.34>

20. The Policy Institute at King's College London. A Pivotal Year for Democracy: The Attlee Foundation Lecture delivered by Rt Hon Sir John Major KG CH [Video]. *YouTube*, March 19, 2026. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=euE1DRIMOnC> (date of access: 20.07.2026).

References

1. Moshkovskiy, M., Suliatytska, T., & Kharlamov, M. (2025). Postpravda yak filosofskyi fenomen suchasnoho informatsiinoho prostoru [Post-truth as a philosophical phenomenon of the modern information space]. *Visnyk humanitarnykh nauk – Bulletin of Humanities, (13)*. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17632396> [in Ukrainian].

2. Mykhailiuk, O. O. (2025). Protydiia derzhavy informatsiino-manipuliatyvnym vplyvam: Ambivalentnist naslidkiv [State counteraction to manipulative information influences: The ambivalence of consequences]. *Filosofia ta politolohiia v konteksti suchasnoi*

kultury – Philosophy and political science in the context of modern culture, 17(2), 145–152. DOI: <https://doi.org/10.15421/352560> [in Ukrainian].

3. Taranenko, G. (2020). Krytychne myslennia yak umova nabuttia lohichnoi kompetentnosti ta formuvannia lohichnoi kultury osobystosti v suchasnomu kulturno-osvitnomu prostori [Critical thinking as a condition of logical competence acquisition and logical culture formation of personality in modern cultural and educational space]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanities*, 4(28), 128–133. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208815> [in Ukrainian].

4. Hudzenko, O. H., Pastryk, T. V., Lazko, A. M., & Halchun, N. P. (2024). Psykholinhvistychni mekhanizmy manipulatsii u suchasnomu informatsiinomu prostori: Stratehii vplyvu ta protydyi [Psycholinguistic mechanisms of manipulation in the modern information space: Strategies of influence and counteraction]. *Akademichni studii. Serii: Humanitarni nauky – Academic Studies. Series “Humanities”*, (4), 66–76. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.4.10> [in Ukrainian].

5. Keyes, R. (2004). The post-truth era: Dishonesty and deception in contemporary life. New York: St. Martin's Press.

6. McIntyre, L. (2018). Post-truth. Cambridge (MA): The MIT Press. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/11483.001.0001>

7. Vysotskyi, O. Yu. (2018). Postpravda: Kontseptualni ta prakseolohichni vymiry [Post-truth: Conceptual and praxeological dimensions]. *Naukovo-teoretychnyi almanakh “Hrani” – Scientific and theoretical almanac “Grani”*, 21(10), 128–133. DOI: <https://doi.org/10.15421/1718138> [in Ukrainian].

8. Samchuk, Z., & Hurkivska, A. (2023). Postpravda yak instrument politychnoho naratyvu epokhy postmodernu [Posttruth as an instrument of political narrative of the postmodern era]. *Politychni doslidzhennia – Political Studies*, 1(5), 163–177. DOI: <https://doi.org/10.53317/2786-4774-2023-1-9> [in Ukrainian].

9. Taranenko, H. H. (2019). Lohichna kompetentnist yak vazhlyvyi skladnyk komunikatyvnoi kompetentnosti здобувача вищої освіти агroteхнологічного закладу вищої освіти [Logical competence as an important component of communicative competence of higher education students at an agricultural higher education institution]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Naukovyi Chasopys Dragomanov Ukrainian State University. Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives*, (68), 204–208. DOI: <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.45> [in Ukrainian].

10. Olkhovyk, M. (2025). Formuvannia lohichnoi kultury yak skladovoi profesiinoi kompetentnosti здобувачів освітньої програми “Аналітика суспільно-політичних процесів” [The formation of logical culture as a component of the professional competence among students of the educational program “Analytics of socio-political processes”]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu “Chernihivskiy Kolehium” imeni T. H. Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of the T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”*, 32(188), 22–25. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.253204> [in Ukrainian].

11. Avdymyrets, N. (2020). Komunikatyvna kompetentnist yak zasib spilkuvannia studentskoi molodi: Filosofskiy vymir [Communicative competence as a means of communication among student youth: A philosophical perspective]. *European Humanities Studies: State and Society*, (2), 114–124. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.2.08> [in Ukrainian].

12. Zarytska, V. V., & Korsunska, V. V. (2025). Komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi diialnosti maibutnykh spetsialistiv [Communicative competence as a component of the professional activity of future specialists]. *Journal of Psychology Research*, 31(14), 166–186. DOI: <https://doi.org/10.15421/103110> [in Ukrainian].

13. Ruda, O. H. (2012). Movne pytannia yak ob'iekt manipulativnykh stratehii u suchasnomu ukrainskomu politychnomu dyskursi [The language issue as an object of manipulative strategies in contemporary Ukrainian political discourse]. Kyiv: NAN Ukrainy, Instytut ukrainskoi movy [in Ukrainian].

14. Syzonov, D. Yu. (2017). Psykholinhvistychni osnovy mediahramotnosti: Do problemy interpretatsii mediatekstiv [Psycholinguistic foundations of media literacy: On the problem of media text interpretation]. *Science and Education*, (7), 82–88. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-7-13> [in Ukrainian].
15. Sheludchenko, S., Koliada, E., & Kambalova, Ya. (2025). Innovatsiini pidkhody do rozvytku krytychnoho myslennia здобувачів освіти в умовах освітньої реформи в Україні [Innovative approaches to the development of critical thinking in education seekers in the context of educational reform in Ukraine]. *Aktualni pytannia u suchasnii nauksi – Current Issues in Modern Science*, 5(35), 1500–1513. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5\(35\)-1500-1513](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-1500-1513) [in Ukrainian].
16. Lyashuk, A. (2021). Vyznachalni rysy komunikatyvnoi paradyhmy postpravdy [Distinctive features of post truth communicative paradigm]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Filologiya. Zhurnalistyka – Scientific Notes of Taurida National V. I. Vernadsky University. Series: Philology. Journalism*, 32(71), 6(2), 87–94. DOI: <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.6-2/16> [in Ukrainian].
17. Yahodzynskyi, S., & Levchenko, L. (2025). Fenomen postpravdy v konteksti politychnoho populizmu: Spilni vytyky ta vzaïmozv'язok [The phenomenon of post-truth in the context of political populism: Common origins and interconnection]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Filosofsko-politohichni studii – Visnyk of the Lviv University. Series: Philosophical-Political Studies*, (61), 529–536. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2025.61.61> [in Ukrainian].
18. Nepipenko, L. (2024). Lohichna kompetentnist, arhumentatsiia ta krytychne myslennia yak vazhlyvi zasoby optymizatsii protydii dukhovnoi ahresii RF proty Ukrainy [Logical competence, argumentation and critical thinking as important means of optimizing resistance spiritual aggression of the Russian Federation against Ukraine]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Filosofsko-politohichni studii – Visnyk of the Lviv University. Series: Philosophical-Political Studies*, (52), 190–198. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2024.52.23> [in Ukrainian].
19. Kurylo, V. S., Karaman, O. L., & Stepanenko, V. I. (2023). Krytychne myslennia i protydii manipulyativnomu vplyvu v konteksti bezpeky osobystosti v informatsiino-psykholohichnomu vymiri viiny [Critical thinking and counteracting manipulative influence in the context of personal safety in the informational and psychological dimension of war]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, (60), 167–172. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.34> [in Ukrainian].
20. The Policy Institute at King's College London (2026). A pivotal year for democracy: The Attlee Foundation lecture delivered by Rt Hon Sir John Major KG CH [Video]. *YouTube*, March 19. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=euE1DRIM0nc>

Коляда Е. К., Шелудченко С. Б. Формування логіко-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти як чинника протидії маніпулятивним впливам в епоху постправди (на матеріалі промов Дж. Мейджора)

У статті обґрунтовано роль англомовної політичної промови як ефективного дидактичного ресурсу для формування логіко-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, що слугує чинником протидії маніпулятивним впливам в епоху постправди.

Актуальність дослідження зумовлена трансформацією сучасного інформаційного простору, де витіснення раціональних критеріїв істинності, поширення емоційних наративів, популістських стратегій та ефекту ехокамер вимагають від здобувачів вищої освіти здатності критично декодувати маніпулятивні технології та протистояти їм.

На матеріалі публічної промови колишнього прем'єр-міністра Великої Британії сера Джона Мейджора “A Pivotal Year for Democracy” (2026) розкрито сутність логіко-комунікативної компетентності. За допомогою методологічного інструментарію (аналізу, синтезу, критичного дискурс-аналізу, логіко-семантичного, контекстуального аналізу та контент-аналізу) висвітлено

дидактичний потенціал риторичних прийомів промовця. Проаналізовано приклади деконструкції популістських механізмів, виявлення логічних помилок (хибної причини, підміни понять, перевертання правди з ніг на голову), застосування доказової аргументації на основі економічних даних, а також використання риторичних запитань для стимулювання аналітичної рефлексії.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробці прикладних орієнтирів та дидактичних елементів аналітичної роботи з політичним дискурсом у закладах вищої освіти. Результати дослідження сприяють формуванню у здобувачів вищої освіти стійкого імунітету проти дезінформації та розвитку культури конструктивного діалогу.

Ключові слова: логіко-комунікативна компетентність, політична промова, маніпулятивні впливи, критичне мислення, аргументація.

Koliada E. K., Sheludchenko S. B. Formation of logical and communicative competence of higher education students as a factor in counteracting manipulative influences in the post-truth era (based on the speeches of J. Major)

The article examines the role of an English-language political speech as an effective didactic resource for developing logical and communicative competence in higher education students, which helps counter manipulative influences in the post-truth era.

The relevance of the study is determined by the transformation of the modern information space, where the displacement of rational criteria of truth, the spread of emotional narratives, populist strategies, and the echo chamber effect require higher education students to be able to critically decode manipulative technologies and resist them.

Using the material of a public speech by former Prime Minister of the United Kingdom Sir John Major, “A Pivotal Year for Democracy” (2026), the essence of logical and communicative competence is revealed. With the help of methodological tools (analysis, synthesis, critical discourse analysis, logical and semantic analysis, contextual analysis, and content analysis), the didactic potential of the speaker’s rhetorical techniques is highlighted. The examples of deconstruction of populist mechanisms, identification of logical fallacies (false cause, equivocation, turning truth upside down), application of evidence-based argumentation based on economic data, as well as use of rhetorical questions to stimulate analytical reflection are analyzed.

The practical significance of the obtained results lies in the development of applied guidelines and didactic elements for analytical work with political discourse in higher education institutions. The research results contribute to the formation of a resilient immunity to disinformation among higher education students and the development of a culture of constructive dialogue.

Key words: logical and communicative competence, political speech, manipulative influences, critical thinking, argumentation.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.07.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

УДК 378.147:656.07:37.091.26

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-37-46>

Лебідь Ірина Георгіївна,

кандидат технічних наук, професор,
професор кафедри міжнародних перевезень та митного контролю
Національного транспортного університету,
м. Київ, Україна.
i.h.lebed@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0707-4179>

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний розвиток транспортної галузі характеризується цифровізацією виробничих процесів, впровадженням інтелектуальних транспортних систем, використанням технологій автоматизованого управління перевезеннями та аналітики даних. У міжнародних документах наголошується, що такі трансформації зумовлюють потребу у фахівцях, здатних працювати з цифровими інформаційними системами, аналізувати великі обсяги даних і приймати обґрунтовані професійні рішення в умовах технологічних змін (UNESCAP, 2019, 2024). Водночас Рекомендації Ради Європейського Союзу щодо Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя акцентують увагу на необхідності формування у майбутніх фахівців здатності застосовувати спеціалізовані знання, критично осмислювати інформацію та ефективно діяти в умовах професійної невизначеності (Council of the European Union, 2017). Водночас Рекомендації Ради Європейського Союзу щодо Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя визначають серед ключових характеристик підготовленого фахівця здатність застосовувати спеціалізовані знання, критично осмислювати інформацію та ефективно діяти в ситуаціях професійної невизначеності (Council of the European Union, 2017).

На національному рівні необхідність підготовки конкурентоспроможних фахівців для транспортної галузі обумовлена завданнями модернізації транспортної інфраструктури, цифрової трансформації та інтеграції України до європейського транспортного простору. Зазначені пріоритети відображено в Національній транспортній стратегії України до 2030 року (Кабінет Міністрів України, 2024) та Плані України (Ukraine Facility Plan), які акцентують увагу на розвитку людського капіталу (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2024).

У цих умовах особливого значення набуває професійна підготовка майбутніх бакалаврів з транспортних технологій у закладах вищої освіти. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки серед пріоритетних завдань визначає формування у здобувачів освіти критичного мислення, аналітичних умінь, здатності до розв’язання професійних проблем та застосування знань у практичній діяльності (Міністерство освіти і науки України, 2022). Досягнення цих результатів значною мірою пов’язане з розвитком когнітивного компонента готовності до професійної діяльності, який забезпечує формування системи професійних знань, розуміння закономірностей функціонування транспортних систем, здатність аналізувати виробничі ситуації та приймати обґрунтовані рішення.

Актуальність проблеми посилюється тим, що сучасна професійна діяльність у транспортній галузі дедалі більше пов’язана з необхідністю оброблення інформації, використання цифро-

вих технологій та прийняття рішень в умовах швидких технологічних змін. За таких обставин рівень сформованості когнітивного компонента виступає важливою передумовою професійної готовності майбутнього фахівця. Водночас питання його сформованості у майбутніх бакалаврів з транспортних технологій залишається недостатньо висвітленим у сучасних наукових дослідженнях, що й зумовлює актуальність цієї статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування когнітивного компонента професійної готовності майбутніх фахівців є предметом уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників. У сучасних наукових працях питання професійної підготовки майбутніх фахівців транспортної галузі розглядаються переважно в контексті розвитку професійної компетентності, удосконалення змісту освіти та впровадження інноваційних освітніх технологій.

Зокрема, у вітчизняних дослідженнях акцентується увага на необхідності поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю майбутніх фахівців транспортної сфери. Так, Р. Горбатюк, М. Рутило, Р. Загородній, Н. Бурега та С. Сіткар обґрунтовують ефективність імітаційного моделювання як засобу формування професійних знань і готовності до розв'язання виробничих завдань (Горбатюк та ін., 2026).

У зарубіжних дослідженнях когнітивний аспект професійної підготовки дедалі частіше розглядається у контексті цифрової трансформації транспортної галузі. W. Li та Y. Liu доводять, що впровадження автономних транспортних технологій потребує як технічної підготовки фахівців, так і сформованості здатності аналізувати інформацію та приймати рішення у складних виробничих ситуаціях (Li & Liu, 2026). D. Stiegemeier, J. Kraus, S. Bringeland та M. Baumann встановили, що готовність до використання сучасних навігаційних і допоміжних систем значною мірою залежить від рівня розуміння їх функціонування та особливостей професійного застосування (Stiegemeier et al., 2023).

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що в сучасних дослідженнях основна увага приділяється розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців, їхній цифровій підготовці, формуванню професійних умінь та впровадженню інноваційних освітніх технологій.

Водночас когнітивний компонент як самостійний складник готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності залишається недостатньо дослідженим. Потребують подальшого наукового осмислення його змістові характеристики, показники та особливості сформованості у здобувачів вищої освіти транспортного профілю, що й зумовило вибір теми дослідження.

Метою статті є аналіз рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності та визначення його характерних особливостей на основі результатів констатувального етапу педагогічного експерименту.

Визначення методики дослідження. Для досягнення мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів.

До теоретичних методів належали аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури, нормативно-правових документів і результатів сучасних досліджень з проблем професійної підготовки фахівців транспортної галузі. Їх застосування дало змогу уточнити сутність когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності та визначити його показники: рівень професійно-теоретичних знань, розуміння базових теорій функціонування транспортних систем, обізнаність із нормативно-правовим забезпеченням галузі, знання способів розв'язання професійних завдань і здатність застосовувати набуті знання у типових та нетипових професійних ситуаціях.

Емпіричну базу дослідження становили результати констатувального етапу педагогічного експерименту, проведеного серед здобувачів вищої освіти спеціальності 275 «Транспортні технології». У дослідженні взяли участь 315 студентів закладів вищої освіти України. Обсяг вибірки визначався відповідно до загальноприйнятих підходів математичної статистики

щодо забезпечення репрезентативності результатів дослідження. Для генеральної сукупності чисельністю 1471 особа мінімально необхідний обсяг вибірки за довірчої ймовірності 95% і допустимої похибки 5% становив 305–315 респондентів.

У межах дослідження когнітивний компонент розглядався як сукупність професійних знань, уявлень та інтелектуальних умінь, необхідних для аналізу професійних ситуацій, вибору способів розв'язання фахових завдань та прийняття обґрунтованих рішень у сфері транспортних технологій.

Основним методом збору емпіричних даних було анкетування. Анкету розроблено відповідно до визначених показників когнітивного компонента та погоджено експертами у сфері професійної освіти й транспортних технологій. Її зміст охоплював питання щодо самооцінювання рівня професійних знань, розуміння особливостей майбутньої професійної діяльності, здатності аналізувати професійні ситуації, приймати рішення в нестандартних умовах, використовувати набуті знання для розв'язання професійних завдань і опановувати нові технології.

Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою Лайкерта: «повністю згоден(на)», «радіше згоден(на)», «частково згоден(на)», «радіше не згоден(на)», «повністю не згоден(на)». Одиницями вимірювання виступали абсолютні значення (кількість респондентів) та відносні показники (відсоток відповідей за кожною позицією шкали).

Для оброблення отриманих даних використано методи описової статистики. Для кожного показника визначалися абсолютні та відносні значення, що дало змогу встановити особливості прояву досліджуваних характеристик та здійснити інтерпретацію рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим нормативним орієнтиром для визначення змісту когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності є Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 275 «Транспортні технології (за видами транспорту)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Міністерство освіти і науки України, 2018). Його аналіз засвідчив, що професійна підготовка майбутніх фахівців передбачає формування системи знань про транспортні процеси і системи, організацію перевезень вантажів і пасажирів, логістичні технології, транспортну інфраструктуру, нормативно-правові засади професійної діяльності, а також сучасні інформаційні та цифрові технології управління транспортними процесами. Відповідні програмні результати навчання орієнтують здобувачів освіти на здатність аналізувати транспортні процеси та системи, використовувати професійні знання для розв'язання практичних завдань, застосовувати нормативно-правові документи у професійній діяльності, працювати з інформаційними технологіями та приймати обґрунтовані управлінські рішення.

З урахуванням вимог Стандарту та розробленої на його основі компетентнісно орієнтованої моделі готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності когнітивний компонент розглядаємо як сукупність професійних знань, уявлень та інтелектуальних умінь, що забезпечують розуміння змісту майбутньої професійної діяльності, орієнтацію в понятійно-категоріальному апараті галузі, нормативно-правовому забезпеченні, методах аналізу та розв'язання професійних завдань. Відповідно його сформованість оцінювалася за такими показниками: рівень професійно-теоретичних знань, розуміння базових теорій функціонування транспортних систем, обізнаність із нормативно-правовим забезпеченням галузі, знання способів розв'язання професійних завдань і здатність застосовувати набуті знання у типових та нетипових професійних ситуаціях.

Для виявлення особливостей сформованості когнітивного компонента було проаналізовано відповіді здобувачів освіти щодо рівня професійно-теоретичної підготовки, розуміння специфіки майбутньої професійної діяльності, обізнаності з нормативними вимогами галузі та

здатності застосовувати набуті знання під час розв'язання професійних завдань. Результати опитування наведено в таблиці 1.

Аналіз результатів дослідження засвідчив переважання позитивних відповідей за всіма показниками когнітивного компонента. Для більшості тверджень характерне домінування відповідей «повністю згоден(на)» та «радше згоден(на)», що свідчить про достатній рівень сформованості професійних знань і розуміння змісту майбутньої професійної діяльності. Як бачимо на рис. 1, 41,3 % респондентів обрали варіант «повністю згоден(на)», 33,1 % – «радше згоден(на)», тоді як частка негативних відповідей не перевищує 6,1 %. Загалом це дає підстави констатувати достатній рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності.

Таблиця 1

Результати оцінювання когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності (% , n = 315)

Твердження	Відповіді	Кількість	%
Я володію системними теоретичними знаннями у сфері транспортних технологій	Повністю згоден	110	35,2
	Радше згоден	127	40,2
	Частково згоден	70	22,2
	Радше не згоден	3	0,8
	Повністю не згоден	5	1,6
Мені зрозумілі базові теорії та принципи функціонування транспортних систем	Повністю згоден	173	54,9
	Радше згоден	93	29,6
	Частково згоден	39	12,3
	Радше не згоден	5	1,6
	Повністю не згоден	5	1,6
Я орієнтуюся в нормативних документах і стандартах галузі	Повністю згоден	122	38,5
	Радше згоден	93	29,5
	Частково згоден	77	24,6
	Радше не згоден	15	4,9
	Повністю не згоден	8	2,5
Я знаю методи розв'язання типових професійних завдань	Повністю згоден	121	38,5
	Радше згоден	98	31,1
	Частково згоден	67	21,3
	Радше не згоден	21	6,6
	Повністю не згоден	8	2,5
Я здатний обирати методи для розв'язання нетипових професійних ситуацій	Повністю згоден	124	39,3
	Радше згоден	112	35,2
	Частково згоден	54	17,3
	Радше не згоден	15	4,9
	Повністю не згоден	10	3,3

Джерело: складено автором за результатами опитування здобувачів освіти спеціальності 275 «Транспортні технології»

Найвищі показники позитивних відповідей зафіксовано щодо розуміння базових теорій і принципів функціонування транспортних систем. Це свідчить про достатній рівень орієнтації більшості студентів у змісті майбутньої професійної діяльності, її основних функціях і вимогах до сучасного фахівця транспортної галузі.

Водночас за показниками, пов'язаними із застосуванням знань для розв'язання професійних завдань, орієнтацією в нормативно-правовому забезпеченні галузі та прийняттям рішень у нестандартних ситуаціях, спостерігається більш рівномірний розподіл відповідей між позиціями «повністю згоден(на)» та «радше згоден(на)», а також вища частка відповідей «частково

згоден(на)», «повністю не згоден(на)». Це свідчить про потребу в подальшому поглибленні професійних знань, їх систематизації та розширенні досвіду практичного застосування.

■ Повністю згоден ■ Радше згоден ■ Частково згоден
■ Радше не згоден ■ Повністю не згоден

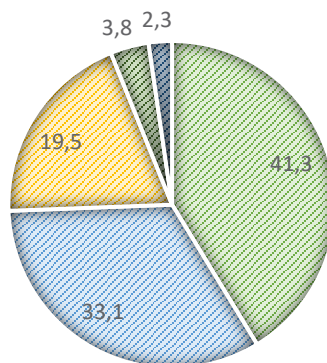


Рис. 1. Узагальнений розподіл відповідей респондентів щодо сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності (% , n = 315)

Джерело: складено автором за результатами опитування здобувачів освіти спеціальності 275 «Транспортні технології»

Важливим результатом дослідження є виявлення групи здобувачів освіти, які демонструють лише часткову впевненість у власній професійній підготовці та здатності використовувати набуті знання для розв'язання фахових завдань. Така тенденція може бути пов'язана з недостатнім практичним досвідом, складністю професійної діяльності у транспортній галузі та перебуванням студентів на етапі професійного становлення.

Загалом результати констатувального дослідження дають змогу констатувати достатній рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності. Переважання позитивних відповідей підтверджує сформованість необхідної теоретичної основи професійної діяльності та розуміння її змісту. Водночас актуальним залишається подальше поглиблення, систематизація і практичне застосування професійних знань у процесі фахової підготовки.

Виявлені особливості сформованості когнітивного компонента у майбутніх бакалаврів з транспортних технологій узгоджуються з результатами сучасних досліджень професійної підготовки фахівців транспортної галузі. Зокрема, Р. Горбатюк, М. Рутило, Р. Загородній, Н. Бурега та С. Сіткар підкреслюють значення теоретичної підготовки й набуття досвіду використання знань для розв'язання практичних професійних завдань (Горбатюк та ін., 2026). Встановлений у ході дослідження достатній рівень сформованості когнітивного компонента підтверджує важливість зазначених положень для професійної підготовки майбутніх бакалаврів з транспортних технологій.

Результати дослідження засвідчили, що когнітивний компонент виступає важливою передумовою усвідомленого застосування професійних знань, аналізу виробничих ситуацій та прийняття обґрунтованих рішень у сфері транспортних технологій. Водночас виявлена частка респондентів, які демонструють лише часткову впевненість у власній професійній підготовці, засвідчує необхідність подальшого розвитку здатності застосовувати знання в нестандартних професійних ситуаціях.

Отримані результати також корелюють із положеннями Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя, згідно з якими одним із ключових результатів вищої освіти

є здатність застосовувати спеціалізовані знання, аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення в професійних ситуаціях (Council of the European Union, 2017). У цьому контексті виявлений рівень сформованості когнітивного компонента можна розглядати як такий, що загалом відповідає сучасним вимогам до результатів професійної підготовки майбутніх бакалаврів з транспортних технологій.

Аналогічний висновок підтверджується вимогами Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 275 «Транспортні технології (за видами транспорту)», який передбачає формування системи професійних знань про транспортні системи, технології організації перевезень, нормативне забезпечення діяльності та вміння використовувати їх для розв'язання професійних завдань (Міністерство освіти і науки України, 2022). Отже, результати дослідження свідчать про загальну відповідність рівня підготовки майбутніх бакалаврів з транспортних технологій визначеним освітнім результатам.

Водночас отримані результати набувають додаткового методологічного значення у контексті розробленої раніше компетентнісно орієнтованої моделі готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності, у структурі якої когнітивний компонент визначено як систему теоретичних знань, понятійно-категоріального апарату, моделей, алгоритмів прийняття рішень, нормативно-правового забезпечення та цифрово-інструментальної підготовки (Лебідь, 2026). Виявлений достатній рівень сформованості цього компонента підтверджує доцільність його виокремлення як самостійного складника готовності та засвідчує перспективність подальшого використання запропонованої моделі для проектування змісту професійної підготовки, встановлення критеріїв оцінювання та вдосконалення освітніх програм спеціальності 275 «Транспортні технології». Особливого значення це набуває в контексті компетентнісного підходу, оскільки дозволяє посилити зв'язок між програмними результатами навчання, визначеними Стандартом вищої освіти, та реальними показниками сформованості готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Водночас сучасні дослідження переконливо доводять, що ефективність професійної діяльності визначається не лише обсягом знань, а й здатністю використовувати їх для аналізу нових професійних ситуацій, прийняття обґрунтованих рішень та адаптації до технологічних змін. У зв'язку з цим особливого значення набувають механізми осмислення, систематизації та перенесення знань у практичну площину. Як зазначають S. Chaiklin та Н. Павлик, когнітивний розвиток майбутнього фахівця безпосередньо пов'язаний зі здатністю аналізувати професійну інформацію, критично оцінювати альтернативи та застосовувати набуті знання в нових умовах (Chaiklin, 2019; Павлик, 2021). Саме такі характеристики набувають особливої ваги в умовах цифрової трансформації транспортної галузі та постійного оновлення професійних технологій.

Важливим пояснювальним чинником отриманих результатів може бути роль метакогнітивних процесів у професійному становленні майбутніх фахівців. Як зазначають Л. Лук'янова, Л. Петренко та співавтори, в умовах цифровізації та змішаного навчання зростає значення критичного мислення, рефлексії та саморегуляції освітньої діяльності (Lukianova et al., 2024). Саме ці характеристики забезпечують перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх усвідомленого використання для розв'язання професійних завдань.

Отримані результати узгоджуються з науковими підходами, відповідно до яких когнітивний компонент є основою усвідомленої професійної діяльності та забезпечує адаптацію знань до нових умов і ситуацій (Chaiklin, 2019; Павлик, 2021). У контексті цифрової трансформації транспортної галузі це набуває особливої актуальності, оскільки професійна діяльність фахівця дедалі більше пов'язана з опрацюванням інформації, аналізом виробничих даних і прийняттям рішень в умовах невизначеності.

Разом із тим дослідження має певні обмеження. Оцінювання когнітивного компонента здійснювалося на основі самооцінювання респондентів, що не дає змоги повною мірою встано-

вити фактичний рівень професійних знань і вмінь. Крім того, дослідження мало поперечний характер і відображає стан сформованості когнітивного компонента на певному етапі професійної підготовки. Поза межами аналізу також залишилися чинники, здатні впливати на його розвиток, зокрема особливості освітнього середовища, практичної підготовки та використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Висновки. У результаті проведеного дослідження визначено особливості сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності. Встановлено, що когнітивний компонент охоплює систему професійних знань, розуміння змісту майбутньої професійної діяльності, обізнаність із нормативно-правовим забезпеченням галузі та здатність використовувати набуті знання для розв'язання професійних завдань.

Результати констатувального дослідження засвідчили достатній рівень сформованості когнітивного компонента у більшості майбутніх бакалаврів з транспортних технологій. Позитивні оцінки респондентів свідчать про належний рівень професійно-теоретичної підготовки, розуміння базових теорій і принципів функціонування транспортних систем, а також орієнтацію у змісті майбутньої професійної діяльності.

Водночас виявлено потребу в подальшому розвитку здатності застосовувати набуті знання під час розв'язання нестандартних професійних завдань, роботи з нормативною інформацією та прийняття обґрунтованих рішень у складних виробничих ситуаціях.

Обґрунтовано, що підвищенню рівня сформованості когнітивного компонента сприятиме посилення практико-орієнтованого характеру професійної підготовки, використання імітаційного моделювання, професійно спрямованих кейсів, цифрових технологій навчання та залучення студентів до розв'язання реальних завдань транспортної галузі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності, а також у вивченні його взаємозв'язку з іншими складниками професійної готовності.

Список використаної літератури

1. United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. Sustainable transport and digitalization. United Nations, 2019. 23 p. URL: <https://www.unescap.org/sites/default/files/Sustainable%20Transport%20and%20Digitalization%2C%20ESCAP.pdf> (дата звернення: 05.08.2026).
2. United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. Digitalization of transport. Review of Developments in Transport in Asia and the Pacific. United Nations, 2024. 148 p. DOI: <https://doi.org/10.18356/9789211067927>
3. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C 189/03). Official Journal of the European Union. 2017. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615(01)) (дата звернення: 06.08.2026).
4. Про схвалення Національної транспортної стратегії України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2027 роках : Постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2024 р. № 1550. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1550-2024-%D0%BF#Text> (дата звернення: 08.08.2026)
5. Ukraine Facility Plan 2024–2027. Cabinet of Ministers of Ukraine, 2024. URL: <https://www.ukrainefacility.me.gov.ua/> (дата звернення: 09.08.2026).
6. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Міністерства освіти і науки України від 23 лютого 2022 року № 286-р. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/>

vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki (дата звернення: 09.08.2026).

7. Горбатюк Р., Рутило М., Загородній Р., Бурера Н., Сіткар С. Імітаційне моделювання як ефективний метод підготовки майбутніх фахівців автомобільного транспорту. Молодь і ринок. 2026. № 1(245). С. 20–26. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351451>

8. Li W., Liu Y. Adoption of Autonomous Driving Technology: An Integration of Innovation Diffusion Theory and Motivation Theory. *Human Systems Management*. 2026. Vol. 45, No. 2. P. 212–226. DOI: <https://doi.org/10.1177/01672533251365121>

9. Stiegemeier D., Kraus J., Bringeland S., Baumann M. Motivated to Use: Beliefs and Motivation Influencing the Acceptance and Use of Assistance and Navigation Systems. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2023. Vol. 39, No. 14. P. 2926–2941. DOI: <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2088658>

10. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 275 Транспортні технології (за видами транспорту) для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 29 жовтня 2018 р. № 1171. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-275-transportni-tehnologiyi-za-vidami-transportu-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (дата звернення: 08.08.2026).

11. Лебідь І. Г. Компетентнісно орієнтована модель готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності. Інженерні та освітні технології. 2026. Т. 14, № 1. С. 30–44. DOI: <https://doi.org/10.32782/2307-9770.2026.14.01.03>

12. Chaiklin S. The meaning and origin of the activity concept in Soviet psychology – with primary focus on A. N. Leontiev’s approach. *Theory & Psychology*. 2019. Vol. 29, Issue 1. P. 3–26. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354319828208>

13. Павлик Н. В. Особливості психологічної готовності сучасного педагога до творчої професійної діяльності в умовах нової української школи : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України. Київ : Пед. думка, 2021. 23 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724289/1/Науково-аналітична%20доповідь%20Пс.%20гот.%20\(конв.\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724289/1/Науково-аналітична%20доповідь%20Пс.%20гот.%20(конв.).pdf) (дата звернення: 10.08.2026).

14. Lukianova L., Petrenko L., Banit O., Radomski I., Hodlevska K. Enhancing the effectiveness of blended learning mechanisms for students in higher pedagogical education. *Youth Voice Journal*. 2024. Vol. 14, Issue 3. P. 86–98.

References

1. UNESCAP (2019). Sustainable transport and digitalization. United Nations. Retrieved from <https://www.unescap.org/sites/default/files/Sustainable%20Transport%20and%20Digitalization%20C%20ESCAP.pdf>

2. UNESCAP (2024). Review of developments in transport in Asia and the Pacific: Digitalization of transport. United Nations. DOI: <https://doi.org/10.18356/9789211067927>

3. Council of the European Union (2017). Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C 189/03). Official Journal of the European Union. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615(01))

4. Cabinet of Ministers of Ukraine (2024). Pro skhvalennia Natsionalnoi transportnoi stratehii Ukrainy na period do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2025–2027 rokakh: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27.12.2024 r. № 1550 [On the approval of the National Transport Strategy of Ukraine for the period until 2030 and the approval of the operational plan of measures for its implementation in 2025–2027: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 27, 2024 No. 1550]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1550-2024-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

5. Cabinet of Ministers of Ukraine (2024). Ukraine Facility Plan 2024–2027. Retrieved from <https://www.ukrainefacility.me.gov.ua/>
6. Ministry of Education and Science of Ukraine (2022). Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky: rozporiadzhennia Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 23 liutoho 2022 roku № 286-r [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated February 23, 2022 No. 286]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki> [in Ukrainian].
7. Horbatiuk, R., Rutylo, M., Zahorodnii, R., Bureha, N., & Sitkar, S. (2026). Imitatsiine modeliuvannia yak efektyvnyi metod pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv avtomobilnoho transportu [Simulation modeling as an effective method of training future motor transport specialists]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 1(245), 20–26. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351451> [in Ukrainian].
8. Li, W., & Liu, Y. (2026). Adoption of Autonomous Driving Technology: An Integration of Innovation Diffusion Theory and Motivation Theory. *Human Systems Management*, 45(2), 212–226. DOI: <https://doi.org/10.1177/01672533251365121>
9. Stiegemeier, D., Kraus, J., Bringeland, S., & Baumann, M. (2023). Motivated to Use: Beliefs and Motivation Influencing the Acceptance and Use of Assistance and Navigation Systems. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(14), 2926–2941. DOI: <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2088658>
10. Ministry of Education and Science of Ukraine (2018). Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 275 Transportni tekhnolohii (za vydamy transportu) dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29 zhovtnia 2018 r. № 1171 [On the approval of the standard of higher education in specialty 275 Transport technologies (by types of transport) for the first (bachelor) level of higher education: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 29, 2018 No. 1171]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-275-transportni-tehnologiyi-za-vidami-transportu-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
11. Lebid, I. H. (2026). Kompetentnisno oriietovana model hotovnosti maibutnikh bakalavriv z transportnykh tekhnolohii do profesiinoi diialnosti [Competency-Based Model of Readiness for Professional Activity in Future Bachelors of Transport Technologies]. *Inzhenerni ta osvitni tekhnolohii – Engineering and Educational Technologies*, 14(1), 30–44. DOI: <https://doi.org/10.32782/2307-9770.2026.14.01.03> [in Ukrainian].
12. Chaiklin, S. (2019). The meaning and origin of the activity concept in Soviet psychology – with primary focus on A. N. Leontiev’s approach. *Theory & Psychology*, 29(1), 3–26. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354319828208>
13. Pavlyk, N. V. (2021). Osoblyvosti psykholohichnoi hotovnosti suchasnoho pedahoha do tvorchoi profesiinoi diialnosti v umovakh novoi ukrainskoï shkoly [Features of psychological readiness of a modern teacher for creative professional activity in the conditions of the new Ukrainian school: Scientific and analytical report]. Kyiv: Ped. dumka. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724289> [in Ukrainian].
14. Lukianova, L., Petrenko, L., Banit, O., Radomski, I., & Hodlevska, K. (2024). Efficiency increasing mechanisms of blended learning of students in institutions of higher pedagogical education. *Youth Voice Journal*, 14(3), 86–98.

Лебідь І. Г. Когнітивний компонент готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності: результати констатувального дослідження

У статті представлено результати дослідження когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності. Актуальність дослідження зумов-

лена цифровою трансформацією транспортної галузі, зростанням ролі інтелектуальних транспортних систем та підвищенням вимог до професійної підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах технологічних змін. Метою статті є визначення особливостей сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх бакалаврів з транспортних технологій до професійної діяльності на основі результатів констатувального етапу педагогічного експерименту. Дослідження ґрунтувалося на поєднанні теоретичних та емпіричних методів. Використано аналіз і узагальнення наукових джерел та нормативних документів, анкетування, а також методи описової статистики. У дослідженні взяли участь 315 здобувачів вищої освіти спеціальності 275 «Транспортні технології».

Когнітивний компонент розглянуто як сукупність професійних знань, уявлень та інтелектуальних умінь, що забезпечують розуміння змісту майбутньої професійної діяльності, орієнтацію в нормативно-правовому забезпеченні галузі та використання набутих знань для розв'язання професійних завдань. Результати дослідження засвідчили достатній рівень сформованості когнітивного компонента у більшості респондентів. Встановлено, що студенти загалом володіють базовими професійними знаннями, орієнтуються у змісті майбутньої професійної діяльності та позитивно оцінюють власну готовність до виконання фахових завдань. Водночас виявлено потребу в подальшому розвитку здатності застосовувати знання під час розв'язання нестандартних професійних ситуацій. Зроблено висновок про доцільність посилення практико-орієнтованої складової професійної підготовки шляхом використання професійно спрямованих кейсів, імітаційного моделювання та цифрових технологій навчання.

Ключові слова: когнітивний компонент, готовність до професійної діяльності, майбутні бакалаври, транспортні технології, професійна підготовка, професійні знання, заклад вищої освіти.

Lebid I. H. Cognitive component of future bachelors in transport technologies' readiness for professional activity: results of an ascertaining study

The article presents the results of a study on the cognitive component of future bachelors in Transport Technologies' readiness for professional activity. The relevance of the study is associated with the digital transformation of the transport sector, the growing role of intelligent transport systems, and increasing requirements for professional training. The aim of the article is to identify the specific features of the cognitive component of future bachelors in Transport Technologies' readiness for professional activity based on the results of the ascertaining stage of a pedagogical experiment. The study combined theoretical and empirical methods, including the analysis of scholarly sources and regulatory documents, questionnaire survey, and descriptive statistical analysis. The participants were 315 students enrolled in Specialty 275 «Transport Technologies».

The cognitive component is defined as a set of professional knowledge, concepts, and intellectual skills that ensure understanding of future professional activity, awareness of the regulatory framework of the transport sector, and the ability to apply acquired knowledge to solve professional tasks. The findings revealed a sufficient level of cognitive readiness among most respondents. Students demonstrated a positive assessment of their professional knowledge, understanding of the fundamental principles of transport systems, and orientation toward future professional activity. At the same time, the results indicate the need for further development of the ability to apply knowledge in non-standard professional situations. The study confirms the expediency of strengthening the practice-oriented component of professional training through professional case studies, simulation-based learning, and digital educational technologies.

Key words: cognitive component, readiness for professional activity, future bachelors, transport technologies, professional training, professional knowledge, higher education institution.



УДК 378:37.02:811=161.2

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-47-51>

Руденко Наталія Петрівна,

кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри методики навчання,
стилістики і культури української мови
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна.
rudenkon@vu.cdu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-3912-0053>

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Постановка проблеми. Важливим завданням вищої освіти є не лише набуття знань і формування професійних умінь і навичок студентів, але й спонукання майбутніх фахівців до постійного самостійного вдосконалення набутих компетентностей, поглиблення своїх знань, пошуку нових підходів до вирішення професійних завдань і проблем. Для цього необхідно сформулювати у майбутнього спеціаліста вміння працювати з новою інформацією, здійснювати її пошук, аналіз, узагальнювати отримані знання і бути готовим застосувати їх у своїй безпосередній професійній діяльності. Такі компетентності формуються під час проведення наукової та дослідницької діяльності. «Науково-дослідницька компетентність студентів – це інтегративна якість особистості, яка виявляється у здатності до самостійного наукового пошуку, постановки проблем, розроблення гіпотез, аналізу фактів, формулювання висновків та аргументованого представлення результатів дослідження» (Башавець та ін., 2025, с. 58).

Для формування науково-дослідницької компетентності важливим є не лише знання фахових дисциплін, а й ті загальні навички, що формують гнучкість, адаптивність і креативність мислення людини, вміння аналізувати, узагальнювати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, спрогнозувати подальші кроки дослідження і висувати гіпотези. Такі вміння формуються і на заняттях з української мови за професійним спрямуванням при вивченні тем з культури мови та стилістики, зокрема наукового стилю.

Аналіз останніх досліджень. Питання формування професійних компетентностей здобувачами вищої освіти постійно розглядається педагогами-методистами. У своїх працях науковці детально аналізують загальні проблеми формування наукової та дослідницької компетентності фахівця як складової фахових компетентностей. У працях Глушук С. В., Гагаріна М. І., Кошляби А. П., Височан Л. Л., Башовець Н. А., Ігнатенко С. О., Форостян О. І., Маматової З. Р. проаналізовано поняття науково-дослідницької компетентності, її структурні елементи, методи і прийоми, які забезпечують її формування. Окремі праці дослідників присвячені особливостям формування науково-дослідницької компетентності у педагогів (Ковальчук І. Л., Сердюк Г. А., Лобачова І. М., Новгородська Ю. Г.). Однак практично не дослідженими є засоби і прийоми, які використовуються на заняттях з української мови за професійним спрямуванням для формування у студентів різних спеціальностей навичок наукової роботи та презентування усно чи письмово її результатів у формі наукового тексту.

Метою дослідження є аналіз специфіки та ефективності засобів і прийомів для формування науково-дослідницької компетентності студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Методологія та методи дослідження. У дослідженні використовуємо загальнонаукові методи, за допомогою яких було проведено всебічний аналіз та узагальнення основних засобів і прийомів формування науково-дослідницької компетентності студентів на заняттях з фахової мови.

Виклад основного матеріалу. Завданнями вищих навчальних закладів є формування загальних та фахових компетентностей. Наприклад, Стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» передбачає серед спеціальних фахових навичок і такі, що безпосередньо пов'язані з науково-дослідницькою компетентністю, зокрема «здатність використовувати у професійній діяльності основні положення, методи, принципи фундаментальних та прикладних наук» (Стандарт, 2019). Тобто наголошується, що студенти у закладі вищої освіти мають формувати навички роботи з науковим текстом, будувати усне висловлювання на професійні теми, що забезпечується, також, і досконалим володінням фаховою українською мовою. Таким чином, студенти ще на першому курсі мають ознайомитися із особливостями професійної мовленнєвої комунікації, що передбачає вивчення наукового стилю мови, його ознак, особливостей побудови наукових текстів, сформувати вміння аналізувати чуже наукове мовлення і створювати власні наукові висловлювання. «Науковий текст виступає результатом цілеспрямованої інтелектуальної діяльності, у якому мовні засоби підпорядковані логіці наукового мислення та вимогам доказовості» (Чернявська та ін., 2026, с. 176). Тому для студентів першого курсу різних спеціальностей передбачена обов'язкова дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням», основним завданням якої є формування мовленнєвої професійної культури, а також ознайомлення з особливостями фахової мови майбутнього спеціаліста конкретної галузі знань.

Для поглиблення й вдосконалення наукових і науково-дослідницьких навичок студентів на заняттях з української мови виділяємо окремі теми з вивчення наукового стилю та специфіки наукової комунікації майбутнього фахівця. Відповідно вивчення таких тем передбачає виконання системи завдань і вправ, які сприяють формуванню відповідних навичок. До таких вправ можна віднести «виконання практичних і домашніх завдань, контрольних робіт, що містять елементи наукових досліджень і вимагають від студентів ознайомлення з достатньо широким колом літератури, використання комп'ютерної та іншої техніки» (Гагарін & Кошлага, 2023, с. 164).

Роботу над формуванням науково-дослідницької компетентності студентів на заняттях з української мови у своїй практиці поділяємо на три основні етапи. Спочатку необхідно ознайомитися із особливостями написання наукових текстів, їхньою будовою, специфікою роботи над оформленням наукових міркувань. Студенти вчаться аналізувати тексти, розрізняти за змістом їхні види, призначення, виділяти основні елементи структури, редагувати зміст. «Уміння працювати з фаховими текстами сприятиме виробленню в студентів навичок вмілого оперування фаховою науковою термінологією, саморедагування тексту, а також формуванню здатності належним чином висловлювати свої думки» (Вакулович та ін., 2025, с. 8). Можна запропонувати кілька завдань для формування таких навичок. (Усі приклади розроблені і використовуються авторкою на заняттях з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» для студентів спеціальностей А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями), F6 Інформаційні системи та технології, А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта, А6 Спеціальна освіта, В4 Образотворче мистецтво та реставрація, І10 Соціальна робота та консультування, D3 Менеджмент, А7 Фізична культура і спорт, С4 Психологія).

Оскільки кількість практичних занять з української мови за професійним спрямуванням для вивчення наукового стилю невелика, можна запропонувати індивідуальну домашню роботу,

щоб студенти самостійно вибрали наукову працю своєї галузі знань і її схарактеризували. *Розгляньте будь-яку наукову статтю вашого фаху і напишіть на неї відгук. Зазначте автора, назву статті, де було опубліковано текст, яка галузь знань, аудиторію, на яку розрахована стаття. Чому ви звернулися саме до цього тексту, що вас зацікавило чи вразило в ньому?*

На другому етапі роботи над науковим стилем студенти мають детально ознайомитися з термінологією обраного фаху, особливостями її будови, творення, використання. Робота над термінологією проводиться постійно, ефективними є вправи, де завданням є розподіл термінів за сферою використання. Також можна запропонувати вправи, де студенти самостійно аналізують вузькоспеціальні терміни, що дає змогу запам'ятати слова, а також правильно їх використовувати у мовленні. *Ви ознайомлюєтеся на фахових заняттях із вузькогалузевою термінологією. Як ви можете її охарактеризувати? Чим вона особлива? Назвіть вузькогалузеві терміни вашого фаху, які ви вивчили на фахових курсах і дайте їм визначення.* Для аналізу термінів за способами творення та будовою можна запропонувати кілька індивідуальних завдань, коли студенти за термінологічними словниками відшуковують поняття й пояснюють способи їх творення, структурну модель чи будову. Такі завдання розвивають навички самостійної пошукової роботи, а також знайомлять студентів із термінологічними словниками. «Робота з фаховими словниками, вправи з перебудови тексту, визначення термінів та ін. дозволяють подолати такі недоліки усного і писемного мовлення, як калькування, невиправдане вживання запозичених слів і термінологічної лексики» (Вакулович та ін., 2025, с. 11).

Важливим етапом формування навичок наукової роботи є вміння виступати перед аудиторією із повідомленням на різні професійні теми, зокрема із описом власного наукового дослідження. Тому в курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» передбачені завдання, для виконання яких студенти будують зв'язне висловлювання щодо фахових питань. Це можуть бути як індивідуальні, так і групові проєкти, у створенні яких беруть участь кілька студентів, об'єднаних спільним об'єктом вивчення. Наприклад: *Які наукові дослідження вашого фаху вам запам'яталися, чим вразили? Що б ви особисто хотіли досліджувати і чому? Пригадайте, які праці відомих науковців вашого фаху ви читали? Що вас вразило у цих наукових розвідках?*

Отже, формування науково-дослідницької компетентності на заняттях з української мови є важливим завданням викладання цієї дисципліни для студентів як філологічних, так і нефілологічних спеціальностей. Саме на заняттях цього курсу формуються навички роботи з науковим фаховим текстом, термінологією та усним зв'язним висловлюванням на професійні теми. Це комплексна робота, яка поєднує виконання різних завдань із аналізу, редагування, написання наукових текстів та їх частин, а також робота над термінологією фахової галузі. Такі завдання допомагають сформувати у студентів професійне наукове мовлення, розуміння важливості дослідницької роботи, а також розвивають наукове мислення, що допоможе у подальшій роботі над студентськими науковими текстами, що є невід'ємною складовою навчання студентів у закладі вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Башавець Н. А., Ігнатенко С. О., Форостян О. І., Маматова З. Р. Формування науково-дослідницької компетентності студентів: виклики та перспективи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2025. Вип. 3(152). С. 57–62. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-3-8>
2. Стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Видання офіційне. Київ : МОН, 2019. 19 с. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf>

3. Чернявська С. М., Заверющенко М. П., Дяченко О. В. Науковий стиль сучасної української мови: структурні та функціональні особливості. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія*. 2026. № 77. С. 175–179. DOI: <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2026.77.38>

4. Гагарін М. І., Кошлага А. П. Особливості формування дослідницької компетентності студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 12(30). С. 159–167. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-159-167](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-159-167)

5. Вакулович Л. Л., Назаренко Н. Г., Регушевська І. А. Використання фахової термінології в навчальних матеріалах з української мови за професійним спрямуванням. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Філологія. Журналістика*. 2025. Т. 36(75). № 1. Ч. 1. С. 7–12. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.1/02>

References

1. Bashavets, N. A., Ignatenko, S. O., Forostian, O. I., & Mamatova, Z. R. (2025). Formuvannia naukovo-doslidnytskoi kompetentnosti studentiv: vyklyky ta perspektyvy [Formation of students' research competence: challenges and prospects]. *Naukovyi visnyk Pivdennoукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського – Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 3(152), 57–62. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-3-8> [in Ukrainian].

2. Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershyi (bakalavrskiy) riven, haluz znan 01 – «Osvita/Pedahohika», spetsialnist 015 – «Profesiina osvita (za spetsializatsiiami)» [Higher Education Standard of Ukraine: First (Bachelor's) Level, Field of Knowledge 01 «Education / Pedagogy», Specialty 015 «Vocational Education (by Specializations)»]. (2019). Kyiv: MON. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].

3. Cherniavska, S. M., Zaveriushchenko, M. P., & Dyachenko, O. V. (2026). Naukovyi styl suchasnoi ukrainskoi movy: strukturni ta funktsionalni osoblyvosti [Scientific style of the modern Ukrainian language: structural and functional features]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Filolohiia – Scientific Bulletin International University. Philology*, (77), 175–179. DOI: <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2026.77.38> [in Ukrainian].

4. Haharin, M. I., & Koslaba, A. P. (2023). Osoblyvosti formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti studentskoi molodi u pedahohichnykh zakladykh vyshchoi osvity [Features of the formation of research competence of youth students in teaching institutions of higher education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science*, 12(30), 159–167. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-159-167](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-159-167) [in Ukrainian].

5. Vakulovych, L. L., Nazarenko, N. H., & Rehushevskaya, I. A. (2025). Vykorystannia fakhovoi terminolohii v navchalnykh materialakh z ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [The use of professional terminology in teaching materials on Ukrainian language for professional purposes]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Filolohiia. Zhurnalistyka – Scientific notes of the V. I. Vernadsky Taurida National University. Philology. Journalism*, 36(75), 1(1), 7–12. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.1/02> [in Ukrainian].

Руденко Н. П. Специфіка формування науково-дослідницької компетентності студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням

У статті проаналізовано основні аспекти формування науково-дослідницької компетентності студентів різних спеціальностей на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Завданням сучасної вищої школи є не тільки забезпечення майбутніх фахівців науковими знаннями конкретної галузі, а й набуття ними умінь і навичок самостійно розвивати свої знання з фаху, працювати з новою інформацією, удосконалювати професійні вміння відповідно до новітніх наукових досягнень, компетентно спілкуватися на професійні теми. Якщо фунда-

ментальні наукові знання студенти отримують на заняттях з фахових дисциплін, то мовленнєві навички наукової комунікації формуються і вдосконалюються на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Роботу над формуванням наукової та науково-дослідницької компетентності на заняттях з української мови пропонуємо організовувати у кількох напрямках. Перш за все студенти вивчають наукові тексти свого фаху, навчаються їх аналізувати, редагувати, набувають навичок створення окремих складових частин тексту (актуальність, мета, завдання). Далі студенти засвоюють фахову термінологію, розрізняють вузькогалузеві та загальнонаукові поняття, використовують фахові терміни у зв'язних висловлюваннях на професійні теми. У статті запропоновано систему вправ і завдань для формування науково-дослідницької компетентності студентів першого курсу різних спеціальностей на заняттях з української мови. До таких вправ належать пошукові завдання на фахові теми, індивідуальні та групові наукові проекти про свою спеціальність, вправи на розподіл термінів за певними лінгвістичними критеріями (за призначенням, будовою, структурними моделями, способами творення). Такі завдання розвивають логічне та творче мислення, допомагають запам'ятати і коректно використовувати фахові терміни, будувати зв'язні висловлювання на професійні теми, а також забезпечують розвиток наукового світогляду фахівця певної галузі знань.

Ключові слова: науково-дослідницька компетентність, наукова комунікація, науковий текст, фахова термінологія, зв'язне висловлювання на професійні теми, українська мова за професійним спрямуванням.

Rudenko N. P. Development of student research competence peculiarities in Ukrainian for professional purposes courses

The article deals with the main features of formation of research competence in undergraduate students of different specializations studying Ukrainian language for Professional Purposes. The modern system of education at the higher level does not only have to prepare future professionals with knowledge of sciences in their fields but also ensure that they can seek professional development independently, critically analyse new information, improve professional skills in line with modern discoveries and findings, and communicate effectively (both academically and professionally). Although having some basic disciplinary background is gained through specialized disciplines, all of the linguistic and communicative skills needed for academic discourse are specifically developed in Ukrainian for Professional Purposes classes. The study proposes a multidimensional approach to fostering students' scientific and research competence within the language curriculum. Initially, students are introduced to scientific texts relevant to their fields of study, where they learn to analyze and edit academic texts as well as to compose essential structural components of research writing, including the statement of relevance, research aim, and objectives. Subsequently, they acquire discipline-specific terminology, learn to distinguish between highly specialized and general scientific concepts, and develop the ability to use professional terminology appropriately in coherent academic and professional communication. This publication sets out a series of exercises and learning tasks, intended to introduce research skills for first-year students across academic disciplines. Such activities encompass research-grounded assignments on professional topics, single and group academic projects of students neighbouring their disciplines of study, as well as tasks related to the categorization of language for use through categorial criteria such as function, structure. This contributes to the promotion of analytical and creative thinking, compliance with the correct acquisition and use of professional terminology, cohesion in students' production of discourse regarding a topic related to their field, and cultivating a scientific worldview like what competent specialists would have in their respective fields.

Key words: research competence, academic communication, scientific text, professional terminology, coherent professional discourse, Ukrainian for professional purposes.

УДК 378.091.3:796.42+613.2

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-52-64>

Сіпакова Дар'я Олександрівна,

викладачка кафедри олімпійського та професійного спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
dasha.aleksa1993@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-8523-6547>

Дубовой Володимир Володимирович,

доктор філософії, старший викладач
кафедри олімпійського та професійного спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
i0990770862@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9400-3012>

Ливацька Світлана Юріївна,

викладачка кафедри олімпійського та професійного спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
lane.livatskaya.70@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-8808-1249>

Ливацький Олександр Васильович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
slonik50a@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8012-9116>

**ІННОВАЦІЙНІ ПРОЄКТИ У ВИКЛАДАННІ ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ ЯК ЗАСІБ
РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКИХ, ПСИХОЛОГІЧНИХ
ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ З УРАХУВАННЯМ ПРИНЦИПІВ СПОРТИВНОЇ НУТРИЦІОЛОГІЇ**

Постановка проблеми. Сучасна система професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальностями галузі фізичної культури і спорту орієнтована не лише на формування спеціальних рухових умінь і навичок, а й на розвиток комплексу професійних компетентностей, необхідних для планування, організації, контролю, аналізу та корекції фізкультурно-спортивної діяльності. Особливого значення в цьому контексті набуває викладання легкої атлетики як базового виду фізичної активності, що забезпечує широкий спектр засобів розвитку основних фізичних якостей, формування рухової культури та підвищення функціональних можливостей організму.

Актуальність оновлення методики викладання легкої атлетики зумовлена необхідністю переходу від переважно репродуктивного засвоєння техніки виконання вправ до активної, практи-

коорієнтованої та проєктної діяльності здобувачів. Дослідження фізичної підготовки студентів свідчить про необхідність удосконалення змісту занять з фізичного виховання з елементами легкої атлетики, індивідуалізації навчання та посилення поточного контролю за якістю освітнього процесу (Ахметов, Овсянніков & Бабчук, 2023).

Водночас сучасний розвиток легкої атлетики характеризується активним використанням інноваційних технологій, цифрових засобів аналізу рухових дій, біомеханічного контролю, відеоаналізу та інструментів персоналізації фізичного навантаження. І. Квасниця та співавтори підкреслюють перспективність використання цифрових технологій, відеоаналізу, біомеханічних трекерів, інтерактивних платформ і технологій штучного інтелекту для оптимізації тренувального процесу та підвищення мотивації до занять (Квасниця та ін., 2025).

За таких умов інноваційний проєкт у процесі викладання легкої атлетики доцільно розглядати не лише як форму організації навчальної діяльності, а як педагогічний механізм інтеграції професійно-практичної, організаційно-управлінської, психологічної та здоров'язбережувальної складових професійної підготовки.

Особливого значення набуває також включення до змісту таких проєктів базових принципів спортивної нутриціології. Формування у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту уявлень про раціональне харчування, енергетичний баланс, гідратацію та відновлення створює передумови для комплексного розуміння процесів забезпечення працездатності й відновлення організму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки здобувачів вищої освіти до фізкультурно-спортивної діяльності охоплює декілька взаємопов'язаних напрямів: удосконалення методики викладання легкої атлетики, використання інноваційних технологій, формування професійних компетентностей, психологічний супровід, здоров'язбереження, відновлення та спортивну нутриціологію.

Базовим компонентом професійної підготовки залишається розвиток фізичних якостей та формування рухових умінь. Р. Ахметов, М. Овсянніков й Є. Бабчук (2023) доводять необхідність пошуку ефективніших методів організації фізичного виховання студентів із використанням засобів легкої атлетики, акцентуючи увагу на тестуванні, педагогічному спостереженні, індивідуалізації та корекції навчального процесу.

Методична складова викладання легкої атлетики передбачає системне опанування техніки бігу, стрибків, метань, дозування фізичного навантаження та організації самостійної роботи здобувачів (Кудряшова & Губченко, 2019). Отже, сучасна методика має створювати умови не лише для засвоєння технічних дій, а й для розвитку здатності майбутнього фахівця самостійно планувати, контролювати та оцінювати фізкультурно-спортивну діяльність.

Інноваційний потенціал легкої атлетики пов'язаний із використанням сучасних цифрових технологій. І. Квасниця зі співавторами розглядають відеоаналіз, біомеханічні системи, інтерактивні платформи, віртуальну та доповнену реальність, а також штучний інтелект як перспективні засоби оптимізації тренувального процесу (Квасниця та ін., 2025).

Важливою складовою професійної підготовки є розвиток організаційно-управлінських компетентностей. О. Ливацький, О. Отравенко та С. Ливацька (2026) обґрунтовують значення системного підходу у професійній підготовці бакалаврів фізичної культури, зокрема через практикоорієнтовані форми роботи, що передбачають планування, організацію та контроль освітньої діяльності.

Проєктно-управлінський компонент професійної підготовки може посилюватися шляхом виконання кваліфікаційних і дослідницьких завдань. О. Ливацький, О. Отравенко та О. Соколенко (2026) розглядають кваліфікаційну роботу як засіб формування проєктно-управлінської компетентності майбутнього магістра фізичної культури. Своєю чергою О. Ливацький, О. Отравенко та М. Карпенко (2026) акцентують увагу на методологічному супроводі професійного становлення магістрів у процесі виконання кваліфікаційної роботи.

Системний та компетентнісний підходи до професійної підготовки доповнюються організаційно-управлінським компонентом. С. Ливацька, О. Ливацький та К. Вошинчук (2026) визначають організаційно-управлінські детермінанти впровадження інноваційних технологій стретчингу, що є методологічно важливим і для проєктної організації навчання легкої атлетики. Водночас С. Ливацька та співавтори (2026) обґрунтовують системний підхід до використання стретчингу у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Здоров'язбережувальна складова професійної підготовки може бути посилена за допомогою інтеграції оздоровчих технологій. Дослідження О. Дубового та колективу співавторів (2026) розкриває роль пілатесу у професійному становленні фахівців фізичної культури і спорту. С. Ливацька, С. Ливацька та А. Поляхов (2026) акцентують увагу на потенціалі пілатесу у формуванні стресостійкості здобувачів вищої освіти, а С. Ливацька і М. Цабан (2026) розглядають його як інноваційний компонент здоров'язбережувальних технологій.

Психологічний компонент фізкультурно-спортивної діяльності також потребує цілеспрямованого формування. О. Бірюков і С. Ливацька (2026) підкреслюють значення психологічного супроводу спортсменів для забезпечення успішності їхньої діяльності. Дослідження Е. Ковальова та С. Ливацької (2026) додатково демонструє роль психолого-педагогічних чинників у стимулюванні мотивації до фізичного виховання.

Значущою є проблема відновлення після фізичного навантаження. Р. Данільченко і С. Ливацька (2024) систематизують засоби відновлення у спортивному тренуванні, тоді як О. Ливацький і С. Ливацька (2025) безпосередньо розглядають вплив стретчингу на відновлення організму після фізичних навантажень.

Сучасне професійне середовище вимагає також урахування психофізичного компонента. С. Ливацька та В. Дубовой розглядають психофізичну інтеграцію під час проєктування тренувальних програм із використанням оздоровчих і психорегуляторних технологій (Lyvatska & Dubovoy, 2026).

Окремий напрям становить спортивна нутриціологія. В. Дубовой і Д. Сіпакова (2023) звертають увагу на роль спортивної нутриціології у сучасному професійному спорті, а А. Жиденко і В. Паперник (2023) обґрунтовують доцільність включення курсу «Спортивна нутриціологія» до освітньої програми підготовки магістрів за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт».

Таким чином, сучасні дослідження формують достатнє теоретичне підґрунтя для інтеграції інноваційних технологій, проєктної діяльності, психологічної підготовки, здоров'язбереження, відновлення та спортивної нутриціології. Водночас недостатньо розробленим залишається питання їх комплексного поєднання саме у процесі викладання легкої атлетики здобувачам вищої освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць свідчить, що більшість досліджень зосереджується на окремих компонентах професійної підготовки: фізичній підготовленості, техніці легкоатлетичних вправ, інноваційних технологіях, психологічному супроводі, здоров'язбереженні або спортивному харчуванні.

Недостатньо уваги приділено інтегрованому інноваційному проєкту, у межах якого здобувач вищої освіти виступає не лише виконавцем фізичних вправ, а й організатором, аналітиком, проєктувальником, консультантом та учасником прийняття професійних рішень.

Саме ця обставина визначає необхідність розроблення педагогічної моделі, у якій викладання легкої атлетики виступає основою для одночасного розвитку організаційно-управлінських, психологічних і здоров'язбережувальних компетентностей із включенням базових принципів спортивної нутриціології.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічного потенціалу інноваційних проєктів у викладанні легкої атлетики для комплексного розвитку організаційно-управлінських, психологічних і здоров'язбережувальних компетентностей здобувачів вищої освіти з урахуванням принципів спортивної нутриціології.

У межах дослідження визначено структурні компоненти інноваційного проєкту, обґрунтовано його компетентнісний потенціал, розкрито можливості інтеграції цифрових, психологічних, здоров'язбережувальних і нутриціологічних технологій та запропоновано узагальнену модель його реалізації.

Застосовано теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури, порівняльний аналіз, систематизацію, педагогічне проєктування, структурно-функціональне моделювання та узагальнення практичного досвіду професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Легка атлетика має значний педагогічний потенціал для організації проєктної діяльності, оскільки об'єднує різноманітні види рухової активності, що дозволяють формувати швидкісні, силові, координаційні та витривалісні здібності. Водночас її навчальний потенціал значно ширший за безпосереднє засвоєння техніки вправ.

На нашу думку, інноваційний проєкт у викладанні легкої атлетики доцільно визначати як цілеспрямовану, обмежену в часі та структуровану освітню діяльність здобувачів, спрямовану на вирішення конкретного фізкультурно-спортивного завдання шляхом його діагностики, планування, організації, реалізації, моніторингу, аналізу, корекції та оцінювання із використанням інноваційних технологій.

Таке розуміння відповідає сучасній тенденції переходу від знаннєвої моделі професійної підготовки до компетентнісної. У цьому випадку здобувач має продемонструвати не лише знання методики легкої атлетики, а й здатність застосовувати їх у практичній ситуації, приймати професійні рішення та відповідати за результати власної діяльності.

Організаційно-управлінський компонент. Організаційно-управлінський компонент проєкту передбачає постановку мети, визначення завдань, планування етапів роботи, розподіл ролей між учасниками, визначення ресурсів, організацію контролю, оцінювання та презентацію результатів. Такий підхід узгоджується з положеннями щодо формування проєктно-управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури (Ливацький, Отравенко & Соколенко, 2026).

Важливою є можливість включення здобувачів до реального циклу управління фізкультурно-спортивною діяльністю:

діагностика → постановка проблеми → планування → реалізація → моніторинг → аналіз → корекція → оцінювання → презентація результатів.

Саме така послідовність перетворює традиційне практичне заняття на професійно орієнтовану проєктну діяльність.

Методологічний супровід цього процесу має передбачати поступове ускладнення завдань. На першому етапі здобувач виконує роль учасника, на наступному – помічника організатора, а на завершальному – самостійно розробляє та реалізує фрагмент фізкультурно-спортивного проєкту. Подібна логіка відповідає сучасним підходам до методологічного забезпечення професійного становлення магістрів фізичної культури (Ливацький, Отравенко & Карпенко, 2026).

Важливим є використання системного підходу. Методичні аспекти системного підходу в підготовці бакалаврів фізичної культури демонструють перспективність поєднання теоретичних знань і практичних завдань у межах цілісної освітньої системи (Ливацький, Отравенко & Ливацька, 2026).

До організаційно-управлінських проєктних завдань доцільно віднести розроблення плану проведення легкоатлетичного заходу, складання календаря підготовки, визначення цільової групи, розподіл функціональних обов'язків, розроблення системи контролю, організацію безпеки, підготовку інформаційних матеріалів та організацію підсумкової презентації.

Таким чином, здобувач набуває досвіду виконання функцій, які в майбутньому реалізовуватиме як учитель фізичної культури, тренер, організатор спортивних заходів або фахівець фізкультурно-оздоровчої сфери.

Професійно-практичний компонент. Професійно-практичний компонент забезпечує безпосередній зв'язок проєктної діяльності зі змістом легкої атлетики та передбачає навчання техніки легкоатлетичних вправ, проведення тестування, дозування фізичного навантаження, педагогічний контроль, аналіз рухових дій і оцінювання динаміки результатів.

Традиційна методика викладання легкої атлетики при цьому залишається фундаментом проєктної діяльності, забезпечуючи формування технічної основи та розуміння закономірностей навчання рухових дій (Кудряшова & Губченко, 2019). Тому інноваційний підхід не передбачає відмови від традиційної методики, а полягає в її технологічному, цифровому та компетентнісному розширенні.

Інноваційність проєкту доцільно забезпечувати через використання цифрових технологій. У межах навчання легкоатлетичних вправ можуть застосовуватися відеозйомка техніки виконання, цифрові секундоміри, мобільні застосунки для фіксації результатів, електронні таблиці, засоби візуалізації даних, цифрові щоденники та інструменти відеоаналізу. Перспективним є використання технологій штучного інтелекту для аналізу великих масивів показників та персоналізації навантаження (Квасниця та ін., 2025).

У цьому контексті проєкт може отримати назву «Цифровий моніторинг та персоналізація підготовки в легкоатлетичних видах». Здобувачі визначають вихідні показники фізичної підготовленості, аналізують техніку рухів, формують індивідуальні цілі, розробляють програму підготовки та оцінюють динаміку результатів.

Важливою перевагою такого підходу є розвиток аналітичної компетентності. Здобувач навчається не просто отримувати результат, а пояснювати його, визначати чинники позитивної або негативної динаміки та приймати рішення щодо подальшої корекції навантаження.

Психологічний компонент. Психологічний компонент інноваційного проєкту передбачає формування мотивації, саморегуляції, стресостійкості, комунікативної взаємодії, відповідальності та здатності працювати в команді.

Особливо важливим є формування здатності здобувача працювати в умовах обмеженого часу, змагальної напруги та необхідності швидкого прийняття рішень. Психологічний супровід є важливою умовою успішності спортивної діяльності (Бірюков & Ливацька, 2026).

Проєктна форма роботи створює природні умови для розвитку таких якостей, оскільки передбачає презентацію результатів, командне обговорення, розподіл відповідальності та подолання проблемних ситуацій.

Психолого-педагогічний компонент також може бути спрямований на підвищення мотивації до фізичної активності. Е. Ковальов і С. Ливацька (2026) звертають увагу на значення психолого-педагогічних чинників стимулювання мотивації, що є важливим для побудови позитивного освітнього середовища.

Додатковий психофізичний ефект може забезпечуватися інтеграцією оздоровчих і психорегуляторних технологій. С. Ливацька та В. Дубовой акцентують увагу на психофізичній інтеграції в процесі проєктування програм підготовки фахівців фізичної культури і спорту (Lyvatska & Dubovoy, 2026).

Здоров'язбережувальний компонент. Здоров'язбережувальний компонент передбачає здатність майбутнього фахівця оцінювати відповідність фізичного навантаження індивідуальним можливостям, визначати ознаки надмірного стомлення, застосовувати доступні засоби відновлення та формувати безпечне освітнє середовище.

Основою його реалізації може бути принцип «НАВАНТАЖЕННЯ → ВІДНОВЛЕННЯ → АДАПТАЦІЯ». У цьому контексті стретчинг може бути використаний як складова системи відновлення після фізичних навантажень (Ливацький & Ливацька, 2025).

Системне використання стретчингу також може розглядатися як компонент професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту (Ливацька, Ливацький & Міщенко, 2026). Організаційно-управлінський аспект упровадження таких технологій передбачає вибір адекватних засобів, їх дозування, контроль та дотримання вимог безпеки (Ливацька, Ливацький & Вошинчук, 2026).

Доповненням до легкоатлетичної підготовки можуть бути елементи пілатесу та йоги. Пілатес має потенціал для професійного становлення фахівців фізичної культури і спорту (Дубовою, Ливацька, Ливацький & Бикадорова, 2026), а його використання в освітньому процесі може сприяти формуванню стресостійкості (Ливацька, Ливацька & Поляхов, 2026). Йога, своєю чергою, може розглядатися як інноваційний компонент здоров'язбережувальних технологій (Ливацька & Цабан, 2026).

Таким чином, здоров'язбережувальна складова проєкту реалізується через послідовність:

ПІДГОТОВКА → ОСНОВНЕ НАВАНТАЖЕННЯ → КОНТРОЛЬ СТАНУ → ВІДНОВЛЕННЯ → САМООЦІНЮВАННЯ → КОРЕКЦІЯ НАСТУПНОГО НАВАНТАЖЕННЯ.

Інтеграція принципів спортивної нутриціології. Особливістю запропонованого підходу є включення принципів спортивної нутриціології до змісту інноваційного проєкту.

Спортивна нутриціологія має розглядатися не як відокремлена медико-біологічна дисципліна, а як складова професійної культури майбутнього фахівця фізичної культури і спорту. Доцільність її включення в підготовку магістрів за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» обґрунтовується А. Жиденко та В. Паперник (2023).

У контексті легкої атлетики принципи спортивної нутриціології можуть інтегруватися в проєкт через оцінювання загальних енергетичних потреб залежно від характеру фізичного навантаження, формування уявлення про збалансований раціон, аналіз значення білків, жирів і вуглеводів, формування навичок раціональної гідратації, визначення ролі харчування у процесах відновлення, аналіз режиму харчування до та після фізичного навантаження, а також формування критичного ставлення до необґрунтованого використання спортивних добавок.

Роль спортивної нутриціології у сучасному професійному спорті пов'язана із забезпеченням енергетичних потреб організму, підтриманням працездатності та створенням умов для відновлення (Дубовою & Сіпакова, 2023).

Водночас у педагогічному контексті важливо дотримуватися меж професійної компетентності фахівця фізичної культури. Здобувач має отримати базові знання про принципи раціонального харчування, гідратації та відновлення, тоді як рекомендації лікувального або індивідуально-медичного характеру повинні залишатися компетенцією відповідних медичних і нутриціологічних фахівців.

У запропонованій моделі спортивна нутриціологія тому не виділяється в окремий структурний компонент, а виконує міжкомпонентну функцію, пов'язуючи професійно-практичний і здоров'язбережувальний напрями проєктної діяльності.

Структура інноваційного проєкту. На основі узагальнення наукових положень нами запропоновано чотирикомпонентну структуру інноваційного проєкту. Водночас чотири компоненти характеризують зміст проєктної діяльності, тоді як етапи визначають послідовність її реалізації. Отже, компоненти не є послідовними стадіями та не функціонують ізольовано, а інтегруються на різних етапах єдиного проєктного циклу.

Таблиця 1

Структурно-компонентна модель інноваційного проєкту у викладанні легкої атлетики

Компонент	Основний зміст	Компетентності
Організаційно-управлінський	постановка мети, планування, розподіл ролей, організація, контроль, оцінювання, презентація	організаційно-управлінські
Професійно-практичний	навчання легкоатлетичних вправ, тестування, аналіз техніки, дозування навантаження, цифровий моніторинг	професійні, предметно-практичні, аналітичні
Психологічний	мотивація, саморегуляція, командна взаємодія, стресостійкість, відповідальність	психологічні, комунікативні
Здоров'язбережувальний	безпека, контроль стану, відновлення, стретчинг, пілатес, йога, гідратація, основи раціонального харчування	здоров'язбережувальні

У такій моделі кожне проєктне завдання може одночасно реалізовувати декілька компонентів. Наприклад, організація легкоатлетичного мініпроєкту передбачає не лише планування та розподіл ролей, а й визначення параметрів фізичного навантаження, забезпечення безпеки, психологічну підготовку учасників, організацію відновлення та врахування базових принципів харчування й гідратації.

Таким чином, запропонована структура забезпечує інтеграцію предметних, організаційних, психологічних та здоров'язбережувальних компетентностей у межах єдиної професійно орієнтованої діяльності.

Приклад проєктного завдання. Практичним прикладом може бути проєкт «Легкоатлетичний старт: від планування до результату».

На етапі діагностики здобувачі аналізують вихідний рівень фізичної підготовленості учасників. Далі визначають проблему, мету та завдання проєкту, після чого розробляють програму підготовки, що включає легкоатлетичні вправи, засоби відновлення та рекомендації щодо базових принципів харчування і гідратації.

На етапі реалізації програми застосовуються цифровий моніторинг, фіксація результатів та аналіз техніки рухових дій. Після завершення основної частини проєкту здобувачі аналізують отримані результати, визначають проблеми та розробляють корекційні заходи.

Отже, проєктна діяльність реалізується за логікою:

діагностувати → визначити проблему → спланувати → реалізувати → проконтролювати → проаналізувати → скоригувати → оцінити → презентувати.

У результаті здобувач демонструє не одну окрему навичку, а комплекс професійних дій та компетентностей. Такий формат може бути реалізований як індивідуально, так і в малих групах.

Взаємозв'язок фізичного навантаження та відновлення. У процесі викладання легкої атлетики важливо забезпечувати баланс між тренувальним впливом і відновленням. Засоби відновлення повинні підбиратися залежно від характеру та інтенсивності навантаження (Данільченко & Ливацька, 2024).

Це особливо важливо у студентському віці, коли навчальне навантаження поєднується з іншими видами діяльності. Тому фізичну підготовку доцільно розглядати не як ізольований процес виконання вправ, а як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують працездатність, адаптацію та відновлення організму.

Психоемоційні чинники також можуть впливати на фізичний стан і суб'єктивне сприйняття навантаження. Дослідження М. Овдій та співавторів актуалізує значення психоемоційних факторів у контексті фізичного благополуччя та проблематики болю (Овдій та ін., 2025).

Отже, здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця повинна включати здатність бачити взаємозв'язок фізичного, психологічного та поведінкового компонентів, а також враховувати співвідношення навантаження, відновлення, харчування та гідратації.

Інноваційно-проєктний підхід як засіб професійного становлення. Проєктна діяльність забезпечує поступове переміщення здобувача з позиції пасивного отримувача інформації до позиції суб'єкта професійної діяльності. Це особливо важливо в умовах сучасної системи вищої освіти, де професійна підготовка має орієнтуватися на здатність самостійно розв'язувати практичні проблеми, приймати рішення та оцінювати їхні наслідки.

Інформаційні технології та інноваційні управлінські моделі можуть бути інтегровані в систему фізичного виховання закладів загальної середньої освіти, що підтверджує перспективність цифровізації організації фізкультурної діяльності (Lyvatskyi, Otravenko & Semenov, 2026). Відповідний досвід може бути адаптований і до освітнього процесу закладів вищої освіти.

Водночас інноваційний проєкт не повинен зводитися лише до використання цифрових інструментів. Його інноваційність визначається передусім новою організацією освітньої діяльності, інтеграцією різних професійних функцій, активною позицією здобувача та переходом до самостійного прийняття професійних рішень.

Таким чином, інноваційно-проектний підхід створює умови для поєднання теоретичних знань, рухового досвіду, організаційно-управлінської діяльності, психологічної саморегуляції, здоров'язбереження, цифрового моніторингу та базових знань зі спортивної нутриціології.

Висновки. Теоретичний аналіз засвідчив значний педагогічний потенціал інноваційних проєктів у викладанні легкої атлетики для комплексного розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Обґрунтовано доцільність інтеграції легкоатлетичної підготовки, організаційно-управлінського, професійно-практичного, психологічного та здоров'язбережувального компонентів із урахуванням принципів спортивної нутриціології.

Встановлено, що запропоновані чотири компоненти характеризують зміст інноваційного проєкту, тоді як його реалізація відбувається як послідовний професійний цикл: діагностика, постановка проблеми, планування, реалізація, моніторинг, аналіз, корекція, оцінювання та презентація результатів. Такий підхід забезпечує взаємопроникнення окремих складових проєкту та запобігає їх ізольованому формуванню.

Організаційно-управлінський компонент сприяє розвитку навичок планування, розподілу функцій, організації, контролю та прийняття рішень; професійно-практичний забезпечує опанування легкоатлетичних вправ, дозування навантаження, педагогічний контроль і аналіз результатів; психологічний спрямований на розвиток мотивації, саморегуляції, стресостійкості та командної взаємодії; здоров'язбережувальний – на безпечне дозування фізичного навантаження, відновлення та використання стретчингу, пілатесу й йоги.

Інтеграція принципів спортивної нутриціології розширює зміст професійної підготовки, формуючи базове розуміння взаємозв'язку фізичного навантаження, енергетичних потреб, гідратації, раціонального харчування та відновлення. Водночас її використання в освітньому процесі має здійснюватися в межах професійної компетентності фахівця фізичної культури без підміни медичного або індивідуального нутриціологічного консультування.

Отже, інноваційний проєкт у викладанні легкої атлетики може розглядатися як ефективний педагогічний механізм переходу від засвоєння окремих рухових дій до комплексної професійної діяльності, у якій здобувач набуває досвіду планування, організації, виконання, моніторингу, аналізу, корекції та презентації результатів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою запропонованої моделі, визначенням критеріїв та рівнів сформованості організаційно-управлінських, професійно-практичних, психологічних і здоров'язбережувальних компетентностей, а також розробленням діагностичного інструментарію для оцінювання ефективності інноваційних проєктів у процесі викладання легкої атлетики.

Список використаної літератури

1. Ахметов Р. Ф., Овсянніков М. М., Бабчук Є. І. Особливості фізичної підготовки студентів на заняттях фізичного виховання з елементами легкої атлетики. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2023. № 16. С. 23–29.
2. Квасниця І., Квасниця О., Рибак Л., Демченко Н. Інноваційні технології в легкій атлетіці: сучасні тенденції до підвищення ефективності тренувального процесу. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. Т. 2, № 1. С. 158–164. DOI: [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).84](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).84)
3. Кудряшова Т. І., Губченко О. О. Теорія і методика викладання легкої атлетики : навч.-метод. посіб. для самостійної роботи з навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання легкої атлетики» для студентів спеціальності 014.11 «Середня освіта (Фізична культура)». Кременчук : ПП «Бітарт», 2019. 169 с.
4. Ливацький О. В., Отравенко О. В., Соколенко О. І. Виконання кваліфікаційної роботи як засіб формування проєктно-управлінської компетентності майбутнього магістра фізичної

культури на засадах системного підходу. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 28. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19649263>

5. Ливацький О. В., Отравенко О. В., Карпенко М. І. Методологічний супровід професійного становлення магістрів фізичної культури у процесі виконання кваліфікаційної роботи на засадах теорії та методики фізичного виховання. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 30. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20473836>

6. Ливацька С. Ю., Ливацький О. В., Вошинчук К. М. Організаційно-управлінські детермінанти впровадження інноваційних технологій стретчингу в систему професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту. *Фізична культура і спорт: сучасні аспекти та тенденції розвитку : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф.* (Полтава, 26–27 берез. 2026 р.). Полтава, 2026. С. 361–363.

7. Ливацька С., Ливацький О., Міщенко О. Системний підхід до використання стретчингу у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2026. № 1(147). С. 167–182. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2026.01/167-182>

8. Дубовой О. В., Ливацька С. Ю., Ливацький О. В., Бикадорова Н. О. Генезис оздоровчих систем та роль пілатесу у професійному становленні фахівців фізичної культури і спорту. *Освіта та педагогічна наука*. 2026. № 2(192). С. 57–66. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-57-66](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-57-66)

9. Ливацька С. Ю., Ливацька С. О., Поляхов А. С. Інтеграція оздоровчих технологій пілатесу в освітній процес закладів вищої освіти як чинник формування стресостійкості. *Фізична культура і спорт: сучасні аспекти та тенденції розвитку : зб. матеріалів VII Регіональної наук.-практ. конф. з всеукр. участю* (12 берез. 2026 р.). Лубни : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2026. С. 428–431.

10. Ливацька С. Ю., Цабан М. В. Йога як інноваційний компонент здоров'язбережувальних технологій у системі фізичної культури старшокласників. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку якісної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах ступеневої освіти : зб. наук. праць за матер. VIII міжн. наук.-практ. конф.* (16–17 квіт. 2026 р.). Лубни : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2026. С. 303–305.

11. Бірюков О. В., Ливацька С. Ю. Особливості психологічного супроводу спортсменів на успішність їхньої змагальної діяльності (на прикладі футболу). *Фізична культура і спорт: сучасні аспекти та тенденції розвитку : зб. матеріалів VII Регіональної наук.-практ. конф. з всеукр. участю* (12 берез. 2026 р.). Лубни : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2026. С. 300–303.

12. Ковальов Е. О., Ливацька С. Ю. Психолого-педагогічні чинники стимулювання мотивації старшокласників до фізичного виховання засобами футзалу. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку якісної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах ступеневої освіти : зб. наук. праць за матер. VIII міжн. наук.-практ. конф.* (16–17 квіт. 2026 р.). Лубни : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2026. С. 286–289.

13. Данільченко Р. П., Ливацька С. Ю. Характеристика засобів відновлення в системі спортивного тренування. *Research of young scientists: from idea generation to project implementation : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф.* (Ліон, Франція, 28–30 жовт. 2024 р.). Ліон, 2024. С. 152–155.

14. Ливацький О. В., Ливацька С. Ю. Вплив занять стретчингом на відновлення організму після фізичних навантажень у професійно-прикладній фізичній підготовці. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2025. № 2. С. 110–118. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-2-110-117>

15. Lyvatska S., Dubovoy V. Psychophysical integration in the design of training programs within the training system for physical culture and sports specialists: wellness and

psychoregulatory technologies. *Slovak International Scientific Journal*. 2026. No. 108. P. 55–58. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20737208>

16. Дубовой В. В., Сіпакова Д. О. Роль спортивної нутриціології у сучасному професійному спорті. *The latest information and communication technologies in education : матеріали XI Між-нар. наук.-практ. конф.* Італія, 2023. С. 336–339.

17. Жиденко А. О., Паперник В. В. Курс «Спортивна нутриціологія» для освітньої програми магістрів 017 «Фізична культура і спорт». *Освіта і здоров'я підростаючого покоління : матеріали V міжнар. симп. / за ред. В. Г. Білик.* Київ : Алатон, 2023. Вип. 5. С. 65–66.

18. Ливацький О. В., Отравенко О. В., Ливацька С. Ю. Методичні аспекти реалізації системного підходу в підготовці бакалаврів фізичної культури до комплексного кваліфікаційного іспиту (на прикладі вивчення практикуму з пілатесу). *Актуальні питання у сучасній науці*. 2026. № 4(46). С. 2761–2774. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-4\(46\)-2761-2774](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-4(46)-2761-2774)

19. Овдій М., Яременко Л., Ливацький О., Ливацька С., Сіпакова Д. Психоемоційні фактори як предиктори хронічного неспецифічного болю в попереку. *Праці Наукового товариства імені Шевченка. Медичні науки*. 2025. Т. 77, № 2. DOI: <https://doi.org/10.25040/ntsh2025.02.14>

20. Lyvatskyi O., Otravenko O., Semenov M. Information technologies and innovative management models in physical education in general secondary education institutions in the context of the New Ukrainian School concept. *Slovak International Scientific Journal*. 2026. No. 108. P. 49–52. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20737179>

References

1. Akhmetov, R. F., Ovsianikov, M. M., & Babchuk, Ye. I. (2023). Osoblyvosti fizychnoi pidhotovky studentiv na zaniattiakh fizychnoho vykhovannia z elementamy lehkoi atletyky [Features of physical training of students in physical education classes with elements of athletics]. *Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii – Physical culture, sports and health of the nation, (16)*, 23–29 [in Ukrainian].

2. Kvasnytsia, I., Kvasnytsia, O., Rybak, L., & Demchenko, N. (2025). Innovatsiini tekhnolohii v lehkii atletytsi: suchasni tendentsii do pidvyshchennia efektyvnosti trenuvalnoho protsesu [Innovative technologies in athletics: modern trends towards increasing the effectiveness of the training process]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 2(1), 158–164. DOI: [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).84](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).84) [in Ukrainian].

3. Kudriashova, T. I., & Hubchenko, O. O. (2019). Teoriia i metodyka vykladannia lehkoi atletyky [Theory and methodology of teaching athletics]. Kremenichuk: PP “Bitart” [in Ukrainian].

4. Lyvatskyi, O. V., Otravenko, O. V., & Sokolenko, O. I. (2026). Vykonannia kvalifikatsiinoi roboty yak zasib formuvannia proiektno-upravlinskoi kompetentnosti maibutnoho mahistra fizychnoi kultury na zasadakh systemnoho pidkhodu [Qualification thesis as a means of developing project-management competence of future masters of physical culture based on a systematic approach]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (28). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19649263> [in Ukrainian].

5. Lyvatskyi, O. V., Otravenko, O. V., & Karpenko, M. I. (2026). Metodolohichniy suprovid profesiinoho stanovlennia mahistriv fizychnoi kultury u protsesi vykonannia kvalifikatsiinoi roboty na zasadakh teorii ta metodyky fizychnoho vykhovannia [Methodological support of the professional development of masters of physical culture in the process of completing a qualification thesis based on the theory and methodology of physical education]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (30). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20473836> [in Ukrainian].

6. Lyvatska, S. Yu., Lyvatskyi, O. V., & Voshchynchuk, K. M. (2026). Orhanizatsiino-upravlinski determinanty vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii stretchynhu v systemu profesiinoi

pidhotovky fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu [Organizational and managerial determinants of implementing innovative stretching technologies in the professional training system of physical culture and sports specialists]. In: *Fizychna kultura i sport: suchasni aspekty ta tendentsii rozvytku – Physical culture and sports: modern aspects and development trends*. (pp. 361–363). Poltava [in Ukrainian].

7. Lyvatska, S., Lyvatskyi, O., & Mishchenko, O. (2026). Systemnyi pidkhid do vykorystannia stretchynhu u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu [A systematic approach to the use of stretching in the professional training of future physical culture and sports specialists]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies, (1)*, 167–182. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2026.01/167-182> [in Ukrainian].

8. Dubovoy, O. V., Lyvatska, S. Yu., Lyvatskyi, O. V., & Bykadorova, N. O. (2026). Henezys ozdorovchykh system ta rol pilatesu u profesiinomu stanovlenni fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu [Genesis of health systems and the role of Pilates in the professional development of physical culture and sports specialists]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, (2)*, 57–66. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2\(192\)-57-66](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2026-2(192)-57-66) [in Ukrainian].

9. Lyvatska, S. Yu., Lyvatska, S. O., & Poliakhov, A. S. (2026). Intehratsiia ozdorovchykh tekhnolohii pilatesu v osviti protses zakladiv vyshchoi osvity yak chynnyk formuvannia stresostiikosti [Integration of Pilates health technologies into the educational process of higher education institutions as a factor in stress resistance formation]. In: *Fizychna kultura i sport: suchasni aspekty ta tendentsii rozvytku – Physical culture and sports: modern aspects and development trends*. (pp. 428–431). Lubny: DZ “Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka” [in Ukrainian].

10. Lyvatska, S. Yu., & Tsaban, M. V. (2026). Yoha yak innovatsiinyi komponent zdoroviazberezhvalnykh tekhnolohii u systemi fizychnoi kultury starshoklasnykiv [Yoga as an innovative component of health-preserving technologies in the physical culture system of senior pupils]. In: *Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku yakisnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu v umovakh stupenevoi osvity – Modern trends and prospects for the development of high-quality training of future specialists in physical culture and sports in the conditions of graduate education*. (pp. 303–305). Lubny: DZ “Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka” [in Ukrainian].

11. Biriukov, O. V., & Lyvatska, S. Yu. (2026). Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu sportsmeniv na uspishnist yikhnoi zmahalnoi diialnosti (na prykladi futbolu) [Features of psychological support of athletes and its influence on the success of their competitive activity (on the example of football)]. In: *Fizychna kultura i sport: suchasni aspekty ta tendentsii rozvytku – Physical culture and sports: modern aspects and development trends*. (pp. 300–303). Lubny: DZ “Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka” [in Ukrainian].

12. Kovalov, E. O., & Lyvatska, S. Yu. (2026). Psykholoho-pedahohichni chynnyky stymuliuвання motyvatsii starshoklasnykiv do fizychnoho vykhovannia zasobamy futzalu [Psychological and pedagogical factors stimulating senior pupils' motivation for physical education through futsal]. In: *Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku yakisnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu v umovakh stupenevoi osvity – Modern trends and prospects for the development of high-quality training of future specialists in physical culture and sports in the conditions of graduate education*. (pp. 286–289). Lubny: DZ “Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka” [in Ukrainian].

13. Danilchenko, R. P., & Lyvatska, S. Yu. (2024). Kharakterystyka zasobiv vidnovlennia v systemi sportyvnoho trenuvannia [Characteristics of recovery means in the sports training system]. In: *Research of young scientists: from idea generation to project implementation*. (pp. 152–155). Lyon [in Ukrainian].

14. Lyvatskyi, O. V., & Lyvatska, S. Yu. (2025). Vplyv zaniat stretchynhom na vidnovlennia orhanizmu pislia fizychnykh navantazhen u profesiino-prykladnii fizychnii pidhotovtsi [The influence

of stretching exercises on organism recovery after physical loads in professional-applied physical training]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, (2), 110–118. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-2-110-117> [in Ukrainian].

15. Lyvatska, S., & Dubovoy, V. (2026). Psychophysical integration in the design of training programs within the training system for physical culture and sports specialists: Wellness and psychoregulatory technologies. *Slovak International Scientific Journal*, (108), 55–58. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20737208>

16. Dubovoy, V. V., & Sipakova, D. O. (2023). Rol sportyvnoi nutrytsiologii u suchasnomu profesiinomu sporti [The role of sports nutrition in modern professional sport]. In: *The latest information and communication technologies in education*. (pp. 336–339). Italy [in Ukrainian].

17. Zhydenko, A. O., & Papernyk, V. V. (2023). Kurs “Sportyvna nutrytsiologhiia” dlia osvithoi prohramy mahistriv 017 “Fizychna kultura i sport” [The “Sports nutrition” course for the master's educational programme 017 “Physical culture and sport”]. *Osvita i zdorovia pidrostaiuchoho pokolinnia – Education and health of the younger generation*, (5), 65–66 [in Ukrainian].

18. Lyvatskyi, O. V., Otravenko, O. V., & Lyvatska, S. Yu. (2026). Metodichni aspekty realizatsii systemnoho pidkhodu v pidhotovtsi bakalavriv fizychnoi kultury do kompleksnoho kvalifikatsiinoho ispytu (na prykladi vyvchennia praktykumu z pilatesu) [Methodological aspects of implementing a systematic approach in the preparation of bachelors of physical culture for the comprehensive qualification examination (on the example of studying a Pilates practicum)]. *Aktualni pytannia u suchasni nauki – Current issues in modern science*, (4), 2761–2774. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-4\(46\)-2761-2774](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-4(46)-2761-2774) [in Ukrainian].

19. Ovdii, M., Yaremenko, L., Lyvatskyi, O., Lyvatska, S., & Sipakova, D. (2025). Psykhoemotsiini faktory yak predyktory khronichnoho nespetsyficchnoho bolii v popereku [Psycho-emotional factors as predictors of chronic nonspecific low back pain]. *Pratsi Naukovoho tovarystva imeni Shevchenka. Medychni nauky – Proceedings of the Shevchenko Scientific Society. Medical Sciences*, 77(2). DOI: <https://doi.org/10.25040/ntsh2025.02.14> [in Ukrainian].

20. Lyvatskyi, O., Otravenko, O., & Semenov, M. (2026). Information technologies and innovative management models in physical education in general secondary education institutions in the context of the New Ukrainian School concept. *Slovak International Scientific Journal*, (108), 49–52. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20737179>

Сіпакова Д. О., Дубовой В. В., Ливацька С. Ю., Ливацький О. В. Інноваційні проєкти у викладанні легкої атлетики як засіб розвитку організаційно-управлінських, психологічних та здоров'язбережувальних компетентностей здобувачів вищої освіти з урахуванням принципів спортивної нутриціології

У статті обґрунтовано педагогічний потенціал інноваційних проєктів у викладанні легкої атлетики для комплексного розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Актуальність визначається необхідністю модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту та переходу від репродуктивного засвоєння техніки вправ до активної проєктної діяльності, що передбачає планування, організацію, моніторинг, оцінювання й корекцію фізкультурно-спортивної роботи. Метою є теоретичне обґрунтування використання інноваційних проєктів у викладанні легкої атлетики для розвитку організаційно-управлінських, психологічних і здоров'язбережувальних компетентностей з урахуванням принципів спортивної нутриціології. Використано методи теоретичного аналізу й узагальнення наукової літератури, порівняльного аналізу, систематизації, педагогічного проєктування та структурно-функціонального моделювання. Визначено доцільність структурування інноваційного проєкту за організаційно-управлінським, техніко-фізичним, психологічним і здоров'язбережувальним

компонентами. Обґрунтовано інтеграцію цифрового моніторингу, відеоаналізу, персоналізації навантаження, стретчингу, пілатесу, йоги, психорегуляторних технологій та елементів спортивної нутриціології. Запропоновано модель «Легкоатлетичний старт: від планування до результату», яка охоплює діагностику, постановку проблеми, планування, реалізацію, моніторинг, корекцію, оцінювання та презентацію результатів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованої моделі.

Ключові слова: легка атлетика, інноваційні проєкти, професійні компетентності, здоров'язбереження, спортивна нутриціологія.

Sipakova D. O., Dubovoy V. V., Lyvatska S. Yu., Lyvatskyi O. V. Innovative projects in teaching athletics as a means of developing managerial, psychological, and health-preserving competencies of higher education students, taking into account the principles of sports nutrition

The article substantiates the potential of innovative projects in athletics teaching for developing professional competencies of higher education students. The purpose is to theoretically substantiate their use for developing organizational-managerial, psychological and health-preserving competencies with consideration of sports nutrition principles. The study employed theoretical analysis and generalization of scientific literature, comparative analysis, systematization, pedagogical design and structural-functional modeling. It was established that innovative projects should integrate organizational-managerial, technical-physical, psychological and health-preserving components. The expediency of combining digital monitoring, video analysis, individualized load management, stretching, Pilates, yoga, psychoregulatory technologies and basic sports nutrition principles was substantiated. The model "Athletics Start: From Planning to Result" was proposed, including diagnostics, problem identification, planning, implementation, monitoring, correction, evaluation and presentation of results. The organizational-managerial component develops planning and coordination skills; the psychological component promotes motivation, self-regulation, stress resistance and teamwork; the health-preserving component focuses on rational load management, recovery, hydration and nutrition. Sports nutrition is considered an element of professional culture that enables students to understand the relationship between physical activity, energy requirements, hydration, nutrition and recovery. Further research should focus on experimental verification of the proposed model and development of criteria for assessing relevant competencies.

Key words: athletics, innovative projects, professional competencies, health preservation, sports nutrition.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 16.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ

УДК 37.015.3:159.923

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-65-72>

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. Лубни, Україна.

bezghynskiyurii@gmail.com

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

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації системи публічного управління та посилення нестабільності соціально-економічного середовища особливої актуальності набуває проблема підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, стресу та швидких змін. Попри значну кількість досліджень, що стосуються професійної підготовки управлінців, недостатньо розробленим залишається питання системного впливу освітнього середовища закладу вищої освіти на формування резильєнтності суб'єктів публічного управління. Зокрема, потребує уточнення структура освітнього середовища як багатовимірної системи та механізми його впливу на розвиток адаптивних і відновлювальних ресурсів майбутніх управлінців.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблематика резильєнтності активно досліджується у працях зарубіжних і вітчизняних науковців. Зокрема, А. Мاستен розглядає резильєнтність як базову адаптивну здатність особистості, що формується у взаємодії з середовищем. М. Унгар акцентує увагу на соціально-екологічній природі резильєнтності, підкреслюючи роль доступу до ресурсів середовища. У психологічній та педагогічній науці України значний внесок у розробку проблеми формування особистості в освітньому середовищі зробили І. Бех, В. Кремень, П. Горностай, Р. Семенова та інші дослідники.

Окремі аспекти впливу освітнього середовища на розвиток професійних якостей майбутніх фахівців розглядаються у працях, присвячених компетентнісному підходу, соціальному конструктивізму, емоційному інтелекту та організаційній поведінці. Водночас системне дослідження освітнього середовища саме як чинника формування резильєнтності суб'єктів публічного управління залишається недостатньо розробленим, що зумовлює необхідність подальшого наукового аналізу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі освітнього середовища закладу вищої освіти у процесі формування резильєнтності суб'єктів публічного управління та визначення його структурних компонентів і механізмів впливу на розвиток адаптивних і професійно значущих якостей майбутніх управлінців.

Методологія та методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять системний, міждисциплінарний та компетентнісний підходи, що дозволяють розглядати освітнє середовище як цілісну багаторівневу систему. У роботі використано також екологічний підхід до розвитку особистості, що ґрунтується на теорії У. Бронфенбреннера.

У процесі дослідження застосовано такі методи: аналіз і синтез наукової літератури для узагальнення теоретичних підходів до поняття резильєнтності; порівняльний аналіз для виявлення спільних і відмінних позицій дослідників; систематизація та узагальнення для визначення структурних компонентів освітнього середовища; а також елементи контент-аналізу для інтерпретації сучасних наукових публікацій.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище закладу вищої освіти у сучасних умовах трансформації публічного управління набуває статусу не лише простору професійної підготовки майбутніх фахівців, але й складної багатовимірної системи соціально-психологічної підтримки, розвитку адаптивності та формування резильєнтності суб'єктів управлінської діяльності. У контексті глобальних викликів, зокрема політичної нестабільності, воєнних конфліктів, цифрової трансформації управління та зростання рівня невизначеності, особливої актуальності набуває здатність майбутніх управлінців до відновлення після стресових ситуацій, збереження функціональної ефективності та здатності до конструктивної взаємодії в кризових умовах. Саме резильєнтність, як інтегративна психологічна й професійна характеристика, поступово трансформується в один із ключових результатів сучасної вищої освіти у сфері публічного управління.

У науковій літературі поняття резильєнтності розглядається як здатність особистості або системи успішно адаптуватися до несприятливих умов, відновлюватися після стресу та продовжувати ефективне функціонування. Анна Мастен визначає резильєнтність як “ordinary magic” – звичайну, але фундаментальну здатність людини до адаптації, що формується на основі взаємодії індивідуальних ресурсів та соціального середовища (Masten, 2001). Схожі підходи простежуються у працях Майкла Унгара, який підкреслює соціально-екологічну природу резильєнтності, наголошуючи, що вона є не лише внутрішньою характеристикою особистості, а результатом доступу до ресурсів середовища, які підтримують розвиток і відновлення (Ungar, 2018). У цьому контексті освітнє середовище закладу вищої освіти виступає ключовим фактором формування резильєнтності, особливо у майбутніх фахівців публічного управління, чия діяльність пов'язана з високим рівнем відповідальності та стресогенності.

В українській педагогічній та психологічній традиції ідея впливу освітнього середовища на розвиток особистості глибоко розроблялася у працях І. Беха, який підкреслював значення ціннісно орієнтованого виховання та суб'єкт-суб'єктної взаємодії у формуванні зрілої особистості (Бех, 2014, с. 11). У цьому контексті освітнє середовище розглядається не як нейтральний фон навчання, а як активний чинник формування внутрішніх ресурсів студентів, включно з їх здатністю до саморегуляції, подолання труднощів та емоційної стабільності. Водночас В. Кремень наголошує, що сучасна освіта має бути спрямована на формування людини, здатної діяти в умовах невизначеності, що безпосередньо корелює з концептом резильєнтності як освітнього результату (Кремень, 2013, с. 4).

Освітнє середовище закладу вищої освіти у сфері публічного управління має специфічні характеристики, зумовлені професійною спрямованістю підготовки. Воно включає не лише навчальні програми та методики викладання, але й управлінську культуру закладу, характер комунікацій між викладачами і студентами, рівень залучення до практичної діяльності, наявність симуляцій кризових ситуацій, а також можливості розвитку емоційного інтелекту та стресостійкості. Як зазначає В. Ковальчук, професійно-освітнє середовище є системою умов, які визначають формування професійної ідентичності та поведінкових стратегій майбутнього фахівця (Ковальчук, 2023, с. 48). У випадку публічного управління це середовище повинно моделювати реальні управлінські виклики, що дозволяє студентам не лише засвоювати теоретичні знання, але й формувати поведінкові патерни, необхідні для ефективної діяльності в кризових ситуаціях.

Особливого значення у формуванні резильєнтності набуває психологічна безпека освітнього середовища. Дослідження Емі Едмондсон показують, що психологічна безпека є критичним

фактором ефективного навчання та командної взаємодії, оскільки дозволяє індивідам вільно висловлювати думки, не боячись негативної оцінки або покарання (Edmondson, 1999). У контексті підготовки фахівців публічного управління це означає створення такого освітнього простору, в якому студенти можуть помилятися, аналізувати власні помилки та розвивати здатність до саморефлексії без страху втрати академічного або соціального статусу. Саме через такі механізми формується базова структура резильєнтності як здатності до відновлення після невдач.

Важливим компонентом освітнього середовища є також його соціальна інтерактивність. Згідно з концепцією соціального конструктивізму, знання та професійні навички формуються у процесі взаємодії між учасниками освітнього процесу. Л. Виготський підкреслював, що розвиток вищих психічних функцій відбувається у соціальному контексті через інтеріоризацію досвіду взаємодії (Зубрицька, 2014, с. 77). У сучасних умовах це положення набуває нового значення, оскільки командна робота, проєктне навчання та міждисциплінарна взаємодія стають базовими елементами підготовки управлінців. Через такі форми діяльності формується не лише професійна компетентність, але й здатність до колективного подолання кризових ситуацій, що є ядром організаційної резильєнтності.

У сфері публічного управління резильєнтність має також інституційний вимір. Організації публічного сектору, як зазначають дослідники OECD, повинні розвивати здатність до адаптації в умовах швидких змін, що включає як індивідуальні компетентності службовців, так і загальну культуру управління (OECD, 2021). У цьому контексті заклад вищої освіти виступає як первинний інституційний простір формування таких компетентностей. Освітнє середовище, яке інтегрує кризові симуляції, кейс-методи, аналітичні завдання та практику прийняття рішень в умовах невизначеності, сприяє формуванню у студентів здатності до стратегічного мислення та емоційної стабільності.

У сучасних підходах до розуміння формування резильєнтності в освітньому середовищі закладу вищої освіти дедалі більшого значення набуває концепція екологічної моделі розвитку особистості, яка передбачає багаторівневу взаємодію індивіда із системою соціальних, інституційних та культурних факторів. У межах цієї логіки резильєнтність не може розглядатися як суто індивідуальна характеристика, оскільки її формування відбувається через постійну інтеграцію внутрішніх ресурсів особистості з ресурсами освітнього середовища. У цьому контексті особливої ваги набуває позиція У. Бронфенбреннера, який у своїй екологічній теорії розвитку особистості підкреслював, що поведінка та психологічний розвиток людини визначаються системою взаємопов'язаних середовищ - від мікросистеми до макросистеми (Bronfenbrenner, 1979). Перенесення цього підходу на сферу вищої освіти дозволяє розглядати університет як складну екосистему, в якій формуються адаптивні та відновлювальні ресурси майбутніх управлінців.

У структурі освітнього середовища закладу вищої освіти можна виокремити кілька ключових компонентів, що безпосередньо впливають на формування резильєнтності суб'єктів публічного управління: організаційно-управлінський, дидактичний, соціально-психологічний та цифровий. Організаційно-управлінський компонент визначає загальну культуру взаємодії в закладі, ступінь гнучкості адміністративних рішень та рівень автономії учасників освітнього процесу. Як зазначає Р. Семенова, ефективність освітнього середовища значною мірою залежить від його гуманістичної спрямованості та здатності забезпечувати умови для самореалізації особистості (Семенова та ін., 2014, с. 200). У контексті підготовки фахівців публічного управління це означає необхідність створення середовища, яке не лише регламентує навчальний процес, але й стимулює ініціативність, відповідальність та здатність до самостійного прийняття рішень.

Дидактичний компонент освітнього середовища безпосередньо пов'язаний із методами навчання, які застосовуються у підготовці майбутніх управлінців. Сучасна педагогічна практика демонструє перехід від традиційної репродуктивної моделі навчання до інтерактивних

та проблемно-орієнтованих підходів. Використання кейс-методів, моделювання управлінських ситуацій, симуляцій кризових процесів та проектного навчання дозволяє студентам не лише засвоювати теоретичні знання, але й формувати здатність діяти в умовах невизначеності. У дослідженнях Д. Колба підкреслюється, що навчання через досвід є одним із найбільш ефективних механізмів формування стійких поведінкових стратегій (Kolb, 1984). У цьому сенсі дидактичне середовище виступає ключовим простором формування практичної резильєнтності, оскільки саме через досвід помилок і їх подолання формується здатність до психологічного відновлення.

Соціально-психологічний компонент освітнього середовища охоплює систему міжособистісних взаємодій, рівень довіри між учасниками освітнього процесу, а також наявність підтримувальної академічної культури. У закладах вищої освіти, що готують фахівців публічного управління, цей компонент є критично важливим, оскільки управлінська діяльність у майбутньому передбачає постійну взаємодію з різними соціальними групами, конфліктними інтересами та кризовими ситуаціями. Відповідно, досвід конструктивної взаємодії в освітньому середовищі виступає своєрідною моделлю майбутньої професійної поведінки (Горностай та ін., 2013).

Цифровий компонент освітнього середовища набуває особливого значення в умовах цифрової трансформації публічного управління. Використання цифрових платформ, систем дистанційного навчання, аналітичних інструментів та симуляційних технологій створює нові можливості для розвитку адаптивності студентів. У дослідженнях ЮНЕСКО підкреслюється, що цифрове освітнє середовище сприяє розвитку навичок саморегуляції, автономності навчання та критичного мислення (UNESCO, 2023). Водночас цифрові технології створюють і нові виклики, пов'язані з інформаційним перевантаженням, зниженням концентрації уваги та ризиком емоційного вигорання, що, у свою чергу, підсилює необхідність формування резильєнтності як компенсаторного механізму.

У контексті підготовки суб'єктів публічного управління важливо враховувати, що їхня майбутня професійна діяльність відбуватиметься в умовах високої динамічності соціально-політичного середовища, що вимагає не лише професійних знань, але й здатності до швидкої адаптації. Як зазначає Г. Лазос у концепції «шоку майбутнього», надмірна швидкість змін може призводити до психологічної дезорієнтації, якщо індивід не володіє достатніми адаптивними ресурсами (Лазос, 2018). У цьому контексті освітнє середовище закладу вищої освіти повинно виконувати функцію «тренувального майданчика» для розвитку стійкості до змін, формуючи у студентів здатність не лише реагувати на виклики, але й проактивно їх передбачати.

Важливо також наголосити, що формування резильєнтності в освітньому середовищі не може відбуватися стихійно. Воно потребує цілеспрямованої педагогічної стратегії, яка включає інтеграцію психологічної підтримки, розвиток емоційного інтелекту, навчання навичкам саморегуляції та створення умов для рефлексивної практики. Як зазначають Є. Кулібаба та О. Кобилянський, емоційний інтелект є ключовим фактором успішності в професіях, пов'язаних із управлінням людьми та прийняттям складних рішень (Кулібаба & Кобилянський, 2024). У сфері публічного управління це набуває особливої ваги, оскільки управлінські рішення часто мають високий соціальний резонанс і потребують не лише раціонального аналізу, але й емоційної зваженості.

Отже, освітнє середовище закладу вищої освіти постає як складна інтегративна система, що забезпечує формування резильєнтності суб'єктів публічного управління через взаємодію організаційних, дидактичних, соціально-психологічних та цифрових чинників. Його ефективність визначається здатністю створювати умови для розвитку адаптивності, критичного мислення та психологічної стійкості, що є ключовими характеристиками сучасного управління.

Узагальнюючи сучасні підходи до розуміння ролі освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні резильєнтності суб'єктів публічного управління, доцільно констатувати,

що воно функціонує як інтегративний простір поєднання особистісного розвитку, професійної соціалізації та інституційного моделювання управлінської діяльності. У цьому контексті резильєнтність виступає не лише психологічною характеристикою майбутнього фахівця, але й професійною компетентністю, що визначає ефективність його діяльності в умовах криз, невизначеності та трансформацій.

Системний аналіз наукових підходів дозволяє виокремити три взаємопов'язані рівні формування резильєнтності в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Перший рівень (індивідуально-психологічний) охоплює розвиток саморегуляції, емоційної стабільності, когнітивної гнучкості та здатності до подолання стресових ситуацій. Другий рівень (соціально-комунікативний) передбачає формування навичок взаємодії, роботи в команді, управління конфліктами та побудови ефективної комунікації в професійному середовищі. Третій рівень (інституційно-професійний) пов'язаний із здатністю діяти в межах складних організаційних структур, приймати управлінські рішення в умовах невизначеності та адаптуватися до змін у системі публічного управління.

У цьому контексті освітнє середовище закладу вищої освіти виконує функцію своєрідного «інкубатора управлінської резильєнтності», де через поєднання теоретичної підготовки та практико-орієнтованих методів навчання формується здатність майбутніх управлінців до ефективної діяльності в кризових умовах. Важливу роль у цьому процесі відіграє інтеграція між-дисциплінарного підходу, що дозволяє поєднувати знання з публічного управління, психології, соціології та педагогіки, формуючи цілісне уявлення про складність управлінських процесів.

Особливого значення набуває також питання інституційної підтримки формування резильєнтності. У межах реформування системи публічного управління в Україні та євроінтеграційних процесів дедалі більшої актуальності набуває необхідність підготовки управлінців нового типу – здатних до роботи в умовах постійних змін, кризових викликів та високого рівня відповідальності. Як зазначається у звітах Організації економічного співробітництва та розвитку, сучасні системи публічного управління повинні базуватися на принципах адаптивності, інноваційності та стійкості до шоків, що безпосередньо пов'язано з рівнем підготовки людського капіталу (OECD, 2021).

У цьому зв'язку заклади вищої освіти виступають ключовими інституціями формування кадрового потенціалу державного управління, а їхнє освітнє середовище – стратегічним ресурсом розвитку держави. Відповідно, підвищення ефективності формування резильєнтності майбутніх управлінців потребує системного вдосконалення освітніх практик, зокрема впровадження симуляцій кризового управління, кейс-орієнтованого навчання, менторських програм та розвитку психологічної підтримки студентів.

Тож можна стверджувати, що освітнє середовище закладу вищої освіти є визначальним чинником формування резильєнтності суб'єктів публічного управління, оскільки воно забезпечує комплексний вплив на особистісний, соціальний та професійний розвиток майбутніх управлінців. Його ефективність визначається здатністю інтегрувати психологічну підтримку, сучасні педагогічні технології та інституційні механізми підготовки кадрів, що в сукупності формує основу для розвитку стійкої, адаптивної та професійно компетентної особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення теоретичних положень дозволяє зробити висновок, що освітнє середовище закладу вищої освіти є ключовим чинником формування резильєнтності суб'єктів публічного управління. Воно забезпечує інтеграцію організаційних, дидактичних, соціально-психологічних та цифрових компонентів, які у взаємодії сприяють розвитку адаптивності, стресостійкості та професійної гнучкості майбутніх управлінців.

Резильєнтність у цьому контексті виступає інтегративною характеристикою особистості, що формується поступово в процесі професійної підготовки та соціалізації в освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням впливу окремих компонентів освітнього середовища на рівень резильєнтності студентів, розробкою діагностичного інструментарію для її вимірювання, а також моделюванням ефективних освітніх практик формування стійкості майбутніх суб'єктів публічного управління в умовах кризових викликів.

Література

1. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, no. 3. P. 227–238. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
2. Ungar M. Systemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology & Society*. 2018. Vol. 23, no. 4. Art. no. 34. DOI: <https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434>
3. Бех І. Д. Виховний процес в досягнутих глибинах. *Шкільний світ*. 2014. № 5(685), спецвипуск. С. 4–41. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4712/1/Beh.pdf> (дата звернення: 18.04.2026).
4. Кремень В. Г. Інноваційна людина і сучасна освіта. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 3–5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_3 (дата звернення: 18.04.2026).
5. Ковальчук В. Освітнє середовище закладу професійної освіти як фактор розвитку особистості майбутнього фахівця. *Креативна педагогіка. Житомир : Полісся*, 2023. Вип. 16. С. 48–53. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/38735/> (дата звернення: 18.04.2026).
6. Edmondson A. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44, no. 2. P. 350–383. DOI: <https://doi.org/10.2307/2666999>
7. Зубрицька А. А. Внесок Льва Семеновича Виготського у процес корекції і розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю. *Довкілля та здоров'я*. 2014. № 2. С. 75–79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dtz_2014_2_16 (дата звернення: 18.04.2026).
8. Public governance reviews: resilient public administration. Paris : OECD Publishing, 2021. URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-public-governance-reviews_22190414.html (дата звернення: 18.04.2026).
9. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge : Harvard University Press, 1979. 349 p. DOI: <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
10. Семенова Р. О., Музика О. Л., Корольов Д. К. та ін. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / за ред. Р. О. Семенової. Київ–Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
11. Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1984. 256 p. URL: https://www.fullerton.edu/cice/_resources/pdfs/sl_documents/Experiential%20Learning%20%20Experience%20As%20The%20Source%20Of%20Learning%20and%20Development.pdf (дата звернення: 18.04.2026).
12. Горностай П. П., Вознесенська О. Л., Грищенко І. В. та ін. Динамічні процеси в малій групі: соціально-психологічний вимір освітнього середовища : монографія / за наук. ред. П. П. Горностая. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 190 с.
13. Global education monitoring report: technology in education: a tool on whose terms? *UNESCO*, January 8, 2023. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/2023-global-education-monitoring-report-technology-education-tool-whose-terms> (дата звернення: 18.04.2026).
14. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Том 3: Консультативна психологія і психотерапія*. 2018. Вип. 14. С. 26–64. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716873/> (дата звернення: 18.04.2026).
15. Кулібаба Є., Кобилянський О. Роль емоційного інтелекту в професійній діяльності фахівців медичного профілю. *Педагогіка безпеки*. 2024. Т. 9, № 2. С. 107–113. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2024-9-2-107-113>

References

1. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
2. Ungar, M. (2018). Systemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology & Society*, 23(4), 34. DOI: <https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434>
3. Bekh, I. D. (2014). Vykhovnyi protses v osiahnutykh hlybynakh [Educational process in the understood depths]. *Shkilnyi svit – School world*, 5(685), spetsvypusk, 4–41. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4712/1/Beh.pdf> [in Ukrainian].
4. Kremen, V. H. (2013). Innovatsiina liudyna i suchasna osvita [Innovative person and modern education]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, (110), 3–5. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_3 [in Ukrainian].
5. Kovalchuk, V. (2023). Osvitnie seredovyshe zakladu profesiinoi osvity yak faktor rozvytku osobystosti maibutnoho fakhivtsia [The educational environment of a vocational education institution as a factor in the personal development of a future specialist]. *Kreatyvna pedahohika – Creative pedagogy*, (16), 48–53. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/38735/> [in Ukrainian].
6. Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. DOI: <https://doi.org/10.2307/2666999>
7. Zubrytska, A. A. (2014). Vnesok Lva Semenovicha Vyhotskoho u protses korektsii i rozvytku ditei z intelektualnoiu nedostatnistiu [Contribution of Lev Semionovich Vygotsky to the process of correction and development of the children with intellectual incompetence]. *Dovkillia ta zdorovia – Environment and Health*, (2), 75–79. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/dtz_2014_2_16 [in Ukrainian].
8. OECD (2021). Public governance reviews: resilient public administration. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/en/publications/oecd-public-governance-reviews_22190414.html
9. Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press. DOI: <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
10. Semenova, R. O., Muzyka, O. L., Korolov, D. K., et al. (2014). Osvitnie seredovyshe yak chynnyk stanovlennia obdarovanoi osobystosti [Educational environment as a factor in the development of gifted personality]. Kyiv–Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
11. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. Retrieved from https://www.fullerton.edu/cice/_resources/pdfs/sl_documents/Experiential%20Learning%20-Experience%20As%20The%20Source%20Of%20Learning%20and%20Development.pdf
12. Hornostai, P. P., Voznesenska, O. L., Hryshchenko, I. V., et al. (2013). *Dynamichni protsesy v malii hrupi: sotsialno-psykholohichni vymir osvitnoho seredovysheha* [Dynamic processes in small groups: socio-psychological dimension of educational environment]. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
13. UNESCO (January 8, 2023). Global education monitoring report: Technology in education: a tool on whose terms? Retrieved from <https://www.unesco.org/en/articles/2023-global-education-monitoring-report-technology-education-tool-whose-terms>
14. Lazos, H. P. (2018). Rezilientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh doslidzhen [Resilience: conceptualization of terms, review of modern researches]. *Aktualni problemy psykholohii. Tom 3: Konsultatyvna psykholohiia i psykhoterapiia – Actual problems of psychology. Vol. 3: Consultative psychology and psychotherapy*, (14), 26–64. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716873/> [in Ukrainian].
15. Kulibaba, Ye., & Kobylanskyi, O. (2024). Rol emotsiinoho intelektu v profesiinii diialnosti fakhivtsiv medychnoho profilu [The role of emotional intelligence in the professional activity of medical professionals]. *Pedahohika bezpeky – Health and Safety Pedagogy*, 9(2), 107–113. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2024-9-2-107-113> [in Ukrainian].

Безгинський Ю. С. Освітнє середовище закладу вищої освіти в процесі формування резильєнтності суб'єктів публічного управління

У статті здійснено теоретичне обґрунтування ролі освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні резильєнтності суб'єктів публічного управління. Актуальність дослідження зумовлена зростанням складності та невизначеності професійного середовища управлінців, що потребує розвитку їхньої здатності до адаптації, відновлення після стресових ситуацій та ефективного функціонування в умовах криз. Розглянуто резильєнтність як інтегративну характеристику особистості, що формується у взаємодії індивідуальних ресурсів і соціально-освітнього середовища.

Проаналізовано наукові підходи до розуміння резильєнтності у працях зарубіжних і вітчизняних дослідників, зокрема її соціально-екологічну природу та залежність від умов розвитку особистості. Визначено структурні компоненти освітнього середовища закладу вищої освіти: організаційно-управлінський, дидактичний, соціально-психологічний та цифровий, які у взаємодії забезпечують формування професійної стійкості майбутніх управлінців.

Наголошено на значенні психологічної безпеки, інтерактивних методів навчання, цифрових технологій та практико-орієнтованих освітніх підходів у розвитку адаптивних можливостей студентів. Освітнє середовище розглядається як «інкубатор управлінської резильєнтності», що забезпечує поєднання теоретичної підготовки та практичного досвіду.

Зроблено висновок, що ефективне освітнє середовище сприяє формуванню стійких, адаптивних і професійно компетентних суб'єктів публічного управління. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням впливу окремих компонентів освітнього середовища на рівень резильєнтності студентів.

Ключові слова: освітнє середовище, резильєнтність, публічне управління, заклад вищої освіти, адаптивність.

Bezghynskiy Yu. S. The educational environment of a higher education institution in the process of forming resilience of public administration actors

The article provides a theoretical substantiation of the role of the educational environment of a higher education institution in the formation of resilience among public administration actors. The relevance of the study is driven by the increasing complexity and uncertainty of the professional environment of public managers, which requires the development of their ability to adapt, recover from stressful situations, and function effectively in crisis conditions. Resilience is considered as an integrative personal characteristic formed through the interaction of individual resources and the socio-educational environment.

Scientific approaches to understanding resilience in the works of foreign and domestic researchers are analyzed, in particular its socio-ecological nature and dependence on personal development conditions. The structural components of the educational environment of a higher education institution are defined, including organizational-managerial, didactic, socio-psychological, and digital components, which in interaction ensure the formation of professional resilience in future public managers.

Emphasis is placed on the importance of psychological safety, interactive teaching methods, digital technologies, and practice-oriented educational approaches in developing students' adaptive capacities. The educational environment is viewed as an "incubator of managerial resilience", ensuring a combination of theoretical training and practical experience.

It is concluded that an effective educational environment contributes to the formation of resilient, adaptive, and professionally competent public administration actors. Prospects for further research are related to the empirical study of the impact of individual components of the educational environment on students' resilience levels.

Key words: educational environment, resilience, public administration, higher education institution, adaptability.

УДК 378.147:005.336.2]-051

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-73-81>

Богданов Станіслав Сергійович,

аспірант спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

stasonfor13051993@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-5627-5061>

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна професійна діяльність педагога здійснюється в умовах постійного оновлення змісту освіти, цифровізації освітнього процесу, поширення нових педагогічних технологій і трансформації способів професійної взаємодії. За таких умов здатність лише відтворювати засвоєні під час професійної підготовки способи діяльності вже не відповідає вимогам педагогічної практики. Майбутній педагог має бути готовим критично оцінювати нові освітні ідеї, визначати доцільність їх використання, адаптувати наявні та створювати власні педагогічні рішення, апробувати їх і оцінювати отримані результати. Це посилює значення інноваційної компетентності як складника професійної готовності майбутнього педагога та актуалізує пошук ефективних механізмів її формування в закладах вищої освіти.

Водночас динамічність освітніх змін зумовлює необхідність розширення традиційних меж професійної підготовки. Зміст, технології та практики, актуальні для педагогічної діяльності, оновлюються швидше, ніж можуть бути системно представлені в межах освітніх компонентів формальної освіти. Вагомим ресурсом подолання такого розриву стає неформальна освіта, що забезпечує доступ майбутніх педагогів до актуального професійного досвіду, сучасних освітніх технологій і практик, створює можливості для вибору змісту й форм навчання відповідно до індивідуальних професійних потреб та сприяє становленню готовності до навчання впродовж життя.

Проте сама доступність різноманітних ресурсів неформальної освіти не гарантує їх результативного впливу на формування інноваційної компетентності. За відсутності системного зв'язку з цілями, змістом і результатами професійної підготовки участь здобувачів в онлайн-курсах, тренінгах, вебінарах, професійних спільнотах, проєктах та інших формах неформального навчання може залишатися фрагментарною й не забезпечувати послідовного накопичення досвіду інноваційної діяльності. Означене зумовлює потребу в системному представленні процесу формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти, визначенні його методологічних засад, змісту, послідовності, педагогічного інструментарію та прогнозованих результатів.

Зауважимо, що проблема формування інноваційної компетентності педагога стала предметом дослідження Л. Бурчак (Бурчак, 2024), К. Ляшенко (Ляшенко, 2022), О. Олійник (Олійник, 2025), А. Скоролітньої (Скоролітня, 2025), О. Цюняк (Цюняк, 2019), І. Шиман (Шиман, 2024) та ін. З іншого боку, можливості неформальної освіти досліджують О. Баніт (Баніт, 2020), О. Головка (Головка, 2023), В. Литвин (Литвин, 2021), Н. Павлик (Павлик, 2018), М. Ябуров (Ябуров, 2021) тощо.

Проте, на сьогодні все ще відсутні розвідки, присвячені проблемі формування інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інструментів неформальної освіти. Відповідно, наукового обґрунтування потребує структурно-функціональна модель, здатна

відобразити взаємозв'язок зазначених складників та забезпечити цілісну інтеграцію потенціалу неформальної освіти у професійну підготовку майбутніх педагогів

Отже, метою статті є теоретичне обґрунтування моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів: аналіз наукової літератури з проблем формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, неформальної освіти та педагогічного моделювання – для визначення теоретичних засад досліджуваного процесу; синтез і систематизацію – для впорядкування наукових положень щодо можливостей інтеграції формальної та неформальної освіти у професійній підготовці майбутніх педагогів; узагальнення – для визначення концептуальних положень і логіки формування інноваційної компетентності; педагогічне моделювання – для розроблення структурно-функціональної моделі, визначення її цільового, концептуального, змістового, процесуального, технологічного та результативного компонентів, встановлення взаємозв'язків між ними та відображення цілісної логіки досліджуваного процесу.

Під моделлю формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти розуміємо теоретично обґрунтоване цілісне відображення досліджуваного процесу, що репрезентує його структурні та функціональні взаємозв'язки й визначає логіку інтеграції потенціалу неформальної освіти у професійну підготовку майбутніх педагогів. Розроблена нами структурно-функціональна модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти представлена сукупністю взаємопов'язаних компонентів: цільового, концептуального, змістового, процесуального, технологічного та результативного.

Так, *цільовий компонент* є вихідною складовою структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. Він визначає її стратегічну спрямованість, відображає суспільний запит на підготовку конкурентоспроможного педагога, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах постійних змін освітнього середовища, цифрової трансформації освіти та розвитку інноваційних процесів.

Метою моделі є формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти шляхом інтеграції ресурсів формальної та неформальної освіти, створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища, забезпечення поетапного професійного розвитку здобувачів освіти та залучення їх до інноваційної педагогічної діяльності.

Концептуальний компонент моделі визначає методологічні засади формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти та ґрунтується на системному, компетентнісному, суб'єкт-суб'єктному, середовищному, діяльнісному й технологічному підходах. Їх взаємодія забезпечує цілісність побудови моделі, узгодженість її структурних складників, визначає характер організації освітнього процесу та механізми інтеграції формальної й неформальної освіти.

Системний підхід (В. Докучаєва, О. Караман, С. Сисоєва та ін.) дає змогу розглядати формування інноваційної компетентності як цілісний, відкритий і динамічний педагогічний процес, компоненти якого взаємопов'язані та підпорядковані спільній меті. Його реалізація забезпечує узгодження цільового, концептуального, змістового, процесуального, технологічного та результативного компонентів моделі, а також інтеграцію формальної й неформальної освіти в єдину систему професійної підготовки майбутніх педагогів.

Компетентнісний підхід (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко та ін.) орієнтує модель на досягнення конкретного результату – сформованої інноваційної компетентності майбутнього педагога як інтеграції професійних знань, умінь, цінностей, досвіду інноваційної діяльності та особистісних якостей. У межах цього підходу акцент переноситься із засвоєння інформації на здатність застосовувати її у професійних ситуаціях, проєктувати й упроваджувати інноваційні рішення та оцінювати їх результативність.

Суб'єкт-суб'єктний підхід (Л. Долинська, О. Киричук, О. Ліннік, Г. Микитюк, С. Шехавцова) ґрунтується на визнанні здобувача активним суб'єктом власного професійного розвитку. Це передбачає партнерську взаємодію учасників освітнього процесу, можливість самостійного вибору ресурсів неформальної освіти, побудови індивідуальної освітньої траєкторії, рефлексії результатів навчання та відповідальності за власне професійне становлення.

Середовищний підхід (М. Братко, В. Желанова, Г. Полякова, О. Ярошинська) передбачає створення інноваційно-ціннісного освітнього середовища ЗВО, що стимулює професійну ініціативу, творчість, співпрацю та відкритість до нововведень. Таке середовище поєднує ресурси формальної й неформальної освіти, цифрові платформи, професійні спільноти, тренінги, воркшопи, конференції та освітні проекти, розширюючи можливості професійного розвитку майбутніх педагогів.

Діяльнісний підхід (Л. Воронюк, М. Гриньова, О. Пасічник, С. Щербіна та ін.) забезпечує практичну спрямованість моделі та передбачає формування інноваційної компетентності через безпосереднє включення здобувачів у професійно орієнтовану діяльність. Реалізація проєктів, створення педагогічних продуктів, участь у тренінгах, стартапах, конкурсах, волонтерських і дослідницьких ініціативах сприяють трансформації теоретичних знань у досвід створення, апробації та оцінювання освітніх інновацій.

Технологічний підхід (О. Караман, В. Кремень, О. Пехота, С. Сисоєва) забезпечує цілеспрямовану й послідовну організацію процесу формування інноваційної компетентності через узгодження мети, змісту, етапів, форм, методів, засобів та очікуваних результатів. Його реалізація передбачає добір інноваційних педагогічних технологій, що активізують діяльність здобувачів, моделюють професійні ситуації, орієнтують на розв'язання проблемних завдань, створення власних освітніх продуктів, педагогічне експериментування та рефлексію набутого досвіду.

Сукупність визначених методологічних підходів забезпечує цілісне бачення процесу формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, поєднуючи його системну організацію, результативну спрямованість, суб'єктну позицію здобувача, потенціал освітнього середовища, практичну діяльність та технологічну впорядкованість.

Змістовий компонент моделі відображає інтеграцію можливостей формальної та неформальної освіти у процесі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів. Його реалізація спрямована на розширення змісту професійної підготовки сучасними педагогічними практиками, інноваційними технологіями та актуальним професійним досвідом, а також створення умов для поступового становлення здобувача як суб'єкта власного професійного розвитку. Особливістю змістового компонента є його реалізація на *двох взаємопов'язаних рівнях*, які відрізняються характером включення неформальної освіти у професійну підготовку та ступенем самостійності здобувача.

Перший рівень передбачає інтеграцію ресурсів неформальної освіти у процес опанування освітніх компонентів освітньо-професійної програми. У цьому випадку неформальна освіта включається до організованого освітнього процесу ЗВО та змістовно пов'язується з вивченням фахових дисциплін, виконанням самостійної роботи, проєктною діяльністю і педагогічною практикою. Викладач здійснює цілеспрямований добір відповідних ресурсів – онлайн-курсів, вебінарів, тренінгів, воркшопів, майстер-класів, професійних заходів тощо – з урахуванням змісту освітнього компонента, програмних результатів навчання та завдань формування інноваційної компетентності.

Принциповим є те, що результати неформального навчання не залишаються ізольованим досвідом здобувача, а інтегруються у його освітню діяльність через виконання проєктів, аналіз професійних кейсів, розроблення методичних і цифрових продуктів, апробацію опанованих технологій під час педагогічної практики та професійну рефлексію. Таким чином забезпечується взаємодоповнення формальної та неформальної освіти, перенесення отриманих знань

у площину практичного розв'язання професійних завдань і набуття досвіду інноваційної педагогічної діяльності.

Другий рівень охоплює самостійну участь майбутніх педагогів у неформальній освіті поза межами обов'язкових компонентів освітньої програми. На відміну від першого рівня, де добір і використання відповідних ресурсів значною мірою організовуються та координуються викладачем, другий ґрунтується на суб'єктній позиції здобувача, його здатності визначати власні освітні потреби, обирати напрями та ресурси професійного розвитку й вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію.

Реалізація цього рівня передбачає добровільну участь майбутніх педагогів в онлайн-курсах, сертифікатних програмах, тренінгах, професійних спільнотах, освітніх проєктах, конкурсах, стартапах, хакатонах та інших формах неформальної освіти відповідно до власних професійних інтересів і запитів. Така діяльність сприяє розвитку самостійності, професійної мобільності, відповідальності за результати власного навчання, здатності до самоосвіти та готовності систематично оновлювати професійні компетентності відповідно до концепції навчання впродовж життя.

Дворівнева організація змістового компонента забезпечує поступовий перехід від педагогічно організованої інтеграції ресурсів неформальної освіти у професійну підготовку до самостійного й усвідомленого використання їх здобувачем для власного професійного розвитку. Взаємодія цих рівнів дозволяє, з одного боку, цілеспрямовано використовувати потенціал неформальної освіти для формування інноваційної компетентності, а з іншого – сформувати готовність майбутнього педагога самостійно підтримувати й розвивати її в подальшій професійній діяльності.

Процесуальний компонент моделі визначає послідовність і динаміку формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти та реалізується через чотири взаємопов'язані етапи: підготовчо-організаційний, мотиваційний, когнітивно-інтеграційний і діяльнісно-творчий. Їх послідовність відображає поступовий перехід від створення необхідних передумов реалізації моделі та формування мотивації здобувачів до опанування ними відповідних знань і набуття практичного досвіду інноваційної педагогічної діяльності.

Підготовчо-організаційний етап спрямований на створення організаційно-методичних передумов реалізації моделі. Він передбачає підготовку науково-педагогічних працівників до використання потенціалу неформальної освіти, проєктування мотиваційно-ціннісного освітнього середовища, визначення можливостей інтеграції ресурсів неформальної освіти у зміст освітніх компонентів та відповідне коригування їх методичного забезпечення.

Мотиваційний етап орієнтований на формування позитивного ставлення майбутніх педагогів до інноваційної діяльності, усвідомлення її значущості для сучасної педагогічної професії та розуміння можливостей неформальної освіти для власного професійного розвитку. Залучення здобувачів до взаємодії з педагогами-практиками, ознайомлення з успішними інноваційними практиками, участь у тренінгах, майстер-класах та інших професійно орієнтованих заходах сприятиме розвитку внутрішньої мотивації до інноваційної діяльності та безперервного професійного самовдосконалення.

Когнітивно-інтеграційний етап передбачає поглиблення знань майбутніх педагогів із педагогічної інноватики, сучасних освітніх технологій та способів їх використання у професійній діяльності. Його особливістю є системна інтеграція ресурсів неформальної освіти у зміст професійної підготовки, що забезпечує поєднання результатів формального і неформального навчання, критичне осмислення сучасних педагогічних практик та розширення інноваційного професійного досвіду здобувачів.

Діяльнісно-творчий етап спрямований на практичне застосування набутих знань і досвіду та становлення здобувача як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності. У процесі педаго-

гічної практики, проєктної та дослідницької діяльності, участі у професійних і неформальних освітніх заходах майбутні педагоги проєктують, апробують та оцінюють власні педагогічні рішення, створюють інноваційні освітні продукти, набувають досвіду професійної взаємодії та здійснюють рефлексію результатів власної діяльності.

Технологічний компонент моделі конкретизує педагогічний інструментарій формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів та передбачає використання комплексу інноваційних практико-орієнтованих технологій, що забезпечують активне залучення здобувачів до розв'язання реальних і змодельованих професійних завдань. До провідних технологій віднесено проєкту, кейс-стаді, тренінгову та стартап-технологію, поєднання яких створює можливість для поступового переходу від аналізу інноваційних педагогічних практик до створення й апробації власних освітніх рішень.

Проєктна технологія спрямована на набуття досвіду розроблення та реалізації освітніх проєктів і продуктів, забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю. Її використання сприяє розвитку здатності генерувати ідеї, визначати професійно значущі проблеми, планувати способи їх розв'язання, працювати в команді та оцінювати отримані результати.

Кейс-стаді технологія передбачає аналіз реальних або змодельованих педагогічних ситуацій, пов'язаних із упровадженням інновацій, пошук альтернативних способів їх розв'язання та обґрунтування оптимального рішення. Застосування означеної технології розвиває критичне мислення, професійну рефлексію, здатність прогнозувати наслідки педагогічних рішень і діяти в нестандартних професійних ситуаціях (Товканець, 2011).

Тренінгові технології забезпечують моделювання професійних ситуацій в умовах активної групової взаємодії, даючи можливість здобувачам експериментувати з різними способами професійної поведінки, отримувати зворотний зв'язок та рефлексувати власний досвід (Бондарева, 2007). Їх використання сприяє розвитку креативності, адаптивності, комунікативних умінь, здатності до командної взаємодії та прийняття професійних рішень.

Стартап-технологія орієнтована на включення майбутніх педагогів у повний цикл інноваційної діяльності: від визначення актуальної освітньої проблеми та генерування ідеї до створення, презентації, апробації й оцінювання власного інноваційного продукту (Полянська & Мартинець, 2022). Її реалізація сприяє розвитку ініціативності, підприємливості, творчого мислення та готовності майбутніх педагогів до самостійного проєктування й упровадження освітніх інновацій.

Сукупне використання визначених технологій забезпечує діяльнісну спрямованість процесу формування інноваційної компетентності та створює умови для набуття майбутніми педагогами досвіду аналізу педагогічних проблем, генерування інноваційних ідей, проєктування, апробації та оцінювання нових освітніх рішень. Отже, технологічний компонент забезпечує практичну реалізацію змісту моделі та перехід від засвоєння знань про педагогічні інновації до досвіду самостійної інноваційної діяльності.

Результативний компонент відображає очікувані результати реалізації структурно-функціональної моделі та характеризує позитивну динаміку сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів. Кінцевим результатом реалізації моделі є сформована інноваційна компетентність, що виявляється у готовності майбутнього педагога здійснювати інноваційну професійну діяльність, творчо розв'язувати педагогічні завдання, проєктувати, упроваджувати й оцінювати інноваційні освітні рішення та адаптуватися до динамічних змін освітнього середовища.

Досягнення визначеного результату передбачає позитивні зміни в усіх компонентах інноваційної компетентності: посилення мотивації до інноваційної діяльності та професійного саморозвитку; поглиблення знань про педагогічні інновації та сучасні освітні технології; розвиток здатності генерувати, проєктувати, апробувати й оцінювати інноваційні педагогічні рішення; удосконалення рефлексивних умінь, самостійності, творчості та готовності до професійних змін.

Важливим результатом реалізації моделі є також сформована готовність майбутніх педагогів використовувати можливості неформальної освіти для подальшого професійного розвитку. Вона виявляється у здатності самостійно визначати власні освітні потреби, обирати відповідні ресурси, вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного зростання та підтримувати власну інноваційну компетентність упродовж професійної діяльності.

Отже, розроблена структурно-функціональна модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти відображає цілісну логіку досліджуваного процесу та забезпечує системне поєднання методологічних засад, змісту, етапів і педагогічного інструментарію задля досягнення визначеного результату. Її особливістю є інтеграція формальної та неформальної освіти на двох взаємопов'язаних рівнях, що забезпечує поступовий перехід від педагогічно організованого використання ресурсів неформальної освіти до їх самостійного й усвідомленого вибору здобувачами відповідно до власних професійних потреб. Реалізація моделі спрямована не лише на формування готовності майбутніх педагогів до створення й упровадження освітніх інновацій, а й на становлення їх як активних суб'єктів безперервного професійного розвитку, здатних використовувати потенціал неформальної освіти в подальшій професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі.

Список використаної літератури

1. Баніт О. В. Інтеграційні процеси формальної та неформальної освіти в Україні. *Integration of New Knowledge, Research and Innovation Across Europe : proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference*. Київ : Державний університет телекомунікацій, 2020. С. 2–4.
2. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 250 с.
3. Бурчак Л. В. Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2024.
4. Головка О. С. Формування демократичної культури майбутніх менеджерів освіти засобами неформальної освіти : дис. ... д-ра філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Полтава, 2023. 269 с.
5. Литвин В. А. Сучасні аспекти організації неформальної освіти майбутніх педагогів. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. 17 (46). С. 63–75. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-17\(46\)-63-75](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-17(46)-63-75)
6. Ляшенко К. І. Формування інноваційної компетентності в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному коледжі : дис. ... д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава, 2022. 232 с.
7. Олійник О. І. Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ : дис. ... д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2025. 268 с.
8. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.
9. Полянська А. С., Мартинець В. Б. Стартап як середовище сприяння інноваційній діяльності. *Університетські наукові записки*. 2022. № 1–2 (85–86). С. 36–50. DOI: <https://doi.org/10.37491/UNZ.85-86.4>
10. Скоролітня А. І. Інноваційна компетентність майбутнього вчителя математики в контексті модернізації змісту загальної середньої освіти : дис. ... д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Чернівці, 2025. 243 с.

11. Товканець Г. В. Особливості застосування кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 20. С. 148–150.
12. Цюняк О. П. Формування інноваційної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти у закладах вищої освіти. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 21–22 березня 2019 р.* Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. С. 145–148.
13. Шиман І. А. Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці : дис. ... д-ра філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Одеса, 2024. 192 с.
14. Ябуров М. В. Формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти : дис. ... д-ра філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Слов'янськ, 2021. 329 с.

References

1. Banit, O. V. (2020). Intehratsiini protsesy formalnoi ta neformalnoi osvity v Ukraini [Integration processes of formal and non-formal education in Ukraine]. In: *Integration of New Knowledge, Research and Innovation Across Europe: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference* (pp. 2–4). Kyiv: Derzhavnyi universytet telekomunikatsii [in Ukrainian].
2. Bondarieva, L. I. (2007). Navchalnyi treninh yak zasib profesiinoi pidhotovky maibutnikh menedzheriv orhanizatsii v ekonomichnykh universytetakh [Educational training as a means of professional preparation of future managers of organizations in economic universities]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Burchak, L. V. (2024). Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii v protsesi fakhovoi pidhotovky [Theoretical and methodological foundations for the formation of innovative competence of future biology teachers in the process of professional training]. *Doctor's thesis*. Hlukhiv [in Ukrainian].
4. Holovko, O. S. (2023). Formuvannia demokratychnoi kultury maibutnikh menedzheriv osvity zasobamy neformalnoi osvity [Formation of democratic culture of future education managers by means of non-formal education]. *PhD thesis*. Poltava [in Ukrainian].
5. Lytvyn, V. A. (2021). Suchasni aspekty orhanizatsii neformalnoi osvity maibutnikh pedahohiv [Modern aspects of organizing non-formal education of future teachers]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriiia «Pedahohichni nauky» – Bulletin of Postgraduate Education. Series «Pedagogical Sciences»*, 17(46), 63–75. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-17\(46\)-63-75](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-17(46)-63-75) [in Ukrainian].
6. Liashenko, K. I. (2022). Formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti v protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u pedahohichnomu koledzhi [Formation of innovative competence in the process of training future primary school teachers in a pedagogical college]. *PhD thesis*. Poltava [in Ukrainian].
7. Oliinyk, O. I. (2025). Rozvytok innovatsiinoi kompetentnosti vchyteliv zakladiv zahalnoi serednoi osvity z vykorystanniam tsyfrovyykh osvitnikh platform [Development of innovative competence of teachers of general secondary education institutions using digital educational platforms]. *PhD thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
8. Pavlyk, N. P. (2018). Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Theory and practice of organizing non-formal education of future social educators]. *Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka* [in Ukrainian].
9. Polianska, A. S., & Martynets, V. B. (2022). Startap yak seredovyshche spriyannia innovatsiinii diialnosti [Startup as an environment for promoting innovative activity]. *Universytetski naukovi zapysky – University Scientific Notes*, 1–2(85–86), 36–50. DOI: <https://doi.org/10.37491/UNZ.85-86.4> [in Ukrainian].

10. Skorolitnia, A. I. (2025). Innovatsiina kompetentnist maibutnoho vchytelia matematyky v konteksti modernizatsii zmistu zahalnoi serednoi osvity [Innovative competence of a future mathematics teacher in the context of modernization of the content of general secondary education]. *PhD thesis*. Chernivtsi [in Ukrainian].

11. Tovkanets, H. V. (2011). Osoblyvosti zastosuvannya keis-metodu u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia [Peculiarities of using the case method in the process of professional training of future specialists]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 20, 148–150 [in Ukrainian].

12. Tsiuniak, O. P. (2019). Formuvannya innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv pochatkovoї osvity u zakladakh vyshchoї osvity [Formation of innovative competence of future masters of primary education in higher education institutions]. In: *Innovatsii v pochatkovii osviti: problemy, perspektyvy, vidpovidi na vyklyky sohodennia – Innovations in Primary Education: Problems, Prospects, Responses to Current Challenges: Proceedings of the 2nd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (pp. 145–148). Poltava: PNPu imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].

13. Shyman, I. A. (2024). Formuvannya innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u profesiinii pidhotovtsi [Formation of innovative competence of future music teachers in professional training]. *PhD thesis*. Odesa [in Ukrainian].

14. Yaburov, M. V. (2021). Formuvannya inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv v umovakh neformalnoi osvity [Formation of foreign language competence of future economists in the context of non-formal education]. *PhD thesis*. Sloviansk [in Ukrainian].

Богданов С. С. Модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти

У статті представлено теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. Вихідною позицією дослідження є необхідність пошуку нових механізмів професійної підготовки майбутніх педагогів, здатних діяти в умовах динамічних освітніх змін, критично оцінювати сучасні педагогічні практики, генерувати, проєктувати, апробувати та впроваджувати інноваційні освітні рішення. Обґрунтовано значущість неформальної освіти як ресурсу, що розширює можливості формальної професійної підготовки, забезпечує доступ до актуальних педагогічних практик і технологій та сприяє побудові індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога.

Метою статті є теоретичне обґрунтування моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. Для досягнення мети використано методи аналізу, синтезу, систематизації, узагальнення та педагогічного моделювання. Визначено структуру авторської моделі, представлену цільовим, концептуальним, змістовим, процесуальним, технологічним і результативним компонентами. Методологічною основою її побудови визначено системний, компетентнісний, суб'єкт-суб'єктний, середовищний, діяльнісний і технологічний підходи. Особливістю змістового компонента моделі є дворівнева інтеграція формальної та неформальної освіти. Перший рівень передбачає цілеспрямоване включення ресурсів неформальної освіти до процесу опанування освітніх компонентів за організаційно-методичної підтримки викладача; другий ґрунтується на самостійній участі здобувачів у неформальній освіті відповідно до їхніх професійних потреб, інтересів та індивідуальної освітньої траєкторії.

Процесуальний компонент реалізується через підготовчо-організаційний, мотиваційний, когнітивно-інтеграційний і діялісно-творчий етапи, що забезпечують поступове становлення майбутнього педагога як суб'єкта інноваційної діяльності. Технологічний компонент охоплює проєктну, кейс-стаді, тренінгову та стартап-технологію, застосування яких спрямо-

ване на набуття досвіду аналізу професійних проблем, генерування ідей, створення, апробації та оцінювання інноваційних освітніх рішень. Очікуваним результатом реалізації моделі визначено позитивну динаміку сформованості інноваційної компетентності та готовність майбутніх педагогів самостійно використовувати потенціал неформальної освіти для безперервного професійного розвитку.

Ключові слова: інноваційна компетентність, майбутні педагоги, неформальна освіта, професійна підготовка, структурно-функціональна модель, педагогічне моделювання, інноваційна діяльність.

Bohdanov S. S. The model for developing future teachers' innovative competence through non-formal education

The article presents a theoretical substantiation of a structural-functional model for developing future teachers' innovative competence through non-formal education. The study is based on the need to identify new mechanisms for the professional training of future teachers who are capable of working in the context of dynamic educational change, critically evaluating contemporary pedagogical practices, and generating, designing, testing, and implementing innovative educational solutions. The significance of non-formal education is substantiated as a resource that expands the opportunities provided by formal professional training, ensures access to current pedagogical practices and technologies, and contributes to building an individual trajectory of future teachers' professional development.

The purpose of the article is to theoretically substantiate a model for developing future teachers' innovative competence through non-formal education. To achieve this purpose, the methods of analysis, synthesis, systematization, generalization, and pedagogical modelling were employed. The structure of the proposed model is defined as comprising target, conceptual, content-related, processual, technological, and result-oriented components. The methodological framework of the model is based on systemic, competence-based, subject-subject, environmental, activity-based, and technological approaches. A distinctive feature of the content-related component is the two-level integration of formal and non-formal education. The first level involves the purposeful incorporation of non-formal education resources into the process of mastering educational components with the organisational and methodological support of the teacher; the second is based on students' independent participation in non-formal education in accordance with their professional needs, interests, and individual educational trajectories.

The processual component is implemented through four stages: preparatory-organisational, motivational, cognitive-integrative, and activity-creative, which ensure the gradual development of future teachers as active subjects of innovative activity. The technological component encompasses project-based learning, case-study, training, and start-up technologies, the application of which is aimed at providing future teachers with experience in analysing professional problems, generating ideas, and designing, testing, and evaluating innovative educational solutions. The expected outcome of the model implementation is positive dynamics in the development of innovative competence and future teachers' readiness to independently use the potential of non-formal education for continuous professional development.

Key words: innovative competence, future teachers, non-formal education, professional training, structural-functional model, pedagogical modelling, innovative activity.



УДК 378:37.041

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-82-90>

Ваховський Леонід Цезаревич,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
vakhovsky81@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4163-2453>

Отравенко Олена Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
yelenot@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8308-5895>

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ (ЗАГАЛЬНОНАУКОВИЙ РІВЕНЬ)

Постановка проблеми. Наукові дослідження, присвячені проблемам фізичного виховання дітей та молоді, характеризуються переважно горизонтальним вектором розвитку. Дисертаційні роботи, як правило, зосереджені на вивченні окремих, раніше недостатньо досліджених аспектів фізичного виховання, які умовно можна назвати «білими плямами». При цьому автори дисертацій дотримуються традиційної партитури теоретико-методологічного обґрунтування дослідження й презентації отриманих результатів. Як наслідок, простежується кількісне накопичення емпіричного матеріалу, який лише підтверджує існуючі теоретичні концепції й положення, не сприяючи суттєвому оновленню наукових підходів.

У цих умовах особливої актуальності набувають питання, пов'язані з методологічним забезпеченням наукових досліджень у галузі фізичного виховання. Сучасна методологія повинна враховувати зміну соціокультурного контексту, нову інформаційну ситуацію, трансформацію стандартів науковості, особливості новітніх демографічних груп (покоління Z і покоління Альфа), які народилась в епоху цифрових технологій, смартфонів і штучного інтелекту, відрізняються унікальним мисленням і сприйняттям реальності, специфічними ціннісними установками щодо фізичного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні аспекти досліджень у галузі фізичного виховання знайшли відображення в науковій літературі. Загальні питання стосовно методології наукових досліджень у фізичній культурі та спорті розглядали Р. Ахметов, Т. Кутек (Методика і методологія наукових досліджень..., 2022), С. Козіброцький, А. Альошина (Козіброцький & Альошина, 2021), Б. Шиян, Г. Єдинак, Ю. Петришин (Шиян та ін., 2021) та ін. Автори визначають сутність методології, звертають увагу на її багаторівневий характер, окреслюють методологічні підходи й принципи, загальнонаукові й спеціальні дослідницькі методи. Предметом досліджень стали також проблеми організації науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців фізичної культури та спорту (А. Товт, Н. Степчук, В. Костюкевич, О. Шинкарук,

В. Воронова). У публікаціях розкривається евристичний потенціал дисципліни «Методологія наукових досліджень» як важливої складової професійної підготовки магістрів спеціальності «Фізична культура і спорт» (Сущенко та ін., 2025).

Однак поза увагою вчених, як правило, залишаються питання пов'язані зі специфікою застосування методологічних підходів та пошуком шляхів реалізації методологічних принципів у дослідженнях з фізичного виховання та спорту з урахуванням сучасного соціокультурного контексту, інформаційної ситуації, особливостей постнекласичної раціональності й постнекласичної науки, ціннісних установок сучасної молоді. Виключенням є статті О. Отравенко, О. Ливацького, Л. Ваховського, в яких представлено алгоритм застосування системного підходу у наукових дослідженнях галузі фізичної культури (Отравенко та ін., 2025; Отравенко & Ливацький, 2026). Як наслідок, методологія в сучасних наукових роботах «відстає» від реальної практики, яка стрімко змінюється. Методологічні засади досліджень часто лише декларуються і використовуються формально, суттєво не впливаючи на отримані наукові результати.

Мета статті – виявити особливості методологічного забезпечення сучасних досліджень у галузі фізичного виховання на рівні загальнонаукової методології.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, систематизація наукових положень, контент-аналіз. Було використано також потенціал пізнавальних процедур пояснення та інтерпретації.

Виклад основного матеріалу. З огляду на те, що поняття «методологія» неодноразово визначалось у наукових публікаціях, ми не будемо повторювати вже відомі положення й зробимо лише деякі зауваження з цього приводу.

По-перше, наголосимо, що методологія є загальною стратегією дослідження, яка визначає направленість і структуру наукового пошуку, виступає основою для вибору необхідної сукупності принципів, методів, процедур, засобів (Sathish et al., 2025, с. 6). Це означає, що вона є своєрідним планом, проєктом пізнавальної діяльності, який створюється, з одного боку, з урахуванням особливостей предмету пізнання, з іншого – враховує закономірності мислення.

По-друге, ефективна методологія повинна мати конструктивний характер, тобто не лише відображати предмет пізнання, а й впливати на результати пізнавальної діяльності. Інакше кажучи, зміст здобутого наукового знання залежить як від властивостей предметів і явищ навколишнього світу, які це знання відображає (від того, що ми пізнаємо), так і від процесу його створення, конструювання (від того, як ми пізнаємо).

По-третє, сучасна методологія повинна характеризуватись рефлексивним ставленням до наявних структур науково-пізнавальної діяльності, спроможністю вийти за їх межі з метою створення нового проєкту пізнання, тобто мати потенціал для оновлення та адаптації до нових вимог (Ваховський, 2005, с. 8).

Наведені характеристики методології можуть стати орієнтиром для підвищення ефективності методологічного забезпечення сучасних досліджень у галузі фізичного виховання. Ми сконцентруємо свою увагу на загальнонауковому рівні методології досліджень з фізичного виховання. Загальнонауковий рівень презентується специфікою й призначенням науки як форми суспільної свідомості, яке вбачається в здобуванні нових достовірних знань, розкритті їхньої сутності, а також теоретичними концепціями, що застосовуються до всіх чи більшості наукових дисциплін. Цей рівень представлений загальнонауковими підходами, принципами, формами й методами дослідження, які мають специфічний прояв у методологічному забезпеченні наукових робіт з фізичного виховання.

Дослідники однакові в тому що на загальнонауковому рівні в дослідженнях з фізичного виховання використовується, перш за все системний підхід, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем (Фізичне виховання і спорт..., 2020, с. 44). Цей підхід дає можливість вия-

вити інтегративні системні ознаки та якісні характеристики, відсутні в окремих елементах, що формують систему. У межах системного підходу розрізняють структурно-функціональний, системно-діяльнісний, системно-генетичний та інші підходи (Технології наукових досліджень у фізичній культурі та спорті, 2025, с. 19).

Не буде перебільшенням стверджувати, що дослідження у галузі фізичного виховання відрізняються методологічним консерватизмом, який проявляється в тому, що методологія продовжує орієнтуватися переважно на легковимірювані показники (фізичні якості), ігноруючи більш складні – ставлення, цінності, поведінку. При оцінюванні результатів фізичного виховання спостерігається домінування фізичних кондицій над сформованістю фізичної культури особистості. При цьому мотиваційно-ціннісна сфера начебто не залишається поза увагою дослідників, однак при її вивченні використовуються методи, які мають низьку валідність (наприклад, анкети, в яких респондентам, пропонуються варіанти відповідей щодо ціннісних установок, ставлення до фізичного виховання тощо). Як наслідок, учені отримують недостатньо об'єктивну інформацію щодо реальних ціннісних орієнтирів, мотивації, активності, не відстежують індивідуальний прогрес особистості у процесі формування фізичної культури.

Інакше кажучи, наукові дослідження в галузі фізичного виховання дітей та молоді зосереджені переважно на технологічних аспектах процесу, ігноруючи конкретну людину з її уявленнями про завдання, особливості, ціннісні пріоритети стосовно власного фізичного розвитку. Це суперечить парадигмі студентоцентрованого навчання, яка передбачає активну навчальну та пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти при набутті необхідних компетентностей і зростання відповідальності за власне навчання, спрямованої на досягнення певного результату (Песцова-Світалка, 2021).

Зміщення акцентів у процесі фізичного виховання у бік людини, підсилення його гуманістичної спрямованості потребує відповідного методологічного забезпечення і, перш за все, на загальнонауковому рівні. Загальнонаукова методологія повинна сприяти переходу від традиційної концепції «education of the physical» (освіта, спрямована на фізичний розвиток), що передбачає формування виключно фізичних якостей людини і строго дотримується вимірюваних фізичних результатів, до концепції «education through the physical» (освіта через фізичну активність), яка розглядає фізичне виховання як засіб досягнення більш широких освітніх цілей, пов'язаних не лише з розвитком тіла, а й духу, мислення, соціальних якостей, націлена на формування самооцінки, впевненості, самодисципліни, здатності до рефлексії та емпатії (Papacharisis et al., 2007, с. 68).

На нашу думку, для підсилення гуманістичної спрямованості сучасних досліджень з фізичного виховання варто використати методологічний потенціал антропологічного й аксіологічного підходів. Зауважимо, що в Україні педагогічна антропологія та педагогічна аксіологія сформувались як самостійні галузі наукового знання, антропологічний та аксіологічний міждисциплінарні підходи декларуються в наукових дослідженнях, однак їх сутність та особливості застосування в контексті фізичного виховання розкриваються недостатньо.

Антропологічний підхід розглядає людину як головну мету й цінність і спрямований на її дослідження як біо-психо-соціокультурної цілісності, суб'єкта навчально-виховного процесу, активної ланки взаємодії вихователя й вихованця. В освітній діяльності антропологічний підхід вимагає співвіднесення будь-якого знання про освітні явища і процеси зі знаннями про природу людини, закономірності становлення і розвитку особистості (Арістова, 2026). Резонним є зауваження про те, що з позицій антропологізму розвиток кожної людини містить в собі як процеси, що повторюють її еволюцію як виду, так і такі, що мають індивідуальну історію власне цієї людини (Аносов, 2005, с. 33). Своєрідною ознакою принципу антропологізму в наукових дослідженнях є визнання того, що людина, яка формується через тілесність, мімізис, ритуали, культуру та соціальні практики, є відкритою до саморозвитку, культури та духовного становлення (Wulf, 2024).

Спираючись на означені характеристики антропологічного підходу, позначимо особливості його застосування в дослідженнях з проблем фізичного виховання.

По-перше, антропологічний підхід вимагає вивчення людини як цілісності. У контексті фізичного виховання людина повинна розглядатись не лише як біологічний організм, а й у єдності фізичного, психічного, духовного, соціального та культурного вимірів. Саме це зумовлює перехід від концепції «education of the physical» до концепції «education through the physical» і є підґрунтям для перенесення акценту з розвитку фізичних якостей на використання фізичної активності як засобу розвитку цілісної особистості. Це означає, що фізичне виховання повинне сприяти не лише фізичному здоров'ю й фізичному розвитку, а й розвитку мислення, моральних якостей, емоційної стійкості, комунікативних навичок і здатності до самореалізації.

По-друге, антропологічний підхід зміщує фокус наукового дослідження з абстрактної людини на конкретну людину, яка має свою «індивідуальну історію». Це узгоджується з концепцією нового гуманізму, який на відміну від класичного гуманізму епохи Відродження вже не розглядає людину як набір бажаних характеристик (всебічно розвинена людина), а концентрується на кожній особистості, розглядаючи її як невід'ємну цінність. При цьому свобода людини тісно пов'язана з її відповідальністю перед іншими людьми, майбутніми поколіннями та довкіллям. Новий гуманізм також виходить з того, що людина є частиною природи, суспільства та технологічного середовища. Це вимагає адаптації процесу фізичного виховання, що розгортається в конкретному фізичному, соціальному та культурному середовищі, під потреби, інтереси та темп розвитку конкретної особистості.

По-третє, важливою є ідея філософської антропології стосовно того, що людина є «відкритою до саморозвитку, культури та духовного становлення» (М. Шелер), що їй необхідно надати «можливість самотворення» (О. Больнов). Це означає, що, ґрунтуючись на антропологічному підході, в процесі фізичного виховання важливо створити умови для саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості, окреслити індивідуальну траєкторію фізичного розвитку, відстежувати її індивідуальний прогрес.

Антропологічний підхід тісно пов'язаний з аксіологічним підходом, оскільки з позицій антропологізму важливо створити освітнє середовище, яке враховує цінності, смисли кожного учня чи студента.

Як зазначалось вище, в Україні існує особлива галузь педагогічного знання – педагогічна аксіологія, яка вивчає цінності, ціннісні орієнтації й розробляє методики прищеплення цінностей у педагогічному процесі (Велика українська енциклопедія. Онлайн-версія. https://vue.gov.ua/Аксiологiя_педагогiчна).

На нашу думку, реалізація аксіологічного підходу в освіті передбачає, по-перше, обґрунтування та трансляцію певної системи цінностей у навчальну діяльність, по-друге, теоретичне осмислення підходів щодо впливу на ціннісну сферу особистості учня у процесі навчання (Vakhovskyi, 2025, с. 31).

Ми будемо виходити з того, що цінність виявляється у значущості предмета чи явища навколишнього світу для людини. Так, В. Гладь підкреслює, що цінністю вважається будь-яке матеріальне чи ідеальне явище, яке має значення для людини, заради якої вона діє, витрачає сили, заради якої вона живе (Гладь, 2019).

Однак не можна обмежитися визнанням цінності як значущості предметів, явищ, ідей для людини, важливо встановити, чим саме обумовлена ця значущість. М. Шредер (M. Schroeder) звертає увагу на «традиційне питання аксіології» – чи є цінності суб'єктивними психологічними станами чи об'єктивними станами світу (Schroeder, 2021).

Інакше кажучи, при визначенні сутності цінності виникає дилема: чи слід вважати цінностями певні явища природи, суспільства, індивідуального буття людини, значимість яких обумовлена їх об'єктивними властивостями, чи цінність виражає суб'єктивну значущість предмета чи явища для

життєдіяльності людини? Ми вважаємо, що не можна протиставляти об'єктивну та суб'єктивну сторону цінностей, оскільки цінність виявляється у системі відносин людини з предметами чи явищами, коли вона сама усвідомлює здатність певних об'єктів природної та соціальної предметності бути необхідними для існування та розвитку суспільства чи окремої особистості.

Зазвичай аксіологічний підхід у фізичному вихованні розглядається як методологічна орієнтація на формування ціннісного ставлення до здоров'я, фізичного розвитку, рухової активності, здорового способу життя та самовдосконалення (Полулях, 2005; Демінська, 2013). При цьому вважається, що педагог повинен запропонувати учнями та студентами набір теоретично обґрунтованих «позитивних» та «бажаних» цінностей, схвалюваних державою та суспільством, і забезпечити їх засвоєння. Участь вихованців у відборі ціннісних ідей, орієнтирів, як правило, не передбачається.

Як зазначалось вище, важливою є проблема визначення підходів щодо впливу на ціннісну сферу особистості. Із цього приводу існують різні погляди: серед західних дослідників поширена концепція ціннісної нейтральності освітнього процесу; нерідко роль освітнього закладу зводиться до «ознайомлення» учнів із цінностями, «викладання» цінностей та створення умов для їх засвоєння, уникаючи будь-якого нав'язування; існує переконання, що навчання органічно поєднане з формуванням характеру, моральним і громадянським вихованням, а отже, освітні інституції покликані «прищеплювати», «вкорінювати» й «формувати» цінності та ціннісні орієнтації (Vakhovskyi, 2025, с. 35).

Який же підхід до впливу на ціннісну сферу особистості в процесі фізичного виховання можна вважати оптимальним?

У вітчизняному науковому просторі взагалі й у дослідженнях з проблем фізичного виховання зокрема, як правило, йдеться про формування цінностей і ціннісних орієнтацій. При такому підході допускається безпосередній чи опосередкований вплив на ціннісну сферу особистості. Вихованцям пропонується готовий набір цінностей і цим самим моделюється простір для ціннісного вибору, що призводить до пасивності учнів чи студентів та обмежує можливість набуття ними власного ціннісного досвіду.

У контексті динамічних змін у ціннісній парадигмі сучасності потрібна більш виважена та гнучка стратегія. Варто враховувати, що цінності та ціннісні орієнтації особистості не піддаються прямолінійному цілеспрямованому формуванню, а виникають і розвиваються, у тому числі й стихійно, під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Не можна також ігнорувати активну позицію суб'єкта, який сам робить ціннісний вибір, бере участь у корекції та конструюванні нових цінностей та ціннісних систем, у тому числі й своїх власних.

Вплив на ціннісну сферу особистості у процесі фізичного виховання буде більш ефективним, якщо спиратиметься на принципи так званої конструктивної аксіології, у межах якої коректніше говорити не про формування, а про долучення учнів та студентів до цінностей. Такий підхід дає можливість, з одного боку, познайомити тих, хто навчається, з традиційними цінностями стосовно фізичного виховання, характерними для конкретної країни, культури, з іншого – передбачає їх активну участь у конструюванні особистісно значущої системи цінностей. Це забезпечує появу в учнів та студентів ціннісної свідомості, яка дає змогу стати їм повноцінними суб'єктами ціннісного освоєння навколишнього світу.

Особливість використання аксіологічного підходу, що спирається на принципи конструктивної аксіології, в дослідженнях з проблем фізичного виховання виявляється у відмові від нав'язування чи простої адаптації підростаючих поколінь до об'єктивної, незалежної від людини ієрархії цінностей. У такому варіанті цей підхід ґрунтується на активній позиції вихованця, який, взаємодіючи з педагогом, конструює власну систему цінностей з урахуванням свого рівня фізичної підготовленості, генетичних задатків, стану здоров'я, попереднього досвіду, потреб, інтересів та уподобань. Саме сконструйована самою людиною система цінностей буде безпосередньо впливати на її діяльність і поведінку, сприятиме формуванню

мотивації, звички до фізичної активності, необхідних знань, рухових умінь, тобто забезпечить свідомий вибір фізично активного способу життя й індивідуальний прогрес особистості у процесі формування фізичної культури.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, сучасні дослідження з проблем фізичного виховання на загальнонауковому рівні характеризуються методологічним консерватизмом, який виявляється в домінуванні системного підходу, орієнтації на легковимірювані фізичні показники та ігноруванні таких складних і важливих компонентів, як цінності, ціннісні орієнтації, ставлення, мотивації та поведінкові патерни суб'єктів освітнього процесу. Методологічне забезпечення часто має декларативний характер, суттєво не впливаючи на отримані результати. Існує невідповідність традиційної концепції «education of the physical» (орієнтація виключно на фізичний розвиток) вимогам студентоцентрованого навчання. Це зумовлює необхідність переходу до моделі «education through the physical» (освіта через фізичну активність), яка розглядає фізичну активність як засіб формування цілісної особистості.

Підвищення ефективності наукових досліджень з фізичного виховання неможливе без оновлення їхнього методологічного забезпечення на загальнонауковому рівні через інтеграцію антропологічного й аксіологічного підходів. Використання антропологічного підходу дозволяє розглядати людину як біо-психо-соціокультурну цілісність, сприяє персоналізації процесу фізичного виховання, врахуванню індивідуальної історії кожної особистості та створення умов для її саморозвитку й самореалізації. Застосування принципів конструктивної аксіології, яка передбачає не «формування» чи «нав'язування» цінностей, а долучення до них через активну участь суб'єкта в конструюванні власної ціннісної системи з урахуванням індивідуальних особливостей (здоров'я, фізичної підготовленості, попереднього досвіду, потреб та інтересів), забезпечує мотивацію, усвідомлений вибір фізично активного способу життя та індивідуальний прогрес у формуванні фізичної культури особистості.

Предметом подальших наукових пошуків можуть стати питання, пов'язані з особливостями використання евристичного потенціалу загальнонаукових методів у сучасних дослідженнях з проблем фізичного виховання.

Список використаних джерел

1. Аносов І. П. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи) : монографія. Київ : Твім інтер, 2005. 704 с.
2. Арістова А. В. Антропологія педагогічна. *Велика українська енциклопедія*. URL: https://vue.gov.ua/Антропологія_педагогічна (дата звернення: 17.07.2026).
3. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.
4. Гладь В. Сучасний світ крізь призму загальнолюдських цінностей. *Соціокультурні та політичні пріоритети української нації в умовах глобалізації : щоріч. наук. пр.* Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 580–581. URL: <http://dspace.wnu.edu.ua/bitstream/316497/35109/1/580.pdf>
5. Демінська Л. О. Аксіологічні засади процесу формування мотивації до професійної діяльності в майбутнього вчителя фізичної культури. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_1_9
6. Козіброцький С. П., Альошина А. І. Методологія та організація наукових досліджень у фізичному вихованні та спорті : метод. рек. Луцьк, 2021. 49 с.
7. Методика і методологія наукових досліджень у фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. / уклад.: Р. Ф. Ахметов, Т. Б. Кутек. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 192 с.
8. Отравенко О. В., Ливацький О. В., Ваховський Л. Ц. Системний аналіз у методології наукових досліджень галузі фізичної культури. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17834385>

9. Отравенко О. В., Ливацький О. В. Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти з освітнього компонента «Теорія і методика фізичного виховання» : навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти спеціальності А4 Середня освіта (Фізична культура) / укл.: О. В. Отравенко, О. В. Ливацький. Лубни : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2026. 114 с. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/13203>
10. Песцова-Світалка О. Роль студентоцентрованого навчання в системі підготовки фахівців економічних спеціальностей. *Економіка та суспільство*. 2021. № 34. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-34-77>
11. Полулях А. В. Аксіологічний підхід до формування здорового способу життя підлітків засобами фізичного виховання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. Вип. 25. С. 236–239.
12. Сущенко Л. П., Білик В. Г., Дьоміна Ж. Г., Джуринський П. Б., Клопов Р. В., Смолякова І. Д. Методологія наукових досліджень у підготовці майбутніх магістрів фізичної культури і спорту. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2025. Вип. 6(193). С. 132–136. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.06\(193\).29](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.06(193).29)
13. Технології наукових досліджень у фізичній культурі та спорті : конспект лекцій / укладач В. М. Сергієнко. Суми : Сумський державний університет, 2025. 106 с.
14. Фізичне виховання і спорт: основи наукових досліджень : навчальний посібник / С. О. Черненко, О. М. Олійник, Ю. О. Долинний, Н. А. Пастушкова. Краматорськ : ДДМА, 2020. 115 с.
15. Шиян Б. М., Єдинак Г. А., Петришин Ю. В. Наукові дослідження у фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. 280 с.
16. Vakhovskyi L. Axiological Potential of Philosophy of Education. *Journal of Education Culture and Society*. 2025. Vol. 16, No. 1. P. 29–37. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.29.37>
17. Papacharisis V., Theofanidis G., Danish S. Education through the physical: The effectiveness of teaching life skills program in physical education. *Motivation of Exercise and Physical Activity* / Editor: Liam A. Chiang. Nova Science Publishers Inc., 2007. P. 67–77.
18. Sathish M., Velkumar S., Muthuveera P., Manikandan P. Research Methodology in Physical Education. 1st ed. Tuticorin : Dr. BGR Publications, 2025.
19. Schroeder M. Value Theory. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.). URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/value-theory/>
20. Wulf C. Human Beings and Their Education from an Anthropological Perspective: Current Discourses in the Field of Educational Science in the German-Speaking World. *Educational Theory*. 2024. Vol. 74, Issue 2. P. 245–254. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12630>

References

1. Anosov, I. P. (2005). Antropolohizm yak chynnyk humanizatsii osvity (teoretyko-kontseptualni osnovy) [Anthropologism as a factor in the humanisation of education (theoretical and conceptual foundations)]. Kyiv: Tvim inter [in Ukrainian].
2. Aristova, A. V. (2026). Antropolohiia pedahohichna [Educational anthropology]. *Velyka ukrainska entsyklopediia – Great Ukrainian encyclopedia*. Retrieved from https://vue.gov.ua/Antropologiya_pedagogichna (Last accessed: 17.07.2026) [in Ukrainian].
3. Vakhovskyi, L. (2005). Metodolohiia doslidzhennia istoryko-pedahohichnoho protsesu: postanovka problemy [Methodology for researching the historical and pedagogical process: framing the problem]. *Shlyah osvity – The path of education*, (2), 7–11 [in Ukrainian].
4. Hlado, V. (2019). Suchasnyi svit kriz pryzmu zahalnoliudskykh tsinnosti [The modern world through the prism of universal human values]. In: *Sotsiokulturni ta politychni priorytety ukrainskoi natsii v umovakh hlobalizatsii – Sociocultural and political priorities of the Ukrainian nation in the conditions of globalization*. (pp. 580–581). Ternopil: TNEU. Retrieved from <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/35109/1/580.pdf> [in Ukrainian].

5. Deminska, L. O. (2013). Aksiolohichni zasady protsesu formuvannia motyvatsii do profesiinoi diialnosti v maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [Axiological principles of the process of forming motivation for professional activity in the future physical education teacher]. *Naukovyi visnyk Donbasu – Scientific Bulletin of Donbas*, (1). Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_1_9 [in Ukrainian].
6. Kozibrotskyi, S. P., & Aloshyna, A. I. (2021). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen u fizychnomu vykhovanni ta sporti [Methodology and organisation of research in physical education and sport: methodological guidelines]. Lutsk [in Ukrainian].
7. Metodyka i metodolohiia naukovykh doslidzhen u fizychnomu vykhovanni ta sporti [Methods and methodology of scientific research in physical education and sport]. (2022). Ukladachi: R. F. Akhmetov, T. B. Kutek. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
8. Otravenko, O., Lyvatskyi, O., & Vakhovskyi, L. (2025). Systemnyi analiz u metodolohii naukovykh doslidzhen haluzi fizychnoi kultury [System analysis in the methodology of scientific research in the field of physical culture]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (24). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17834385> [in Ukrainian].
9. Otravenko, O. V., & Lyvatskyi, O. V. (2026). Orhanizatsiia samostiinoi roboty здобувачів вищої освіти з освітнього компонента «Теорія і методика фізичного виховання» [Organising independent study for higher education students in the «Theory and Methodology of Physical Education» module]. Lubny: Vyd-vo DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka». Retrieved from <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/13203> [in Ukrainian].
10. Pestsova-Svitalka, O. (2021). Rol studentotsentrovanoho navchannia v systemi pidhotovky fakhivtsiv ekonomichnykh spetsialnostei [The role of student-centered education in the system of specialists training in economic specialties]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economy and Society*, (34). DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-34-77> [in Ukrainian].
11. Poluliakh, A. V. (2005). Aksiolohichniy pidkhid do formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia pidlitkiv zasobamy fizychnoho vykhovannia [An axiological approach to fostering a healthy lifestyle among adolescents through physical education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Philological Sciences*, (25), 236–239 [in Ukrainian].
12. Sushchenko, L., Bilyk, V., Domina, Zh., Dzhurynskyi, P., Klopov, R., & Smoliakova, I. (2025). Metodolohiia naukovykh doslidzhen u pidhotovtsi maibutnikh mahistriv fizychnoi kultury i sportu [Methodology of scientific research in the training of future masters of physical culture and sports]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific Journal of Drahomanov Ukrainian State University. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*, 6(193), 132–136. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.06\(193\).29](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.06(193).29) [in Ukrainian].
13. Tekhnolohii naukovykh doslidzhen u fizychnii kulturi ta sporti: konspekt leksii [Research methods in physical education and sport: lecture notes]. (2025). Ed. V. M. Serhiienko. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet [in Ukrainian].
14. Fizyчне vykhovannia i sport: osnovy naukovykh doslidzhen [Physical education and sport: fundamentals of scientific research]. (2020). Eds. S. O. Chernenko, O. M. Oliinyk, Yu. O. Dolyunnyi, N. A. Pastushkova. Kramatorsk: DDMA [in Ukrainian].
15. Shyian, B. M., Yedynak, H. A., & Petryshyn, Yu. V. (2021). Naukovi doslidzhennia u fizychnomu vykhovanni ta sporti [Scientific research in physical education and sport]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka [in Ukrainian].
16. Vakhovskyi, L. (2025). Axiological Potential of Philosophy of Education. *Journal of Education Culture and Society*, 16(1), 29–37. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.29.37> [in English].
17. Papacharisis, V., Theofanidis, G., & Danish, S. (2007). Education through the physical: The effectiveness of teaching life skills program in physical education. In: A. L. Chiang (Eds.), *Motivation of Exercise and Physical Activity*. (pp. 67–77). Nova Science Publishers Inc. [in English].
18. Sathish, M., Velkumar, S., Muthuveera, P., & Manikandan, P. (2025). Research Methodology in Physical Education. 1st ed. Tuticorin: Dr. BGR Publications [in English].

19. Schroeder, M. (2021). Value Theory. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/value-theory/> [in English].

20. Wulf, C. (2024). Human Beings and Their Education from an Anthropological Perspective: Current Discourses in the Field of Educational Science in the German-Speaking World. *Educational Theory*, 74(2), 245–254. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12630> [in English].

Ваховський Л. Ц., Отравенко О. В. Особливості методологічного забезпечення сучасних досліджень з проблем фізичного виховання (загальнонауковий рівень)

У статті розглянуто особливості методологічного забезпечення сучасних досліджень у галузі фізичного виховання на рівні загальнонаукової методології. Показано, що визначення методологічних засад має, часто, декларативний характер, суттєво не впливаючи на отримані результати. Існує невідповідність традиційної концепції «education of the physical» (орієнтація виключно на фізичний розвиток) вимогам студентоцентрованого навчання. Це зумовлює необхідність переходу до моделі «education through the physical» (освіта через фізичну активність), яка розглядає фізичну активність як засіб формування цілісної особистості. Доведено, що підвищення ефективності наукових досліджень неможливе без оновлення їхнього методологічного забезпечення на загальнонауковому рівні через інтеграцію антропологічного й аксіологічного підходів. Використання антропологічного підходу дозволяє розглядати людину як біо-психо-соціокультурну цілісність, сприяє персоналізації процесу фізичного виховання, врахуванню індивідуальної історії кожної особистості. Застосування принципів конструктивної аксіології забезпечує долучення до цінностей через активну участь суб'єкта в конструюванні власної ціннісної системи з урахуванням індивідуальних особливостей.

Ключові слова: методологічне забезпечення, фізичне виховання, антропологічний підхід, аксіологічний підхід.

Vakhovskyi L. Ts., Otravenko O. V. Features of methodological support for modern research on physical education problems (general scientific level)

The article examines the features of methodological support for modern research in the field of physical education at the level of general scientific methodology. It is shown that the definition of methodological foundations is often declarative in nature, without significantly affecting the obtained results. There is a discrepancy between the traditional concept of "education of the physical" (orientation exclusively towards physical development) and the requirements of student-centered learning. This necessitates a transition to the "education through the physical" model, which views physical activity as a means of forming a holistic personality. It is substantiated that improving the efficiency of scientific research in physical education is impossible without updating its methodological support at the general scientific level through the integration of anthropological and axiological approaches. The use of the anthropological approach allows viewing a person as a bio-psycho-socio-cultural integrity, promotes the personalisation of the physical education process, takes into account the individual history of each personality, and creates conditions for their self-development and self-realisation. The application of the principles of constructive axiology, which implies not the "formation" or "imposition" of values, but their appropriation through the subject's active participation in constructing their own value system, taking into account individual characteristics (health, physical fitness, previous experience, needs, and interests), ensures motivation, a conscious choice of a physically active lifestyle, and individual progress in the formation of an individual's physical culture.

Key words: methodological support, physical education, anthropological approach, axiological approach.



УДК 378.147:004.8

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-91-101>

Паска Тарас Валерійович,

доктор філософії, асистент кафедри педагогіки

та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ, Україна

taras.paska@cnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-4579-388X>

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ І ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімким поширенням цифрових технологій та активним упровадженням штучного інтелекту в освітню й професійну діяльність. Це зумовлює необхідність оновлення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки їхня професійна компетентність дедалі більше залежить від здатності ефективно, критично та відповідально використовувати цифрові ресурси. Особливого значення набуває цифрова грамотність як комплексна характеристика готовності особистості до роботи в цифровому середовищі, що охоплює пошук, оцінювання й опрацювання інформації, створення цифрового контенту, забезпечення інформаційної безпеки та дотримання принципів академічної доброчесності. Водночас розвиток генеративного штучного інтелекту відкриває нові можливості для персоналізації освітнього процесу, створення навчальних матеріалів, організації дослідницької діяльності та оптимізації професійних завдань педагога.

Водночас ефективне використання технологій штучного інтелекту потребує від майбутніх педагогів не лише технічних умінь, а й здатності оцінювати їхній дидактичний потенціал, перевіряти достовірність отриманої інформації, усвідомлювати технологічні обмеження та дотримуватися етичних норм. Особливої актуальності це набуває в умовах цифрової трансформації освіти, дистанційного та змішаного навчання. Відтак виникає потреба у формуванні інтегрованої цифрової грамотності майбутніх педагогів, яка передбачає педагогічно доцільне, критичне та відповідальне використання можливостей штучного інтелекту. Це актуалізує необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів відповідно до сучасних вимог цифрового освітнього середовища.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема цифрової грамотності, використання технологій штучного інтелекту та їх інтеграції у професійну підготовку майбутніх педагогів активно досліджується сучасними науковцями. Дидактичний потенціал штучного інтелекту як інноваційного засобу навчання висвітлено у працях О. Базелюка, Є. Гайович, Р. Жоги, Т. Кузнецової, Ю. Кузнецової, Т. Лугової, В. Назарова, А. Озарчука, Г. Розлуцької, Л. Шарми, М. Шривастави та інших. Питання цифрової грамотності досліджували В. Григоренко, О. Дімітров, М. Єнін, М. Захаревич, М. Кухта, Л. Панченко, які розкрили її зміст, структуру та роль у розвитку сучасного цифрового суспільства.

Теоретичні й практичні аспекти застосування технологій штучного інтелекту в освіті, формування ШІ-грамотності та цифрової компетентності висвітлено у працях А. Гуралюка, Р. Гуревича, А. Коломієць, С. Литвинової, М. Мар'єнко, Н. Морзе, О. Наливайка, В. Олексюка, О. Овчарук, О. Поліщук, С. Семерікова, О. Спіріна, О. Співаковського, С. Толочко, Л. Шевченко, М. Шишкіної та інших учених. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців розроблено у працях О. Буздуган, В. Володавчик, І. Іскерського, О. Кушнір та ін.

Незважаючи на активізацію наукових досліджень, присвячених розвитку цифрової грамотності педагогів та використанню технологій штучного інтелекту в освіті, недостатньо дослідженими залишаються питання їх комплексної інтеграції у систему професійної підготовки майбутніх педагогів. Зокрема, відсутній єдиний науково обґрунтований підхід до визначення структури цифрової грамотності з урахуванням особливостей використання генеративних ШІ-сервісів, недостатньо розроблені моделі формування її компонентів у процесі професійної підготовки, а також обмеженим залишається практичний досвід оцінювання рівня їх сформованості. Це зумовлює необхідність подальшого теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних підходів до системної інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес закладів вищої освіти.

Мета статті – дослідити особливості формування цифрової грамотності майбутніх педагогів в умовах використання технологій штучного інтелекту, обґрунтувати авторську класифікацію її компонентів та експериментально перевірити особливості їх сформованості у здобувачів освіти.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: аналіз, синтез, порівняння й узагальнення наукових джерел, нормативно-правових документів і міжнародних рамок цифрової компетентності – для з'ясування сучасних підходів до формування цифрової грамотності та уточнення основних понять; структурно-функціональний аналіз – для визначення компонентів цифрової грамотності та розроблення їх авторської класифікації; анкетування – для виявлення рівня цифрової грамотності здобувачів освіти й особливостей використання генеративних ШІ-сервісів; кількісний і якісний аналіз результатів – для узагальнення отриманих даних і визначення напрямів подальшого розвитку цифрової грамотності майбутніх педагогів.

Цифрова трансформація суспільства та стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту зумовлюють якісні зміни у вимогах до професійної діяльності педагога та, відповідно, до змісту його професійної підготовки. Сучасний педагог має бути не лише носієм предметних і психолого-педагогічних знань, а й активним суб'єктом цифрового освітнього середовища, здатним добирати, критично оцінювати та педагогічно доцільно використовувати цифрові ресурси. У цьому контексті цифрова грамотність набуває статусу важливої складової професійної компетентності майбутнього педагога, а технології штучного інтелекту поступово перетворюються на один із чинників трансформації способів організації освітнього процесу, комунікації, оцінювання, дослідницької та методичної діяльності.

Нормативно-правове забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів в Україні визначає стратегічні орієнтири розвитку сучасної вищої освіти в умовах цифрової трансформації. Так, у Законі України «Про освіту» (2017) наголошується, що наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність закладів вищої освіти є обов'язковою та невід'ємною складовою їхньої освітньої діяльності (Про освіту, 2017). Такий підхід засвідчує нерозривність освітньої, наукової та інноваційної складових діяльності закладів вищої освіти та створює нормативне підґрунтя для інтеграції сучасних цифрових технологій у професійну підготовку здобувачів вищої освіти.

Водночас у Законі України «Про вищу освіту» (2014) визначено, що функціонування системи вищої освіти має забезпечувати підготовку фахівців, здатних ефективно працювати в умовах високотехнологічного та інноваційного розвитку держави (Про вищу освіту, 2014). Отже, сучасна професійна підготовка майбутніх педагогів повинна бути орієнтована не лише на формування предметних знань і педагогічних компетентностей, але й на розвиток цифрової грамотності, інформаційної культури, критичного мислення та готовності до використання технологій штучного інтелекту в професійній діяльності.

У сучасних умовах зміст професійної підготовки майбутніх педагогів потребує узгодження з міжнародними тенденціями розвитку цифрових компетентностей. В Україні нормативно-методологічні орієнтири цифрової підготовки педагогічних працівників тривалий час фор-

мувалися з урахуванням положень «Концептуально-референтної Рамки цифрової компетентності педагогічних працівників» (2021), розробленої на основі європейських підходів, зокрема DigComp 2.1 та DigCompEdu. Зазначена рамка стала важливим орієнтиром для розвитку цифрової компетентності педагогів, визначивши ключові напрями використання цифрових технологій у професійній діяльності, організації освітнього процесу, професійному розвитку та цифровій взаємодії із здобувачами освіти.

Поява генеративного штучного інтелекту істотно змінила вимоги до цифрової компетентності особистості та актуалізувала необхідність оновлення відповідних компетентнісних моделей. Важливим етапом такого оновлення стало представлення нової редакції європейської рамки цифрової компетентності DigComp 3.0 (2025). На відміну від попередніх версій, у ній передбачено системну та наскрізну інтеграцію аспектів взаємодії людини зі штучним інтелектом у структуру цифрової компетентності. Рамка охоплює 21 компетентність і визначає чотири рівні їх сформованості: базовий, середній, просунутий та високоспеціалізований (Cosgrove & Cachia, 2025).

Для системи професійної підготовки майбутніх педагогів положення DigComp 3.0 мають особливе значення, оскільки визначають сучасні результати навчання, які повинні бути інтегровані в освітньо-професійні програми закладів вищої освіти. Йдеться насамперед про розвиток здатності критично використовувати інструменти штучного інтелекту, оцінювати якість отриманих результатів, ефективно взаємодіяти з цифровими сервісами, забезпечувати інформаційну безпеку та дотримуватися етичних норм під час використання цифрових технологій.

Практичним механізмом реалізації державної політики щодо інтеграції штучного інтелекту у систему вищої освіти стали «Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти» (2025), розроблені Міністерством цифрової трансформації України та Міністерством освіти і науки України. Документ спрямований на формування практичних орієнтирів для закладів вищої освіти щодо розроблення інституційних політик використання систем штучного інтелекту, забезпечення якості освіти, підтримки інноваційної діяльності та сталого розвитку університетів. Важливим положенням рекомендацій є орієнтація на стратегічне впровадження технологій штучного інтелекту відповідно до сучасних педагогічних принципів та визначених результатів освітньої діяльності (Рекомендації щодо відповідального впровадження, 2025).

Важливим для нашого дослідження є уточнення сутності поняття «цифрова грамотність», оскільки саме воно виступає концептуальною основою професійної діяльності сучасного педагога в умовах цифрового суспільства. У Положенні про Єдиний державний веб-портал цифрової освіти «Дія. Цифрова освіта», затверджене постановою Кабінету Міністрів України у 2021 році, поняття «цифрова грамотність» визначається як «здатність людини використовувати цифрові технології в сучасному цифровому суспільстві» (Положення про Єдиний державний веб-портал цифрової освіти «Дія. Цифрова освіта», 2021). Наведене визначення є достатньо широким і акцентує увагу на функціональному аспекті цифрової грамотності, проте в умовах стрімкого розвитку цифрового середовища потребує подальшого змістового розгортання.

У науковій літературі поняття цифрової грамотності трактується більш комплексно та багатовимірно. Так, дослідник О. Дімітров визначає цифрову грамотність як «здатність ефективно, критично та безпечно користуватися цифровими технологіями для пошуку, створення, оцінювання й поширення інформації» (Дімітров, 2025). Запропоноване трактування акцентує увагу не лише на технічних навичках роботи з цифровими ресурсами, а й на розвитку критичного мислення, інформаційної культури та безпечної поведінки в цифровому середовищі.

Науковці М. Захаревич та В. Григоренко зазначають, що цифрова грамотність – це «мінімальний набір навичок, які дозволять користувачеві ефективно працювати з програмними інструментами або виконувати основні завдання з отримання інформації» (Захаревич & Григоренко, 2024, с. 124). Таке визначення характеризує базовий рівень сформованості цифрової

грамотності та відображає фундаментальні вміння, необхідні кожному користувачеві цифрових технологій.

Значно ширше зміст цифрової грамотності розкривають дослідники Л. Панченко, М. Єнін та М. Кухта, які зазначають, що поняття «цифрова грамотність» давно виходить за межі базової здатності користуватися цифровими пристроями та включає критичне оцінювання інформації, забезпечення кібербезпеки, етичне управління цифровими даними, а також навички спільного створення знань у цифровому середовищі (Панченко, Єнін & Кухта, 2025). Такий підхід відображає сучасне розуміння цифрової грамотності як інтегрованої компетентності, що поєднує технологічний, інформаційний, комунікативний, етичний та безпековий компоненти.

Отже, цифрову грамотність ми розуміємо як інтегровану професійну характеристику особистості, що відображає сукупність знань, умінь, навичок, цінностей і моделей відповідальної поведінки, які забезпечують ефективне, критичне, безпечне та етичне використання цифрових технологій і систем штучного інтелекту для пошуку, аналізу, створення, опрацювання та поширення інформації, організації освітнього процесу, професійного розвитку й успішної діяльності в сучасному цифровому освітньому середовищі.

Важливим аспектом нашого дослідження є уточнення сутності поняття «штучний інтелект», оскільки саме його наукове осмислення визначає концептуальні засади інтеграції інтелектуальних цифрових технологій у систему професійної підготовки майбутніх педагогів. У монографії «Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні» (2023) поняття штучного інтелекту трактується як «функція штучної свідомості, яка представлена створеною та контрольованою нею системою алгоритмів, забезпечує самонавчання згідно з наявною інформацією, набутими знаннями, правилами, законами суспільства та своїм досвідом, створення на цій основі нових знань для виконання доручень людини, а також здатність проводити самодіагностику й обґрунтовувати прийняті нею рішення» (Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні, 2023, с. 62). Це визначення акцентує увагу на здатності інтелектуальних систем опрацьовувати інформацію, навчатися, формувати нові знання та виконувати поставлені людиною завдання.

Водночас у «Словнику термінів у сфері штучного інтелекту», розробленому Міністерством цифрової трансформації України, поняття «штучний інтелект» визначається як «загальна назва сукупності інформаційних технологій, як-от алгоритмів, методів, підходів, моделей та сервісів, що займаються створенням та розвитком інтелектуальних систем, здатних виконувати завдання, які зазвичай вимагають людського інтелекту» (Словник термінів у сфері штучного інтелекту, 2024, с. 31). Таке трактування є більш комплексним, оскільки розглядає штучний інтелект як сукупність технологічних рішень, об'єднаних спільною метою моделювання окремих інтелектуальних функцій людини.

Дослідники А. Коломієць та О. Кушнір визначають штучний інтелект як «властивість автоматичних систем брати на себе окремі функції інтелекту людини, наприклад, вибирати й ухвалювати оптимальні рішення на основі раніше одержаного досвіду й раціонального аналізу зовнішніх дій» (Коломієць & Кушнір, 2023, с. 46). У цьому визначенні особливо виразно простежується функціональний підхід до розуміння штучного інтелекту. Його сутність пов'язується не з повним відтворенням людського інтелекту, а зі здатністю автоматизованих систем виконувати окремі інтелектуальні операції.

Таким чином, штучний інтелект ми розуміємо як сукупність інтелектуальних цифрових технологій, алгоритмів, моделей і сервісів, здатних на основі аналізу даних, машинного навчання та моделювання когнітивних процесів виконувати завдання, що традиційно потребують людського інтелекту, генерувати нові інформаційні продукти, підтримувати прийняття рішень та сприяти підвищенню ефективності професійної діяльності педагога за умови критичного, етичного й відповідального використання їх можливостей.

Наступним важливим поняттям нашого дослідження є «професійна підготовка», оскільки саме вона виступає системоутворювальною категорією, у межах якої здійснюється форму-

вання цифрової грамотності та готовності майбутніх педагогів до використання технологій штучного інтелекту. Нормативне визначення поняття міститься у Законі України «Про професійну освіту» (2025), де професійна підготовка трактується як «здобуття особою професійної кваліфікації вперше» (Про професійну освіту, 2025). Таке трактування акцентує увагу на результативному аспекті підготовки, пов'язуючи її насамперед із набуттям особою відповідної професійної кваліфікації.

Більш комплексне трактування поняття подано у «Термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» (2014), у якому професійна підготовка визначається як «система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності» (Термінологічний словник, 2014, с. 146). Наведене визначення дає змогу розглядати професійну підготовку як цілісну систему, у межах якої поєднуються змістові, процесуальні та особистісні компоненти формування майбутнього фахівця.

Науковиця В. Володавич визначає професійну підготовку як «цілеспрямований, системний процес формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей, необхідних для успішного виконання професійних функцій, який здійснюється в спеціально створеному освітньому середовищі з використанням відповідних форм, методів і засобів навчання» (Володавич, 2026, с. 108). Представлене визначення акцентує увагу на процесуальному характері професійної підготовки, підкреслюючи, що її результативність визначається не лише змістом освіти, а й якістю освітнього середовища, ефективністю педагогічних технологій, методів навчання та дидактичного забезпечення.

З огляду на викладене, професійну підготовку майбутніх педагогів ми розуміємо як цілеспрямований, системний і безперервний процес формування професійних компетентностей, особистісних якостей, цифрової грамотності, готовності до відповідального використання технологій штучного інтелекту та здатності ефективно здійснювати професійну діяльність у сучасному цифровому освітньому середовищі шляхом комплексного поєднання змісту освіти, інноваційних педагогічних технологій, практичної підготовки й цифрових засобів навчання.

Практичний досвід професійної підготовки майбутніх педагогів, результати аналізу сучасних наукових досліджень, міжнародних рамок цифрової компетентності та системне використання генеративних технологій штучного інтелекту в освітньому процесі засвідчують, що цифрова грамотність є багатокомпонентним утворенням, структура якого істотно трансформується під впливом розвитку інтелектуальних цифрових технологій. Водночас аналіз наукових праць дозволяє констатувати відсутність єдиної класифікації компонентів цифрової грамотності, яка б ураховувала специфіку взаємодії майбутнього педагога із генеративними ШІ-сервісами. Більшість існуючих підходів характеризують цифрову грамотність через інформаційний, технічний або компетентнісний аспекти, однак недостатньо розкривають особливості використання сучасних генеративних моделей у професійній діяльності педагога. З огляду на це нами розроблено авторську класифікацію компонентів цифрової грамотності, що формується під час роботи з генеративними ШІ-сервісами, основу якої становить функціональна роль кожного компонента у професійній підготовці майбутніх педагогів (табл. 1).

Запропонована класифікація демонструє, що розвиток цифрової грамотності в умовах використання генеративного штучного інтелекту має комплексний характер і не обмежується формуванням технічних умінь роботи з цифровими інструментами. Кожен із визначених компонентів взаємодіє з іншими, забезпечуючи розвиток професійної компетентності майбутнього педагога та його готовності до ефективної діяльності в сучасному цифровому освітньому середовищі. Особливо важливими є критико-рефлексивний та етико-безпековий компоненти, які набувають принципового значення в умовах широкого використання генеративного штучного інтелекту та необхідності дотримання принципів академічної доброчесності.

Таблиця 1

**Авторська класифікація компонентів цифрової грамотності,
що формуються під час роботи з генеративними ШІ-сервісами**

№	Компонент цифрової грамотності	Характеристика	Приклади навчальної діяльності
1	Інформаційно-аналітичний	Пошук, критичний аналіз, перевірка достовірності та систематизація інформації	Порівняння відповідей різних ШІ-сервісів, фактчекінг, аналіз джерел
2	Комунікативний	Ефективна взаємодія із системами штучного інтелекту та цифровими платформами	Формулювання запитів, уточнення відповідей, професійна цифрова комунікація
3	Технологічний	Використання цифрових сервісів і генеративних моделей для професійної діяльності	Робота з ChatGPT, Copilot, Gemini, створення навчальних матеріалів
4	Критико-рефлексивний	Оцінювання якості результатів роботи ШІ, виявлення помилок і вдосконалення отриманого контенту	Аналіз відповідей, редагування текстів, самооцінювання результатів
5	Етико-безпековий	Дотримання принципів академічної доброчесності, цифрової етики та захисту даних	Коректне використання ШІ, цитування, захист персональної інформації
6	Творчо-проектувальний	Створення нових цифрових освітніх продуктів із використанням ШІ	Розроблення кейсів, презентацій, навчальних сценаріїв, дидактичних матеріалів

З метою визначення рівня сформованості цифрової грамотності майбутніх педагогів, з'ясування особливостей використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі та обґрунтування педагогічних умов їх ефективної інтеграції у професійну підготовку упродовж 2025–2026 рр. нами проведено експериментальне дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано метод анкетування, яким охоплено 65 здобувачів освіти, що навчаються за спеціальностями «Освітні, педагогічні науки», «Професійна освіта. Цифрові технології», «Дошкільна освіта» педагогічного факультету, «Середня освіта (історія)» факультету історії, політології та міжнародних відносин, «Середня освіта (українська мова і література)», «Середня освіта (польська мова і література)» факультету філології, «Середня освіта (фізика)» фізико-технічного факультету Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Респондентам було запропоновано анкету «Цифрова грамотність та використання технологій штучного інтелекту у професійній підготовці майбутнього педагога», яка містила закриті, напівзакриті та відкриті запитання, спрямовані на виявлення рівня цифрової грамотності, досвіду використання генеративних ШІ-сервісів, ставлення до їх застосування в освітньому процесі та самооцінювання сформованості окремих компонентів цифрової грамотності.

Передусім було з'ясовано рівень розуміння здобувачами освіти сутності цифрової грамотності та можливостей використання технологій штучного інтелекту у професійній діяльності педагога. Результати анкетування засвідчили, що 55% опитаних оцінюють власний рівень обізнаності як високий, 37% – як достатній, 8% – як початковий. Отримані результати свідчать про достатній рівень готовності більшості майбутніх педагогів до використання сучасних цифрових технологій, водночас актуалізують необхідність подальшого розвитку практичних навичок роботи із системами штучного інтелекту.

Одним із ключових запитань анкети було визначення генеративних ШІ-сервісів, які студенти використовують найчастіше під час виконання навчальних, дослідницьких і творчих завдань. Найбільш поширеним цифровим інструментом виявився ChatGPT (92%). Також активно використовуються Canva AI (74%), Google Gemini (68%), Microsoft Copilot (54%), Perplexity AI (49%), Gamma (38%), NotebookLM (32%), Claude (28%), Napkin AI (15%), Leonardo AI (12%) та інші спеціалізовані сервіси (9%). Отримані результати підтверджують поступове розширення

спектра цифрових інструментів, які майбутні педагоги використовують не лише для пошуку інформації, а й для створення навчально-методичних матеріалів, візуального контенту, презентацій, аналітичних матеріалів та освітніх проєктів.

Важливим завданням дослідження було визначення рівня сформованості окремих компонентів цифрової грамотності, запропонованих у авторській класифікації. Аналіз відповідей показав, що найкраще сформованим респонденти вважають технологічний компонент – 81%, який характеризує впевнене використання цифрових платформ і генеративних ШІ-сервісів. Достатньо високими є також показники комунікативного компонента (76%), що відображає здатність ефективно взаємодіяти із системами штучного інтелекту шляхом формулювання якісних промптів, та творчо-проєктувального компонента (71%), який забезпечує створення цифрових освітніх продуктів. Дещо нижчими виявилися показники інформаційно-аналітичного компонента (66%), критико-рефлексивного (61%) та етико-безпекового компонента (58%), що свідчить про необхідність посилення уваги до розвитку критичного оцінювання інформації, академічної доброчесності, відповідального використання генеративного штучного інтелекту та рефлексії результатів власної цифрової діяльності.

Окремий блок анкети був присвячений визначенню освітніх можливостей використання технологій штучного інтелекту. Найбільша кількість респондентів зазначила, що генеративні ШІ-сервіси є найбільш ефективними для пошуку та систематизації інформації (89%), створення презентацій і навчальних матеріалів (85%), генерування ідей для навчальних проєктів (79%), підготовки до практичних занять (74%), створення тестових завдань (68%), аналізу наукових джерел (63%), розроблення цифрових освітніх ресурсів (60%) та підготовки дослідницьких матеріалів (55%). Це підтверджує, що сучасні студенти розглядають штучний інтелект як ефективний педагогічний інструмент, здатний підтримувати різні види професійної діяльності майбутнього педагога.

Під час дослідження також з'ясовано ставлення респондентів до інтеграції технологій штучного інтелекту в систему професійної підготовки. 91% опитаних вважають за необхідне розширювати використання ШІ-сервісів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, 7% підтримують їх використання лише для окремих видів навчальної діяльності, тоді як лише 2% висловлюють обережне ставлення через можливі ризики порушення академічної доброчесності та недостатній рівень перевірки достовірності отриманої інформації. Отримані результати засвідчують високий рівень готовності здобувачів освіти до використання сучасних цифрових технологій за умови педагогічно обґрунтованої організації освітнього процесу.

Відкриті запитання анкети дали можливість визначити пропозиції студентів щодо вдосконалення професійної підготовки в умовах цифрової трансформації освіти. Найчастіше респонденти пропонують збільшити кількість практичних занять із використанням генеративного штучного інтелекту, систематично навчати ефективному формулюванню промптів, розширити перелік ШІ-сервісів, які використовуються під час виконання навчальних і дослідницьких завдань, більше уваги приділяти питанням перевірки достовірності інформації, академічної доброчесності, цифрової безпеки, а також створенню власних цифрових освітніх ресурсів і міждисциплінарних проєктів.

Практичні результати експериментального дослідження підтверджують, що формування цифрової грамотності майбутніх педагогів найбільш ефективно здійснюється під час системної інтеграції технологій штучного інтелекту у зміст професійної підготовки. Зазначені компоненти цифрової грамотності цілеспрямовано розвиваються під час вивчення навчальних дисциплін «Сучасні освітні технології», «Дистанційні та цифрові освітні технології», «Технології штучного інтелекту», «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності», «Цифрові технології в освіті» та «Педагогіка». У межах цих освітніх компонентів здобувачі освіти виконують практичні роботи із проєктування цифрових освітніх ресурсів, створення навчального контенту засобами генератив-

ного штучного інтелекту, розроблення ефективних промптів, аналізу відповідей AI-сервісів, оцінювання їхньої педагогічної доцільності та впровадження цифрових технологій у майбутню професійну діяльність. Такий підхід забезпечує комплексне формування інформаційно-аналітичного, комунікативного, технологічного, творчо-проектувального, етико-безпекового та критико-рефлексивного компонентів цифрової грамотності, що є необхідною умовою підготовки конкурентоспроможного педагога в умовах цифрової трансформації сучасної освіти.

Таким чином, теоретичне дослідження засвідчило, що цифрова грамотність і технології штучного інтелекту є важливими складниками професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти. Уточнено сутність понять «цифрова грамотність», «штучний інтелект» і «професійна підготовка», а також обґрунтовано необхідність системної інтеграції генеративних ШІ-сервісів у зміст професійної підготовки. Встановлено, що ефективне використання технологій штучного інтелекту потребує розвитку не лише технологічних умінь, а й критичного мислення, цифрової етики, академічної доброчесності, інформаційної безпеки та відповідального використання цифрових систем.

Практична частина дослідження дала змогу розробити авторську класифікацію компонентів цифрової грамотності, що формуються під час роботи з генеративними ШІ-сервісами, яка охоплює інформаційно-аналітичний, комунікативний, технологічний, критико-рефлексивний, етико-безпековий і творчо-проектувальний компоненти. Результати експериментального дослідження підтвердили високий рівень готовності більшості здобувачів освіти до використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі та засвідчили доцільність їх системного впровадження у зміст професійної підготовки. Водночас встановлено потребу в подальшому розвитку критичного оцінювання інформації, дотримання принципів академічної доброчесності, цифрової етики та безпечної взаємодії із системами штучного інтелекту.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування цифрової грамотності майбутніх педагогів із використанням генеративного штучного інтелекту, розробленні діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості її окремих компонентів, а також створенні інтегрованої моделі професійної підготовки, узгодженої з сучасними міжнародними рамками цифрової компетентності.

Список використаної літератури

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 31.07.2026).
2. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 31.07.2026).
3. Cosgrove J., Cachia R. DigComp 3.0: European Digital Competence Framework / Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC144679> (дата звернення: 31.07.2026).
4. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. 2025. URL: <https://surl.li/kkouye> (дата звернення: 31.07.2026).
5. Положення про Єдиний державний веб-портал цифрової освіти «Дія. Цифрова освіта»: затверджено постановою КМУ від 10.03.2021 № 184. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/184-2021-%D0%BF/ed20210310#n20> (дата звернення: 31.07.2026).
6. Дімітров О. Визначення поняття «цифрова грамотність» у наукових працях українських та австралійських учених. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 22. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17213904>
7. Захаревич М., Григоренко В. Цифрова компетентність та цифрова грамотність здобувачів вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. № 1. С. 119–129. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2024.302215>

8. Панченко Л., Єнін М., Кухта М. Розвиток цифрової грамотності жінок в контексті цифровізації міст. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Політологія. Соціологія. Право. 2025. № 2(66). С. 40–52. DOI: [https://doi.org/10.20535/2308-5053.2025.2\(66\).337621](https://doi.org/10.20535/2308-5053.2025.2(66).337621)
9. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні : монографія / за заг. ред. А. Шевченка. Київ : ІППШ, 2023. 305 с.
10. Словник термінів у сфері штучного інтелекту / упорядники: Чумаченко Д., Мішкін Д., Андрієнко О., Краковецький О., Турута О., Дубно О., Хрущова Д., Кобрін А., Авдєєва Т., Кравець І., Герасим'як В., Шабанов О., Бистрицька А. Київ : Міністерство цифрової трансформації України, 2024. 37 с. URL: <https://surl.li/ynokdx> (дата звернення: 31.07.2026).
11. Коломієць А., Кушнір О. 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. № 70. С. 45–57. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57>
12. Про професійну освіту: Закон України від 21.08.2025 № 4574-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> (дата звернення: 31.07.2026).
13. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Чернишова, Н. Гузій, В. Ляхощкий [та ін.]; за наук. ред. Є. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
14. Володавчик В. Понятійно-категоріальний апарат проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з торгівлі до визначення якості товарів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2026. № 2. С. 107–114. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-107-114>

References

1. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 No. 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Last accessed: 31.07.2026) [in Ukrainian].
2. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 No. 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine of July 1, 2014 No. 1556-VII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Last accessed: 31.07.2026) [in Ukrainian].
3. Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework*. Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved July 31, 2026. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC144679> (Last accessed: 31.07.2026) [in English].
4. Rekomendatsii shchodo vidpovidalnoho vprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh vyshchoi osvity [Recommendations for the responsible implementation and use of artificial intelligence technologies in higher education institutions]. (2025). Retrieved from <https://surl.li/kkouye> (Last accessed: 31.07.2026) [in Ukrainian].
5. Polozhennia pro Yedynyi derzhavnyi veb-portal tsyfrovoi osvity “Diia. Tsyfrova osvita”: zatverdzheno postanovoiu KМУ vid 10.03.2021 No. 184 [Regulation on the Unified State Web Portal of Digital Education “Diia. Digital Education”: Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 10, 2021 No. 184]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/184-2021-%D0%BF/ed20210310#n20> (Last accessed: 31.07.2026) [in Ukrainian].
6. Dimitrov, O. (2025). Vyznachennia poniattia «tsyfrova hramotnist» u naukovykh pratsiakh ukrainskykh ta avstraliyskykh uchenykh [Defining the concept of digital literacy in the scientific works of Ukrainian and Australian scholars]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (22). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17213904> [in Ukrainian].

7. Zakharevych, M., & Hryhorenko, V. (2024). Tsyfrova kompetentnist ta tsyfrova hramotnist zdobuvachiv vyshchoi osvity [Digital competence and digital literacy of higher education students]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University, (1)*, 119–129. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2024.302215> [in Ukrainian].
8. Panchenko, L., Yenin, M., & Kukhta, M. (2025). Rozvytok tsyfrovoy hramotnosti zhinok v konteksti tsyfrovizatsii mist [Development of women's digital literacy in the context of urban digitalization]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskyi politekhnichnyi instytut». Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo – Bulletin of the National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”. Political Science. Sociology. Law, 2(66)*, 40–52. DOI: [https://doi.org/10.20535/2308-5053.2025.2\(66\).337621](https://doi.org/10.20535/2308-5053.2025.2(66).337621) [in Ukrainian].
9. Shevchenko, A. (Ed.). (2023). Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [Strategy for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine]. Kyiv: IPSHI [in Ukrainian].
10. Chumachenko, D., Mishkin, D., Andriienko, O., Krakovetskyi, O., Turuta, O., Dubno, O., Khrushchova, D., Kobrin, A., Avdieieva, T., Kravets, I., Herasymyak, V., Shabanov, O., & Bystrytska, A. (Comp.). (2024). Slovnyk terminiv u sferi shtuchnoho intelektu [Glossary of Artificial Intelligence Terms]. Kyiv: Ministry of Digital Transformation of Ukraine. Retrieved from <https://surl.li/ynokdx> (Last accessed: 31.07.2026) [in Ukrainian].
11. Kolomiiets, A., & Kushnir, O. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnii ta naukovi diialnosti: mozhlyvosti ta vyklyky [The use of 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 Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems, (70)*, 45–57. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57> [in Ukrainian].
12. Pro profesiinu osvitu: Zakon Ukrainy vid 21.08.2025 No. 4574-IX [On Vocational Education: Law of Ukraine of August 21, 2025 No. 4574-IX]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> (Last accessed: 31.07.2026) [in Ukrainian].
13. Chernyshova, Ye., Huzii, N., Liakhotskyi, V. et al.; Chernyshova, Ye. (Ed.). (2014). Terminolohichni slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Terminological Dictionary on the Fundamentals of Training Scientific and Academic Staff in Postgraduate Pedagogical Education]. Kyiv: University of Educational Management [in Ukrainian].
14. Volodavchyk, V. (2026). Poniatiino-katehorialnyi aparat problemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z torhivli do vyznachennia yakosti tovariv [Conceptual and categorical framework of the problem of professional training of future trade specialists for product quality assessment]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Sciences, (2)*, 107–114. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-2-107-114> [in Ukrainian].

Паска Т. В. Цифрова грамотність і штучний інтелект у системі професійної підготовки майбутніх педагогів

У статті досліджено проблему розвитку цифрової грамотності та інтеграції технологій штучного інтелекту в систему професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти. Обґрунтовано необхідність формування не лише технічних навичок роботи з цифровими ресурсами, а й здатності критично оцінювати інформацію, відповідально використовувати технології штучного інтелекту, дотримуватися принципів академічної доброчесності, цифрової етики та інформаційної безпеки. Мета статті полягає в обґрунтуванні осо-

бливостей розвитку цифрової грамотності майбутніх педагогів та визначенні можливостей використання технологій штучного інтелекту в їхній професійній підготовці. Методологічну основу дослідження становлять аналіз і узагальнення наукових джерел, нормативних документів та міжнародних рамок цифрової компетентності, систематизація, моделювання та анкетування здобувачів освіти.

Уточнено сутність понять «цифрова грамотність», «штучний інтелект» і «професійна підготовка». Розроблено авторську класифікацію компонентів цифрової грамотності, що формуються під час роботи з генеративними ШІ-сервісами. Експериментальне дослідження проведено упродовж 2025–2026 рр. серед здобувачів освіти педагогічних спеціальностей Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Встановлено позитивне ставлення майбутніх педагогів до використання генеративного штучного інтелекту та підтверджено доцільність його інтеграції у зміст професійної підготовки.

Обґрунтовано необхідність поєднання цифрових інструментів із педагогічно доцільними методами навчання, практичною діяльністю та розвитком критичного ставлення до результатів роботи ШІ. Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробленням діагностичного інструментарію та експериментальною перевіркою педагогічних умов розвитку цифрової грамотності засобами генеративного штучного інтелекту.

Ключові слова: цифрова грамотність, штучний інтелект, професійна підготовка, майбутні педагоги, цифрова компетентність.

Paska T. V. Digital literacy and artificial intelligence in the professional training of future teachers

This article examines the issue of developing digital literacy and integrating artificial intelligence technologies into the professional training of future teachers in the context of the digital transformation of education. It justifies the need to develop not only technical skills for working with digital resources but also the ability to critically evaluate information, use artificial intelligence technologies responsibly, and adhere to the principles of academic integrity, digital ethics, and information security. The purpose of this article is to justify the specific aspects of developing digital literacy among future teachers and to identify opportunities for using artificial intelligence technologies in their professional training. The methodological basis of the study consists of the analysis and synthesis of scientific sources, regulatory documents, and international frameworks for digital competence, as well as systematization, modeling, and surveys of students.

The essence of the concepts of “digital literacy”, “artificial intelligence”, and “professional training” has been clarified. An original classification of the components of digital literacy developed through working with generative AI services has been devised. An experimental study was conducted during 2025–2026 among students majoring in education at Vasyl Stefanyk Carpathian National University. The study found that future teachers have a positive attitude toward the use of generative artificial intelligence and confirmed the advisability of integrating it into the professional training curriculum.

The paper justifies the need to combine digital tools with pedagogically sound teaching methods, practical activities, and the development of a critical approach to the results of AI work. Prospects for further research are linked to the development of diagnostic tools and the experimental testing of pedagogical conditions for the development of digital literacy using generative artificial intelligence.

Key words: digital literacy, artificial intelligence, professional training, future teachers, digital competence.



УДК 378.147:004.8:81'25

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-102-107>

Полтавський Сергій Олександрович,

аспірант кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

spoltavsky@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-0087-1804>

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Стрімкий розвиток цифрових технологій, глобалізаційні процеси та активне використання інформаційних ресурсів у професійній діяльності перекладачів зумовлюють суттєві зміни у системі їх професійної підготовки. Сучасний перекладач працює в умовах інформаційного суспільства, де перекладацька діяльність тісно пов'язана з використанням цифрових інструментів, спеціалізованих програмних засобів, електронних корпусів текстів, термінологічних баз та систем машинного перекладу. У зв'язку з цим одним із ключових завдань перекладацької освіти стає формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців, яка забезпечує здатність ефективно використовувати інформаційні ресурси та сучасні технології у професійній діяльності.

У сучасних умовах підготовка перекладачів потребує оновлення змісту та організації освітнього процесу, зокрема створення такого навчального середовища, яке б максимально наближало навчальну діяльність студентів до реальних умов професійної практики. Саме тому особливого значення набуває створення практико-орієнтованого навчального середовища, яке сприяє формуванню професійних умінь, розвитку аналітичного мислення та набуттю студентами досвіду роботи з сучасними перекладацькими технологіями.

Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці перекладачів розглядається у працях українських і зарубіжних дослідників. Науковці звертають увагу на необхідність формування у студентів здатності ефективно використовувати цифрові ресурси у перекладацькій діяльності та підкреслюють значення технологічної підготовки майбутніх перекладачів. Зокрема, питання використання інформаційних технологій у перекладацькій освіті досліджували В. Ігнатенко (Ігнатенко, 2025), Р. Тарасенко (Тарасенко, 2015), О. Плахотнюк (Плахотнюк, 2018) та інші вчені. У їхніх працях обґрунтовується роль цифрових інструментів у професійній підготовці перекладачів, а також аналізуються можливості використання сучасних перекладацьких технологій у навчальному процесі.

Водночас у сучасних педагогічних дослідженнях значна увага приділяється проблемі створення практико-орієнтованого освітнього середовища як важливого чинника формування професійних компетентностей студентів. Дослідники підкреслюють, що ефективна професійна підготовка майбутніх фахівців передбачає поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, моделювання реальних професійних ситуацій та використання інтерактивних методів навчання. У контексті перекладацької освіти це означає організацію навчального процесу таким чином, щоб студенти мали можливість виконувати перекладацькі завдання, максимально наближені до реальної професійної діяльності перекладача.

Разом із тим аналіз наукових джерел свідчить, що проблема створення практико-орієнтованого навчального середовища як педагогічної умови формування інформаційно-комуніка-

ційної компетентності майбутніх перекладачів потребує подальшого дослідження (Амеліна, Тарасенко, 2017). Попри значну увагу до використання інформаційних технологій у перекладацькій освіті, питання педагогічного обґрунтування організації такого середовища, яке б забезпечувало системне формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів, ще не отримало достатнього висвітлення у науковій літературі.

Метою статті є обґрунтування практико-орієнтованого навчального середовища як педагогічної умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів, а також визначення практичних шляхів реалізації цієї умови у процесі їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Досягнення поставленої мети зумовило використання комплексу взаємопов'язаних методів дослідження. Теоретичний аналіз наукової літератури застосовувався для визначення сучасних підходів до формування професійних компетентностей майбутніх перекладачів та використання інформаційно-комунікаційних технологій у перекладацькій освіті. Метод узагальнення та систематизації наукових джерел дозволив визначити основні характеристики практико-орієнтованого навчального середовища та його роль у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності студентів. Порівняльний аналіз сприяв виявленню ефективних педагогічних підходів до організації практико-орієнтованого навчання у процесі підготовки перекладачів.

Крім того, у дослідженні було використано метод педагогічного моделювання, який дозволив визначити структуру практико-орієнтованого навчального середовища та окреслити можливі шляхи його реалізації у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів. Застосування методу педагогічного проєктування сприяло розробленню прикладів навчальних перекладацьких завдань, що моделюють реальні умови професійної діяльності перекладача та передбачають використання сучасних цифрових інструментів і ресурсів. Метод узагальнення педагогічного досвіду дозволив визначити ефективні форми організації навчальної діяльності студентів, зокрема реалізацію навчальних перекладацьких проєктів, використання кейс-методу, організацію командної роботи та застосування сучасних перекладацьких технологій у процесі навчання.

Практико-орієнтоване навчальне середовище у підготовці перекладачів можна розглядати як сукупність педагогічних умов, методів навчання, цифрових інструментів і організаційних форм освітнього процесу, які забезпечують активну професійно спрямовану діяльність студентів та сприяють формуванню їхніх професійних компетентностей. Таке середовище передбачає створення ситуацій, що моделюють реальні умови перекладацької діяльності, залучення студентів до виконання перекладацьких проєктів, використання сучасних перекладацьких технологій та організацію командної роботи (Сілютіна, Синьо, Познанський, 2022; Полтавський, 2025).

Одним із важливих елементів такого середовища є виконання студентами навчальних перекладацьких проєктів. У процесі реалізації таких проєктів студенти працюють з текстами різних жанрів і тематик, використовують цифрові перекладацькі інструменти, здійснюють аналіз і редагування перекладених текстів. Подібна діяльність сприяє формуванню навичок роботи з інформаційними ресурсами, розвитку аналітичного мислення та набуттю практичного досвіду перекладацької діяльності.

Важливу роль у практико-орієнтованому навчальному середовищі відіграє використання сучасних інформаційних технологій. Робота з перекладацькими програмними засобами, електронними словниками, термінологічними базами, системами машинного перекладу та іншими цифровими ресурсами дозволяє студентам набути досвіду використання технологій, які широко застосовуються у професійній діяльності перекладача. Це сприяє формуванню інформаційної культури майбутніх фахівців та розвитку їхньої інформаційно-комунікаційної компетентності (Горошкін, 2018; Башманівський, Вигівський, Мокотун, 2020).

Крім того, практико-орієнтоване навчальне середовище передбачає активну взаємодію студентів у процесі виконання спільних навчальних завдань. Командна робота, обговорення пере-

кладацьких рішень, аналіз різних варіантів перекладу та взаємне рецензування робіт сприяють розвитку комунікативних навичок студентів, формуванню вміння аргументувати власні перекладацькі рішення та критично оцінювати результати роботи.

Одним із ефективних способів реалізації практико-орієнтованого навчального середовища є організація навчальних перекладацьких проєктів, що моделюють реальні умови професійної діяльності перекладача (Притиченко, 2021). У межах таких проєктів студенти виконують комплексні перекладацькі завдання, які передбачають роботу з текстами різних жанрів і тематичних напрямів, використання цифрових перекладацьких інструментів та колективне обговорення результатів роботи. Наприклад, студентська група може отримувати завдання перекласти пакет матеріалів для умовної ІТ-компанії, що включає опис програмного продукту, інструкцію користувача та рекламний текст. У процесі виконання такого проєкту між студентами розподіляються функції, що відповідають реальній структурі перекладацької команди: один студент виконує первинний переклад тексту з використанням цифрових перекладацьких інструментів, інший здійснює постредагування машинного перекладу, третій відповідає за термінологічну узгодженість та роботу з глосаріями, а четвертий виконує фінальне редагування та підготовку тексту до презентації. Такий підхід сприяє формуванню у студентів досвіду професійної взаємодії та розуміння структури перекладацького процесу.

Важливою складовою практико-орієнтованого навчального середовища є також використання кейс-методу (Nguyen et al., 2025). У межах навчальних занять студентам пропонуються ситуації, що відображають типові проблеми перекладацької практики. Наприклад, студентам може бути запропоновано перекласти текст, який містить спеціалізовану термінологію та потребує адаптації до конкретної цільової аудиторії. При цьому студенти повинні самостійно визначити стратегію перекладу, обрати відповідні інформаційні ресурси та обґрунтувати свої перекладацькі рішення. У процесі обговорення результатів виконання завдання аналізуються різні варіанти перекладу, що сприяє розвитку аналітичного мислення студентів і формуванню навичок аргументації перекладацьких рішень.

Ще одним прикладом реалізації практико-орієнтованого навчального середовища є організація симуляції професійної комунікації у процесі виконання перекладацьких завдань (Tian, 2024). У межах таких навчальних ситуацій студенти не лише перекладають текст, а й взаємодіють із «замовником» перекладу. Наприклад, вони можуть отримувати додаткові інструкції щодо стилістичних вимог до перекладу, уточнювати значення окремих термінів або аргументувати власні перекладацькі рішення. Така діяльність сприяє розвитку комунікативних умінь студентів і формує їх готовність до професійної взаємодії у перекладацькій діяльності.

Ще одним ефективним способом реалізації практико-орієнтованого навчального середовища є організація роботи студентів із результатами автоматизованого перекладу (Rum, 2013). У межах навчальних занять студентам пропонуються тексти, попередньо перекладені за допомогою систем машинного перекладу. Завдання студентів полягає у здійсненні постредагування перекладеного тексту, виявленні та класифікації типових помилок автоматизованого перекладу, а також визначенні причин їх виникнення. Наприклад, під час роботи з науковими або технічними текстами студенти аналізують помилки у перекладі термінології, стилістичні неточності або порушення граматичної структури речень. Така діяльність сприяє формуванню навичок критичного аналізу перекладених текстів і дозволяє студентам усвідомити можливості та обмеження автоматизованих перекладацьких систем.

Практико-орієнтоване навчальне середовище реалізується також через організацію завдань із перекладацького редагування. У процесі виконання таких завдань студенти отримують тексти перекладу, виконані іншими учасниками навчальної групи, та здійснюють їх аналіз і редагування. Наприклад, студентам може бути запропоновано перевірити переклад рекламного тексту або публіцистичної статті, оцінити його відповідність змісту оригіналу, визначити сти-

лістичні недоліки та запропонувати власні варіанти перекладацьких рішень. У подальшому результати редагування обговорюються під час групової дискусії, що сприяє розвитку професійного мислення студентів та формуванню навичок аргументованого обґрунтування перекладацьких рішень.

Ефективним інструментом формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів є також виконання дослідницьких перекладацьких завдань. У межах таких завдань студенти аналізують переклад спеціалізованих текстів певної галузі, здійснюють пошук термінології у різних інформаційних джерелах, створюють власні глосарії та обґрунтовують вибір перекладацьких відповідників. Наприклад, під час перекладу текстів з галузі інформаційних технологій студенти можуть формувати електронний термінологічний словник, який містить українські та англійські відповідники термінів, їх визначення та приклади використання у контексті. Така діяльність сприяє розвитку навичок роботи з інформаційними ресурсами та формує здатність систематизувати професійну інформацію.

Таким чином, створення практико-орієнтованого навчального середовища є важливою педагогічною умовою формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів. Воно забезпечує поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, сприяє розвитку професійних умінь студентів та формує готовність до використання сучасних інформаційних технологій у перекладацькій діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням ефективних моделей організації практико-орієнтованого навчального середовища у перекладацькій освіті, а також із дослідженням впливу використання сучасних цифрових технологій на формування професійних компетентностей майбутніх перекладачів.

Список використаної літератури

1. Ігнатенко В. Д. Сучасні перекладацькі інформаційні технології : навч. посіб. Біла Церква : БНАУ, 2025. 139 с.
2. Тарасенко Р. О. Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі: теорія і практика : монографія. Київ : Компрінт, 2015. 394 с.
3. Плахотнюк Г. М. Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, 2018. 314 с.
4. Амеліна С. М., Тарасенко Р. О. Підготовка перекладачів у зарубіжних університетах до застосування інформаційних технологій : монографія. Київ : Компрінт, 2017. 256 с.
5. Сілютіна І. О., Синьо В. В., Познанський Р. В. Формування комунікативної компетенції майбутніх перекладачів. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 22(2). С. 215–222. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.22.2.39>
6. Полтавський С. Педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх перекладачів засобами технологій штучного інтелекту: теоретичний аналіз. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. № 2(23). С. 73–86. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334900>
7. Горошкін І. О. Перекладацька компетентність як індикатор сформованості мовної особистості майбутнього перекладача. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 158–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2018_3_25
8. Башманівський О., Вигівський В., Мокотун С. Використання сучасних інформаційних технологій у процесі навчання перекладу. *Українська полоністика*. 2020. № 17. С. 86–93. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.17.2020.ped-1>

9. Притиченко Г. Сучасні тенденції у перекладознавстві та їх вплив на роботу перекладача. *Молодий вчений*. 2021. № 12(100). С. 222–225. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-45>
10. Nguyen T. N. N., Tran T. T., Nguyen N. H. A., Lam H. P., Nguyen H. M. S., Tran N. A. T. The benefits and challenges of AI translation tools in translation education at the tertiary level: A systematic review. *International Journal of TESOL & Education*. 2025. Vol. 5, No. 2. P. 132–148. DOI: <https://doi.org/10.54855/ijte.25527>
11. Tian X. Personalized translator training in the era of digital technologies and artificial intelligence. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. Art. no. e39354. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39354>
12. Pym A. Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta: Journal des traducteurs*. 2013. Vol. 58. P. 487–503. DOI: <https://doi.org/10.7202/1025047ar>

References

1. Ihnatenko, V. D. (2025). Suchasni perekladatski informatsiini tekhnolohiyi [Modern translation information technologies]. Bila Tserkva: BNAU [in Ukrainian].
2. Tarasenko, R. O. (2015). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv dlia ahrarnoi haluzi: Teoriia i praktyka [Formation of information competence of future translators for the agricultural sector: Theory and practice]. Kyiv: Kompyrnt [in Ukrainian].
3. Plakhotniuk, H. M. (2018). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv u fakhovii pidhotovtsi [Formation of information competence of future translators in professional training]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University [in Ukrainian].
4. Amelina, S. M., & Tarasenko, R. O. (2017). Pidhotovka perekladachiv u zarubizhnykh universytetakh do zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii [Training of translators in foreign universities for the use of information technologies]. Kyiv: Kompyrnt [in Ukrainian].
5. Siliutina, I. O., Syno, V. V., & Poznanskyi, R. V. (2022). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh perekladachiv [Formation of communicative competence of future translators]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 22(2), 215–222. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.22.2.39>
6. Poltavskyi, S. (2025). Pedahohichni umovy formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti u maibutnikh perekladachiv zasobamy tekhnolohii shtuchnoho intelektu: Teoretychnyi analiz [Pedagogical conditions for the formation of information and communication competence of future translators by means of artificial intelligence technologies: Theoretical analysis]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects*, 2(23), 73–86. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334900> [in Ukrainian].
7. Horoshkin, I. O. (2018). Perekladatska kompetentnist yak indyikator sformovanosti movnoi osobystosti maibutnoho perekladacha [Translation competence as an indicator of the formation of the linguistic personality of a future translator]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, (3), 158–168. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2018_3_25 [in Ukrainian].
8. Bashmanivskyi, O., Vyhivskyi, V., & Mokotun, S. (2020). Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u protsesi navchannia perekladu [The use of modern information technologies in translation training]. *Ukrainska polonistyka – Ukrainian Polonistics*, (17), 86–93. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.17.2020.ped-1> [in Ukrainian].
9. Prytychenko, H. (2021). Suchasni tendentsii u perekladознавстві та їх вплив на роботу перекладача [Modern trends in translation studies and their impact on the translator's work]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 12(100), 222–225. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-45> [in Ukrainian].
10. Nguyen, T. N. N., Tran, T. T., Nguyen, N. H. A., Lam, H. P., Nguyen, H. M. S., & Tran, N. A. T. (2025). The benefits and challenges of AI translation tools in translation education at the

tertiary level: A systematic review. *International Journal of TESOL & Education*, 5(2), 132–148. DOI: <https://doi.org/10.54855/ijte.25527>

11. Tian, X. (2024). Personalized translator training in the era of digital technologies and artificial intelligence. *Heliyon*, (10), e39354. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39354>

12. Pym, A. (2013). Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta: Journal des traducteurs*, (58), 487–503. DOI: <https://doi.org/10.7202/1025047ar>

Полтавський С. О. Практико-орієнтоване навчальне середовище як педагогічна умова формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів

У статті розглядається практико-орієнтоване навчальне середовище як важлива педагогічна умова формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій і розширенням використання інформаційних ресурсів у перекладацькій діяльності, що потребує підготовки фахівців, здатних ефективно працювати з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та цифровими перекладацькими інструментами. Проаналізовано наукові підходи до організації практико-орієнтованого навчання у професійній підготовці перекладачів та визначено його роль у розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності студентів. Обґрунтовано сутність практико-орієнтованого навчального середовища як сукупності педагогічних умов, форм організації навчальної діяльності та цифрових ресурсів, що забезпечують активну професійно спрямовану діяльність студентів. У статті визначено практичні шляхи реалізації цієї педагогічної умови. Доведено, що створення практико-орієнтованого навчального середовища сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки перекладачів та формує готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах цифровізації перекладацької галузі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, практико-орієнтоване навчання, цифрові технології, перекладацька освіта.

Poltavskiy S. O. Practice-oriented educational environment as a pedagogical condition for the formation of information and communication competence of future translators

The article considers a practice-oriented educational environment as an important pedagogical condition for the formation of information and communication competence of future translators in the process of professional training in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the rapid development of digital technologies and the expansion of the use of information resources in translation activities, which requires the training of specialists capable of working efficiently with modern information and communication technologies and digital translation tools. Scientific approaches to the organization of practice-oriented education in the professional training of translators are analyzed, and its role in the development of students' information and communication competence is determined. The essence of a practice-oriented educational environment as a set of pedagogical conditions, forms of organization of educational activities, and digital resources that ensure active professionally oriented activities of students is substantiated. The article identifies practical ways to implement this pedagogical condition. It has been proven that the creation of a practice-oriented educational environment contributes to improving the efficiency of professional training of translators and prepares future specialists for professional activity in the context of the digitalization of the translation industry.

Key words: information and communication competence, practice-oriented education, digital technologies, translation studies.



УДК 37.091.6:004:377(100)«1990/2025»

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-108-117>

Прокопів Любов Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна.
liubov.prokopiv@cnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-8661-510X>

Салига Наталія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна.
natalia.salyha@cnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-0541-4424>

**РОЗВИТОК І ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРЕДМЕТНО-КАБІНЕТНОЇ СИСТЕМИ
НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ЗАГАЛЬНІЙ І ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ
(КІНЕЦЬ XX – ПЕРША ЧВЕРТЬ XXI СТ.)**

Наприкінці XX – у першій чверті XXI ст. предметно-кабінетна система навчання в зарубіжній загальній і професійно-технічній освіті зазнала істотних структурних, функціональних і технологічних змін. Їх зумовили цифровізація освітнього процесу, утвердження компетентнісного та діяльнісного підходів, поширення STEM-орієнтованого, проєктного і змішаного навчання, а також посилення практичної спрямованості підготовки кваліфікованих робітників. Традиційний предметний кабінет, лабораторія або навчально-виробнича майстерня, які призначались передусім для концентрації обладнання, засобів наочності й навчально-методичних матеріалів, поступово трансформувалися у гнучкі, технологічно насичені та мережево розширені середовища, у яких поєднуються фізичні, цифрові й віртуальні ресурси. У цьому контексті необхідним стало переосмислення предметно-кабінетної системи не лише як способу розподілу навчальних приміщень, а як цілісної організаційно-педагогічної моделі. Її ефективність залежить від узгодженості просторово-матеріального, методичного, технологічного, діяльнісного та комунікативного компонентів.

На сьогодні зв'язок проблеми з важливими науковими завданнями полягає у необхідності реконструювання історичної логіки переходу від статичного спеціалізованого приміщення до цифрово розширеного освітнього середовища, обґрунтування періодизації розвитку предметно-кабінетної системи, визначенні критеріїв її предметної спеціалізації, просторової гнучкості, технологічної насиченості та педагогічної функціональності. Для професійно-технічної освіти особливого значення набуває подолання розриву між професійно-теоретичною підготовкою, виконанням навчально-виробничих операцій і набуттям досвіду на реальному робочому місці.

Питання взаємозв'язку фізичного простору, інформаційних технологій і педагогічної діяльності набула виразного наукового оформлення на межі ХХ–ХХІ ст. П. Джеймісон, К. Фішер, Т. Гілдінг, П. Тейлор та А. Тревітт довели, що розвиток онлайн- і віртуального навчання не зменшує значення фізичного середовища закладу освіти, а потребує переосмислення його функцій та обґрунтованого інтегрування комунікаційних технологій у навчальний процес (Jamieson et al., 2000). М. Браун і Дж. Ліппінкотт пов'язали відповідні зміни з переходом від традиційної аудиторії до ширшого навчального простору, який охоплює формальні й неформальні, фізичні та віртуальні місця навчання (Brown & Lippincott, 2003).

У дослідженні Д. Облінгера навчальний простір представлено як чинник інституційних і педагогічних змін у контексті взаємозалежності педагогіки, технологій і просторового дизайну, наголосивши на необхідності створення умов для мобільності, групової взаємодії та активного конструювання знань (Oblinger, 2006). Окремі аспекти еволюції навчальних просторів представлені у працях, що містять власні історичні моделі. Зокрема, Р. Бейчнер простежив історію середовищ активного навчання від ранніх форматів до технологічно інтегрованих аудиторій, у яких лекційна, практична та лабораторна діяльність поєднуються в єдиному просторі (Beichner, 2014). В. Карасік виокремила перехід від інформаційного простору до активного навчального класу в структурі академічної бібліотеки (Karasic, 2016). Зазначені моделі є важливими для розуміння загальної логіки просторових змін, проте не становлять цілісної періодизації розвитку предметно-кабінетної системи загальної і професійно-технічної освіти.

У документах OECD категорія навчального середовища була розширена до цілісної системи, що охоплює здобувачів освіти, педагогів, зміст, ресурси, технології, оцінювання, лідерство і партнерські зв'язки. У виданні «Innovative Learning Environments» її основою визначено педагогічне ядро та взаємодію його складників (OECD, 2013). Подальший перехід від окремих інноваційних практик до мереж і освітніх екосистем представлено у праці «Schooling Redesigned» (OECD, 2015), а методологію аналізу, оцінювання та управління змінами систематизовано в «The OECD Handbook for Innovative Learning Environments» (OECD, 2017).

Проблему узгодження педагогіки з просторовою організацією поглибили Т. Байєрс, В. Іммс і Е. Гартнелл-Янг та ін., які емпірично порівняли традиційне й інноваційне навчальні середовища, довівши залежність освітнього ефекту просторових змін від способу їх педагогічного використання (Byers et al., 2018). Попри ґрунтовність зазначених праць, не вирішеною частиною загальної проблеми залишається відсутність цілісної історико-педагогічної періодизації розвитку предметно-кабінетної системи в зарубіжній загальній і професійно-технічній освіті наприкінці ХХ – у першій чверті ХХІ ст.

Метою статті є обґрунтування періодизації розвитку предметно-кабінетної системи навчання в зарубіжній загальній і професійно-технічній освіті наприкінці ХХ – у першій чверті ХХІ ст., визначення провідних напрямів її цифрово-просторової трансформації та розкриття можливостей творчого використання зарубіжного досвіду в модернізації професійно-технічної освіти України.

Методика дослідження ґрунтувалася на комплексному застосуванні загальнонаукових і спеціальних історико-педагогічних методів. Історико-ретроспективний метод використано для реконструювання послідовності змін у предметно-кабінетній системі. Історико-хронологічний – для встановлення часових меж і змістових характеристик етапів, порівняльно-педагогічний – для зіставлення трансформацій у загальній та професійно-технічній освіті. У роботі використано термінологічний аналіз та структурно-функціональний аналізи для визначення функціональної відповідності понять *subject-specific classroom*, *specialist room*, *laboratory*, *workshop*, *learning space*, *flexible learning environment*, *innovative learning environment* та *hybrid learning environment* та для виявлення зміни функцій спеціалізованих приміщень.

У сучасному науковому дискурсі простежується поступовий перехід від розуміння навчального кабінету як фізично окресленого приміщення до його трактування як педагогічно

спроектованого середовища. Д. Облінгер розглядає навчальні простори як взаємопов'язані фізичні й віртуальні середовища, організація яких має узгоджувати очікування здобувачів освіти, закономірності навчання, цифрові технології та педагогічну діяльність. Відповідно, навчальний простір набуває освітньої цінності не внаслідок самого технічного оснащення, а завдяки інтегруванню простору, технологій і педагогіки (Oblinger, 2006). У концепції інноваційних навчальних середовищ OECD відповідне середовище представлено як цілісну систему, ядро якої утворюють здобувачі освіти, педагоги, зміст навчання та освітні ресурси. Його функціонування забезпечується педагогічним дизайном, навчальним лідерством, оцінюванням, зворотним зв'язком, технологіями та партнерськими зв'язками. Таким чином, сучасне навчальне середовище не обмежується матеріальною організацією приміщення, а охоплює сукупність умов, відносин і ресурсів, що визначають характер навчальної діяльності (OECD, 2013; OECD, 2017).

У вітчизняних дослідженнях близькою за змістом є категорія інформаційно-цифрового середовища закладу освіти. О. Овчарук, О. Товканець, О. Пінчук, І. Іванюк, О. Гриценчук та ін. визначають його як «системно організовану сукупність інформаційно-ресурсного, техніко-технологічного, навчально-методичного, комунікаційно-діяльнісного забезпечення ЗЗСО, спрямованого на організацію взаємодії суб'єктів освітнього процесу і зовнішніх стейкхолдерів; на ефективне здійснення навчально-виховних впливів, на відповідність принципам недискримінації, із врахуванням багатоманітності потреб і можливостей людини, що базується на використанні цифрових технологій» (Овчарук та ін., 2023, с. 48). Системний характер цифрової трансформації освітнього середовища також обґрунтовано у сучасних працях українських дослідників (Ляшенко та ін., 2024).

Спираючись на зазначені підходи, у межах роботи предметно-кабінетну систему навчання визначаємо як організаційно-просторову модель освітнього процесу, що реалізується у взаємопов'язаній сукупності спеціалізованих кабінетів, лабораторій, студій і навчально-виробничих майстерень, оснащення, функціональне зонування, дидактичні можливості та цифрові ресурси яких відповідають змісту певної освітньої галузі або виду професійної діяльності.

Географічну основу дослідження становили наукові та освітні кейси США, Австралії, Фінляндії та Нідерландів ін. країн Європи. Для посилення порівняльного складника дослідження професійно-технічної освіти залучено аналітичні матеріали Cedefop, сформовані на основі загальноєвропейського опитування провайдерів професійної освіти та поглиблених національних кейсів Чехії, Англії, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландів і Норвегії, які дали змогу виявити спільні тенденції розвитку спеціалізованого освітнього середовищ. Водночас досвід зазначених країн використано не для побудови окремих національних періодизацій, а для порівняльного підтвердження загальних змін предметно-кабінетної системи в зарубіжній професійно-технічній освіті (Cedefop, 2022).

Отже, запропонована нами періодизація має не країнознавчий, а порівняльно-педагогічний, транснаціональний характер, а її етапи відображають домінантні зміни у взаємозв'язку предметної спеціалізації, просторової організації, цифрових технологій і навчальної діяльності, виявлені в різних зарубіжних системах освіти. Оскільки дослідження охоплює кінець ХХ – першу чверть ХХІ ст., для підтвердження ранніх етапів закономірно використано першоджерела відповідного періоду, тоді як сучасні дослідження слугують задля узагальнення та інтерпретації виявлених тенденцій.

У процесі історико-педагогічного аналізу виокремлено чотири етапи розвитку та трансформації предметно-кабінетної системи навчання у зарубіжній загальній і професійно-технічній освіті. Проаналізуємо запропоновану періодизацію детальніше.

Перший етап (1990 – 2005) характеризувався інформаційно-технологічною модернізацією спеціалізованих навчальних приміщень. Його провідною ознакою стало введення персональних комп'ютерів, мультимедійних засобів, локальних мереж, електронних ресурсів і спеціалі-

зованого програмного забезпечення у сформовану структуру предметного кабінету. Просторова організація й педагогічна модель заняття переважно залишалися традиційними, робочі місця орієнтувалися на педагога, а цифрові засоби виконували інформаційну функцію.

У цей час У США, Великобританії, Австралії та ін. поширення набувають онлайн- і віртуальні середовища та відбувається педагогічне інтегрування нових технологій у фізичний простір (Jamieson et al., 2000). Характерним є перехід від classroom до learning space і зміна традиційної просторової моделі (Brown & Lippincott, 2003). Підтвердженням цього є матеріали OECD 2004–2006 рр., які засвідчили перехід від розуміння навчального простору як нейтральної інфраструктури до усвідомлення його як засобу навчання, однак комплексна модель інноваційного середовища на той час ще не була сформована (OECD, 2006).

У зарубіжній освіті відповідні процеси виявлялися у поширенні комп'ютерних класів, мультимедійних засобів та електронних матеріалів у предметних кабінетах. У професійно-технічній – технологічне розширення охоплювало системи автоматизованого проєктування, спеціалізовані програми, цифрові каталоги й перші комп'ютерні симуляції. Проте фізичне обладнання, лабораторні прилади, інструменти, матеріали і верстати залишалися основою професійно-практичної підготовки. Однак провідною суперечністю етапу було співвідношення між зростанням обсягу цифрової візуалізації та необхідністю збереження реального експериментального й виробничого досвіду.

Другий етап (2006–2015 рр.) визначено як період формування технологічно насичених предметних навчальних просторів. Нижня межа пов'язана з появою взаємозв'язаних навчальних та технологічних просторів. Зокрема, одним із ключових маркерів переходу від технічного оснащення аудиторії до педагогічного проєктування середовища у США, стало питання не про кількість техніки, а про способи навчальної діяльності, які вона підтримує (Oblinger, 2006). Підтвердженням цього, зокрема у Франції, Нідерландах та ін. стало розширення функціональності та відповідності освітніх приміщень майбутнім потребам (OECD, 2006).

На цьому етапі у навчальних кабінетах поширеними ставали бездротовий доступ до мережі, групові робочі зони, можливості для візуалізації та можливість оперативно змінювати конфігурацію приміщень. Зокрема, в Австралії зафіксовано появу технологічно підтримуваних середовищ активного навчання, у яких цифрові засоби були інтегровані з командною роботою, проблемними завданнями й оперативним зворотним зв'язком (Fisher, 2010). У цей час у Бельгії, Фінляндії, Нідерландах, Португалії, Іспанії, Швеції та ін. працює модель гнучкого, трансформованого й стійкого фізичного середовища, створена з урахуванням потреб його користувачів (Kuuskorpi & Cabellos González, 2011).

Як показало дослідження, на цьому етапі змінилася сама логіка спеціалізації кабінету. Якщо раніше вона визначалася переважно зосередженням обладнання з певної дисципліни, то тепер почала охоплювати види діяльності, які можна організувати в просторі. Наприклад, кабінети природничих дисциплін ставали середовищем експериментування, моделювання й аналізу даних. Особливої ваги набирали технологічні майстерні як середовища проєктування, випробування та вдосконалення продукту. Предметно-ресурсна спеціалізація поступово доповнювалася предметно-діяльнісною.

У професійно-технічній освіті другий етап підтверджується появою концепції гібридного навчального середовища. За даними дослідників, механічне поєднання різних предметів, модулів і виробничих практик не забезпечує цілісності професійної компетентності (Zitter & Hoeve, 2012).

Верхню межу другого етапу представлено як цілісну систему технологій і партнерств (OECD, 2013), де увагу перенесено від окремих інноваційних просторів до масштабування змін через мережі, професійні спільноти та освітні екосистеми (OECD, 2015). Це створило концептуальне підґрунтя для наступного етапу, на якому гнучкість та інтегрованість стали характеристиками не окремої аудиторії, а всієї організації навчання.

Третій етап (2016–2019 рр.) визначено як період становлення гнучких, інтегрованих і діяльнісно орієнтованих предметно-професійних середовищ. Його відмінність від попереднього полягала в тому, що модернізація охоплювала не лише окремий технологічно оснащений кабінет, а всю систему формальних і неформальних просторів закладу освіти. Спеціалізовані кабінети, лабораторії та майстерні почали взаємодіяти зі STEM-центрами, коворкінгами, makerspaces тощо.

Концептуальним підтвердженням етапу є принципи активної участі здобувачів, урахування індивідуальних відмінностей, співпраці, формувального оцінювання, міждисциплінарності та встановлення зв'язків між навчанням і реальним життям. Важливим стало проєктування простору, яке розпочиналося з визначення педагогічної концепції й передбачуваних видів взаємодії, а не з вибору меблів або техніки (van Merriënboer et al., 2017).

Емпіричне підтвердження відповідних змін, зокрема в Австралії показало взаємозв'язок між конфігурацією простору, залученістю здобувачів освіти. Водночас у зарубіжній освіті цього часу визначальним стало використання педагогічного середовища (Byers et al., 2018), де педагог проявляв себе як дизайнера навчального середовища, який узгоджував зміст, методи, технології з очікуваними результатами.

Отже, предметна спеціалізація на третьому етапі не була усунута, але втратила ізолюваний характер. Кабінети і лабораторії об'єднувалися навколо міждисциплінарних проблем та проєктів. Реалізація STEM-проєкту могла передбачати послідовну роботу у природничій лабораторії, цифровому кабінеті, проєктній студії й технологічній майстерні. Переміщення здобувачів між приміщеннями визначалося не лише розкладом предметів, а логікою дослідження, проєктування та створення продукту.

У професійно-технічній освіті провідною тенденцією стало перетворення навчально-виробничої майстерні на середовище моделювання повного циклу професійної діяльності: від аналізу, планування роботи до створення продукту, контролю його якості, документування та презентації результатів. Професійна спеціалізація простору доповнювалася проєктною, дослідницькою, підприємницькою та комунікативною діяльністю, а партнерство з роботодавцями ставало важливим ресурсом оновлення змісту й обладнання.

Четвертий етап (2020–2025 рр.) визначено як період гібридної та цифрово-просторової трансформації предметно-кабінетної системи. Його нижня межа об'єктивно пов'язана з пандемією COVID-19, яка прискорила перехід до дистанційного й змішаного навчання та виявила залежність безперервності освіти від цифрової інфраструктури, доступності ресурсів і готовності педагогів працювати в різних форматах.

План дій Європейської комісії щодо цифрової освіти в Європі на 2021–2027 рр. визначив створення високоефективної цифрової освітньої екосистеми і розвиток якісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти стратегічними пріоритетами (European Commission, 2020). Відкриті й гнучкі простори змінювали традиційну організацію педагогічної взаємодії, потребували командного викладання та професійної адаптації педагогів (Niemi, 2021). Фізичний простір перетворився на навчальне середовище не автоматично, а через активне узгодження практик, взаємодію учасників і системні зміни в організації роботи закладу.

За цих умов навчальний кабінет утратив статус єдиного місця доступу до предметних ресурсів. Його функції почали розподілятися між матеріальним приміщенням, системою управління навчанням, платформами відеокommунікації, електронними бібліотеками, хмарними сервісами, віртуальними лабораторіями та симуляторами. Спеціалізований кабінет перетворився на фізичний вузол ширшого освітнього середовища: підготовка до експерименту, консультування, теоретичне моделювання, опрацювання даних та оцінювання могли здійснюватися дистанційно, а практична діяльність – безпосередньо в лабораторії або майстерні.

Особливості четвертого етапу розвитку предметно-кабінетної системи у професійно-технічній освіті підтверджують результати дослідження Європейського центру розвитку профе-

сійної підготовки – спеціалізованої агенції Європейського Союзу у сфері професійної освіти, кваліфікацій і професійних умінь. Дослідження охоплювало 27 держав – членів Європейського Союзу, а також Ісландію, Норвегію та Велику Британію. У ньому зафіксовано посилення гнучкості в поєднанні навчання в аудиторіях, лабораторіях, майстернях і на робочих місцях, а також поступове розмивання традиційних меж між навчанням у закладі професійно-технічної освіти та професійною підготовкою безпосередньо на виробництві (Cedefop, 2022). У цьому контексті UNESCO розглядало цифрову трансформацію TVET на рівнях технологічної інфраструктури, змісту програм і кваліфікацій, викладання й навчання із застосуванням технологій, а також внеску професійно-технічної освіти у стійкість суспільства (UNESCO, 2023).

Таким чином, на цьому етапі в лабораторіях і майстернях поширилися цифрові симулятори, віртуальні тренажери, системи автоматизованого проєктування, цифрові моделі виробничих процесів та засоби віддаленого доступу до програмного забезпечення. Їх педагогічна цінність полягала в можливості попереднього відпрацювання складних, дороговартісних або потенційно небезпечних операцій, багаторазового повторення навчальної дії та оперативного аналізу помилок. Водночас симуляція не може повністю замінити реальну професійно-практичну діяльність, оскільки не відтворює всіх матеріальних, сенсорних, комунікативних і безпекових характеристик робочого процесу.

Порівняння умовно визначених етапів дало змогу встановити провідні напрями цифрово-просторової трансформації предметно-кабінетної системи:

- перехід від статичного спеціалізованого приміщення до гнучкого багатофункціонального простору;
- зміна предметно-ресурсної спеціалізації на предметно-діяльнісну, за якої цінність кабінету визначається не кількістю розміщених засобів, а можливістю виконувати предметно специфічні й професійні дії;
- інтеграція фізичного, цифрового та віртуального середовищ;
- посилення міждисциплінарності за одночасного збереження предметного і професійно-виробничого ядра;
- перехід від ізольованого кабінету до мережі взаємопов'язаних просторів закладу освіти, підприємств, наукових установ та цифрових платформ.

Порівняльний аналіз засвідчує загальний вектор змін у загальній і професійно-технічній освіті, але водночас виявляє відмінності в їх цільовому спрямуванні у зарубіжній освіті. У загальній освіті модернізація предметного кабінету була зорієнтована переважно на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, персоналізацію, співпрацю, міждисциплінарність і розвиток дослідницьких умінь. У професійно-технічній освіті визначальним стало моделювання автентичного виробничого процесу, інтегрування професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки, робота з реальним обладнанням і цифровими симуляторами, а також встановлення взаємозв'язків між кабінетом, лабораторією, майстернею та робочим місцем.

Розвиток предметно-кабінетної системи не відбувався шляхом її поступового витіснення універсальними цифровими середовищами. Трансформувалася сама логіка спеціалізації від концентрації матеріальних ресурсів із певного предмета або професії – до створення середовища для виконання предметно специфічних, дослідницьких, проєктних і професійно-виробничих дій. Цифровізація не заперечила предметний кабінет, а розширила його просторові межі, функції, внутрішню організацію та взаємозв'язки з іншими середовищами.

Отже, предметно-кабінетна система в зарубіжній загальній і професійно-технічній освіті наприкінці XX – у першій чверті XXI ст. не втратила свого педагогічного значення, а зазнала структурної й функціональної трансформації.

Встановлено, що на першому етапі предметний кабінет був традиційним спеціалізованим приміщенням, доповненим інформаційними технологіями, на другому технологічно насиче-

ним простором активної предметної та професійної діяльності, на третьому компоненті інтегрованої мережі гнучких і міждисциплінарних середовищ, на четвертому – фізичним ядром гібридної освітньої екосистеми, у якій взаємодіють матеріальні, цифрові, віртуальні та професійно-виробничі ресурси.

Ця робота не претендує на завершення, перспективи подальших досліджень полягають у порівняльному аналізі моделей предметних кабінетів і навчально-виробничих майстерень в окремих європейських країнах, розробці критеріїв оцінювання педагогічної ефективності цифрово розширеного освітнього середовища, обґрунтуванні моделі предметно-кабінетної системи професійно-технічної освіти України з урахуванням безпекових ризиків, цифрової нерівності та завдань повоєнного відновлення.

Список використаної літератури

1. Jamieson P., Fisher K., Gilding T., Taylor P. G., Trevitt A. C. F. Place and Space in the Design of New Learning Environments. *Higher Education Research & Development*. 2000. Vol. 19, no. 2. P. 221–236. DOI: <https://doi.org/10.1080/072943600445664>
2. Brown M. B., Lippincott J. K. Learning Spaces: More than Meets the Eye. *EDUCAUSE Quarterly*. 2003. Vol. 26, no. 1. P. 14–16. URL: <https://er.educause.edu/articles/2003/2/learning-spaces-more-than-meets-the-eye>
3. Oblinger D. G. (Ed.). Learning Spaces. Boulder, CO : EDUCAUSE, 2006. 442 p. URL: <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces>
4. Beichner R. J. History and Evolution of Active Learning Spaces. *New Directions for Teaching and Learning*. 2014. No. 137. P. 9–16. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.20081>
5. Karasic V. From Commons to Classroom: The Evolution of Learning Spaces in Academic Libraries. *Journal of Learning Spaces*. 2016. Vol. 5, No. 2. P. 53–60.
6. OECD. Innovative Learning Environments. Paris : OECD Publishing, 2013. 218 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
7. OECD. Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems. Paris : OECD Publishing, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>
8. OECD. The OECD Handbook for Innovative Learning Environments. Paris : OECD Publishing, 2017. 100 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
9. Byers T., Imms W., Hartnell-Young E. Comparative Analysis of the Impact of Traditional versus Innovative Learning Environment on Student Attitudes and Learning Outcomes. *Studies in Educational Evaluation*. 2018. Vol. 58. P. 167–177. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.003>
10. Овчарук О. В., Товканець О. С., Пінчук О. П., Іванюк І. В., Гриценчук О. О., Трикоз С. В. Організаційно-педагогічні умови використання інформаційно-цифрового середовища закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 95, № 3. С. 41–57. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v95i3.5186>
11. Ляшенко О. І., Спірін О. М., Литвинова С. Г., Пінчук О. П., Овчарук О. В., Сухіх А. С. Концептуальні засади цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Т. 102, № 4. С. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829>
12. Cedefop. The Future of Vocational Education and Training in Europe. Vol. 1: The Changing Content and Profile of VET: Epistemological Challenges and Opportunities. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. Cedefop Research Paper. No. 83. DOI: <https://doi.org/10.2801/215705>
13. OECD. 21st Century Learning Environments. Paris : OECD Publishing, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264006508-en>
14. Fisher K. Technology-Enabled Active Learning Environments: An Appraisal. CELE Exchange. No. 2010/7. Paris : OECD Publishing, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1787/5kmbjxzmrc0p-en>

15. Kuuskorpi M., Cabellos González N. The Future of the Physical Learning Environment: School Facilities That Support the User. CELE Exchange. No. 2011/11. Paris : OECD Publishing, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1787/5kg0lkz2d9f2-en>
16. Zitter I., Hoeve A. Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions. OECD Education Working Papers. No. 81. Paris : OECD Publishing, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>
17. van Merriënboer J. J. G., McKenney S., Cullinan D., Heuer J. Aligning Pedagogy with Physical Learning Spaces. *European Journal of Education*. 2017. Vol. 52, no. 3. P. 253–267. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12225>
18. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age. Brussels, 2020. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>
19. Niemi K. “The Best Guess for the Future?” Teachers’ Adaptation to Open and Flexible Learning Environments in Finland. *Education Inquiry*. 2021. Vol. 12, no. 3. P. 282–300. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>
20. UNESCO. Enhancing TVET through Digital Transformation in Developing Countries. Paris : UNESCO, 2023. URL: <https://unevoc.unesco.org/home/UNESCO%2BPublications/lang%3Den/akt%3Ddetail/qs%3D6687>

References

1. Jamieson, P., Fisher, K., Gilding, T., Taylor, P. G., & Trevitt, A. C. F. (2000). Place and space in the design of new learning environments. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 221–236. DOI: <https://doi.org/10.1080/072943600445664>
2. Brown, M. B., & Lippincott, J. K. (2003). Learning spaces: More than meets the eye. *EDUCAUSE Quarterly*, 26(1), 14–16. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2003/2/learning-spaces-more-than-meets-the-eye>
3. Oblinger, D. G. (Ed.). (2006). Learning spaces. Boulder, CO: EDUCAUSE. Retrieved from <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces>
4. Beichner, R. J. (2014). History and evolution of active learning spaces. *New Directions for Teaching and Learning*, 137, 9–16. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.20081>
5. Karasic, V. (2016). From Commons to Classroom: The Evolution of Learning Spaces in Academic Libraries. *Journal of Learning Spaces*, 5(2), 53–60.
6. OECD (2013). Innovative learning environments. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
7. OECD (2015). Schooling redesigned: Towards innovative learning systems. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>
8. OECD (2017). The OECD handbook for innovative learning environments. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
9. Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2018). Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 167–177. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.003>
10. Ovcharuk, O. V., Tovkanets, O. S., Pinchuk, O. P., Ivaniuk, I. V., Hrytsenchuk, O. O., & Trykoz, S. V. (2023). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy vykorystannia informatsiino-tyfrovoho seredovyscha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Organisational and pedagogical conditions for using the information and digital environment of a general secondary education institution]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 95(3), 41–57. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v95i3.5186> [in Ukrainian].

11. Liashenko, O. I., Spirin, O. M., Lytvynova, S. H., Pinchuk, O. P., Ovcharuk, O. V., & Sukhikh, A. S. (2024). Kontseptualni zasady tsyfrovizatsii osvithnoho seredovyscha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Conceptual foundations for the digitalisation of the educational environment of a general secondary education institution]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 102(4), 1–25. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829> [in Ukrainian].
12. Cedefop (2022). The future of vocational education and training in Europe. Volume 1: The changing content and profile of VET: Epistemological challenges and opportunities. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2801/215705>
13. OECD (2006). 21st century learning environments. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264006508-en>
14. Fisher, K. (2010). Technology-enabled active learning environments: An appraisal. CELE Exchange, 2010/7. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/5kmbjxzm0p-en>
15. Kuuskorpi, M., & Cabellos González, N. (2011). The future of the physical learning environment: School facilities that support the user. CELE Exchange, 2011/11. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/5kg0lkz2d9f2-en>
16. Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). Hybrid learning environments: Merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions. OECD Education Working Papers, No. 81. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/5k97785xwdfv-en>
17. van Merriënboer, J. J. G., McKenney, S., Cullinan, D., & Heuer, J. (2017). Aligning pedagogy with physical learning spaces. *European Journal of Education*, 52(3), 253–267. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12225>
18. European Commission (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. Brussels. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>
19. Niemi, K. (2021). “The best guess for the future?” Teachers’ adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282–300. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>
20. UNESCO (2023). Enhancing TVET through digital transformation in developing countries. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unevoc.unesco.org/home/UNESCO%2BPublications/lang%3Den/akt%3Ddetail/qs%3D6687>

Прокопів Л. М., Салига Н. М. Розвиток і трансформація предметно-кабінетної системи навчання в зарубіжній загальній і професійно-технічній освіті (кінець XX – перша чверть XXI ст.)

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку предметно-кабінетної системи навчання в зарубіжній загальній і професійно-технічній освіті наприкінці XX – у першій чверті XXI ст. Уточнено її сутність як організаційно-просторової моделі, що реалізується у спеціалізованих кабінетах, лабораторіях, студіях і навчально-виробничих майстернях. Проаналізовано наявні еволюційні моделі навчальних просторів та встановлено відсутність цілісної періодизації досліджуваного феномену. Обґрунтовано авторську періодизацію, критеріями якої визначено педагогічне призначення приміщення, характер спеціалізації, рівень цифрової інтеграції, просторову гнучкість, переважні види діяльності та зв’язок із робочим середовищем. Виокремлено чотири етапи: інформаційно-технологічну модернізацію наприкінці 1990-х – у 2005 р.; формування технологічно насичених просторів у 2006–2015 рр.; становлення гнучких, інтегрованих і діяльнісно орієнтованих середовищ у 2016–2019 рр.; гібридну та цифрово-просторову трансформацію у 2020–2025 рр. Кожний етап підтверджено концептуальними працями, документами міжнародних організацій та емпіричними дослідженнями. Визначено провідні напрями змін: перехід від статичного приміщення до гнучкого простору; трансформацію

предметно-ресурсної спеціалізації у предметно-діяльнису; інтегрування фізичних, цифрових і віртуальних ресурсів; посилення міждисциплінарності та мережевої взаємодії. Доведено, що цифровізація не усуває предметний кабінет, а змінює його функції, межі та зв'язки з іншими середовищами.

Ключові слова: предметно-кабінетна система, навчальний простір, професійно-технічна освіта, цифрова трансформація, гібридне освітнє середовище.

Prokopiv L. M., Salyha N. M. Development and transformation of the subject-based classroom system in foreign general education and technical and vocational education and training (late twentieth – first quarter of the twenty-first century)

The article presents a historical and pedagogical analysis of the development of the subject-based classroom system in foreign general education and technical and vocational education and training from the late twentieth century to the first quarter of the twenty-first century. The system is defined as an organisational and spatial model implemented in specialised classrooms, laboratories, studios and training workshops whose equipment, zoning and digital resources correspond to a particular subject area or type of occupational activity. Existing evolutionary models of learning spaces are analysed, and the absence of a comprehensive periodisation of the phenomenon under study is established. An original periodisation is substantiated. Its criteria include the pedagogical purpose of specialised premises, the nature of subject or occupational specialisation, the level of digital integration, spatial flexibility, dominant learning activities, the relationship between physical and virtual resources, and links with the workplace. Four stages are distinguished: information and technological modernisation from the late 1990s to 2005; the formation of technology-rich subject learning spaces in 2006–2015; the development of flexible, integrated and activity-oriented subject and occupational environments in 2016–2019; and hybrid and digital-spatial transformation in 2020–2025. Each stage is supported by conceptual studies, documents of international organisations and empirical research. The leading directions of transformation are identified: transition from static specialised premises to flexible multifunctional spaces; transformation of resource-based specialisation into activity-based specialisation; integration of physical, digital and virtual environments; strengthening of interdisciplinarity and network cooperation; and linking classrooms, laboratories and workshops with authentic workplaces. It is concluded that digitalisation has not eliminated the subject-based classroom system but has changed its functions, spatial boundaries and connections with other learning environments.

Key words: subject-based classroom system, learning space, technical and vocational education and training, digital transformation, hybrid learning environment.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 12.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

УДК 377.8(477)«199/2025»

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-118-126>

Самборський Сергій Ігорович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ, Україна.

samborskiy.sergiy@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0004-5854-1923>

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК МЕРЕЖІ КОЛЕДЖІВ В УКРАЇНІ (1995–2025 РР.): ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Постановка проблеми. Формування мережі коледжів в Україні є важливою складовою загального процесу трансформації національної системи освіти після здобуття незалежності. Вона забезпечує підготовку фахівців для первинних посад і практикоорієнтованих видів професійної діяльності, створює освітні траєкторії для випускників базової та профільної середньої школи, підтримує кадровий потенціал регіонів. Її сучасний вигляд сформувався не як механічне продовження мережі радянських технікумів і училищ, а як результат кількох взаємопов'язаних трансформацій: становлення національного освітнього законодавства, запровадження акредитаційної моделі, масового перейменування та реорганізації закладів, інтеграції до європейського освітнього простору, децентралізації управління та реагування на воєнні виклики. Історичне осмислення цих процесів потрібне для обґрунтування подальшої модернізації мережі, зокрема в умовах демографічного спаду, територіальної нерівності та потреб повоєнного відновлення. Актуальність дослідження посилюється тим, що впродовж останніх років мережа закладів фахової передвищої освіти зазнала нових випробувань, зумовлених війною, руйнуванням інфраструктури, релокацією закладів і зміною територіальної доступності освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що питання фахової передвищої освіти переважно висвітлюються у правничому, управлінському й статистичному аспектах. Нормативні засади різних етапів відображено в законах України «Про освіту» 1991 р., «Про вищу освіту» 2002 і 2014 рр., «Про освіту» 2017 р. та «Про фахову передвищу освіту» 2019 р. (Закон України «Про освіту», 1991; Закон України «Про вищу освіту», 2002; Закон України «Про фахову передвищу освіту», 2019). Аналітичні праці акцентують інституційне виокремлення фахової передвищої освіти, її компетентнісну модель, особливості фінансування та сучасний стан мережі (Лук'янова та ін., 2021). Питання розвитку мережі коледжів в Україні лише відносно недавно стало предметом спеціального історико-педагогічного аналізу. Поряд із дослідженням інституційних трансформацій мережі коледжів вагоме значення мають праці, присвячені змісту та методиці професійної підготовки студентів педагогічних коледжів. У докторській дисертації Н. Грони (2018) обґрунтовано систему підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь, що дає можливість простежити, як у межах педагогічного коледжу вибудовувалася спеціалізована методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи (Грона, 2018). У роботі Р. Найди (2023) розкрито теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу, що засвідчує роль таких закладів як важливого середовища професійного становлення майбутніх педагогів дошкільної освіти (Найда, 2023).

Помітний внесок у розробку цієї проблематики здійснила О. Вінтоняк. У праці, присвяченій виробленню нормативно-правових засад розвитку педагогічних училищ і коледжів у 1991–2002 роках, доведено, що правове включення цих закладів до системи вищої освіти відбулося через норми Закону України «Про освіту» (1991) та підзаконних актів, які запровадили ступеневу систему освіти. Дослідниця показала, що у 1991/1992 навчальному році в Україні діяло 754 коледжі, училища й технікуми, де навчалося 739,2 тис. осіб, а вже у 2002/2003 навчальному році кількість таких закладів скоротилася до 667, а чисельність здобувачів – до 582,9 тис. осіб (Вінтоняк, 2024, с. 358–359). Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Водночас потребує цілісного історико-педагогічного аналізу саме еволюція мережі коледжів упродовж тривалого періоду – від перших років державної незалежності до середини 2020-х рр., із розкриттям зміни статусу, структури, управління й територіальної організації закладів. Попри наявність ґрунтовних досліджень нормативно-правових засад розвитку педагогічних коледжів (Вінтоняк, 2024) та методичної підготовки їх студентів (Грона, 2018; Найда, 2023), поза увагою дослідників залишається цілісний кількісний аналіз динаміки мережі закладів фахової передвищої освіти за весь період 1995–2025 років у поєднанні з характеристикою регіональних тенденцій її реорганізації в умовах воєнного часу. Саме це зумовлює потребу в подальшому дослідженні означеної проблеми.

Метою статті є з'ясування особливостей формування та розвитку мережі закладів фахової передвищої освіти в Україні впродовж у 90-х рр. XX – першій чверті XXI ст., виявлення кількісної динаміки мережі та співвідношення самостійних юридичних осіб і структурних підрозділів закладів вищої освіти, а також окреслення регіональних тенденцій реорганізації мережі в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс загальнонаукових методів: історико-структурний аналіз нормативно-правових джерел і статистичних матеріалів Держстату та ЄДЕБО, порівняльний аналіз кількісних показників мережі закладів у різні хронологічні періоди, історико-аналіз нормативних документів, офіційної статистики й наукових публікацій, систематизація й узагальнення даних щодо регіональних тенденцій реорганізації мережі в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після здобуття незалежності Україна успадкувала розгалужену мережу середніх спеціальних навчальних закладів, які забезпечували підготовку фахівців для освітньої, виробничої, технічної, медичної та культурної сфер. Уже в 1990-х рр. ця мережа почала функціонувати в нових правових умовах, коли коледжі, технікуми й училища були включені до системи вищої освіти та підпорядковані новим механізмам ліцензування, акредитації і ступеневої підготовки (Вінтоняк, 2024). Розгалужена система технікумів, училищ і спеціальних шкіл, зорієнтована на галузеву підготовку кадрів. Її характерними рисами були жорстке відомче управління, прив'язка до потреб промисловості, сільського господарства, транспорту, охорони здоров'я та культури, а також значна територіальна доступність. Після проголошення незалежності ця система опинилася в новому політичному й економічному контексті: держава мала сформувати власну нормативну базу, а заклади – адаптувати зміст підготовки до ринку праці, багатоукладної економіки та нових освітніх запитів населення.

На початку 1991–1999 рр., у період нормативного становлення й організаційної диференціації Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. закріпив нову структуру освіти та відніс технікуми (училища), коледжі до вищих закладів освіти. У редакції 1997 р. нормативно визначалися чотири рівні акредитації, а технікум, училище та інші прирівняні заклади пов'язувалися з першим рівнем. Коледж міг набувати вищого статусу за результатами акредитації (Закон України «Про освіту», 1991). Таким чином, уперше було створено правову можливість інсти-

туційного переходу від традиційного середнього спеціального закладу до коледжу як суб'єкта вищої освіти.

Ця зміна була важливою не лише термінологічно. Вона сприяла переосмисленню місії закладу від вузького виконання державного плану підготовки кадрів до надання освітніх послуг, розвитку варіативних програм, пошуку партнерств і власної освітньої ідентичності. Водночас мережа зазнавала суперечливого впливу економічної кризи 1990-х рр. Частина закладів втрачала базові підприємства, скорочувала контингент або змінювала профіль. Поряд із цим зростала частка недержавного сектору. За узагальненими статистичними даними, кількість недержавних закладів I–II рівнів акредитації збільшилася з 23 у 1991 р. до 71 у 2000 р. (Губанова, 2018). Отже, даний етап поєднав інерцію успадкованої мережі з початком її диверсифікації.

Упродовж 1995–2000 рр. відбулася помітна зміна внутрішньої типології: кількість училищ зменшилася на 44, технікумів на 118, натомість кількість коледжів зросла на 44. У 2000 р. сектор закладів I–II рівнів акредитації налічував 664 одиниці, серед яких було 143 коледжі, 309 технікумів і 212 училищ (Губанова, 2018). Наведені показники не слід трактувати винятково як скорочення мережі: вони відображають її структурну перебудову, зміну назв, об'єднання окремих закладів і підвищення статусу частини з них. Саме в цей час «коледж» поступово перетворився на суспільно привабливу назву, що асоціювалася з вищою освітою, модернізацією та ширшими можливостями продовження навчання.

Як показав аналіз, на початку 2000-х рр. – 2013 рр. відбувається відносна стабілізація акредитаційної моделі й інтеграція значної частини коледжів до університетських комплексів. Закон України «Про вищу освіту» 2002 р. унормував діяльність вищих навчальних закладів і зберіг поділ на рівні акредитації. Технікуми й училища були віднесені до ВНЗ I рівня акредитації, а коледжі – до закладів, що могли здійснювати підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста та, за наявності акредитації, бакалавра (Закон України «Про вищу освіту», 2002). Молодший спеціаліст став центральним результатом освіти для переважної більшості таких закладів. Він забезпечував кваліфікацію, достатню для виконання виробничих функцій на первинних посадах (лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, 2011).

Поширеною організаційною моделлю стало приєднання коледжу до університету, академії або інституту. Така інтеграція давала закладам доступ до кадрових, методичних і матеріальних ресурсів ЗВО, підсилювала наступність програм і відкривала студентам зрозуміліший шлях до здобуття ступеня бакалавра. Для університетів коледжі виконували роль регіональних освітніх осередків і джерела контингенту. Водночас залежність від засновника нерідко звужувала простір управлінської самостійності, а галузеві традиції частини закладів розчинялися в структурі великих університетських систем.

На формування мережі цього періоду впливали демографічні хвилі, урбанізація, конкуренція з університетами та професійно-технічною освітою. У великих містах посилювалася концентрація закладів і спеціальностей, тоді як у малих містах коледж нерідко залишався єдиним осередком післяшкільної професійної освіти. Через це мережа виконувала не тільки освітню, а й соціально-регіональну функцію: утримувала молодь у громадах, забезпечувала місцеві заклади охорони здоров'я, освіти, аграрний сектор і сферу послуг кадрами. Її розвиток не був рівномірним: спеціальності та ресурси концентрувалися там, де існував платоспроможний попит і потужні роботодавці.

У 2014–2019 рр. відбулося переосмислення місця коледжів у системі освіти. Згідно Закону України «Про вищу освіту» 2014 р. запроваджено її ступеневу модель. Це поставило коледжі в ситуацію правової невизначеності. Вони історично належали до сектору вищої освіти, але переважно реалізовували коротші практикоорієнтовані програми, які не повністю збігалися з логікою університетських ступенів. Закон України «Про освіту» 2017 р. заклав нову рамку кваліфікацій і визнав фахову передвищу освіту окремою складовою освіти, що створило пере-

думову для спеціального закону (Закон України «Про освіту», 2017). Вирішальним рубежем став Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 6 червня 2019 р., який інституційно виокремив фахову передвищу освіту зі сфери вищої освіти, визначив її як рівень, орієнтований на виконання спеціалізованих завдань у певній галузі професійної діяльності, і запровадив освітньо-професійний ступінь фахового молодшого бакалавра. За оцінкою аналітиків, від 2020 р. коледжі, технікуми й училища почали надавати фахову передвищу освіту та готувати фахових молодших бакалаврів (Лук'янова та ін., 2021). Отже, реформа не ліквідувала історично сформовану мережу, а надала їй окрему нормативну ідентичність. Закон 2019 р. визначив фаховий коледж як базовий тип закладу, встановив засади його управління, фінансування, академічної та організаційної автономії, вимоги до освітньо-професійних програм і процедур їх акредитації (Закон України «Про фахову передвищу освіту», 2019). Нова модель змінила не лише назву кваліфікацій. Вона посилила вимогу до участі роботодавців у формуванні програм, орієнтації на результати навчання, внутрішнього забезпечення якості та поєднання загальноосвітньої й професійної складових для вступників після базової середньої освіти.

Згідно законодавства, сучасна мережа має складну організаційну будову. Фахову передвищу освіту можуть надавати фахові коледжі, військові коледжі сержантського складу, коледжі зі специфічними умовами навчання, а також окремі заклади професійної та вищої освіти. Освітньо-професійний ступінь фахового молодшого бакалавра відповідає п'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій. Це дає змогу розглядати коледж не як «нижчий» сегмент університету, а як самостійний рівень, для якого визначальними є прикладний характер підготовки, компетентності та зв'язок із конкретною професійною сферою.

Загалом, показники 2024 р. засвідчують збереження масштабності й різноманіття мережі. За даними Єдиної державної електронної бази з питань освіти, на 1 січня 2024 р. в Україні діяло 738 закладів фахової передвищої освіти без урахування військових коледжів сержантського складу; 376 із них були структурними підрозділами ЗВО, а 362 – самостійними юридичними особами. Загальна чисельність здобувачів становила 369 836 осіб (Організація фахової передвищої освіти, 2025). Такий розподіл демонструє, що мережа зберігає дві історично сформовані моделі: автономний регіональний коледж та коледж у складі закладу вищої освіти. Жодну з них не можна визнати універсально кращою: результативність залежить від профілю, кадрової бази, партнерства з роботодавцями та спроможності засновника.

Важливим чинником сучасної мережевої політики стала зміна механізмів управління та фінансування. Самостійні державні заклади фахової передвищої освіти були передані на фінансування обласних бюджетів і бюджету м. Києва; управлінські функції щодо відповідних категорій закладів передано профільним органам регіонального рівня (Організація фахової передвищої освіти, 2025). Це потенційно посилює відповідальність регіонів за кадрові потреби та доступність освіти, але водночас актуалізувало проблему різної фінансової спроможності областей. Для збалансованого розвитку необхідні регіональні прогнози потреби у фахівцях, прозорі критерії підтримки малих закладів і міжмуніципальна кооперація.

Отже, розвиток мережі визначався одночасною дією кількох чинників: демографічними змінами, що призводили до скорочення контингенту вступників; освітньою політикою держави, спрямованою на укрупнення закладів; суспільною потребою в нових професійних профілях підготовки фахівців, що особливо виразно простежується на прикладі педагогічних коледжів (Грона, 2018; Найда, 2023). Успадкована від УРСР система середніх спеціальних навчальних закладів у нових суспільно-політичних умовах зазнала істотних організаційних, правових і функціональних змін, пов'язаних спочатку з її інтеграцією до системи вищої освіти, а згодом із виокремленням фахової передвищої освіти в самостійний освітній рівень (Вінтоняк, 2024). Якщо у 1995/1996 навчальному році в Україні функціонували 782 заклади I–II рівнів акредитації, у яких навчалася 617,7 тис. осіб, то в 2019/2020 навчальному році кількість таких закладів

скоротилася до 338, а контингент здобувачів – до 173,6 тис. осіб (Держстат, 2025). Таке скорочення не було одномоментним, а стало наслідком системних змін у підходах до організації освітньої мережі. Водночас сама структура мережі поступово ускладнювалася. Поряд із самостійними коледжами дедалі більшого поширення набувала модель функціонування коледжу як структурного підрозділу закладу вищої освіти (Вінтоняк, 2024). Детально динаміку мережі фахової передвищої освіти подаємо у табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка мережі закладів фахової передвищої освіти в Україні (1995–2025 рр.)

Навчальний рік	Кількість закладів, од.	Самостійні юрид. особи, од.	Структурні підрозділи ЗВО, од.	Кількість здобувачів, тис. осіб
1995/96	782	н/д	н/д	617,7
1999/2000	658	н/д	н/д	503,7
2002/03	667	н/д	н/д	582,9
2005/06	606	н/д	н/д	505,3
2010/11	505	н/д	н/д	361,5
2014/15	387	н/д	н/д	251,3
2016 (парлам. слухання)	742	418	324	н/д
2019/20	338	н/д	н/д	173,6
2022/23	740	348	392	331,5
2023/24	732	340	392	331,5
2024/25	697	н/д	н/д	415,0
2025/26	695	н/д	н/д	420,4

Джерело: складено автором на основі (Держстат, 2025; Вінтоняк, 2024; Герлянд та ін., 2026). Позначення «н/д» означає відсутність офіційної статистики за цим розрізом на вказану дату у відкритих джерелах.

Як видно з табл.1. впродовж тривалого часу кількісне скорочення мережі поєднувалося з її організаційним переформатуванням. У підсумку сучасна модель мережі фахової передвищої освіти демонструє майже рівне співвідношення між самостійними юридичними особами та структурними підрозділами закладів вищої освіти, що свідчить про завершення переходу від однорідної до змішаної інституційної організації цього сектору (Держстат, 2025).

Отже, якщо в попередні десятиліття провідними чинниками змін у мережі коледжів були демографічний спад, зміна освітнього попиту та реформи управління, то в період повномасштабної війни визначального значення набули безпекові та інфраструктурні обставини. За даними Інституту професійної освіти НАПН України (2026), станом на лютий 2023 року в Україні було повністю зруйновано 32 заклади та пошкоджено 225 об'єктів професійної й фахової передвищої освіти, причому найкритичніша ситуація склалася в Луганській області, де знищено понад 86% регіонального освітнього фонду, і в Донецькій – 84%. Найбільших пошкоджень зазнали заклади Донецької області (24 заклади), Харківської області (16 закладів), Луганської області (12 закладів) та Миколаївської області (10 закладів) (Герлянд та ін., 2026). Показовим є приклад Луганщини, де кількість діючих закладів професійної й фахової передвищої освіти скоротилася з 81 у 2013 році до лише 11, що залишилися під контролем України у 2024 році, а на Донеччині 16 закладів припинили діяльність і 12 було офіційно релоковано на підконтрольну територію. Релокація супроводжується істотним скороченням контингенту – у переміщених закладах Донеччини він зменшився на 38%, з майже 10 тис. до 3,8 тис. осіб (Герлянд та ін., 2026).

Водночас відносно безпечні західні та центральні регіони виконують функцію приймаючих територій для релокованих закладів, студентів і викладачів, що створює додаткове навантаження на їхню освітню інфраструктуру. У 2026 році Кабінет Міністрів України затвердив методичні рекомендації щодо формування спроможної мережі закладів професійної та фахової передвищої

освіти, які передбачають оптимізацію мережі на основі укрупнення малокомплектних закладів із контингентом менше 300 студентів (Розпорядження Кабінету Міністрів України, 2026).

Висновки. Отже, формування та розвиток мережі закладів фахової передвищої освіти в Україні впродовж 1995–2025 років становлять складний і багатовимірний процес, що відбувався під впливом нормативно-правових реформ, демографічних змін, реорганізації системи вищої освіти та, в новітній період, наслідків війни. Проведений аналіз дає підстави констатувати, що впродовж 1995–2020 рр. мережа закладів I–II рівнів акредитації зазнала стійкого кількісного скорочення, яке супроводжувалося зміною організаційної структури й поступовим посиленням ролі структурних підрозділів закладів вищої освіти. Формування мережі коледжів в Україні у 90-х рр. XX – першій чверті XXI ст. пройшло чотири взаємопов’язані етапи: нормативне становлення та диференціацію 1991–1999 рр., стабілізацію акредитаційної моделі й університетську інтеграцію у 2000–2013 рр., правове переосмислення місця коледжів у 2014–2019 рр., інституційне оформлення фахової передвищої освіти з 2020 р. Ключовою зміною став перехід від підготовки молодших спеціалістів у закладах I–II рівнів акредитації до підготовки фахових молодших бакалаврів у самостійному освітньому секторі. Сучасна мережа поєднує автономні коледжі та структурні підрозділи ЗВО, зберігає значну територіальну й галузеву різноманітність та водночас потребує адресної державної і регіональної політики. Перспективою подальших досліджень є порівняльний аналіз розвитку мережі коледжів за регіонами України, а також вивчення її ролі у кадровому забезпеченні повоєнного відновлення.

Список використаної літератури

1. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 10.08.2026).
2. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 № 2984-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (дата звернення: 10.08.2026).
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 10.08.2026).
4. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 10.08.2026).
5. Лук’янова Л. Б., Вовк М. П., Аніщенко О. В. та ін. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726223/> (дата звернення: 10.08.2026).
6. Грона Н. В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2018. 576 с.
7. Найда Р. Г. Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. університет ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2023. 554 с.
8. Вінтоняк О. В. Вироблення нормативно-правових засад розвитку педагогічних училищ і коледжів: національно-трансформаційний етап 1991–2002 років. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 74, ч. 1. С. 357–363. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-1-54>
9. Губанова О. Ю. Тенденції розвитку вищої освіти в Україні в умовах євроінтеграції : дис. ... д-ра пед. наук / Запоріж. нац. ун-т. Запоріжжя, 2018. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/dis/07_2018/Hubanova.pdf (дата звернення: 10.08.2026).
10. Роз’яснення щодо прирівняння середньої спеціальної освіти, здобутої за часів існування Радянського Союзу в технікумах та училищах, до неповної вищої освіти : лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16.03.2011 № 4.7-17/674. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_674736-11 (дата звернення: 10.08.2026).

11. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.08.2026).
12. Організація фахової передвищої освіти. *Eurydice: Ukraine*, 2025. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/uk/eurydice/ukraine/orhanizatsiya-fakhovoyi-peredvyshchoyi-osvity> (дата звернення: 10.08.2026).
13. Мережа та діяльність закладів освіти. *Державна служба статистики України*, 2025. URL: <https://stat.gov.ua/uk/releases/merezha-ta-diyalnist-zakladiv-osvity-2025-0> (дата звернення: 10.08.2026).
14. Заклади фахової передвищої освіти. *Єдина державна електронна база з питань освіти*. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/fahova-peredvisha-osvita> (дата звернення: 10.08.2026).
15. Про затвердження методичних рекомендацій щодо формування мережі закладів професійної та фахової передвищої освіти : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 04.03.2026 № 216-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/216-2026-p#Text> (дата звернення: 11.08.2026).
16. Герлянд Т. М., Закатнов Д. О., Кравець С. Г., Колишко Р. А., Кручек В. А., Лузан П. Г., Мося І. А., Пригодій М. А., Тітова О. А., Шусть В. В. Професійна та фахова передвища освіта України: стан, виклики та стратегії відновлення : інформаційно-аналітичні матеріали. Київ : Інститут професійної освіти НАПН України, 2026. 70 с. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19825996>

References

1. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 23.05.1991 № 1060-XII [On Education: Law of Ukraine dated May 23, 1991 No. 1060-XII]. (1991). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> [in Ukrainian].
2. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 17.01.2002 № 2984-III [On higher education: Law of Ukraine dated January 17, 2002 No. 2984-III]. (2002). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> [in Ukrainian].
3. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII]. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
4. Pro fakhovu peredvyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 06.06.2019 № 2745-VIII [On professional preliminary higher education: Law of Ukraine dated June 6, 2019 No. 2745-VIII]. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> [in Ukrainian].
5. Lukianova, L. B., Vovk, M. P., Anishchenko, O. V., et al. (2021). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]. Kyiv: KONVI PRINT. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726223/> [in Ukrainian].
6. Hrona, N. V. (2018). Systema pidhotovky studentiv pedahohichnoho koledzhu do formuvannia u molodshykh shkoliariv tekstotvorchykh umin [The system of training pedagogical college students for the formation of text-creation skills in primary school pupils]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Naida, R. H. (2023). Teoretyko-metodolohichni zasady metodychnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv v umovakh pedahohichnoho koledzhu [Theoretical and methodological foundations of methodological training of future preschool teachers in a pedagogical college]. *Doctor's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
8. Vintoniak, O. V. (2024). Vyroblennia normatyvno-pravovykh zasad rozvytku pedahohichnykh uchylshch i koledzhiv: natsionalno-transformatsiinyi etap 1991–2002 rokiv [Development of legal framework for progress of pedagogical schools and colleges: national transformation stage of 1991–2002]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 74(1), 357–363. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-1-54> [in Ukrainian].

9. Hubanova, O. Yu. (2018). Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini v umovakh yevrointehratsii [Trends in the development of higher education in Ukraine under European integration]. *Doctor's thesis*. Zaporizhzhia. Retrieved from http://phd.znu.edu.ua/page/dis/07_2018/Hubanova.pdf [in Ukrainian].

10. Roziasnennia shchodo pryivniannia serednoi spetsialnoi osvity, zdobutoi za chasiv isnuvannia Radianskoho Soiuzu v tekhnikumakh ta uchylshchakh, do nepovnoi vyshchoi osvity: lyst Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 16.03.2011 № 4.7-17/674 [Clarification on equating secondary specialized education obtained in Soviet technical schools and colleges to incomplete higher education: Letter from the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine dated March 16, 2011 No. 4.7-17/674]. (2011). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_674736-11 [in Ukrainian].

11. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

12. Eurydice: Ukraine (2025). Orhanizatsiia fakhovoi peredvyshchoi osvity [Organisation of professional pre-higher education]. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/uk/eurypedia/ukraine/orhanizatsiya-fakhovoyi-peredvyshchoyi-osvity> [in Ukrainian].

13. Merezha ta diialnist zakladiv osvity [Network and activities of educational institutions]. (2025). *State Statistics Service of Ukraine*. Retrieved from <https://stat.gov.ua/uk/releases/merezha-ta-diyalnist-zakladiv-osvity-2025-0> [in Ukrainian].

14. Zaklady fakhovoi peredvyshchoi osvity [Professional pre-higher education institutions]. (2026). *Unified State Electronic Database on Education*. Retrieved from <https://registry.edbo.gov.ua/fahova-peredvisha-osvita> [in Ukrainian].

15. Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo formuvannia merezhi zakladiv profesiinoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid March 4, 2026 № 216-r [On the approval of methodological recommendations for the formation of a network of institutions of professional and professional preliminary higher education: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 03.04.2026 No. 216-r]. (2026). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/216-2026-p#Text> [in Ukrainian].

16. Herliand, T. M., Zakatnov, D. O., Kravets, S. H., Kolyshko, R. A., Kruchek, V. A., Luzan, P. H., Mosia, I. A., Pryhodii, M. A., Titova, O. A., & Shust, V. V. (2026). Profesiina ta fakhova peredvyshcha osvita Ukrainy: stan, vyklyky ta stratehii vidnovlennia: Informatsiino-analitychni materialy [Professional and professional pre-higher education of Ukraine: state, challenges and recovery strategies]. Kyiv: Instytut profesiinoi osvity NAPN Ukrainy. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19825996> [in Ukrainian].

Самборський С. І. Формування та розвиток мережі коледжів в Україні (1995–2025 рр.): історико-педагогічний аналіз

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз формування та розвитку мережі закладів фахової передвищої освіти в Україні впродовж 1995–2025 рр. З'ясовано, що еволюція мережі коледжів відбувалася під впливом нормативно-правових змін, демографічних процесів, трансформації системи вищої освіти, регіональної освітньої політики та наслідків повномасштабної війни. Простежено зміну статусу технікумів, училищ і коледжів у контексті переходу від системи вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації до самостійного сектору фахової передвищої освіти. На основі статистичних матеріалів Держстату, відкритих даних ЄДЕБО, аналітичних праць і нормативних джерел охарактеризовано кількісну динаміку мережі, співвідношення самостійних юридичних осіб і структурних підрозділів закладів вищої освіти, а також зміни в чисельності здобувачів освіти. Встановлено, що скорочення мережі упродовж дослі-

джуваного періоду поєднувалося з її організаційним переформатуванням, а сучасна модель функціонування закладів фахової передвищої освіти має змішаний характер. Окрему увагу приділено регіональним тенденціям реорганізації мережі в умовах воєнного стану, зокрема руйнуванню освітньої інфраструктури, релокації закладів та зміні територіальної доступності освітніх послуг. Обґрунтовано, що розвиток педагогічних коледжів слід розглядати не лише як інституційний процес, а і як важливу передумову оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів і вихователів.

Ключові слова: історія освіти, коледж, мережа закладів освіти, фахова передвища освіта, педагогічний коледж, реформування освіти, ЄДЕБО, воєнний стан.

Samborskyi S. I. Formation and development of the network of professional pre-higher education institutions in Ukraine (1995–2025): A historical and pedagogical analysis

The article presents a historical and pedagogical analysis of the formation and development of the network of professional pre-higher education institutions in Ukraine during 1995–2025. It is established that the evolution of the college network was influenced by legal changes, demographic processes, the transformation of the higher education system, regional educational policy, and the consequences of the full-scale war. The paper traces the change in the status of technical schools, vocational schools, and colleges in the context of the transition from the system of higher education institutions of the I–II accreditation levels to the independent sector of professional pre-higher education. Based on the statistical materials of the State Statistics Service of Ukraine, open EDEBO data, analytical studies, and regulatory sources, the author characterizes the quantitative dynamics of the network, the ratio between independent legal entities and structural subdivisions of higher education institutions, and changes in the number of students. It is found that the reduction of the network throughout the studied period was combined with its organizational restructuring, while the current model of professional pre-higher education institutions is mixed in nature. Particular attention is paid to regional trends in the reorganization of the network under martial law, including the destruction of educational infrastructure, relocation of institutions, and changes in the territorial accessibility of educational services. It is substantiated that the development of pedagogical colleges should be considered not only as an institutional process but also as an important prerequisite for renewing the content of professional teacher and preschool educator training.

Key words: history of education, college, network of educational institutions, professional pre-higher education, pedagogical college, educational reform, EDEBO, martial law.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 15.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

УДК 377:004.9:37.01

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-127-133>

Стинська Вікторія Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна.
viktoriia.stynska@cnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-0555-3205>

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У ХХІ ст. цифровізація стала ключовим чинником трансформаційних змін у всіх сферах життєдіяльності, зокрема – в освіті. Сучасні глобальні виклики, зумовлені стрімким розвитком цифрових технологій, автоматизацією виробництва, зміною парадигми знання, вимагають радикального переосмислення засад професійної освіти як специфічного соціально-педагогічного феномена. Традиційні освітні моделі, що орієнтуються переважно на статичне відтворення знань і формальну кваліфікацію, дедалі менше відповідають динаміці цифрової економіки та інформаційного суспільства.

У цьому контексті зростає необхідність оновлення методологічних основ професійної підготовки, що має забезпечити її відповідність новим структурно-функціональним характеристикам соціального замовлення. Цифрова трансформація професійної освіти не зводиться до впровадження окремих технологічних засобів, а передбачає системну зміну всіх складників освітнього процесу – цілей, змісту, методів, форм і критеріїв результативності. Така трансформація потребує глибокого методологічного обґрунтування, що включає критичний аналіз наявних педагогічних підходів, інтеграцію міждисциплінарного знання та формування нової парадигми професійної освіти в умовах цифрової реальності.

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить, що проблема цифрової трансформації освіти є багатогранною та досліджується з різних теоретичних і практичних позицій, що формують міждисциплінарне поле наукового дискурсу. У межах вищої та професійної освіти цифрова трансформація розглядається не лише як технологічне оновлення, а як стратегічна зміна парадигми освітньої діяльності, що впливає на зміст, організацію, управління та доступність освітніх послуг.

У науковому доробку зарубіжних та українських дослідників виокремлюються кілька ключових напрямів вивчення цифрової трансформації у сфері вищої та професійної освіти (Вороненко, 2025, с. 474):

- моделі та концептуальні підходи до визначення цифрової трансформації закладів вищої освіти, що представлені в роботах Т. Gkrimpizi, V. Peristeras, I. Magnisalis, J. W. Branch, D. Burgos, M. D. A. Serna, G. P. Ortega, а також українських учених А. Богуш, І. та О. Вороненків, В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової та ін.

- вплив цифрової трансформації на навчальний процес і адміністративні практики у ЗВО, досліджений у працях Е. Santos, А. Trigo, А. Kisiołek, О. Карого, Р. Kobis, а також українських учених О. Спіріна, О. Пінчука та ін.

- цифровізація як чинник соціальних інновацій та посилення взаємодії з зовнішнім середовищем, що розглядається у публікаціях V. Kaputa, E. Loučanová, F. A. Tejerina-Gaite,

О. А. Bonzanini, A. Silva, G. Cokins, M. J. Gonçalves, а також українських учених Ю. Бикова, О. Бречка та ін.

– стратегічні та організаційні механізми реагування закладів освіти на цифрові виклики, проаналізовані у працях Z. Gering, K. Feher, V. Harmat, R. Tamassy, A. Fernández, B. Gómez, K. Binjaku, E. K. Meçe, а також українських учених Ю. Лазько, І. Томашевської та ін.

У сучасних умовах цифрової трансформації професійна освіта потребує оновленого методологічного осмислення. Методологія педагогічної науки, як система теоретичних засад пізнання й трансформації освітньої реальності, детально розроблена у працях Г. Білавич, В. Вихруща, С. Гончаренка, Л. Данильчук, О. Дубасенюк, В. Стинської, І. Стражнікової та ін.

Особливої ваги набуває проблема інтеграції теорії і практики в освітньому процесі, що була предметом досліджень Н. Ничкало. Трансформаційні процеси в освіті в умовах глобалізації розкрито у працях В. Кременя, а гуманістичні основи педагогічної діяльності, що набувають актуальності в цифрову епоху, обґрунтовано І. Зязюном.

Зазначене засвідчує необхідність методологічного переосмислення професійної освіти в умовах цифровізації з урахуванням гуманістичних і ціннісних орієнтирів сучасного суспільства.

Метою статті є висвітлення методологічних підходів трансформації професійної освіти в умовах цифровізації.

У сучасному науковому дискурсі *цифрова трансформація професійної освіти* репрезентується як складне, міждисциплінарне явище, що охоплює не лише впровадження технологічних новацій, а й системні зміни у методології, структурі та функціонуванні освітнього середовища. Йдеться про глибоку трансформацію освітніх парадигм, орієнтовану на формування компетентнісної моделі професійної підготовки, здатної реагувати на виклики цифрової цивілізації.

У наукових працях В. Кременя, В. Бикова та інших провідних дослідників цифрова трансформація в освіті трактується як стратегічно спрямований процес побудови інтегрованої цифрової екосистеми. Така екосистема включає створення безпечного цифрового освітнього середовища, розбудову цифрової інфраструктури закладів освіти і науки, а також формування цифрових компетентностей у всіх суб'єктів освітнього процесу (Кремень та ін., 2022, с. 46).

О. Спірін у своїх роботах акцентує увагу на цифровій трансформації як на ключовому чиннику сталого розвитку освіти, що забезпечує її відкритість, адаптивність і соціальну відповідальність у мінливому глобалізованому світі. Цей підхід розширює трактування цифровізації з технократичного до ціннісно-гуманітарного виміру (Спірін, 2023).

Дослідниці Н. Ничкало, Л. Лук'янова та О. Овчарук розглядають цифрову трансформацію як інтегральне суспільне явище, що охоплює низку взаємопов'язаних процесів: цифровізацію економіки, розвиток електронного врядування, зміну структури ринку праці, формування екосистеми відкритих даних, забезпечення кібербезпеки, а також формування етико-ціннісних орієнтирів цифрової взаємодії (Ничкало та ін., 2024, с. 76). Такий підхід свідчить про міжгалузевий характер цифрової трансформації та її значення для формування нової соціальної структури.

У свою чергу, О. Гончарова обґрунтовує, що одним із провідних напрямів цифрової трансформації є розширення доступу до якісної освіти, зокрема через подолання бар'єрів, пов'язаних із географічною віддаленістю, соціально-економічною нерівністю чи обмеженим ресурсним потенціалом здобувачів освіти. Цьому сприяє впровадження онлайн-курсів, відкритих цифрових ресурсів, відеолекцій та інших електронних освітніх інструментів, що забезпечують гнучкість навчального процесу і персоніфіковану траєкторію професійного розвитку (Гончарова, 2023).

Цифрова трансформація також розглядається в контексті інноваційної політики держави. Так, О. Бречко акцентує на її нерозривному зв'язку з інституалізацією цифрових змін у регіонах, розвитком локальних цифрових екосистем, а також активізацією інтеграційних механізмів у сфері територіальної безпеки та соціальної згуртованості (Бречко, 2023, с. 31).

Узагальнюючи вищенаведені підходи, доцільно визначити *цифрову трансформацію професійної освіти* як: системний, цілеспрямований процес глибинного переосмислення й оновлення структури, змісту, методів і форм професійної підготовки, що здійснюється під впливом цифрових технологій з метою формування у здобувачів освіти актуального комплексу компетентностей – передусім цифрової грамотності, гнучкості мислення, здатності до навчання впродовж життя та швидкої адаптації до трансформацій сучасного ринку праці.

Таким чином, цифрова трансформація в професійній освіті виступає не як суто технічний або інфраструктурний процес, а як цивілізаційна зміна, що трансформує зміст і смисли педагогічної діяльності в умовах цифрової реальності.

Прийняття Закону України «Про професійну освіту» (2025) стало стратегічною відповіддю на глобальні виклики цифрової доби та необхідність модернізації професійної освіти відповідно до європейських і міжнародних стандартів. Закон фіксує низку ключових положень, що формують нормативне підґрунтя цифрової трансформації у сфері підготовки кваліфікованих кадрів і виступає методологічним дороговказом до створення цілісної цифрової екосистеми в професійній освіті, яка має бути адаптивною, інклюзивною, технологічно забезпеченою та орієнтованою на стійкий розвиток (Про професійну освіту, 2025).

Ці положення логічно співвідносяться з міжнародними документами, зокрема:

Digital Education Action Plan 2021–2027 Європейського Союзу, де підкреслено важливість розвитку цифрової компетентності, інклюзивної освіти та цифрового лідерства у навчальному процесі (DEAP 2021–2027, 2020).

Рекомендаціями OECD щодо майбутнього професійної освіти, які акцентують на необхідності адаптації освітніх систем до цифрових технологій, розширення доступу до lifelong learning та формування навичок XXI століття (OECD, 2021).

ЮНЕСКО у звіті «Reimagining our futures together: A new social contract for education» (Reimagining our futures together, 2021) закликає до створення гнучких цифрових освітніх середовищ, що поєднують технології, педагогіку та етику для формування соціально відповідального громадянина цифрової епохи.

Узгодження національного законодавства з цими глобальними стратегічними документами дозволяє не лише актуалізувати цифровий компонент професійної освіти, але й інтегрувати Україну у глобальний освітній простір.

Методологічне забезпечення процесу цифрової трансформації професійної освіти ґрунтується на синтезі сучасних наукових підходів і ключових принципів, що визначають вектори змістової, структурної та функціональної модернізації освітньої системи. Такий підхід дозволяє формувати нову парадигму професійної підготовки, орієнтовану на адаптивність, інноваційність і результативність у цифровому суспільстві.

У структурі методологічного підґрунтя цифрової трансформації професійної освіти виокремлюються такі взаємодоповнювальні підходи (Стинська, 2025):

Системний підхід передбачає розгляд професійної освіти як цілісної соціально-педагогічної системи, що включає взаємопов'язані структурні елементи (мету, зміст, суб'єктів, середовище, інструментарій) та функціонує в умовах динамічних зовнішніх змін. Цей підхід забезпечує комплексність аналізу цифрових впливів на всі рівні організації освітнього процесу.

Компетентнісний підхід зорієнтований на формування у здобувачів освіти здатності ефективно застосовувати знання, уміння та цінності в професійних і життєвих ситуаціях. У контексті цифрової трансформації він передбачає інтеграцію цифрової, інформаційної, комунікаційної та громадянської компетентностей як ключових складників професійної готовності.

Особистісно орієнтований підхід фокусує увагу на розвитку індивідуального потенціалу кожного здобувача освіти, урахуванні його здібностей, потреб і мотивів. Цифрове освітнє

середовище створює умови для реалізації принципів індивідуалізації та персоналізації навчання, що підвищує суб'єктність і відповідальність майбутнього фахівця.

Аксіологічний підхід забезпечує формування ціннісного ставлення до праці, освіти, професійної самореалізації, сталого розвитку та цифрової етики. У процесі цифрової трансформації аксіологічний вимір є критично важливим, адже в умовах інформаційного перенасичення та гібридної взаємодії саме система цінностей виступає орієнтиром для свідомої професійної поведінки.

Праксеологічний підхід спрямований на оптимізацію професійної діяльності здобувача освіти шляхом формування умінь діяти раціонально, ефективно та результативно. У контексті цифрової трансформації цей підхід передбачає проектування навчального процесу з урахуванням вимог конкретного цифрового виробництва, практичних задач, симуляцій, програмного забезпечення та цифрових інструментів, з якими майбутній фахівець буде працювати. Він забезпечує сполучення знання і дії, наближення освіти до реальних професійних сценаріїв.

Акмеологічний підхід передбачає орієнтацію на розвиток професійної зрілості, самореалізації та досягнення особистісно-професійних вершин (акме) упродовж життя. У цифровому освітньому контексті цей підхід сприяє формуванню у здобувачів високого рівня самостійності, рефлексії, цифрової самоосвіти, а також стимулює потребу в постійному професійному зростанні в умовах динамічних технологічних змін. Акмеологія як методологія розвитку потенціалу особистості відповідає викликам концепції *lifelong learning*.

Культурологічний підхід визначає освіту як процес входження особистості в культуру – у даному випадку, у цифрову культуру. Він орієнтує на розвиток у здобувачів освіти здатності до усвідомленої взаємодії з цифровими середовищами, критичного споживання інформації, медіаграмотності, цифрової етики та культурної саморефлексії. У професійній освіті цей підхід набуває особливої ваги в контексті цифрової соціалізації майбутнього фахівця, його включеності в глобальне інформаційне суспільство.

Узагальнення зазначених підходів дозволяє сформувати цілісну методологічну рамку для наукового аналізу, проектування та впровадження цифрових змін у системі професійної освіти, а також слугує основою для побудови ефективних моделей цифрової підготовки кваліфікованих кадрів.

Систему зазначених підходів концептуально підтримують ключові принципи цифрової трансформації професійної освіти, які функціонують як операційні орієнтири її розвитку:

1. Цілісність і системність – побудова професійної освіти як інтегративної системи, що здатна до міжгалузевої взаємодії, інституційної гнучкості та стратегічного саморозвитку в цифровому контексті.

2. Компетентнісна орієнтація – формування професійної готовності через розвиток цифрових, інформаційних, когнітивних і соціальних компетентностей, що забезпечують здатність діяти ефективно у змінних умовах.

3. Цифрова інклюзивність – забезпечення рівного доступу до цифрових ресурсів, платформ і сервісів усім категоріям здобувачів освіти, зокрема особам з особливими освітніми потребами та з різними рівнями цифрової грамотності.

4. Адаптивність та індивідуалізація – реалізація принципів персоналізованого навчання шляхом впровадження адаптивних освітніх технологій, цифрових профілів, аналітики навчальних даних, що забезпечують індивідуальні освітні траєкторії.

5. Інтєроперабельність – забезпечення узгодженості та взаємодії цифрових платформ, сервісів і систем у межах освітнього екосередовища, що сприяє мобільності даних, безперешкодному обміну інформацією та інтеграції інструментів.

6. Безперервність навчання – підтримка і розвиток концепції «*lifelong learning*» як ключового механізму професійної самореалізації, перепідготовки й оновлення знань упродовж життя на основі цифрових освітніх рішень.

Узагальнення зазначених методологічних підходів і принципів створює основу для побудови сучасної моделі професійної освіти, здатної забезпечити якісну підготовку фахівців, адаптованих до потреб цифрового ринку праці, здатних до інноваційної діяльності, критичного мислення та відповідальної взаємодії у цифровому суспільстві.

У результаті проведеного теоретико-методологічного аналізу встановлено, що цифрова трансформація професійної освіти є комплексним багаторівневим процесом, який охоплює не лише технічну модернізацію, а передусім системні, структурні й змістовні зміни в парадигмі підготовки фахівців. У сучасному освітньому контексті цифровізація постає як ключовий вектор інноваційного розвитку, що формує нові вимоги до професійної компетентності, організації навчального процесу, цифрової інфраструктури та ціннісних орієнтацій учасників освітнього процесу.

Розкрито методологічне підґрунтя цифрової трансформації професійної освіти, що базується на поєднанні низки взаємодоповнювальних підходів – системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, праксеологічного, акмеологічного та культурологічного. Їхнє інтегративне застосування дозволяє сформуванню нової парадигми професійної підготовки, яка забезпечує адаптивність, гнучкість, персоналізацію та результативність в умовах цифрового суспільства.

Підкреслено, що ефективність цифрової трансформації неможлива без дотримання ключових принципів – цілісності, цифрової інклюзивності, міжплатформеної взаємодії, індивідуалізації, компетентнісної орієнтації та безперервності навчання. Визначено, що цифрова трансформація професійної освіти є не лише освітнім, а й соціально-культурним феноменом, що вимагає глибокого методологічного осмислення, нормативного супроводу та наукового прогнозування.

Список використаної літератури

1. Бречко О. Цифрова трансформація як передумова збереження цілісності та формування потенціалу повоєнного відновлення регіонів України. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України*. 2023. Вип. 28. С. 24–33. DOI: <https://doi.org/10.35774/rarrpsu2023.28.024>
2. Вороненко О. Становлення та розвиток цифрової трансформації у закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 219. С. 474–479. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-474-479>
3. Гончарова О. І. Цифрові технології в освіті як засіб покращення доступності та ефективності навчання. 2023. URL: <https://surl.li/dykyiz> (дата звернення: 20.10.2025).
4. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О. П., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи : науково-аналітична доповідь. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(2). С. 1–49. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>
5. Ничкало Н., Лук'янова Л., Овчарук О. Цифрова трансформація суспільства: європейський досвід, українські реалії. *Освіта для цифрової трансформації суспільства: монографія*. У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 526 с. URL: <https://surl.li/ugjxvd> (дата звернення: 28.10.2025).
6. Про професійну освіту : Закон України від 21 серпня 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> (дата звернення: 23.10.2025).
7. Спірін О., Пінчук О. Цифрова трансформація освітніх середовищ: основні напрями та завдання науково-педагогічних досліджень. 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737272/1/онлайн%20форум%202023%20Спірін%20Пінчук.pdf> (дата звернення: 14.10.2025).
8. Стинська В. Методологія наукового дослідження в галузі знань «А Освіта»: ключові орієнтири. *Педагогічний альманах*. 2025. № 58. С. 50–60. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.630>
9. Digital Education Action Plan: policy background. 2020. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan> (дата звернення: 20.10.2025).

10. Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 16 September 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

11. Reimagining our futures together: A new social contract for education. 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381> (дата звернення: 25.10.2025).

References

1. Brechko, O. (2023). Tsyfrova transformatsiia yak peredumova zberezhenia tsilisnosti ta formuvannia potentsialu povoiennoho vidnovlennia rehioniv Ukrainy [Digital transformation as a prerequisite for preserving the integrity and forming the potential for post-war reconstruction of the regions of Ukraine]. *Rehionalni aspekty rozvytku produktyvnykh syl Ukrainy – Regional aspects of the development of Ukraine's productive forces*, (28), 24–33. DOI: <https://doi.org/10.35774/rarpsu2023.28.024>
2. Voronenko, O. (2025). Stanovlennia ta rozvytok tsyfrovoi transformatsii u zakladakh vyshchoi osvity [Formation and development of digital transformation in institutions of higher education.]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences*, (219), 474–479. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-474-479>
3. Honcharova, O. I. (2023). Tsyfrovii tekhnologii v osviti yak zasib pokrashchennia dostupnosti ta efektyvnosti navchannia [Digital technologies in education as a means of improving accessibility and learning efficiency]. Retrieved from <https://surl.li/dykyiz> (Last accessed: 20.10.2025).
4. Kremen, V. H., Bykov, V. Yu., Liashenko, O. I., Lytvynova, S. H., Luhovyi, V. I., Malovanyi, Yu. I., Pinchuk, O. P., & Topuzov, O. M. (2022). Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy: naukovo-analitychna dopovid [Scientific and methodological support for the digitalization of education in Ukraine: state, challenges, and prospects. Scientific and analytical report]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedagogichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 4(2), 1–49. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>
5. Nychkalo, N., Lukianova, L., & Ovcharuk, O. (2024). Tsyfrova transformatsiia suspilstva: yevropeiskyi dosvid, ukrainski realii [Digital transformation of society: european experience, Ukrainian realities]. *Osvita dlia tsyfrovoy transformatsii suspilstva – Education for digital transformation of society*. Vol. 1. Kyiv: TOV «Yurka Liubchenka». Retrieved from <https://surl.lt/ugjxvd> (Last accessed: 28.10.2025).
6. Pro profesiinu osvitu: Zakon Ukrainy vid 21 serpnia 2025 r. [On Vocational Education: Law of Ukraine dated August 21, 2025]. (2025). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> (Last accessed: 23.10.2025).
7. Spirin, O., & Pinchuk, O. (2023). Tsyfrova transformatsiia osvitnikh seredovyshch: osnovni napriamy ta zavdannia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Digital transformation of educational environments: key areas and tasks of scientific and pedagogical research]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737272/1/онлайн%20форум%202023%20Спирін%20Пінчук.pdf> (Last accessed: 14.10.2025).
8. Stynska, V. (2025). Metodolohiia naukovoho doslidzhennia v haluzi znan «A Osvita»: kliuchovi oriientyry [Methodology of scientific research in the field of knowledge A «education»: key benchmarks]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical Almanac*, (58), 50–60. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi58.630>
9. Digital Education Action Plan: policy background (2020). Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan> (Last accessed: 20.10.2025).
10. Education at a Glance 2021: OECD Indicators (2021). OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
11. Reimagining our futures together: A new social contract for education (2021). Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381> (Last accessed: 25.10.2025).

Стинська В. В. Професійна освіта в умовах цифрової трансформації: методологічний аспект

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз цифрової трансформації професійної освіти в контексті сучасних глобальних викликів. Визначено, що цифровізація є не лише технологічним процесом, а комплексною парадигмальною зміною, яка трансформує цілі, зміст, методи та організаційні моделі професійної підготовки. Автором проаналізовано наукові підходи вітчизняних та зарубіжних дослідників до трактування сутності цифрової трансформації, виокремлено основні напрями її дослідження: цифрова екосистема освіти, цифрова інфраструктура, доступність, інноваційність, ціннісні орієнтири.

У межах дослідження окреслено методологічну рамку цифрової трансформації, що базується на поєднанні системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, праксеологічного, акмеологічного та культурологічного підходів. Розкрито зміст кожного з них у контексті трансформацій освітнього процесу, а також їх взаємозв'язок із принципами сучасної цифрової освіти: цілісністю, інклюзивністю, адаптивністю, міжплатформеністю та безперервністю навчання.

Наголошено, що формування нової моделі професійної освіти в умовах цифрової реальності потребує не лише технічного оновлення, але й глибокого методологічного переосмислення її сутності, цінностей і стратегічних орієнтирів. Отримані результати можуть слугувати теоретичною основою для подальших емпіричних досліджень та моделювання освітніх практик у сфері цифрової професійної освіти.

Ключові слова: професійна освіта, цифрова трансформація, методологія, компетентності, інновації, законодавство, освітні технології, цифрова грамотність, педагогічна система.

Stynska V. V. Vocational education in the context of digital transformation: methodological aspects

The article presents a theoretical and methodological analysis of the digital transformation of vocational education in the context of contemporary global challenges. It is argued that digitalization is not merely a technological process, but a complex paradigmatic shift that redefines the goals, content, methods, and organizational models of professional training. The author analyzes the scientific approaches of Ukrainian and international scholars to the essence of digital transformation and identifies key research areas: educational digital ecosystems, infrastructure development, accessibility, innovation, and value-based orientations.

The study outlines a methodological framework for digital transformation based on the integration of systemic, competence-based, learner-centered, axiological, praxeological, acmeological, and cultural approaches. Each approach is revealed in the context of changes within the educational process and their correlation with key principles of modern digital education: integrity, inclusivity, adaptability, interoperability, and lifelong learning.

It is emphasized that the formation of a new model of vocational education under the conditions of digital reality requires not only technological modernization but also deep methodological reflection on its nature, values, and strategic directions. The findings may serve as a theoretical foundation for further empirical research and the development of educational practices in the field of digital vocational education.

Key words: vocational education, digital transformation, methodology, competencies, innovation, legislation, educational technologies, digital literacy, pedagogical system.



УДК 378.147:78.071.2]:37.091.26:316.644

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-134-142>

Цуй Цзяци,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
cuijiaci2024@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-2956-3600>

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РЕНОМЕ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПІАНІСТІВ

Постановка проблеми. Сучасний розвиток мистецької освіти характеризується зростанням вимог до професійної підготовки майбутніх музикантів-піаністів, які мають бути не лише висококваліфікованими виконавцями, а й конкурентоспроможними фахівцями, здатними до ефективної професійної комунікації, творчої самореалізації та свідомого управління власною професійною репутацією. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації професійної підготовки майбутніх музикантів-піаністів відповідно до сучасних вимог мистецької освіти, ринку праці та культурно-комунікаційного простору. Поряд із високим рівнем виконавської майстерності сучасний музикант має володіти розвиненою професійною ідентичністю, навичками самопрезентації, персонального брендингу, цифрової комунікації, управління репутацією та здатністю до професійної рефлексії. Водночас, у педагогічній теорії недостатньо розробленими залишаються питання комплексного оцінювання сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів. Це актуалізує потребу у визначенні науково обґрунтованих критеріїв, показників і рівнів сформованості цього інтегративного феномена, що можуть бути використані під час проектування змісту професійної підготовки та здійснення педагогічної діагностики.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх музикантів висвітлено у працях українських і зарубіжних учених, присвячених проблемам музичної педагогіки, виконавської майстерності, професійної компетентності та творчого розвитку особистості. Особливості підготовки піаністів досліджували В. Буцяк (2003), Ю. Некрасов (2005), С. Лисюк (2011), Ван Боюань (2021), Т. Молчанова (2023), У Юйян (2023), Лію Лібоа (2025) та ін. Питання формування професійного іміджу, репутації, персонального брендингу та професійно-особистісного реноме досліджували Л. Данильчук (2007), О. Хортюк (2010), Л. Волошко (2016), Л. Поклонська (2019), І. Коржевський (2022) та ін. Незважаючи на значний науковий доробок, проблема визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійно-особистісного реноме саме майбутніх музикантів-піаністів ще не стала предметом спеціального комплексного педагогічного дослідження, що й зумовлює необхідність її подальшого наукового опрацювання.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів і визначенні їх змістового наповнення як основи педагогічної діагностики результатів професійної підготовки.

Методологія та методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, систематизацію,

узагальнення й інтерпретацію наукової, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та методичної літератури з проблем професійної підготовки музикантів-піаністів, професійного іміджу, репутації та персонального брендингу; *структурно-функціональний аналіз* – для обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості професійно-особистісного реноме; *метод педагогічного моделювання* – для побудови критеріально-рівневої структури досліджуваного феномена; *методи класифікації та узагальнення* – для визначення показників кожного критерію та характеристики рівнів сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів.

Виклад основного матеріалу. У попередніх публікаціях Цуй Цзяци, Л. Данильчук, професійно-особистісне реноме постає як динамічна система, що формується під впливом різних факторів: соціокультурного середовища, педагогічного впливу, особистісних характеристик музиканта та його професійної діяльності, механізми їх взаємодії, а також зовнішні чинники впливу. Системний підхід дозволяє розглядати цей процес як цілісну, багатоаспектну діяльність, спрямовану на гармонійний розвиток особистості (Цуй Цзяци & Данильчук, 2025, с. 150). Тож наступним кроком, зважаючи на заявлену мету, є визначення критеріїв та їх показників сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів. Наголосимо, що критерії відображають найбільш суттєві характеристики досліджуваного феномена та дають змогу встановити ступінь відповідності сформованих у майбутнього фахівця якостей вимогам сучасної музично-виконавської, педагогічної, творчої та соціокомунікативної діяльності. З огляду на інтегративну природу професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів вважаємо за доцільне виокремити ціннісно-мотиваційний, професійно-діяльнісний і маркетингово-рефлексивний критерії їх зміст та показники кожного критерію.

Ціннісно-мотиваційний критерій сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів характеризує рівень усвідомлення особистісної, професійної, культурної та суспільної значущості музичного мистецтва, стійкість професійної мотивації, спрямованість на самовдосконалення й дотримання морально-етичних норм професійної діяльності. Він відображає внутрішню позицію майбутнього музиканта щодо професії та готовність здобувати професійне визнання завдяки реальним досягненням, а не лише зовнішнім атрибутам успіху.

Основою критерію є сформоване ціннісне ставлення до музичного мистецтва як важливого культурного феномена, що забезпечує збереження духовної спадщини, розвиток особистості та міжкультурний діалог. Майбутній музикант-піаніст усвідомлює відповідальність за художню інтерпретацію творів, поважає авторський задум, культурні традиції та національні виконавські школи.

Важливою складовою критерію є стійка внутрішня професійна мотивація, яка проявляється в усвідомленому виборі професії, прагненні до виконавської досконалості, готовності долати труднощі професійної підготовки та постійно вдосконалювати власні компетентності. Не менш важливими є потреба у безперервному професійному й особистісному розвитку, участь у конкурсах, фестивалях, майстер-класах і творчих проєктах.

Складовою критерію виступає морально-етична спрямованість особистості, що передбачає академічну доброчесність, відповідальність, дисциплінованість, повагу до педагогів, колег, партнерів і слухачів, дотримання авторського права та професійної етики.

Отже, поєднання ціннісних орієнтацій, професійної мотивації, етичних переконань і готовності до саморозвитку становить внутрішню основу ціннісно-мотиваційного критерію сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів.

Професійно-діяльнісний критерій визначає рівень сформованості професійної компетентності майбутнього музиканта-піаніста, що охоплює систему фахових знань, виконавську майстерність, художньо-інтерпретаційні здібності, сценічну культуру та готовність до різних видів професійної діяльності.

Основою цього критерію є якість професійної діяльності, яка підтверджує відповідність між професійним образом музиканта та його реальними знаннями, вміннями й результатами. Майбутній фахівець повинен володіти ґрунтовними знаннями з історії й теорії музики, методики викладання, музичної педагогіки та психології, а також успішно застосовувати їх у практиці.

Важливе значення має сформованість фортепіанно-виконавської майстерності, що передбачає володіння технікою, художньою інтерпретацією, сценічною культурою, артистизмом і психологічною готовністю до концертної діяльності. Позитивне професійно-особистісне реноме формується завдяки здатності створювати переконливу виконавську концепцію, поєднувати виконавську свободу зі стильовою достовірністю та виявляти індивідуальність художнього мислення.

До змісту критерію входить також готовність до педагогічної, просвітницької, ансамблевої, творчо-проектної й організаційної діяльності. Майбутній музикант має бути здатним організовувати творчі заходи, працювати в команді, ефективно взаємодіяти з різними учасниками мистецького процесу, відповідально виконувати професійні обов'язки та забезпечувати стабільно високі результати діяльності.

Таким чином, професійно-діяльнісний критерій характеризує практичну реалізацію професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів, що підтверджується високою якістю виконавської, педагогічної й творчої діяльності.

Маркетингово-рефлексивний критерій характеризує здатність майбутнього музиканта-піаніста усвідомлено формувати, презентувати, підтримувати й удосконалювати власне професійно-особистісне реноме в сучасному культурно-комунікаційному просторі. Він інтегрує маркетингову компетентність, професійну самопрезентацію, управління репутацією, стратегічне планування професійної кар'єри та рефлексивну готовність до самовдосконалення.

Важливими складовими критерію є сформована професійна ідентичність, усвідомлення власної художньої індивідуальності, конкурентних переваг і перспектив професійного розвитку. Майбутній музикант повинен уміти якісно презентувати власні професійні досягнення, створювати портфоліо, резюме, біографію, презентаційні матеріали, використовувати сучасні цифрові платформи, соціальні мережі та інші засоби професійної комунікації.

Особливого значення набувають навички особистісного брендингу, підтримання позитивної онлайн- та офлайн-репутації, розвитку професійних контактів і творчого партнерства. Майбутній піаніст має усвідомлювати репутаційні наслідки власної публічної діяльності, відповідально використовувати цифрові ресурси та будувати професійні взаємини на засадах довіри, взаємоповаги й професійної етики.

Невід'ємною складовою критерію є рефлексивна культура, що проявляється у здатності об'єктивно оцінювати власні досягнення, аналізувати результати професійної діяльності, конструктивно сприймати зворотний зв'язок і своєчасно коригувати індивідуальну стратегію професійного розвитку.

Таким чином, поєднання маркетингової компетентності та рефлексивності забезпечує свідоме управління професійно-особистісним реноме, його відповідність реальним професійним досягненням і успішну адаптацію до сучасних тенденцій розвитку музичного мистецтва.

Загалом, сукупність ціннісно-мотиваційного, професійно-діялісного та маркетингово-рефлексивного критеріїв забезпечує комплексне оцінювання сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів. Їх взаємозв'язок відображає єдність особистісних цінностей, професійної компетентності, творчої самореалізації, маркетингової культури та рефлексивної готовності, що становлять основу успішного професійного становлення сучасного музиканта.

Із метою узагальнення результатів теоретичного аналізу показники кожного із критеріїв сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів представимо у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники ціннісно-мотиваційного, професійно-діяльнісного та маркетингово-рефлексивного критеріїв сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів

Показники ціннісно-мотиваційного критерію	Показники професійно-діяльнісного критерію	Показники маркетингово-рефлексивного критерію
- усвідомлення культурної, духовної та суспільної цінності музичного мистецтва; - стійкий інтерес до професії музиканта-піаніста та позитивне ставлення до професійної діяльності; - переважання внутрішніх мотивів навчально-виконавської та творчої діяльності; - прагнення до професійного успіху, самореалізації та суспільного визнання; - сформованість професійно-етичних переконань і відповідального ставлення до власної репутації; - потреба в безперервній самоосвіті, особистісному зростанні та виконавському вдосконаленні; - усвідомлення залежності професійно-особистісного реноме від якості діяльності, моральної поведінки та характеру взаємодії з іншими людьми; - готовність долати труднощі, пов'язані з навчанням, концертною діяльністю, конкуренцією та публічним оцінюванням.	- повнота, системність і дієвість музично-теоретичних, виконавських, педагогічних і методичних знань; - рівень сформованості фортепіанно-виконавської техніки; - здатність здійснювати художньо-стильовий і структурно-смісловий аналіз музичного твору; - уміння створювати та реалізовувати самостійну виконавську інтерпретацію; - художня виразність, емоційна переконливість і стильова відповідність виконання; - сценічна культура, артистизм і психологічна готовність до публічних виступів; - здатність до ансамблевої взаємодії та професійної комунікації; - готовність до педагогічної, просвітницької, організаційної та творчо-проектної діяльності; - відповідальність, дисциплінованість, професійна надійність і стабільність результатів; - участь у концертах, конкурсах, фестивалях, майстер-класах та інших формах професійної апробації.	- усвідомлення власної професійної ідентичності, художньої індивідуальності та конкурентних переваг; - знання основ персонального маркетингу, професійного брендингу та репутаційного менеджменту; - уміння створювати професійне резюме, портфоліо, біографію й презентаційні матеріали; - здатність використовувати соціальні мережі, вебсайти, відеохостинги та цифрові платформи для професійної самопрезентації; - здатність встановлювати й підтримувати професійні контакти, брати участь у мистецьких спільнотах і творчих колабораціях; - уміння стратегічно планувати професійний розвиток і кар'єру; - здатність аналізувати власні досягнення, труднощі, помилки та репутаційні наслідки професійної поведінки; - готовність сприймати зворотний зв'язок і використовувати його для вдосконалення; - здатність коригувати стратегію професійної діяльності, самопрезентації та формування реноме.

На основі визначених критеріїв і відповідних показників виокремлено три рівні сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів: низький, достатній і високий. Запропонована рівнева ієрархія відображає поступове становлення професійно-особистісного реноме у процесі фахової підготовки та характеризує динаміку розвитку особистісних, професійних і маркетингових якостей майбутнього фахівця.

Низький рівень характеризується фрагментарною сформованістю професійно-особистісного реноме, недостатнім розвитком професійної мотивації, виконавської компетентності, маркетингової культури та рефлексивних умінь.

Майбутній музикант-піаніст неповною мірою усвідомлює культурну, духовну та суспільну місію музичного мистецтва, виявляє нестійкий інтерес до професії, його професійна діяльність переважно зумовлена зовнішніми мотивами. Професійно-етичні переконання сформовані недостатньо, самоосвіта має випадковий характер, відповідальність за власне професійно-особистісне реноме проявляється непослідовно. Під час навчальної та концертної діяльності студент часто виявляє невпевненість і труднощі у подоланні професійних викликів.

Знання з музично-теоретичних, виконавських і педагогічних дисциплін є фрагментарними та застосовуються несистемно. Рівень виконавської техніки, художнього аналізу й інтерпретації музичних творів є недостатнім, виконання характеризується низькою художньою виразністю, недостатньою сценічною культурою та психологічною готовністю до публічних виступів. Виникають труднощі у професійній комунікації, ансамблевому музикуванні та творчо-проектній діяльності, а участь у концертах, конкурсах і фестивалях має епізодичний характер.

Професійна ідентичність сформована недостатньо, власні конкурентні переваги та художня індивідуальність усвідомлюються поверхово. Майбутній музикант-піаніст не володіє навичками ефективної самопрезентації, обмежено використовує цифрові ресурси для професійного просування, пасивно встановлює професійні контакти. Самооцінка часто є неадекватною, рефлексивні вміння розвинені недостатньо, що ускладнює корекцію професійної діяльності та формування позитивного професійно-особистісного реноме.

Достатній рівень характеризується переважною сформованістю професійно-особистісного реноме, хоча окремі його складники ще потребують систематичного вдосконалення.

Майбутній музикант-піаніст усвідомлює культурне та суспільне значення музичного мистецтва, позитивно ставиться до майбутньої професії, демонструє переважання внутрішньої професійної мотивації. Професійно-етичні переконання загалом сформовані, відповідально ставиться до власної репутації, розуміє необхідність самоосвіти й професійного розвитку, хоча відповідна діяльність ще не є достатньо системною. У більшості випадків успішно долає труднощі професійної підготовки, проте в окремих ситуаціях потребує психологічної підтримки.

Володіє достатнім обсягом музично-теоретичних, виконавських, педагогічних і методичних знань, які переважно успішно застосовує на практиці. Виконавська техніка та художня інтерпретація сформовані на достатньому рівні, хоча окремі аспекти потребують удосконалення. Виконання переважно відповідає стильовим вимогам, студент бере участь у концертах, конкурсах, фестивалях, майстер-класах, працює в ансамблі та виконує педагогічні й організаційні завдання, однак його професійна активність ще не має системного характеру.

Має сформовані уявлення про власну професійну індивідуальність, володіє базовими знаннями персонального маркетингу, брендингу та репутаційного менеджменту. Уміє створювати професійне портфоліо, використовує цифрові платформи для самопрезентації, хоча робить це нерегулярно. Підтримує професійні контакти переважно в освітньому середовищі, демонструє переважно адекватну самооцінку, здатний аналізувати власні результати, сприймати конструктивну критику та частково коригувати стратегію професійного розвитку й формування професійно-особистісного реноме.

Високий рівень характеризується цілісною сформованістю професійно-особистісного реноме як інтегрованої системи професійних цінностей, виконавської майстерності, творчої самореалізації, маркетингової культури та рефлексивної готовності до безперервного професійного розвитку.

Майбутній музикант-піаніст глибоко усвідомлює культурну, духовну та суспільну місію музичного мистецтва, демонструє стійку внутрішню мотивацію до професійної діяльності, високий рівень професійної відповідальності, академічної доброчесності та прагнення до постійного самовдосконалення. Виявляє психологічну стійкість у концертній діяльності, успішно долає професійні труднощі та конкурентне середовище.

Характеризується системними музично-теоретичними, виконавськими, педагогічними й методичними знаннями, які ефективно реалізує у практичній діяльності. Демонструє високий рівень фортепіанно-виконавської техніки, здатність до глибокого художнього аналізу музичних творів, створення оригінальної інтерпретації та її переконливого сценічного втілення. Виконання відзначається художньою виразністю, артистизмом, сценічною культурою й стилістичною достовірністю. Майбутній музикант-піаніст упевнено здійснює професійну комунікацію, працює в ансамблі, бере активну участь у концертах, конкурсах, фестивалях, майстер-класах і творчих проєктах.

Професійна ідентичність сформована повною мірою, чітко усвідомлюються власні конкурентні переваги та перспективи професійного розвитку. Майбутній музикант-піаніст ефективно використовує інструменти персонального маркетингу, професійного брендингу та цифрової самопрезентації, відповідально формує власну онлайн-репутацію, активно підтримує профе-

сійні контакти, бере участь у мистецьких спільнотах і міжнародних творчих проєктах. Демонструє адекватну професійну самооцінку, високий рівень рефлексивної культури, конструктивно сприймає зворотний зв'язок і своєчасно коригує власну стратегію професійного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, запропонована рівнева ієрархія відображає закономірний процес становлення професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів упродовж фахової підготовки. Лише за умови узгодженого формування всіх трьох критеріїв професійно-особистісне реноме майбутнього музиканта-піаніста набуває цілісного, достовірного та стійкого характеру. Перехід від низького до високого рівня супроводжується посиленням професійної мотивації, розвитком виконавської компетентності, професійної відповідальності, рефлексивності, маркетингової культури та здатності до свідомого управління власним професійним розвитком, що забезпечує інтеграцію особистісних, професійних і маркетингових характеристик у цілісну систему професійно-особистісного реноме.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у здійсненні педагогічної діагностики, моніторингу та оцінювання, тобто емпіричного дослідження сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів.

Список використаної літератури

1. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання музики та музичного виконання / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 23 с. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/c89730dd-a521-4727-bac8-e72997706de6>
2. Некрасов Ю. І. Комплексний підхід до формування виконавської майстерності піаніста : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 – музичне мистецтво / Одеська державна музична академія ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2005. 16 с.
3. Лисюк С. Р. Наративний підхід в характеристиці стильових і стилістичних властивостей фортепіанного виконавства : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 – муз. мистецтво; Одес. держ. муз. акад. ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2011. 16 с.
4. Ван Боюань. Організаційно-педагогічні засади підготовки піаністів-виконавців у мистецьких закладах вищої освіти Китаю та України : дис. ... д-ра філософії : [спец.] 01 «Освіта/Педагогіка», 011 «Освітні, педагогічні науки»; МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 228 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/e6175e19-1ccf-4ba8-a8e8-8e581ad842af>
5. Молчанова Т. Формування компетентності майбутніх піаністів-концертмейстерів у контексті сучасних освітніх процесів і викликів. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство»*. 2023. № 48. С. 71–78. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1176.48.2023.282451>
6. У Юйян. Фортепіанно-виконавська творчість як процес інтерпретації у світлі теорії художньої цілісності : дис. ... д-ра філософії за спец. 025 Музичне мистецтво; Одеська державна музична академія ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2023. 197 с. URL: <https://odma.edu.ua/wp-content/uploads/u-yuayan-pidpys-dodano-1.pdf>
7. Лію Лібоа. Методика формування виконавсько-пластичних умінь музикантів-піаністів у процесі інструментальної підготовки в ЗВО : дис. ... д-ра філос. наук : 011 Освітні, педагогічні науки; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2025. 267 с. URL: <https://space.pdpu.edu.ua/handle/123456789/24417>
8. Данильчук Л. О. Формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2007. 239 с.

9. Хортюк О. В. Співвідношення понять «ділова репутація», «гудвіл», «імідж», «престиж», «реноме». *Часопис Київського університету права*. 2010. № 4. С. 211–214. URL: <https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/defebf49-81cd-46ac-b1cf-f7cdfd4b810e/content>
10. Волошко Л. Особистісно-професійний імідж майбутніх фахівців соціономічної сфери як наукова категорія професійної педагогіки. *Молодь і ринок*. 2016. № 1(132). С. 103–108.
11. Поклонська Л. С. Ділова репутація та імідж організації та бренду. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Серія: Економічні науки*. 2019. № 2(133). С. 60–69. DOI: <https://doi.org/10.30857/2413-0117.2019.2.5>
12. Коржевський І. Ділова репутація – виникнення, критерії оцінки, підстави вивчення, можливості та інструменти перевірки. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. № 1(65). С. 76–83. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-65-76-83>
13. Цуй Цзяци, Данильчук Л. О. Методологічні орієнтири дослідження проблеми формування професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. № 1. С. 147–154. DOI: <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-1-147-154>

References

1. Butsiak, V. I. (2003). Pedagogichni umovy udoskonalennia fortepiannoi pidhotovky studentiv u vyshchych pedagogichnykh zakladakh na osnovi istoryko-stylovoho pidkhodu [Pedagogical conditions for improving piano training of students in higher pedagogical institutions based on the historical and stylistic approach]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv. Retrieved from <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/c89730dd-a521-4727-bac8-e72997706de6> [in Ukrainian].
2. Nekrasov, Yu. I. (2005). Kompleksnyi pidkhid do formuvannia vykonavskoi maisternosti pianista [A comprehensive approach to developing pianists' performance mastery]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
3. Lysiuk, S. R. (2011). Naratyvnyi pidkhid v kharakterystytsi stylovykh i stylistychnykh vlastyvostei fortepiannoho vykonavstva [Narrative approach to the characteristics of stylistic features of piano performance]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
4. Wang Boyuan (2021). Orhanizatsiino-pedahohichni zasady pidhotovky pianistiv-vykonavtsiv u mystetskykh zakladakh vyshchoi osvity Kytaiu ta Ukrainy [Organizational and pedagogical principles of training pianist-performers in higher art education institutions of China and Ukraine]. *Doctor's thesis*. Sumy. Retrieved from <https://repository.sspu.edu.ua/items/e6175e19-1ccf-4ba8-a8e8-8e581ad842af> [in Ukrainian].
5. Molchanova, T. (2023). Formuvannia kompetentnosti maibutnikh pianistiv-kontsertmeisteriv u konteksti suchasnykh osvitnikh protsesiv i vyklykiv [The Future Pianist-Concertmasters' Competence Formation in the Context of Modern Educational Processes and Challenges]. *Visnyk KNUKiM. Seriya: Mystetstvoznavstvo – Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Arts*, (48), 71–78. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1176.48.2023.282451> [in Ukrainian].
6. Wu Yuyang (2023). Fortepianno-vykonavska tvorchist yak protses interpretatsii u svitli teorii khudozhnoi tsilisnosti [Piano-performance creativity as a process of interpretation in the light of the theory of artistic integrity]. *Doctor's thesis*. Odesa. Retrieved from <https://odma.edu.ua/wp-content/uploads/u-yuyyan-pidpys-dodano-1.pdf> [in Ukrainian].
7. Liu Liboya (2025). Metodyka formuvannia vykonavsko-plastychnykh umin muzykantiv-pianistiv u protsesi instrumentalnoi pidhotovky v ZVO [Methodology for developing performance-plastic skills of pianist musicians in the process of instrumental training in higher education institutions]. *Doctor's thesis*. Odesa. Retrieved from <https://space.pdpu.edu.ua/handle/123456789/24417> [in Ukrainian].
8. Danylchuk, L. O. (2007). Formuvannia profesiino-osobystisnoho imidzhu maibutnikh fakhivtsiv finansovo-ekonomichnoho profilu [Formation of the professional-personal image of future specialists in the financial and economic field]. *Candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].

9. Khortiuk, O. V. (2010). Spivvidnoshennia poniat “dilova reputatsiia”, “hudvil”, “imidzh”, “prestyzh”, “renome” [Correlation of the concepts “business reputation”, “goodwill”, “image”, “prestige”, and “renommée”]. *Chasopys Kyivskoho universytetu prava – Journal of Kyiv University of Law*, (4), 211–214. Retrieved from <https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/defebf49-81cd-46ac-b1cf-f7cdfd4b810e/content> [in Ukrainian].

10. Voloshko, L. (2016). Osobystisno-profesiinyi imidzh maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery yak naukova katehoriia profesiinoi pedahohiky [Personal-professional image of future specialists in the socionomic sphere as a scientific category of vocational pedagogy]. *Molod i rynok – Youth and market*, 1(132), 103–108 [in Ukrainian].

11. Poklonska, L. S. (2019). Dilova reputatsiia ta imidzh orhanizatsii ta brendu [Business reputation and image of organization and brand]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnolohii ta dyzainu. Serii: Ekonomichni nauky – Bulletin of Kyiv National University of Technologies and Design. Series: Economic Sciences*, 2(133), 60–69. DOI: <https://doi.org/10.30857/2413-0117.2019.2.5> [in Ukrainian].

12. Korzhevskiy, I. (2022). Dilova reputatsiia – vynyknennia, kryterii otsinky, pidstavy vyvchennia, mozhlyvosti ta instrumenty perevirky [Business reputation: Origin, evaluation criteria, grounds for study, opportunities and verification tools]. *Vcheni zapysky Universytetu “KROK” – Academic notes of KROK University*, 1(65), 76–83. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-65-76-83> [in Ukrainian].

13. Cui Jiaqi, & Danylchuk, L. O. (2025). Metodolohichni oriientyry doslidzhennia problemy formuvannia profesiino-osobystisnoho renome maibutnikh muzykantiv-pianistiv [Methodological guidelines for studying the formation of professional-personal reputation of future pianist-musicians]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social pedagogy: theory and practice*, (1), 147–154. DOI: <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-1-147-154> [in Ukrainian].

Цуй Цзяци. Критерії, показники та рівні сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів

У статті здійснено теоретичне обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів як інтегративної характеристики їхньої професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами мистецької освіти, які передбачають поєднання високого рівня виконавської майстерності із сформованою професійною ідентичністю, розвиненою культурою самопрезентації, навичками персонального брендингу, ефективної професійної комунікації, рефлексії та управління власною професійною репутацією. Проаналізовано сучасні напрацювання у проблемі професійної підготовки музикантів, формування професійного іміджу, репутації та персонального брендингу, що дало змогу визначити концептуальні засади побудови критеріально-рівневої структури досліджуваного феномена.

Обґрунтовано доцільність виокремлення трьох взаємопов’язаних критеріїв сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів: ціннісно-мотиваційного, професійно-діяльнісного та маркетингово-рефлексивного. Для кожного критерію визначено систему показників, що характеризують рівень професійної мотивації, ціннісних орієнтацій, виконавської компетентності, художньо-творчих умінь, сценічної культури, професійної етики, маркетингової компетентності, здатності до професійної самопрезентації, рефлексії та свідомого управління власним професійно-особистісним реноме. Представлена система показників забезпечує комплексне педагогічне оцінювання особистісних, професійних і маркетингових характеристик майбутнього музиканта-піаніста та може бути використана як основа педагогічної діагностики результатів фахової підготовки.

На основі визначених критеріїв запропоновано три рівні сформованості професійно-особистісного реноме майбутніх музикантів-піаністів: низький, достатній і високий. Розкрито їх змістові характеристики, які відображають динаміку професійного становлення особистості

у процесі навчання та інтеграцію ціннісно-мотиваційних, професійно-виконавських і маркетингово-рефлексивних складників. Доведено, що ефективне формування професійно-особистісного реноме можливе лише за умови гармонійного розвитку всіх визначених критеріїв, що забезпечує конкурентоспроможність майбутнього музиканта-піаніста, його готовність до успішної професійної діяльності, творчої самореалізації та свідомого управління власною професійною кар'єрою.

Ключові слова: професійно-особистісного реноме, майбутні музиканти-піаністи, критерії, рівні сформованості.

Cui Jiaqi. Criteria, indicators, and levels of the formation of the professional and personal renommée of future pianist-musicians

The article provides a theoretical substantiation of the criteria, indicators, and levels of the formation of the professional and personal renommée of future pianist-musicians as an integrative characteristic of their professional training. The relevance of the study is determined by the contemporary requirements of arts education, which emphasize the integration of a high level of performance mastery with a well-developed professional identity, a culture of self-presentation, personal branding skills, effective professional communication, reflective competence, and the ability to manage one's professional reputation. The study analyses contemporary research on the professional training of musicians, the development of professional image, reputation, and personal branding, which made it possible to determine the conceptual foundations for constructing the criterion-based and level-based structure of the phenomenon under investigation.

The expediency of distinguishing three interrelated criteria for assessing the formation of the professional and personal renommée of future pianist-musicians is substantiated: the value-motivational, professional-activity, and marketing-reflective criteria. For each criterion, a system of indicators is identified, characterizing the level of professional motivation, value orientations, performance competence, artistic and creative skills, stage culture, professional ethics, marketing competence, the ability for professional self-presentation, reflection, and conscious management of one's professional and personal renommée. The proposed system of indicators provides a comprehensive pedagogical assessment of the personal, professional, and marketing characteristics of future pianist-musicians and may serve as a basis for the pedagogical diagnosis of professional training outcomes.

Based on the identified criteria, three levels of the formation of the professional and personal renommée of future pianist-musicians are proposed: low, sufficient, and high. Their essential characteristics are described, reflecting the dynamics of professional development during the educational process and the integration of value-motivational, professional-performance, and marketing-reflective components. It is demonstrated that the effective formation of professional and personal renommée is possible only through the harmonious development of all the identified criteria, ensuring the competitiveness of future pianist-musicians, their readiness for successful professional activity, creative self-realization, and conscious management of their professional careers.

Key words: professional and personal renommée, future pianist-musicians, criteria, levels of formation.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ / СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 364.4-055.5:364.65

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-143-151>

Краснова Наталія Павлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.

krasnova.natulya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5308-3909>

«МЕРЕЖА СОЦІАЛЬНИХ КОНТАКТІВ» ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВИПУСКНИКАМ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ

Постановка проблеми. Важливою ознакою демократичного розвитку держави є створення умов для повноцінної реалізації конституційних прав і свобод усіх громадян, зокрема осіб, які належать до соціально вразливих категорій населення. Особливе місце серед них посідають випускники інтернатних закладів, адже рівень їхньої готовності до самостійного життя, успішність соціальної адаптації та інтеграції у суспільство безпосередньо впливають не лише на їхнє особистісне становлення, а й на соціальну стабільність та подальший розвиток української держави.

Завершення перебування в інтернатному закладі нерідко стає для молодшої людини складним життєвим етапом, що супроводжується втратою звичного соціального середовища, послабленням або повним розривом раніше сформованих соціальних зв'язків, відсутністю підтримувального оточення, а також численними труднощами під час розв'язання житлових, освітніх, професійних, економічних і побутових проблем. За сучасних умов воєнної агресії, масштабних соціальних трансформацій і тривалої кризової ситуації, особливо гостро виявляються недоліки діяльності існуючих організаційних структур, відповідальних за супровід дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, після завершення їхнього перебування в закладах інституційного догляду. Недостатня ефективність таких механізмів актуалізує потребу у впровадженні сучасних соціальних технологій, здатних забезпечити результативне проходження процесів соціалізації, соціальної адаптації та інтеграції випускників закладів опіки у нове соціальне середовище (Матюшко, 2017). У цьому контексті особливої значущості набуває формування, відновлення та розвиток мережі соціальних контактів як одного з дієвих інструментів соціально-психологічної підтримки. Її використання сприяє зміцненню соціальної компетентності молодшої людини, розвитку навичок самостійного життя, розширенню доступу до ресурсів громади, попередженню соціальної ізоляції та мінімізації ризиків виникнення або поглиблення кризових життєвих ситуацій.

Мережа соціальних контактів, або соціальний нетворкінг, розглядається як технологія підтримки випускників інтернатних закладів, що передбачає цілеспрямоване відновлення, зміцнення та розширення взаємозв'язків із членами родини, друзями, фахівцями соціальної сфери, представниками місцевої громади та іншими особами, здатними виступати джерелом соціальної підтримки. Основною метою застосування цього підходу є подолання соціальної

ізолюваності, активізація внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості та залучення потенціалу найближчого соціального оточення для успішного вирішення складних життєвих обставин (Huynh et al., 2019).

Водночас вагоме місце у житті сучасної молоді посідають соціальні мережі, які істотно трансформують процеси комунікації, відкриваючи нові можливості для взаємодії, отримання інформації, самопрезентації та розвитку соціальних зв'язків, хоча поряд із цим створюють і низку нових викликів. Використання їхнього потенціалу у практиці соціально-психологічної допомоги сприяє мобілізації особистісних і соціальних ресурсів випускників, підвищує результативність соціальної інтеграції, розширює можливості соціального супроводу та підтверджує актуальність наукового дослідження зазначеної проблеми.

Аналіз сучасних наукових досліджень і публікацій свідчить, що питання підготовки випускників інтернатних закладів до самостійного життя перебувають у центрі уваги багатьох українських дослідників. Зокрема, у працях Л. Канішевської, А. Капської, Н. Кулеши, Л. Пірог, Л. Тютті та інших учених висвітлено проблеми соціальної адаптації вихованців інтернатних установ, охарактеризовано психологічні та емоційні труднощі їхньої міжособистісної взаємодії, а також визначено основні напрями професійної діяльності соціальних працівників як під час перебування дітей в інтернатному закладі, так і після його завершення.

Правові засади, соціальні гарантії та організаційні механізми захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, знайшли відображення як у чинному законодавстві України, так і в дослідженнях Л. Акімової, О. Акімова, Я. Власюк, Ю. Горемикіної, О. Дідківської, Ю. Золотухи, О. Котикової, К. Майстренко, С. Мико, Н. Павлик, Л. Перевалової, Т. Яцух та інших науковців, які розглядають питання державної політики у сфері соціального захисту, механізми соціальної підтримки й державної допомоги, міжнародні стандарти забезпечення прав дітей, законодавче регулювання, а також особливості здійснення соціальної роботи й застосування технологій опіки в умовах воєнного часу.

Теоретичні засади соціально-психологічної допомоги у сфері соціальної роботи розкрито у дослідженнях О. Васильків (Васильків, 2018). Н. Корольок висвітлив зміст діяльності та практичні результати функціонування Центру соціально-психологічної допомоги (Корольок, 2008). Окремий напрям наукових досліджень присвячений вивченню впливу соціальних мереж на особистість. Так, Ю. Холмакова, Ю. Рибінська та М. Амірханова обґрунтовують неоднозначність такого впливу, підкреслюючи його залежність від індивідуально-психологічних особливостей користувачів (Холмакова, Рибінська, Амірханова, 2021). Ю. Асєєва аналізує проблему формування кіберкомунікативної залежності молоді (Асєєва, 2020). М. Богдан та О. Горецька (Богдан, Горецька, 2014), Ю. Данько (Данько, 2015), О. Чеканська (Чеканська, 2014) досліджують специфіку міжособистісної взаємодії у цифровому просторі соціальних мереж. Результати наукових розвідок Д. Гуцуляка засвідчують, що соціальні мережі можуть виступати ефективним ресурсом підтримки осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, забезпечуючи можливість підтримувати соціальні контакти, обмінюватися досвідом, отримувати інформаційну й моральну підтримку (Гуцуляк, 2024).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні основних напрямів та розкритті сутності соціально-психологічної допомоги випускникам інтернатних закладів із використанням засобу «Мережа соціальних контактів». Необхідність дослідження зумовлена виявленою під час аналізу наукових джерел суперечністю між об'єктивною потребою випускників інтернатних закладів у сформованій системі соціально-психологічної підтримки, необхідній для їхньої успішної інтеграції до суспільства, та недостатнім рівнем розвитку й обмеженістю соціальних контактів після завершення перебування в закладі інституційного догляду.

Методика дослідження базується на використанні комплексу взаємопов'язаних теоретичних методів наукового пізнання. Для визначення сутності засобу «Мережа соціальних контак-

тів», з'ясування його потенціалу у забезпеченні процесів соціальної адаптації та інтеграції випускників інтернатних закладів застосовано методи аналізу, синтезу, узагальнення й систематизації наукових праць. Порівняльний аналіз дав змогу зіставити існуючі наукові підходи до організації соціально-психологічної допомоги зазначеній категорії молоді, тоді як структурно-функціональний метод було використано для обґрунтування змістового наповнення, основних етапів, функцій і механізмів реалізації засобу «Мережа соціальних контактів». Комплексне застосування зазначених методів забезпечило всебічне дослідження проблеми, її системне осмислення та стало підґрунтям для формулювання науково обґрунтованих висновків.

Виклад основного матеріалу. Інтернатна установа є спеціалізованим закладом, діяльність якого спрямована на забезпечення догляду, виховання та утримання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей з інвалідністю, вихідців із малозабезпечених і багатодітних сімей, а також дітей, які мають різні прояви девіантної поведінки. Тривале перебування дітей у системі інституційного догляду істотно впливає на формування їхньої особистості, оскільки умови повного державного забезпечення значною мірою обмежують можливості набуття досвіду самостійного прийняття рішень, здійснення відповідального вибору, планування власної діяльності та розв'язання повсякденних життєвих завдань. Унаслідок цього після завершення перебування в інтернатному закладі молоді люди часто виявляються недостатньо підготовленими до самостійного життя, відчуваючи труднощі у подоланні проблем дорослого віку та потребуючи сторонньої підтримки (Гордієнко, 2021).

Входження випускників у нове соціальне середовище супроводжується складним процесом соціалізації, адаптації та інтеграції, який нерідко ускладнюється психологічними, соціальними й побутовими проблемами. Ефективне подолання цих труднощів потребує консолідації зусиль фахівців із соціальної роботи, психологів, психотерапевтів та самих випускників. Потрапляючи в нові соціальні умови, молода людина змушена самостійно вибудовувати власну життєву траєкторію, адаптуватися до незнайомого соціального оточення та налагоджувати взаємодію із суспільством. Одним із перспективних шляхів підвищення ефективності цього процесу є впровадження в практику соціальної роботи інноваційної технології «Мережа соціальних контактів», спрямованої на розширення системи соціальної підтримки випускників інтернатних закладів.

У сучасному розумінні соціальна мережа являє собою цифрову платформу, яка забезпечує користувачам можливість створювати персональні профілі, підтримувати комунікацію, поширювати інформацію, обмінюватися різноманітним контентом, взаємодіяти з іншими користувачами та брати участь у діяльності тематичних спільнот (Нохріна, 2024). Поняття «соціальна мережа» було введено до наукового обігу ще у 1954 році британським соціологом Д. Барнсом, представником Манчестерської школи, який використовував його для пояснення особливостей соціальних зв'язків, що виходили за межі традиційних соціальних структур. У своїх дослідженнях учений акцентував увагу на взаємозв'язках, які не обмежувалися сімейними відносинами або належністю до певних соціальних категорій, таких як стать чи етнічне походження, що дало змогу по-новому осмислити механізми соціальної взаємодії (Шоляк, 2023). У сучасній українській науковій літературі соціальні мережі трактуються як цифрові комунікаційні платформи, що забезпечують користувачам можливість створення власного інформаційного простору, підтримання соціальних контактів, обміну повідомленнями, ідеями, інформаційними матеріалами та організації різноманітних заходів. Водночас науковці наголошують, що використання соціальних мереж істотно впливає на психоемоційний стан людини, характер міжособистісної взаємодії, особливості соціальних відносин і процеси соціалізації особистості (Холмакова, Рибінська, Амірханова, 2021).

Розглядаючи «Мережу соціальних контактів» як засіб соціально-психологічної допомоги, варто наголосити, що її застосування не обмежується пошуком осіб, здатних надати підтримку

випускнику інтернатного закладу. Основне призначення цього засобу полягає у виявленні, відновленні, активізації, розширенні та координації соціального оточення молодшої людини з метою формування сталої системи природної підтримки, яка забезпечуватиме її успішне функціонування після виходу із закладу інституційного догляду. Саме недостатність або відсутність такої мережі взаємозв'язків нерідко стає однією з основних причин виникнення труднощів у процесі соціалізації, адаптації та інтеграції випускників у суспільне життя.

Початковим етапом реалізації цього засобу доцільно визначити складання картки мережі соціальних контактів випускника інтернатного закладу, яка виступає діагностико-корекційним інструментом, що дає можливість комплексно оцінити життєву ситуацію молодшої людини, визначити потенціал її соціального оточення, виявити наявні ресурси підтримки та розробити індивідуальний план надання соціально-психологічної допомоги.

Мережа соціальних контактів як засіб соціально-психологічної підтримки випускників інтернатних закладів складається із взаємопов'язаних функціональних блоків, кожен із яких виконує самостійні завдання та водночас доповнює інші складові цілісної системи підтримки.

Перший блок представлений особистісною мережею підтримки, до якої належать наставник, безпечні родичі, значущі дорослі та друзі з просоціальною поведінкою. Основними формами роботи в межах цього блоку є індивідуальний соціальний супровід, наставництво, проведення мережових конференцій, а також організація спільних дозвіллевих заходів. Найбільш ефективними методами виступають індивідуальна бесіда, консультування, мотиваційне інтерв'ювання, позитивне підкріплення, моделювання життєвих ситуацій та метод особистого прикладу, використання яких сприяє формуванню довірливих взаємин, розвитку позитивної самооцінки, відповідального ставлення до власного життя й набуттю навичок самостійного прийняття рішень.

Другий блок охоплює професійну мережу, учасниками якої є соціальний працівник, психолог, юрист і кар'єрний консультант. Організація роботи в її межах здійснюється шляхом застосування кейс-менеджменту, індивідуального консультування, міждисциплінарних зустрічей, психологічного супроводу, оцінювання потреб, соціальної діагностики, кризового консультування, коучингу, фасилітації та планування ведення випадку. Реалізація зазначених форм і методів спрямована на розвиток здатності випускника самостійно долати складні життєві обставини, приймати обґрунтовані рішення та ефективно використовувати наявні ресурси підтримки. *Третім складником* є інституційна мережа, до якої входять центри соціальних служб, служби зайнятості, територіальні громади, заклади освіти та охорони здоров'я. Їхня діяльність передбачає здійснення соціального супроводу, соціального посередництва, міжвідомчої взаємодії, соціального патронажу, адвокації інтересів випускника, координації соціальних послуг та маршрутизації його подальших дій, що забезпечує своєчасний доступ до соціальних, медичних, освітніх і правових послуг. *Четвертий блок* утворює громадська мережа, яка охоплює громадські організації, волонтерські об'єднання, молодіжні центри, спортивні клуби та творчі простори. Соціально-психологічна допомога реалізується через групові форми роботи, залучення випускників до діяльності клубів, участі у волонтерських програмах, громадських ініціативах, молодіжних проєктах і суспільних заходах. Ефективність цієї діяльності забезпечується використанням методів соціального залучення, проєктної діяльності, технології «рівний – рівному», тренінгів та групових дискусій, що сприяють розширенню соціального оточення, розвитку комунікативної компетентності та успішній інтеграції випускника до життя громади. *П'ятий блок* становить наставницька мережа, до складу якої входять наставники, успішні випускники інтернатних закладів, роботодавці та громадські лідери. У межах цієї мережі використовуються індивідуальні зустрічі, професійні проби, майстер-класи, зустрічі з успішними випускниками, коучинг, моделювання поведінки, рефлексивні практики та технології постановки життєвих цілей. Застосування зазначених форм і методів сприяє розвитку життєвої компетентності, професійному самовизначенню, формуванню позитивної життєвої

перспективи та підвищенню мотивації до самореалізації. *Шостий блок* представлений професійно-трудовою мережею, учасниками якої є роботодавці, трудові колективи, наставники на робочому місці та заклади професійної освіти. Соціально-психологічна допомога реалізується шляхом професійного консультивання, організації стажування, виробничої практики, участі у ярмарках вакансій, супроводу процесу працевлаштування, проведення професійної діагностики, наставництва на робочому місці та індивідуального планування професійної кар'єри. Реалізація зазначених заходів забезпечує успішне входження випускників інтернатних закладів у професійне середовище, сприяє формуванню економічної самостійності, розвитку професійної компетентності та закріпленню практичних трудових навичок.

Однією з найбільш результативних форм організації соціально-психологічної допомоги випускникам інтернатних закладів доцільно вважати мережеву зустріч підтримки, яка забезпечує координацію зусиль усіх осіб, зацікавлених у їхній успішній соціалізації та інтеграції. До участі в такій зустрічі можуть залучатися сам випускник, соціальний працівник, який виконує функції модератора, психолог, наставник, представник територіальної громади, роботодавець, кар'єрний консультант, а також інші ресурсні особи, яких випускник визначає як значущих для себе. Проведення мережевої зустрічі передбачає використання фасилітаційних технологій, методів спільного аналізу проблемної ситуації, картування соціальних ресурсів, колективного пошуку оптимальних способів розв'язання життєвих труднощів, розподілу відповідальності між учасниками та планування подальших дій. Підсумком такої роботи стає розроблення індивідуального плану розвитку мережі соціальних контактів, у якому визначаються конкретні функції кожного учасника, послідовність реалізації запланованих заходів, строки їх виконання та прогнозовані результати. Саме мережева зустріч підтримки може розглядатися як ключова практична форма впровадження технології «Мережа соціальних контактів», оскільки вона інтегрує особистісну, професійну, інституційну, громадську, наставницьку та професійно-трудову мережі в єдину систему соціально-психологічної допомоги випускникам інтернатних закладів.

Використання засобу «Мережа соціальних контактів» забезпечує активізацію внутрішніх ресурсів особистості випускника через його включення у конструктивну взаємодію з найближчим соціальним оточенням, яке виконує функції підтримки, мотивації та трансляції позитивного соціального досвіду, а також сприяє виявленню сильних сторін особистості, наявних ресурсів, життєвих цілей, інтересів, здібностей і попереднього успішного досвіду подолання труднощів (Панок, 2022). Аналіз структури мережі соціальних контактів дає змогу визначити осіб, які можуть позитивно впливати на розвиток самостійності, відповідального ставлення до власного життя та впевненості випускника у власних можливостях. Реалізація індивідуальних консультацій, наставницького супроводу, мережевих зустрічей, діяльності груп взаємопідтримки, а також залучення молоді до роботи громадських організацій, волонтерських, освітніх, професійних і культурних проєктів створює умови для набуття нового позитивного соціального досвіду, розширення системи соціальних взаємин та підвищення рівня соціальної активності.

Одним із важливих напрямів використання зазначеного засобу є формування й розвиток навичок самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, прийняття обґрунтованих рішень, ефективної комунікації (Кравченко, 2023), відповідального вибору та конструктивного розв'язання життєвих проблем. Систематична підтримка з боку значущих осіб, позитивне підкріплення досягнутих результатів, спільне визначення реалістичних життєвих цілей і поступове ускладнення поставлених завдань сприяють розвитку внутрішньої мотивації до особистісного зростання, підвищенню рівня самооцінки, зміцненню життєстійкості та формуванню готовності самостійно долати складні життєві обставини. Важливим напрямом соціально-психологічної допомоги випускникам інтернатних закладів є створення умов для формування позитивного ставлення до власної особистості та навколишнього соціального середовища шляхом побудови підтримувального соціального простору, який сприяє розвитку адекватної самооцінки,

почуття власної гідності, довіри до інших людей і усвідомлення власної соціальної цінності. Організація взаємодії зі значущими представниками найближчого соціального оточення базується на принципах поваги, прийняття, партнерської взаємодії та позитивного підкріплення особистісних досягнень випускника. Такий підхід забезпечує розвиток умінь самопізнання, самоприйняття, емоційної саморегуляції, конструктивної комунікації, емпатії, взаємоповаги й толерантності, а також сприяє усвідомленню власних сильних сторін, особистісних досягнень і перспектив подальшого розвитку. Позитивний вплив сформованої мережі соціальних контактів створює передумови для подолання соціальної ізольованості, зміцнення довіри до людей, формування оптимістичного бачення власного майбутнього та відповідального ставлення до себе, інших членів суспільства й соціального середовища загалом.

Висновок. Таким чином, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що мережа соціальних контактів є ефективним засобом надання соціально-психологічної допомоги випускникам інтернатних закладів, забезпечуючи успішніше проходження процесів соціальної адаптації та інтеграції у суспільне життя. Використання визначеного засобу спрямоване на відновлення, розвиток і зміцнення конструктивних соціальних зв'язків молодшої людини, розширення кола її соціального оточення, активізацію ресурсного потенціалу найближчого середовища, підвищення рівня соціальної підтримки та формування компетентностей, необхідних для самостійного життя. Досягнення позитивних результатів забезпечується завдяки комплексній взаємодії всіх складових мережі соціальних контактів, зокрема родинної, родинно значущої, дружньої, професійної, громадської мереж і мережі фахівців, кожна з яких виконує визначені функції відповідно до потреб та життєвих запитів випускника. Водночас ефективність соціально-психологічної допомоги безпосередньо залежить від обґрунтованого добору форм і методів роботи, які мають відповідати специфіці окремої мережі соціальних контактів, індивідуальним особливостям молодшої людини, характеру її життєвої ситуації та наявним внутрішнім і зовнішнім ресурсам.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є поглиблення теоретичних засад використання мережі соціальних контактів у соціальній і соціально-психологічній роботі з випускниками інтернатних закладів, розроблення та експериментальна перевірка моделей її практичного застосування, створення сучасного методичного забезпечення для діяльності фахівців соціальної сфери, визначення критеріїв, показників та інструментарію оцінювання ефективності цієї технології, а також дослідження особливостей формування, розвитку й підтримки соціальних мереж випускників в умовах деінституціалізації системи догляду за дітьми, розвитку територіальних громад і післявоєнної відбудови України.

Література

1. Гордієнко Н. Готовність випускників освітніх закладів інтернатного типу до соціальної соціалізації: емпіричний аналіз. *Грані*. 2021. Т. 24, № 3. С. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.15421/172120>
2. Кравченко О. Соціально-психологічний супровід психічного здоров'я учасників освітнього процесу в кризових ситуаціях (практичний досвід). *Соціальна робота та освіта*. 2023. № 10(1). С. 35–46. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.4>
3. Матюшко Л. І. Соціальна адаптація випускників інтернатних закладів України: механізми вирішення проблеми. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 3 (2). С. 181–185. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_p_2017_3\(2\)_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_p_2017_3(2)_33)
4. Нохріна І. С. Вплив соціальних мереж на соціальну успішність студентської молоді. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*. 2024. № 1. С. 46–53. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1351/2024-1-7>
5. Панок В. Г. Діяльність психологічної служби та українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи в умовах війни: результати, проблеми,

пріоритети. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(2). С. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4205>

6. Пірог Л. А. Особливості соціальної роботи з вихованцями та випускниками інтернатних закладів. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Філософія. Соціологія. Політологія*. 2013. Т. 20, Вип. 23(1). С. 168–174. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdufsp_2013_21_23\(1\)_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdufsp_2013_21_23(1)_33)

7. Холмакова Ю., Рибінська Ю., Амірханова М. Вплив соцмереж на емоційний стан студентів. *Вища освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2021. № 88(1). С. 204–212. DOI: <https://doi.org/10.38014/osvita.2021.88.18>

8. Шоляк В. ТОП соціальних мереж. *Wizeclub Education*, 6 листопада 2023. URL: <https://wizeclub.education/blog/top-sotsialnih-merezh/> (дата звернення: 10.07.2026).

9. Асєєва Ю. О. Кіберкомунікативна залежність від соціальної мережі Instagram як проблема сучасної молоді. *Габітус*. 2020. № 14. С. 152–157. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.24>

10. Богдан М. С., Горецька О. В. Психологічні особливості спілкування залежних від соціальних мереж. *Психологія і соціологія: проблеми практичного застосування: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 14–15 березня 2014 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветина», 2014. С. 25–29.

11. Васильків О. Понятійні виміри соціально-психологічної допомоги населенню. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 163–70. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.163>

12. Гуцуляк Д. М. Роль інформаційно-медійних технологій як інструменту гібридної війни. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2024. Т. 35(74). № 3. Ч. 2. С. 52–58. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.3.2/09>

13. Данько Ю. А. Соціальні мережі як засіб політичної комунікації. *European political and law discourse*. 2015. Vol. 2, Issue 2. P. 204–209. URL: <https://eppd13.cz/wp-content/uploads/2015/2015-2-2/32.pdf>

14. Королюк Н. П. Зміст і результати соціальної роботи центрів соціально-психологічної допомоги: досвід Волинської області. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2008. № 123. С. 83–87.

15. Чеканська О. А. Особливості соціально-перцептивного аспекту образу «Я» користувачів соціальних мереж. *Проблеми сучасної психології*. 2014. № 26. С. 621–630. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2014-26.%25p>

16. Huynh V., Limber S. P., Gray C. L., Thompson M. P., Wasonga A. I., Vann V., Itemba D., Eticha M., Madan I., Whetten K. Factors affecting the psychosocial well-being of orphan and separated children in five low- and middle-income countries: Which is more important, quality of care or care setting? *PLoS ONE*. 2019. № 14(6). P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218100>

References

1. Gordiienko, N. (2021). Hotovnist vypusknikov osvitynih zakladiv internatnoho typu do sotsialnoi sotsializatsii: empyrichnyi analiz [Readiness of boarding school leavers for social self-realization: empirical analysis]. *Hrani – Grani*, 24(3), 5–15. DOI: <https://doi.org/10.15421/172120> [in Ukrainian].

2. Kravchenko, O. (2023). Sotsialno-psykholohichniy suprovid psykhichnoho zdorovia uchasykh osvithnoho protsesu v kryzovykh sytuatsiiakh (praktychnyi dosvid) [Socio-psychological support of mental health of the educational process participants in crisis situations (practical experience)]. *Sotsialna robota ta osvita – Social Work and Education*, 10(1), 35–46. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.4> [in Ukrainian].

3. Matiushko, L. I. (2017). Sotsialna adaptatsiia vypusknikov internatnykh zakladiv ukrainy: mekhanizmy vyrishennia problemy [Social adaptation of graduates of residential institutions in

Ukraine: mechanisms for solving the problem]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*, 3(2), 181–185. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_p_2017_3\(2\)__33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_p_2017_3(2)__33) [in Ukrainian].

4. Nokhrina, I. S. (2024). Vplyv sotsialnykh merezh na sotsialnu uspishnist studentskoi molodi [The impact of social networks on the social success of students]. *Sotsialna robota ta psykholohiia: osvita i nauka – Social Work and Psychology: Education and Science*, (1), 46–53. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1351/2024-1-7> [in Ukrainian].

5. Panok, V. H. (2022). Diialnist psykholohichnoi sluzhby ta ukrainskoho naukovo-metodychnoho tsentru praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty v umovakh viiny: rezultaty, problemy, priorityty [Activities of the psychological service and the Ukrainian scientific and methodological centre of applied psychology and social work in the conditions of war: results, challenges, and priorities]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 4(2), 1–8. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4205> [in Ukrainian].

6. Pirog, L. A. (2013). Osoblyvosti sotsialnoi roboty z vykhovantsiamy ta vypusknymy internatnykh zakladiv [Features of the social work with pupils and graduates of boarding schools]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Serii: Filosofiia. Sotsiologiia. Politologiia – Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series: Philosophy. Sociology. Political science*, 20, 23(1), 168–174. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdufsp_2013_21_23\(1\)__33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdufsp_2013_21_23(1)__33) [in Ukrainian].

7. Kholmakova, Yu., Rybinska, Yu., & Amirkhanova, M. (2021). Vplyv sotsmerezkh na emotsiinyi stan studentiv [The influence of social networks on the emotional state of students]. *Vyscha osvita v Ukraini u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru – Higher education of Ukraine in the context of integration to European education space*, 88(1), 204–212. DOI: <https://doi.org/10.38014/osvita.2021.88.18> [in Ukrainian].

8. Sholiak, V. (2023). TOP sotsialnykh merezh [Top Social Media Platforms]. *Wizeclub Education*, November, 6. Retrieved from <https://wizeclub.education/blog/top-sotsialnih-merezh/> [in Ukrainian].

9. Asieieva, Yu. O. (2020). Kiberkomunikativna zalezhnosti vid sotsialnoi merezhi Instagram yak problema suchasnoi molodi [Cybercommunicative dependence on social networking instagram as a problem of modern youth]. *Habitus*, (14), 152–157. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.24> [in Ukrainian].

10. Bohdan, M. S., & Horetska, O. V. (2014). Psykholohichni osoblyvosti spilkuvannia zalezhnykh vid sotsialnykh merezh [Psychological features of communication of people dependent on social networks]. *Psykholohiia i sotsiologiia: problemy praktychnoho zastosuvannia – Psychology and Sociology: Problems of Practical Application*. (pp. 25–29). Kherson: Vydavnychiy dim «Helvetyna» [in Ukrainian].

11. Vasylykiv, O. (2018). Poniatiini vymiry sotsialno-psykholohichnoi dopomohy naselenniu [Conceptual dimensions of social-psychological assistance to the population]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology & society*, (1–2), 163–170. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.163> [in Ukrainian].

12. Hutsuliak, D. M. (2024). Rol informatsiino-mediinykh tekhnolohii yak instrumentu hibrydnoi viiny [The role of information and media technologies as a tool of hybrid warfare]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Filologiia. Zhurnalistyka – Scientific Notes of Taurida National V. I. Vernadsky University. Series: Philology. Journalism*, 35(74), 3(2), 52–58. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2024.3.2/09> [in Ukrainian].

13. Danko, Yu. A. (2015). Sotsialni merezhi yak zasib politychnoi komunikatsii [Social networks as a means of political communication]. *European Political and Law Discourse*, 2(2), 204–209. Retrieved from <https://eppd13.cz/wp-content/uploads/2015/2015-2-2/32.pdf> [in Ukrainian].

14. Koroliuk, N. P. (2008). Zmist i rezultaty sotsialnoi roboty tsentriv sotsialno-psykholohichnoi dopomohy: dosvid Volynskoi oblasti [Content and results of social work of centers of social and psychological assistance: Experience of Volyn region]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences series*, (123), 83–87 [in Ukrainian].

15. Chekanska, O. A. (2014). Osoblyvosti sotsialno-pertseptyvnoho aspektu obrazu «Ya» korystuvachiv sotsialnykh merezh [Characteristics of social and perceptual aspects of the self-image in social network users]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, (26), 621–630. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2014-26.%25p> [in Ukrainian].

16. Huynh, V., Limber, S. P., Gray, C. L., Thompson, M. P., Wasonga, A. I., Vann, V., Itemba, D., Eticha, M., Madan, I., & Whetten, K. (2019). Factors affecting the psychosocial well-being of orphan and separated children in five low- and middle-income countries: Which is more important, quality of care or care setting? *PLoS ONE*, 14(6), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218100>

Краснова Н. П. «Мережа соціальних контактів» як засіб соціально-психологічної допомоги випускникам інтернатного закладу

У статті характеризується сутність соціально-психологічної допомоги випускникам інтернатних закладів засобом «Мережі соціальних контактів», що використовується для підтримки зв'язків, обміну ідеями й організації подій, які мають значний вплив на психоемоційний стан, соціальні взаємини людини, головна ідея якого полягає у виявленні, активізації, розширенні та координації соціального оточення випускника інтернатного закладу, щоб створити для нього стійку систему природної підтримки. Визначено складові даного засобу що вміщують наступні мережі соціальних контактів: особистісну, професійну, інституційну, громадську, наставницьку, професійно-трудоу підтримку. Розкрито напрями, форми та методи соціально-психологічної допомоги: мережеві зустрічі підтримки випускника; активізація внутрішнього потенціалу; формування позитивного ставлення до себе та оточуючого середовища, що стимулюють розвиток самостійності, відповідальності та впевненості молодшої людини у власних можливостях, формуванню внутрішньої мотивації до саморозвитку, підвищенню самооцінки, розвитку життєстійкості та готовності самостійно долати складні життєві обставини, розвитку позитивної самооцінки, почуття власної гідності, усвідомлення власної соціальної значущості, розвиває навички самопізнання, самоприйняття, емоційної саморегуляції, конструктивної комунікації, емпатії, взаємоповаги та толерантності.

Ключові слова: соціально-психологічна допомога, мережа соціальних контактів, випускники інтернатного закладу, напрями, форми та методи соціально-психологічної допомоги.

Krasnova N. «Network of social contacts» as a means of socio-psychological assistance to graduates of boarding schools

The article characterizes the essence of socio-psychological assistance to graduates of boarding schools by means of the “Network of social contacts”, which is used to maintain connections, exchange ideas and organize events that have a significant impact on the psycho-emotional state, social relationships of a person, the main idea of which is to identify, activate, expand and coordinate the social environment of a graduate of a boarding school in order to create a stable system of natural support for him. The components of this tool are determined, which include the following networks of social contacts: personal, professional, institutional, public, mentoring, professional and labor support. The directions, forms and methods of socio-psychological assistance are revealed: network meetings of graduate support; activation of internal potential; formation of a positive attitude towards oneself and the environment, which stimulate the development of independence, responsibility and confidence of a young person in their own abilities, the formation of internal motivation for self-development, increasing self-esteem, developing resilience and readiness to independently overcome difficult life circumstances, developing positive self-esteem, a sense of self-worth, awareness of one's own social significance, developing skills of self-knowledge, self-acceptance, emotional self-regulation, constructive communication, empathy, mutual respect and tolerance.

Key words: socio-psychological assistance, network of social contacts, graduates of a boarding school, directions, forms and methods of socio-psychological assistance.

УДК 364.4:378.04]:001.8

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-152-158>**Мороз Володимир Петрович,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

moroz74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1703-0372>

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Застосування системного підходу до організації соціальної підтримки студентів вразливих категорій зумовлене складністю та поліаспектністю самого феномену студентської вразливості. Наявність різноманітних потреб, що виникають на перетині соціальних, психологічних, економічних та освітніх площин, актуалізує необхідність відмови від епізодичних або ізольованих форм реагування. У той час як фрагментарні рішення здатні частково зменшувати гостроту окремих проблем, вони рідко охоплюють повний спектр викликів, з якими стикається студент, що перебуває у кризовій або нестабільній життєвій ситуації. Відтак, у межах вищої освіти не може йтися лише про індивідуальні акти допомоги або разові ініціативи; замість цього має формуватися цілісна, інтегрована структура підтримки, що враховує контекст, динаміку змін та взаємозалежність чинників.

Крім того, відсутність єдиного бачення та уніфікованих підходів до соціальної підтримки у межах інституцій може призводити до неузгодженості дій між різними підрозділами та структурами, що, своєю чергою, може знижувати ефективність втручання. Окремі служби, які мають на меті підтримку студентів, можуть діяти паралельно або у конфлікті інтересів, не координуючи спільних кроків, що створює ситуації, коли студентові складно орієнтуватися у наявних механізмах допомоги, або ж він отримує надмірну підтримку за одними напрямками, залишаючись без допомоги у інших. У цьому контексті, саме системне мислення дозволяє розглядати підтримку як упорядковану та логічно збудовану взаємодію, де кожен елемент функціонує у межах спільної мети та відповідно до визначеної логіки дій.

Мета статті полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні та конструюванні структурно-функційної моделі системи соціально-педагогічної підтримки студентів вразливих категорій у закладі вищої освіти на основі системного підходу як потенційного інструменту для її подальшої практичної реалізації. При цьому, виконання мети передбачає обґрунтування теоретичних засад процесу моделювання системи соціальної підтримки вразливих категорій студентів у закладі вищої освіти, а саме:

- 1) моделі організації підтримки студентів ЗВО;
- 2) методологічних основ моделювання соціальної підтримки у сукупності наукових підходів (системного, структурно-функціонального, аксіологічного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного);
- 3) логіки побудови моделі соціальної підтримки;
- 4) узагальнення типологій моделей соціальної підтримки вразливих категорій студентів ЗВО;
- 5) конструювання структурно-функційної моделі системи соціальної підтримки вразливих категорій студентів ЗВО у сукупності цільового, суб'єктного, середовищного, змістового, технологічного компонентів.

Теоретичним підґрунтям нашої розвідки стали наукові праці вітчизняних учених, предметом дослідження яких є соціально-педагогічні системи, зокрема з підтримки вразливих категорій населення та студентів ЗВО (В. Докучаєва, О. Караман та В. Степаненко, С. Коношенко, С. Омельченко, О. Рассказова, С. Савченко, Н. Горішина та Г. Слозанська, Я. Юрків та ін.).

Модель організації підтримки студентів ЗВО. Передусім зазначимо, що представлені у працях наведених вище вчених системи постають не лише як сукупність механізмів, а і як конструкція з внутрішньою ієрархією, що поєднує мега-, макро-, мезо- та мікрорівні втручання. Разом із тим, у межах нашого дослідження системний підхід передбачає врахування й поєднання цих рівнів в єдиному логічному каркасі, що забезпечує узгодженість зусиль та максимальне наближення підтримки до індивідуального запиту (рис. 1).

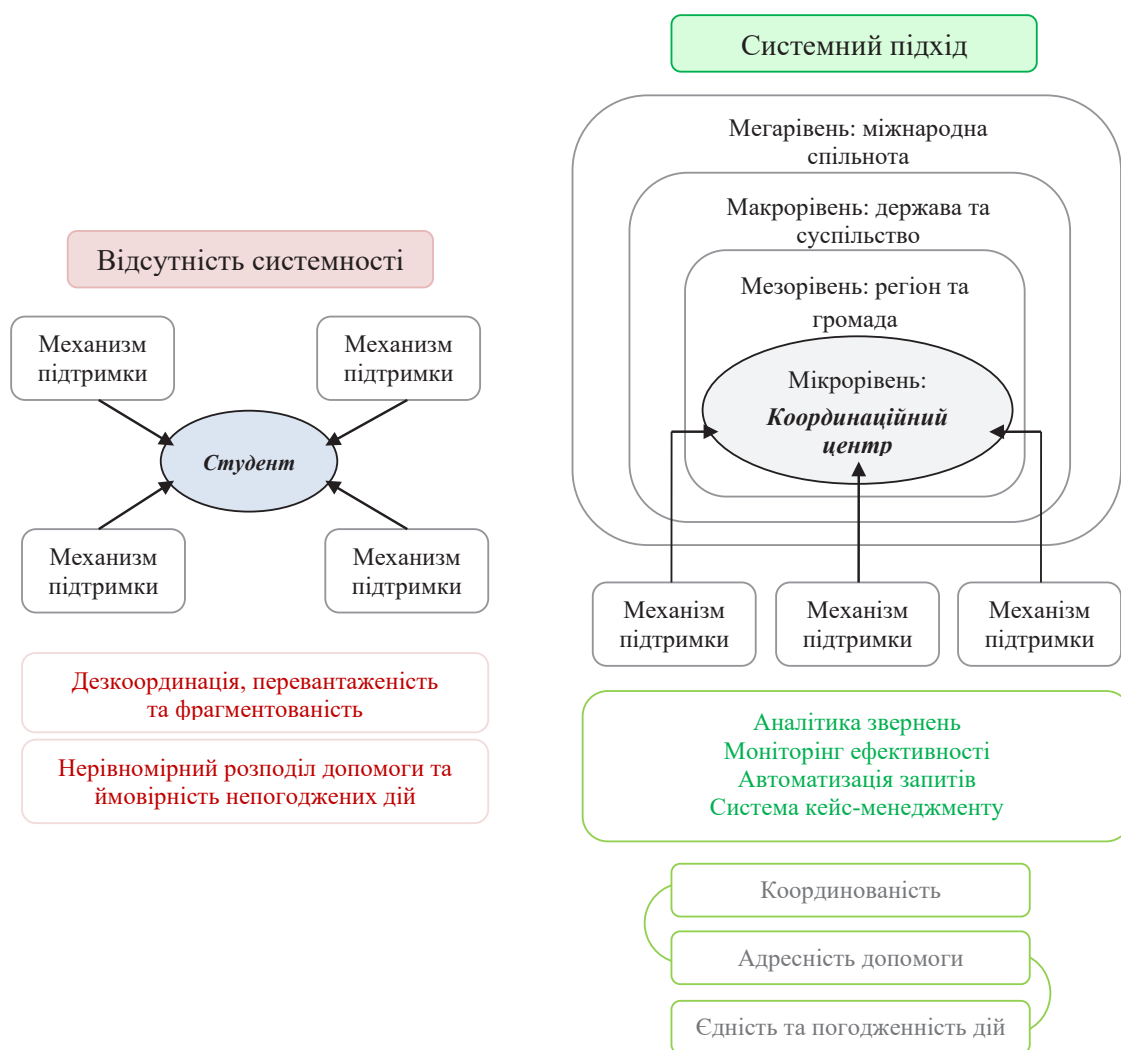


Рис. 1. Модель організації підтримки студентів ЗВО

Запропонована модель організації підтримки студентів закладів вищої освіти ґрунтується на системному підході та відображає ієрархічну побудову механізмів взаємодії різних суб'єктів у межах чотирьох рівнів – мегарівня, макрорівня, мезорівня та мікрорівня. Така багаторівнева структура дозволяє інтегрувати глобальні, національні, регіональні й інституційні ресурси в єдину цілісну систему, спрямовану на ефективну соціальну підтримку вразливих категорій студентської молоді.

На найвищому рівні система соціальної підтримки студентів орієнтується на тенденції та стандарти, що формуються у глобальному освітньому й соціальному просторі. Мегарівень охоплює діяльність міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи, ЄС тощо), транскордонних освітніх ініціатив, а також міжнародні програми мобільності та грантової підтримки. Саме тут формуються загальні принципи захисту прав людини, академічної доброчесності, інклюзії, доступності освіти, які безпосередньо впливають на національні освітні політики та локальні практики. У результаті цього, мегарівень задає стратегічні орієнтири, які згодом інституалізуються на нижчих рівнях моделі (Захарчук, 2021).

Макрорівень, своєю чергою, охоплює національний вимір соціальної підтримки студентів. Центальною ланкою цього рівня виступає державна освітня й соціальна політика, що визначає правові та інституційні умови функціонування системи вищої освіти. Сюди входять законодавчі акти, державні цільові програми, фінансування студентських стипендій та соціальних допомог, розробка стандартів інклюзивної освіти та інш. Важливою складовою макрорівня є й діяльність суспільних інституцій – громадських організацій, профспілок, благодійних фондів, які доповнюють державні ініціативи, створюючи ширший соціальний простір підтримки студентської молоді. Саме на цьому рівні формується нормативно-правова та фінансова база, що забезпечує функціонування всієї системи підтримки.

Мезорівень конкретизує державні стратегії відповідно до специфіки соціально-економічного, культурного та освітнього розвитку окремих регіонів. Тут провідну роль відіграють органи місцевого самоврядування, регіональні департаменти освіти та соціального захисту, територіальні громади. Вони виступають посередниками між державними структурами та закладами освіти, адаптуючи загальні політики до місцевих умов, роблячи можливими для реалізації цільові програми підтримки студентів, які враховують регіональні особливості: надання гуртожитків, транспортних пільг, регіональних грантів, створення центрів психологічної допомоги й підтримки. Участь громадських організацій та волонтерських рухів у межах громади посилює дієвість цього рівня, забезпечуючи гнучкість та наближеність підтримки до конкретних потреб студентів (Voisin, Phillips & Afonso, 2023).

А найближчим до студента є мікрорівень, де ключовою ланкою стає сам заклад вищої освіти. Саме тут відбувається безпосередня організація та реалізація соціальної підтримки. Координаційний центр у структурі ЗВО (наприклад, відділ соціальної роботи, центр студентської підтримки або кураторська система) забезпечує оперативне реагування на потреби студентів, узгодження внутрішніх ресурсів із можливостями регіонального, національного та міжнародного рівнів. На цьому рівні впроваджуються практичні механізми – аналітика звернень, моніторинг ефективності, автоматизація запитів, система кейс-менеджменту. Де до завдань мікрорівня належать координація між усіма суб'єктами підтримки, адресність допомоги та забезпечення єдності дій у межах освітнього процесу.

Таким чином, взаємодія мегарівня, макрорівня, мезорівня та мікрорівня утворює цілісну багаторівневу систему організації підтримки студентів закладів вищої освіти, що дозволяє створити адаптивну й ефективну модель допомоги вразливим категоріям студентської молоді.

Сьогодення виражене зокрема у загостренні соціально-економічних ризиків, таких як, наприклад, наслідки пандемії, воєнні події, зумовлює постійне розширення поля вразливості студентської молоді. Індивідуальні практики, орієнтовані лише на окремі випадки, виявляються недостатніми у ситуаціях масових викликів. Підвищення соціального навантаження на студентів вимагає гнучких, протеструктурованих механізмів реагування, які базуються на проактивності, попередженні проблем та формуванні довготривалих зв'язків між студентом та інституцією. Бо системна модель дозволяє не лише адаптувати наявні механізми під нові потреби, а й прогнозувати розвиток ситуацій та підготовлювати ресурси до майбутніх викликів.

Так, стає зрозумілим, що у межах інституцій вищої освіти системний підхід до підтримки вимагає переосмислення ролей структурних підрозділів, чіткого розмежування повноважень та зон відповідальності, а також розробки механізмів координації. Це означає, що система потребує як технічного впровадження нових форм управління, так й трансформацію ціннісного фундаменту інституційної культури, де соціальна підтримка перестає бути лише додатковою функцією адміністративних органів та починає розглядатися як невіддільна складова освітнього середовища, а вплив виходить за межі розв'язання нагальних проблем та формує нові підходи до взаємодії між університетом та студентом (Караман, 2013).

Окремої уваги заслуговує й питання наявності або відсутності системи зворотного зв'язку, яка дозволяє оцінювати ефективність заходів підтримки не лише за адміністративними індикаторами, а й через досвід та враження самих студентів. У фрагментарних підходах голос отримувача підтримки часто залишається на периферії управлінських рішень. В протиполог, у системному підході передбачено включення студента як активного суб'єкта підтримки, що вимагає відповідної організації комунікаційних процесів, форм участі, аналітичного опрацювання отриманої інформації. Таким чином, завдяки цьому відбувається не лише організаційна, але й культурна зміна самого розуміння соціальної підтримки.

Разом з тим, системна логіка також відкриває можливості для створення інтегрованих платформ та сервісів, які дозволяють уникнути дублювання функцій, підвищити прозорість процедур, покращити облік потреб та динаміки запитів. Університет, який впроваджує таку модель, не лише посилює свою соціальну відповідальність, але й створює інфраструктуру довіри, в якій студент може відчувати підтримку на рівні гарантії його повноцінної участі в освітньому процесі (Докучаєва, 2016).

Як вже було зазначено раніше, часто саме наявність системного підходу забезпечує внутрішню стійкість механізмів підтримки, дозволяючи інституції зберігати ефективність навіть за умов зовнішніх криз, змін нормативної бази чи кадрових ротацій, що відбувається через закладення процедур саморегуляції, стандартизації та водночас адаптивності безпосередньо у самій структурі моделі. Таким чином, підтримка студентів не залежить від персональних ініціатив або випадкових ресурсів, стаючи інтегрованою у функціонування закладу освіти як системи.

Окрім внутрішньої логіки, системний підхід відкриває перспективу міжінституційної взаємодії, зокрема співпраці між університетами, державними службами, громадськими організаціями, міжнародними партнерами. Проте така взаємодія можлива лише за умови узгодженості ціннісних підходів, уніфікації термінології, сумісності технічних рішень та узгодженості очікувань. Так, окремі моделі, розроблені у межах окремих університетів, можуть масштабуватися, реплікуватися та вдосконалюватися через таку взаємодію.

При цьому варто враховувати, що переорієнтація на системне бачення соціальної підтримки передбачає глибоку трансформацію самої освітньої парадигми. Так, у центрі освітнього процесу повинен опинитися не лише навчальний контент або стандартизовані результати, а й умови, за яких студент здатен реалізувати свій потенціал. Це зрушення вимагає нових управлінських рішень, методичних підходів, ресурсного забезпечення та зміни уявлень про роль університету як соціального інституту. Саме в цьому контексті постає необхідність побудови моделі, здатної забезпечити узгоджену, стійку та прогностичну соціальну підтримку.

Так, моделювання системи соціально-педагогічної підтримки студентів вразливих категорій у контексті вищої освіти має спиратися на чітко визначену мету, що поєднує аналітичне осмислення існуючих викликів та проєктне мислення, орієнтоване на майбутні трансформації. У цьому сенсі мета моделювання не зводиться лише до опису та впорядкування вже наявних практик, а передбачає їх переосмислення крізь призму соціальної справедливості, доступності освіти, цілісного розвитку особистостей студентів тощо. Вона постає як спроба подолання роз-

риву між фрагментованими ініціативами та потребою у системному рішенні, здатному адаптуватися до динаміки соціального середовища.

У моделюванні соціально-педагогічної підтримки постає завдання побудови простору між-дисциплінарного перетину, де можуть бути синтезовані *педагогічні, соціальні, психологічні та управлінські підходи*, що дозволяє уникнути редукціонізму та розглядати підтримку не як функцію окремого департаменту чи адміністративної структури, а як складний соціальний процес, що включає інституційні, комунікативні та символічні виміри. Від так, у результаті, збудована на таких засадах модель, буде здатна відтворити як організаційну логіку підтримки, та і її вплив на ідентичність студента, його відчуття безпеки та приналежності до академічного середовища (Karaman & Yurkiv, 2018).

Таким чином, складність, багатоаспектність та динамічний характер феномену студентської вразливості в умовах сучасних соціально-економічних викликів унеможливають застосування фрагментарних або разових форм допомоги. Лише системний підхід дозволяє розглядати соціально-педагогічну підтримку як впорядковану, логічно побудовану та узгоджену взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. Нами обґрунтовано багаторівневу модель організації підтримки студентів ЗВО, яка інтегрує ресурси та механізми чотирьох ієрархічних рівнів: мегарівня (міжнародні стандарти, ініціативи ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи), макрорівня (державна освітня й соціальна політика, нормативно-правова та фінансова база), мезорівня (регіональні програми, органи місцевого самоврядування, громадські організації) та мікрорівня (безпосередня діяльність закладу вищої освіти, координаційних центрів, кураторської системи та кейс-менеджменту). Вважаємо, що ефективність функціонування розробленої моделі передбачає включення студента як активного суб'єкта взаємодії через дієві механізми зворотного зв'язку, а також вимагає трансформації інституційної культури університету, де соціально-педагогічна підтримка стає імманентною складовою якісного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці критеріально-діагностичного інструментарію для оцінювання рівня ефективності впровадження запропонованої структурно-функційної моделі у практичну діяльність ЗВО; дослідженні специфіки алгоритмів кейс-менеджменту під час роботи з окремими підгрупами вразливих студентів (зокрема, з числа внутрішньо переміщених осіб, осіб із інвалідністю, здобувачів, які постраждали внаслідок воєнних дій); а також у науковому обґрунтуванні цифрових технологій та інтегрованих онлайн-платформ координації соціально-педагогічної допомоги в академічному середовищі.

Список використаної літератури

1. Захарчук Н. Інституційні ініціативи та практики підвищення успішності студентів: із досвіду західних університетів. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 37–47. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-37-47>
2. Voisin L. E., Phillips C., Afonso V. M. Academic-support environment impacts learner affect in higher education. *Student Success*. 2023. Vol. 14(1). P. 47–59. DOI: <https://doi.org/10.5204/ssj.2588>
3. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ, 2013. 440 с.
4. Докучаєва В. В. Технологія проектування інноваційних педагогічних систем як стратегія впливу на майбутній стан системи та її оточення. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2016. № 6(3). С. 220–228.
5. Karaman O., Yurkiv Ya. Transformation of the higher education system in the conditions of the hybrid war in the east of Ukraine Educational Studios: Theory and Practice : monograph / edit. S. T. Zolotukhina, I. M. Trubavina. Prague-Vienna : Premier Publishing, 2018. P. 9–19.

References

1. Zakharchuk, N. (2021). Instytutsiini initsiatyvy ta praktyky pidvyshchennia uspishnosti studentiv: iz dosvidu zakhidnykh universytetiv [Institutional initiatives and practices for student success: From the experience of Western universities]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, (4), 37–47. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-37-47> [in Ukrainian].
2. Voisin, L. E., Phillips, C., & Afonso, V. M. (2023). Academic-support environment impacts learner affect in higher education. *Student Success*, 14(1), 47–59. DOI: <https://doi.org/10.5204/ssj.2588>
3. Karaman, O. L. (2013). Teoriia i mekhodyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z neponovnlitnymi zasudzhenyymi v penitentsiarnykh zakladakh Ukrainy [Theory and methodology of social and pedagogical work with juvenile convicts in penitentiary institutions of Ukraine]. *Doctor's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].
4. Dokuchaieva, V. V. (2016). Tekhnolohiia proiektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system yak stratehiia vplyvu na maibutnii stan systemy ta yii otochennia [Technology of designing innovative pedagogical systems as a strategy of influence on the future state of the system and its environment]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 6(3), 220–228 [in Ukrainian].
5. Karaman, O., & Yurkiv, Ya. (2018). Transformation of the higher education system in the conditions of the hybrid war in the east of Ukraine. In S. T. Zolotukhina & I. M. Trubavina (Eds.), *Educational studios: Theory and practice* (pp. 9–19). Premier Publishing [in Ukrainian].

Мороз В. П. Системний підхід до організації соціально-педагогічної підтримки студентів вразливих категорій у вищій школі

Статтю присвячено теоретико-методологічному обґрунтуванню та конструюванню моделі системи соціальної підтримки студентів вразливих категорій у закладах вищої освіти. Доведено, що складність і поліаспектність студентської вразливості зумовлюють необхідність відмови від фрагментарних і разових заходів допомоги на користь цілісної, інтегрованої та багаторівневої структури. Визначено, що відсутність єдиного бачення та неузгодженість дій між підрозділами знижують ефективність реагування на виклики, тоді як системний підхід забезпечує внутрішню стійкість, адаптивність і проактивність інституційних механізмів.

Представлено ієрархічну модель організації підтримки студентів ЗВО, яка охоплює чотири взаємопов'язані рівні: мегарівень (міжнародні стандарти, програми та ініціативи ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи), макрорівень (державна соціальна й освітня політика, нормативно-правова та фінансова база), мезорівень (діяльність органів місцевого самоврядування, громад і регіональних служб) та мікрорівень (безпосередня діяльність ЗВО, координаційних центрів, кураторів і кейс-менеджмент).

Сформульовано методологічні засади моделювання на основі системного, структурно-функціонального, аксіологічного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів. Обґрунтовано структурно-функційну модель, яка об'єднує цільовий, суб'єктний, середовищний, змістовий і технологічний компоненти. Наголошено на важливості впровадження ефективного зворотного зв'язку, що позиціонує студента як активного суб'єкта взаємодії, а також на необхідності трансформації освітньої парадигми та інституційної культури університету.

Ключові слова: соціальна підтримка, вразливі категорії студентів, заклад вищої освіти, системний підхід, багаторівнева модель, структурно-функційна модель, кейс-менеджмент, освітнє середовище, вища освіта.

Moroz V. P. Systemic approach to organizing socio-pedagogical support for students from vulnerable categories in higher education

The article is devoted to the theoretical and methodological substantiation and design of a model for the social support system for vulnerable categories of students in higher education institutions (HEIs). It is proven that the complexity and multifaceted nature of student vulnerability necessitate a shift from fragmented and one-off support measures toward a holistic, integrated, and multilevel structure. The study identifies that the lack of a unified vision and uncoordinated actions among institutional departments reduce the effectiveness of responding to challenges, whereas a systems approach ensures internal stability, adaptability, and proactivity of institutional mechanisms.

The article presents a hierarchical model for organizing student support in HEIs, which encompasses four interconnected levels: the mega-level (international standards, programs, and initiatives of UNESCO, UNICEF, the Council of Europe), the macro-level (national social and educational policy, regulatory framework, and funding), the meso-level (activities of local self-government bodies, territorial communities, and regional services), and the micro-level (direct activities of HEIs, coordination centers, curators, and case management).

The methodological foundations of modeling are formulated based on systems, structural-functional, axiological, person-centered, and activity-based approaches. The structural-functional model is substantiated, combining target, subject, environmental, content, and technological components. The article emphasizes the importance of implementing effective feedback channels that position the student as an active participant in the interaction, as well as the need to transform the educational paradigm and institutional culture of the university.

Key words: social support, vulnerable categories of students, higher education institution, systems approach, multilevel model, structural-functional model, case management, educational environment, higher education.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 20.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.05.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

УДК 364.62-027.553:364-78

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-159-166>

Островська Наталія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна.

nata_ostrovska@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-7935-5469>

СУПЕРВІЗІЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У РОБОТІ З ЖЕРТВАМИ НАСИЛЬСТВА

Постановка проблеми. Робота фахівців соціальної сфери з жінками та іншими особами, які постраждали від домашнього насильства, належить до найбільш емоційно навантажених видів професійної діяльності.

Особливість соціальної роботи з жінками, які стали жертвами насильства, полягає в тому, що соціальному працівнику доводиться постійно взаємодіяти з клієнтками, чий емоційний стан визначається розгубленістю, горем, страхом, недовірою до оточення, а часом і ворожістю чи агресією як наслідком пережитої травми, тоді як сама ситуація нерідко залишається загрозливою для життя й здоров'я постраждалої. З початком повномасштабної війни в Україні масштаби насильства щодо жінок і кількість складних життєвих ситуацій, які потребують втручання соціального працівника, суттєво зросли: до випадків домашнього насильства додалися випадки, пов'язані з вимушеним переміщенням жінок, втратою домівки чи джерела доходу, пораненням або загибеллю близьких, – усе це поглиблює психологічну вразливість клієнток і водночас зумовлює виникнення професійного стресу в самого фахівця, який змушений постійно перебувати в контакті з чужим болем і травмою (Островська, 2023).

За цих умов супервізія постає не як допоміжна чи факультативна практика, а як системний механізм професійної підтримки, що безпосередньо впливає на рівень сформованості професійної компетентності фахівця.

Водночас українські емпіричні дослідження засвідчують суперечність між нормативним визнанням супервізії важливим інструментом професійного розвитку та її реальним практичним використанням. Так, за результатами опитування фахівців соціальної сфери лише незначна частка респондентів регулярно звертається до супервізійної підтримки, тоді як переважна більшість демонструє високий рівень емпатійної залученості за одночасного дефіциту методологічної підготовки та навичок саморегуляції. Доведено, що низький рівень навичок саморегуляції (22,2%) та недостатнє використання супервізії (3,7%) сприяють формуванню ризикованої моделі «професійної жертвовності», яка підвищує вразливість фахівців до вікарної травматизації та професійного вигорання (Семигіна & Столярик, 2026). Це актуалізує потребу теоретичного осмислення супервізії як чинника підвищення професійної компетентності фахівців, які працюють із жертвами насильства.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематику супервізії в соціальній роботі досліджували Н. Островська, Л. Ніколаєв, С. Тунтуєва, які розглядали супервізію як умову запобігання професійному вигоранню фахівців (Островська, 2023; Ніколаєв & Тунтуєва, 2022), Т. Семигіна та О. Столярик, які обґрунтовували матричну модель професійної життєстійкості соціальних працівників (Семигіна & Столярик, 2026), О. Байдарова, яка здійснила порівняльний аналіз сучасних моделей

супервізійної підтримки резильєнтності фахівців та розкрила турботу про себе як складову професійної відповідальності соціального працівника (Байдарова, 2026). Питання зв'язку супервізії з формуванням професійної та міжособистісної компетентності фахівця висвітлено в дослідженні Н. Зобенько, О. Михальчук та Ю. Нікітської (Зобенько, Михальчук, Нікітська, 2025).

Водночас, попри значний доробок названих авторів, недостатньо розкритою залишається специфіка супервізійної підтримки саме в контексті роботи з жертвами насильства, де ризики вторинної травматизації фахівця є особливо високими, а вимоги до якості професійного втручання – підвищеними. Це зумовлює актуальність цього дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування роль супервізії як чинника підвищення професійної компетентності фахівців соціальної сфери, які здійснюють супровід осіб, постраждалих від насильства, та розкрити її функції, моделі й механізми впливу на структурні компоненти професійної компетентності.

Методологія та методи дослідження. Дослідження ґрунтується на компетентнісному, системному та порівняльному підходах. Використано методи теоретичного аналізу, синтезу й узагальнення наукових джерел, а також порівняльний аналіз сучасних моделей супервізії для визначення їхнього потенціалу щодо розвитку професійної компетентності фахівців, які працюють із жертвами насильства.

Виклад основного матеріалу. Законом України «Про соціальні послуги» супервізія визначена як професійна підтримка працівників, котрі надають соціальні послуги, спрямована на подолання професійних труднощів, аналіз та усунення недоліків у роботі, вдосконалення її організації, дотримання етичних норм і стандартів, запобігання професійному вигоранню та забезпечення емоційної підтримки фахівця (Про соціальні послуги, 2019).

Відповідно до цього Закону керівники закладів соціальної сфери зобов'язані забезпечувати своїм працівникам супервізію: а) не рідше ніж один раз на 2 тижні впродовж місяця для працівників у період адаптації (під час прийняття на роботу або переведення на іншу посаду); б) не рідше ніж один раз на квартал для нових працівників упродовж першого року роботи; в) не рідше ніж один раз на півроку для всіх працівників (Про соціальні послуги, 2019).

Задля організації супервізійного процесу керівник закладу соціальної сфери має право залучати фахівців, які мають практичний досвід її проведення, володіють досвідом безпосередньої соціальної та консультативної роботи, а також необхідними знаннями, навичками й методиками супроводу різних категорій клієнтів, що опинилися у складних життєвих обставинах (Наказ Міністерства соціальної політики України, 2020), зокрема, жінок, які стали жертвами домашнього насильства, з урахуванням специфіки їхнього травматичного досвіду.

Під час проведення супервізії можуть обговорюватися індивідуальні та професійні якості фахівця, його очікування від роботи з жінками, які постраждали від домашнього насильства, стосунки в колективі, обсяг навантаження, рівень умотивованості, знання та навички, необхідні для роботи із цією вразливою категорією клієнток, професійний розвиток фахівця, можливий ступінь його професійного вигорання чи вторинної травматизації, а також безпосередня взаємодія з постраждалими жінками – врахування їхніх індивідуальних потреб і особливостей травматичного досвіду, якість наданих соціальних послуг і рівень задоволеності ними з боку клієнток.

Основними методами проведення супервізії у роботі з фахівцями, які здійснюють супровід жінок, постраждалих від домашнього насильства, можуть виступати: діалог і структуроване інтерв'ю з фахівцем; рольові ігри та моделювання складних випадків взаємодії з постраждалою клієнткою; презентації успішних практик роботи з жертвами насильства; інформування щодо нормативно-правових змін і сучасних технологій допомоги; індивідуальне та групове консультування з приводу конкретних складних випадків; аналіз документації (звітів, індивідуальних планів супроводу постраждалих, актів оцінки потреб та інших робочих матеріалів); інтерактивні методи – тренінги, кейс-стаді, групові дискусії, спрямовані на відпрацювання навичок кризового

втручання; безпосереднє спостереження за роботою фахівця з клієнткою (за її згодою) з подальшим зворотним зв'язком; а також рефлексивні техніки, що допомагають фахівцю усвідомити власний емоційний стан і межі професійної допомоги під час взаємодії з травматичним досвідом постраждалої (Наказ Міністерства соціальної політики України, 2020).

Відповідно до Методичних рекомендацій щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги (наказ Міністерства соціальної політики України №414 від 12.06.2020 р.), для соціальних працівників, які здійснюють супровід жінок, постраждалих від домашнього насильства, регулярна супервізія може забезпечити такі позитивні результати:

- глибше усвідомлення фахівцем пріоритетів роботи саме з цією вразливою категорією клієнток;
- підвищення кваліфікації працівника щодо методів і технологій результативної допомоги жінкам, які пережили насильство;
- розвиток здатності фахівця ефективно розв'язувати складні професійні ситуації, що виникають під час кризового втручання та кризового консультування постраждалих;
- усвідомлене дотримання етичних норм у взаємодії з жінками, які перебувають у стані психологічної травми, зокрема принципів конфіденційності та неосудження;
- підвищення відповідальності фахівця за якість і безпечність супроводу постраждалої особи;
- запобігання професійному вигоранню та вторинній травматизації, зумовленій постійним контактом із досвідом насильства;
- підвищення мотивації працівника до професійного зростання й удосконалення навичок роботи з жертвами домашнього насильства.

Розвиваючи це положення, Методичні рекомендації конкретизують етапи організації супервізії – від визначення предмета запиту й мети до формування графіка її проведення – та закріплюють супервізію як системну, а не одноразову практику підтримки фахівців (Наказ Міністерства соціальної політики України, 2020).

Таким чином, супервізія в Україні має чітке нормативне підґрунтя, що відкриває можливості для її інституційного впровадження в закладах соціального обслуговування, зокрема тих, що працюють із постраждалими від насильства.

Дослідники розглядають супервізію не лише як засіб профілактики вигорання, а насамперед як метод цілеспрямованого розвитку професійної та міжособистісної компетентності фахівця (Зобенько, Михальчук, Нікітська, 2025). У цьому контексті супервізія виконує кілька взаємопов'язаних функцій: освітню (формування й удосконалення професійних знань і навичок), підтримувальну (забезпечення емоційної стійкості та профілактика вигорання) і адміністративно-контрольну (узгодження професійних рішень із стандартами якості послуг). Саме поєднання цих функцій робить супервізію дієвим інструментом розвитку когнітивного, комунікативного та вольового компонентів професійної компетентності, оскільки вона одночасно поглиблює фахові знання, вдосконалює навички професійного діалогу та зміцнює емоційну стійкість фахівця.

Специфіка роботи з жертвами насильства полягає в постійному контакті фахівця з травматичним досвідом клієнта, що створює підвищений ризик вікарної (опосередкованої) травматизації. У своєму дослідженні «Професійна життестійкість соціальних працівників: емпіричне дослідження та матрична модель» Т. Семигіна та О. Столярик зазначають, що результати проведеного ними опитування фахівців соціальної сфери засвідчили парадоксальну картину: за високого рівня етичної залученості та орієнтації на клієнта значна частина респондентів виявила недостатню обізнаність щодо самого поняття вікарної травми та практично не використовувала супервізію як інструмент професійної підтримки. Домінівним типом професійного функціонування в такій ситуації виявляється модель, за якої надмірна емпатійна залученість,

розмивання професійних меж і схильність до гіпервідповідальності поєднуються з дефіцитом навичок саморегуляції, що зрештою підвищує вразливість фахівця до вигорання й знижує суб'єктність самого клієнта (Семигіна & Столярик, 2026).

У відповідь на ці ризики в зарубіжній і вітчизняній практиці розроблено кілька моделей супервізії, орієнтованих саме на роботу з травмою: модель, сфокусована на розвитку резильєнтності (RFSM), супервізія на засадах терапії прийняття та відповідальності (АСТ-орієнтована) і травма-інформована супервізія.

Порівняльний аналіз цих моделей за критеріями спрямованості на розвиток навичок турботи про себе, роботу з травмою, підтримку професійної ідентичності та профілактику вигорання дав підстави обґрунтувати доцільність їх інтеграції як найбільш ефективного підходу до супервізійної підтримки фахівців, які працюють у кризових і травматичних контекстах (Байдарова, 2026). Така інтегрована модель супервізії дає змогу поєднати розвиток морально-етичного компонента компетентності (усвідомлення меж професійної допомоги, недопущення вторинної шкоди клієнту) з розвитком вольового компонента (стійкості до емоційного перевантаження).

Тісно пов'язаною із супервізією є практика турботи про себе, яка розглядається дослідниками як професійний обов'язок соціального працівника, а не особиста справа кожного фахівця. Турбота про себе визначається як багатовимірний феномен, що корелює зі зниженням ризику вигорання, покращенням психічного здоров'я, вищою працездатністю та більшою здатністю до емпатії в довготривалій професійній діяльності. Водночас установлено, що норма професійної турботи про себе чітко закріплена в окремих міжнародних етичних кодексах соціальної роботи, тоді як у чинному українському етичному кодексі спеціаліста із соціальної роботи вона відсутня (Зобенько, Михальчук, Нікітська, 2025). Це створює прогалину в системі професійних стандартів, яку супервізія здатна частково компенсувати, забезпечуючи регулярний простір для рефлексії фахівця щодо власного психоемоційного стану та обмежень професійної діяльності.

Узагальнення проаналізованих джерел дає підстави стверджувати, що супервізія впливає на всі структурні компоненти професійної компетентності фахівця, який працює з жертвами насильства. Вона поглиблює інтелектуальний компонент, надаючи фахівцю можливість колегіально аналізувати складні випадки й корегувати обрані стратегії допомоги; зміцнює морально-етичний компонент через рефлексію професійних меж і цінностей; розвиває комунікативний компонент завдяки відпрацюванню навичок професійного діалогу в супервізійній групі чи індивідуальній сесії; і, нарешті, підтримує вольовий компонент, забезпечуючи емоційну розрядку та профілактику вторинної травматизації. Водночас недостатнє інституційне впровадження супервізії – зокрема низький рівень її фактичного використання фахівцями (Семигіна & Столярик, 2026) – свідчить про розрив між нормативно закріпленим статусом супервізії (Про соціальні послуги, 2019; Наказ Міністерства соціальної політики України, 2020) та реальною практикою соціальних служб, що потребує цілеспрямованих організаційних зусиль для його подолання.

Подолання розриву між нормативно закріпленим статусом супервізії та її недостатнім практичним використанням не може обмежуватися лише організаційними заходами на рівні чинних закладів соціального обслуговування. Якщо майбутній фахівець, який планує працювати з жінками – жертвами домашнього насильства, не ознайомлений із сутністю та методикою супервізії ще на етапі фахової освіти, малоймовірно, що він свідомо звертатиметься до цього інструменту в подальшій практиці. Саме навчання закладає базові установки щодо визнання власної вразливості, розуміння меж професійної компетентності та готовності регулярно звертатися по супервізійну підтримку. Тож ефективність супервізії як чинника професійного розвитку залежить від того, наскільки рано майбутній фахівець засвоює її цінність і навчається сприймати звернення по підтримку не як слабкість, а як складову безпечної практики роботи з жертвами насильства. Це

зумовлює необхідність впровадження супервізії як навчального предмета в підготовку майбутніх соціальних працівників, орієнтованих на супровід постраждалих жінок.

Одним з позитивних прикладів підготовки майбутніх соціальних працівників до застосування супервізії як чинника підвищення професійної компетентності є досвід ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». В освітню програму «Соціальна робота та консультування. Психосоціальні послуги», за якою здійснюється підготовка здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності ІІО «Соціальна робота та консультування», включено окремий освітній компонент «Супервізія в професійній діяльності», що засвідчує визнання супервізії невіддільною складовою фахової підготовки майбутнього соціального працівника.

Освітній компонент розрахований на 90 годин (3 кредити ЄКТС) і структурований у два змістові модулі: 1) «Теоретичні засади супервізії в професійній діяльності» та 2) «Практика супервізії в професійній діяльності». Змістове наповнення модулів охоплює такі теми: супервізія: загальні поняття, історія становлення супервізії; супервізія в професійній діяльності: основні підходи та принципи; групова супервізія: теорія та практика; початок роботи супервізора: супервізорські стилі, фокуси та форми; супервізія роботи з різними категоріями клієнтів; техніки впливу супервізора на формування та розвиток професійної компетентності соціального працівника.

Дисципліна спрямована на формування загальних компетентностей (здатність оцінювати якість виконуваних робіт, адаптуватися до нової ситуації, навички міжособистісної взаємодії та роботи в команді) і спеціальних (фахових) компетентностей – здатності виявляти соціально значущі проблеми та фактори соціального благополуччя населення, налагоджувати взаємодію з іншими фахівцями та інституціями на засадах соціального партнерства, оцінювати процес і якість соціальних послуг, доводити знання до фахівців і нефахівців, упроваджувати соціальні інновації, діяти відповідно до цінностей соціальної роботи та консультування, критично оцінювати соціальні наслідки політики у сфері прав людини й сталого розвитку суспільства, а також ефективно управляти діяльністю організації у сфері соціальної роботи.

Освітній компонент також формує програмні результати навчання, зокрема здатність розв'язувати складні професійні задачі в умовах неповної інформації, критично оцінювати наукові джерела та формулювати рекомендації щодо їх упровадження, самостійно здобувати й продукувати нові знання, виконувати рефлексивні практики для запобігання професійному вигоранню, аналізувати контекст проблем клієнта й планувати втручання в кризових обставинах, організовувати командну взаємодію фахівців різних галузей, оцінювати соціальні наслідки політики у сфері прав людини та розробляти відповідні рекомендації, а також розробляти й упроваджувати соціальні проєкти на високопрофесійному рівні.

Отже, на нашу думку, системне засвоєння теоретичних засад і практичних навичок супервізії ще на етапі здобуття вищої освіти закладає підґрунтя для формування саме тих компонентів професійної компетентності, які є визначальними в роботі з жертвами насильства, а саме: здатності рефлексувати власний емоційний стан і запобігати вигоранню, налагоджувати довірливу комунікацію в команді супроводу постраждалих осіб, критично оцінювати якість наданих послуг та діяти відповідно до цінностей соціальної роботи в емоційно складних і непередбачуваних обставинах.

Висновки. Соціальна робота з жінками, які постраждали від домашнього насильства, характеризується підвищеним емоційним навантаженням і постійним контактом фахівця з травматичним досвідом клієнток, що зумовлює високий ризик професійного стресу, вторинної травматизації та вигорання соціального працівника. Супервізія виступає дієвим інструментом розвитку всіх структурних компонентів професійної компетентності фахівця, який працює

з жертвами насильства. Подолання розриву між нормативним статусом супервізії та практикою її застосування потребує закладення відповідних установок ще на етапі фахової підготовки.

Отже, супервізія є не лише механізмом профілактики професійного вигорання, а цілісним чинником підвищення професійної компетентності фахівців соціальної сфери, ефективність якого залежить від узгодженої дії трьох рівнів – нормативно-правового забезпечення, інституційної практики закладів соціального обслуговування та системної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого наукового опрацювання потребують: розроблення моделі інституціоналізації регулярної супервізії саме для фахівців, які працюють із жертвами домашнього насильства; дослідження ефективності супервізії як чинника профілактики вторинної травматизації в умовах воєнного стану.

Література

1. Островська Н. О. Супервізія соціальних працівників як умова запобігання професійному вигоранню фахівців. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2023. № 1. С. 30–36. DOI: <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2023-4-29-36>
2. Семигіна Т. В., Столярик О. Ю. Професійна життєстійкість соціальних працівників: емпіричне дослідження та матрична модель. *Публічне управління та соціальна робота*. 2026. Т. 1. С. 210–217. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1319/2026-1-29>
3. Байдарова О. Супервізійна підтримка професійної резильєнтності соціального працівника: порівняльний огляд моделей. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2026. № 2(17). С. 5–16. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(17\).2026.360897](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(17).2026.360897)
4. Зобенько Н. А., Михальчук О. О., Нікітська Ю. М. Супервізія як метод підвищення професійної та міжособистісної компетентності фахівця. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 3(222). С. 26–31. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-26-31](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-26-31)
5. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги : Наказ Міністерства соціальної політики України від 12.06.2020 № 414. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0414739-20> (дата звернення : 21.07.2026).
6. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII (редакція від 15.11.2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення : 21.07.2026).
7. Ніколаєв Л. О., Тунтуєва С. В. Розвиток професійної компетентності фахівців, які надають соціальні послуги в територіальній громаді. *Habitus*. 2022. Вип. 35. С. 201–207. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.35.31>

References

1. Ostrovska, N. (2023). Superviziia sotsialnykh pratsivnykiv yak umova zapobihannia profesiinomu vyhoranni fakhivtsiv [Supervision of social workers as a condition for preventing professional burnout of specialists]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social Pedagogy: Theory and Practice, (1)*, 30–36. DOI: <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2023-4-29-36> [in Ukrainian].
2. Semyhina, T., & Stoliaryk, O. Yu. (2026). Profesiina zhyttiistiikist sotsialnykh pratsivnykiv: empyrychne doslidzhennia ta matrychna model [Professional resilience of social workers: empirical study and a matrix model]. *Publichne upravlinnia ta sotsialna robota – Public Administration and Social Work, (1)*, 210–217. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1319/2026-1-29> [in Ukrainian].
3. Baidarova, O. (2026). Superviziina pidtrymka profesiinoi rezylientnosti sotsialnoho pratsivnyka: porivnialnyi ohliad modelei [Supervision support of social workers' professional resilience: A comparative overview of models]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social Work and Social Education, 2(17)*, 5–16. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(17\).2026.360897](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(17).2026.360897) [in Ukrainian].

4. Zobenko, N., Mykhalchuk, O., & Nikitska, Yu. (2025). Superviziia yak metod pidvyshchennia profesiinoi ta mizhosobystisnoi kompetentnosti fakhivtsia [Supervision as a method for enhancing a specialist's professional and interpersonal competence]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue*, 3(222), 26–31. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-26-31](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-26-31) [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo supervizii pratsivnykiv, yaki nadaiut sotsialni posluhy : nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy vid 12.06.2020 № 414 [Approval of methodological recommendations on supervision of employees providing social services : Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated June 12, 2020 No. 414]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0414739-20#Text> [in Ukrainian].

6. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 № 2671-VIII [About Social Services: Law of Ukraine dated January 17, 2019 No. 2671-VIII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> [in Ukrainian].

7. Nikolaiev, L., & Tuntuieva, S. (2022). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv, yaki nadaiut sotsialni posluhy v terytorialnii hromadi [Development of professional competence of specialists providing social services in a territorial community]. *Habitus*, (35), 201–207. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.35.31> [in Ukrainian].

Островська Н. О. Супервізія як чинник підвищення професійної компетентності фахівців соціальної сфери у роботі з жертвами насильства

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню супервізії як чинника підвищення професійної компетентності фахівців соціальної сфери, які здійснюють супровід осіб, постраждалих від насильства. Актуальність зумовлена підвищенням ризиком професійного стресу, вторинної травматизації та вигорання соціальних працівників, що взаємодіють із жінками, чий емоційний стан визначається наслідками пережитої травми, а також зростанням масштабів насильства в умовах повномасштабної війни в Україні. Проаналізовано нормативно-правові засади організації супервізії в Україні, зокрема положення Закону України «Про соціальні послуги» та Методичних рекомендацій Міністерства соціальної політики України, розкрито функції, методи та очікувані результати супервізії у роботі з жінками, постраждалими від домашнього насильства. Обґрунтовано, що супервізія впливає на всі структурні компоненти професійної компетентності фахівця – інтелектуальний, морально-етичний, комунікативний і вольовий – через колегіальний аналіз складних випадків, рефлексію професійних меж, відпрацювання комунікативних навичок і профілактику вигорання. Розкрито сучасні моделі супервізії, орієнтовані на роботу з травмою, та доведено доцільність їх інтеграції у практику підтримки фахівців. На основі емпіричних досліджень виявлено суперечність між нормативним визнанням важливості супервізії та її недостатнім практичним використанням, що підвищує вразливість фахівців до вікарної травматизації. Обґрунтовано необхідність упровадження супервізії як навчального предмета в систему підготовки майбутніх соціальних працівників. Зроблено висновок, що ефективність супервізії залежить від узгодженої дії нормативно-правового забезпечення, інституційної практики закладів соціального обслуговування та підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Ключові слова: супервізія, професійна компетентність, соціальна робота, жертви насильства, домашнє насильство, професійне вигорання, вторинна травматизація, резильєнтність.

Ostrovsk N. O. Supervision as a factor in enhancing the professional competence of social sphere specialists working with victims of violence

The article is devoted to the theoretical substantiation of supervision as a factor in enhancing the professional competence of social sphere specialists who provide support to individuals affected by

violence. The relevance of the study is determined by the elevated risk of occupational stress, secondary traumatization, and burnout among social workers who interact with women whose emotional state is shaped by the consequences of trauma they have experienced, as well as by the growing scale of violence amid Russia's full-scale invasion of Ukraine. The legal and regulatory foundations of organizing supervision in Ukraine are analyzed, including the provisions of the Law of Ukraine «On Social Services» and the Methodological Recommendations of the Ministry of Social Policy of Ukraine, and the functions, methods, and expected outcomes of supervision in working with women affected by domestic violence are revealed. It is substantiated that supervision influences all structural components of a specialist's professional competence – intellectual, moral-ethical, communicative, and volitional – through collegial analysis of complex cases, reflection on professional boundaries, practicing communication skills, and burnout prevention. Contemporary models of supervision oriented toward trauma-related work are examined, and the feasibility of their integration into specialist support practice is demonstrated. Based on empirical research, a contradiction is identified between the normative recognition of supervision's importance and its insufficient practical use, which increases specialists' vulnerability to vicarious traumatization. The necessity of introducing supervision as an academic subject into the training system for future social workers is substantiated. It is concluded that the effectiveness of supervision depends on the coordinated action of legal and regulatory support, institutional practice in social service organizations, and specialist training in higher education institutions.

Key words: supervision, professional competence, social work, victims of violence, domestic violence, professional burnout, secondary traumatization, resilience.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 21.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.07.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

УДК 373.5.013:331.54:615.85

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-167-173>

Рубанець Олександра Михайлівна,

доктор філософських наук, професор,

професор кафедри філософії

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,

м. Київ, Україна.

rubanets@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0363-4116>

ВИКОРИСТАННЯ ВПЛИВУ ТЕАТРУ НА ТРАНСФОРМАЦІЮ ТІЛЕСНОЇ СВІДОМОСТІ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах війни та повоєнного відновлення актуалізується питання застосування арт-терапії у відновленні ментального і соціального здоров'я та повернення до нових умов життя і професійної діяльності. Актуальним є дослідження впливу театральних практик на трансформацію тілесної свідомості як необхідного складника відновлювальних процесів різних соціальних груп, що постраждали від війни.

Сучасний театр є новаційним та інноваційним майданчиком, у якому реалізуються нові концепції впливу на пізнання, свідомість і досвід людини. Введення концепту тілесної свідомості в дослідження терапевтичного та відновлювального соціального впливу на емоційну сферу, свідомість, досвід та відношення людини до світу дає можливість виявити ще більший потенціал театральних практик арт-терапії при відновленні вразливих груп населення, що постраждали від війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджується тілесна свідомість як складник когнітивної сфери людини та її трансформацій під впливом сучасних театральних практик (Рубанець, 2022). І. Левчук, Ю. Пелех і Я. Дашковська-Тобіаш розглядають плейбек-театр як одну з інноваційних арт-терапевтичних методик у роботі соціального педагога (Levchuk et al., 2026). В. Савінов виявляє соціально-терапевтичний вектор плейбек-театральної події (Савінов, 2025). Соціально-психологічний театр розкривається як інноваційна технологія соціальної роботи (Василук & Розмолотчикова, 2021). Театр соціального дослідження і терапії виявляє нові інноваційні форми впливу на людину (Головненко, 2016). Розглядаються тілесно-орієнтовані методи роботи, театральні техніки в соціальній роботі (К. Сахно). Розкривається вплив феноменальної присутності в сучасному театральному дійстві на формування досвіду (Шевчук, 2025).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Недослідженими залишаються трансформації травмованої тілесної свідомості та можливості терапевтичного впливу інновацій та інноваційних методик сучасного театру.

Формулювання цілей статті. Ціллю статті є дослідження впливу інтерактивних театральних практик на позитивні трансформації тілесної свідомості у процесах відновлення вразливих груп населення та їх повернення до мирного життя.

Використано наступні **методи дослідження**: когнітивний підхід, тілесний підхід, інформаційний підхід, методи драматерапії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розгляд тілесної свідомості як складника когнітивної сфери людини дає можливість дослідити вплив когнітивних технік на емоційну

сферу та існування тілесності людини при застосуванні арт-терапії в адаптаційних процесах. Зміна тілесної свідомості відбувається не тільки при пораненнях, втратах кінцівок чи отриманні вибухових травм. Зміна тілесної свідомості може відбуватись у зовні неушкодженому тілі в людей, які пережили важкий стрес чи довго перебували у травматичних обставинах. При цьому трансформується уявлення про себе, про власну тілесність і перебування людини в оточуючому світі. Втрачається відчуття гармонії, спокою та здатності отримувати позитивні емоції від виконання тілесних дій та операцій. Людина починає відчувати себе іншою, вона втрачає здатність повернутися до власного життя, втрачає бажання розвивати і реалізовувати себе як особистість. Деформована тілесна свідомість заважає людині ефективно проходити через відновлювані механізми та процеси. Разом з тим питання застосування тілесної свідомості у відновлювальних театральних практиках є малодослідженим.

Перехід від театру репрезентації до театру феноменальної присутності, а також впровадження інтерактивних театральних практик, в яких встановлюються тілесні та емоційні форми взаємодії театального дійства та глядацького залу, відкриває нові можливості для застосування театральних практик у відновлювальних процесах і поверненні людей до нормального життя. Тілесність завжди відігравала велику роль у розвитку театру. Тілесні, зовнішні прояви різних типажів створюють візуальну комунікацію, впливаючи на емоційний стан тих, хто спостерігає театральну виставу.

Тілесність у театральних постановках стає джерелом енергетичного впливу, сприяючи формуванню нового енергетичного стану всіх, хто бере участь у театральному дійстві. Інтерактивні взаємодії, зокрема у плейбек-театрі, з глядацьким залом не обмежуються емоційним і психологічним впливом. Ця взаємодія може реалізовуватися через вплив на тілесність. Певні рухи глядачів, які ініціюються театральним дійством, створюють нову форму взаємодії індивідуальної та колективної присутності. Індивідуальна присутність трансформується під впливом зміни положень тіла, отримання свободи та можливості вільно рухатися. На відміну від дії під примусом чи керованої впорядкованої дії, в якій людина перетворюється на механізм і втрачає відчуття своєї індивідуальної тілесності, змушуючи робити навіть те, що не подобається чи не підходить з точки зору фізичного та емоційного стану, здійснення рухів під впливом театального дійства сприяють вивільненню спонтанності та формують нове відчуття тілесної присутності у світі. Колективність інтерактивної дії породжує відчуття емоційного контакту з іншими та сприяє відновленню емоційного зв'язку зі світом.

Відчуття тілесної свободи через можливість рухатись у полі смислової дії, яке несе позитивний емоційний заряд, породжує відчуття впевненості, сприяє народженню надії. Виникає віра у можливість змін на краще.

Розгляд тілесної свідомості як важливого складника когнітивної сфери людини спирається на реалізацію тілесного підходу та розгляду співвідношення тіла і розуму в широкому соціальному та соціокультурному контексті. Тілесний підхід у концепції натуралізованого розуму вказує на зв'язок тіла з діяльністю мозку і мислення.

В театральній діяльності виникає смислове енергетичне поле. Зовнішні предметні візуальні форми несуть символічне навантаження та мають символічне значення. На їх основі створюється внутрішня символіка та формується емоційний простір. Тілесній свідомості в цьому просторі належить важливе місце. Через рухи, тілесні відчуття, а також візуальні образи, які формуються у процесі театальної дії, створюється потужний канал впливу. Він сприяє формуванню іншого відчуття самого себе, іншого розуміння своїх можливостей.

Залучення в сучасні театральні постановки в якості героїв і театральних персонажів осіб, які мають важкий травматичний досвід, виявляє потужний відновлювальний ефект. Можливість участі, особливо колективної, у творенні смислового поля, сприяє значно більшому впливу на свідомість учасників театального дійства, ніж просто переглядання театальної дії з глядацької

зали. Це сприяє подоланню стресу, тривожності. У кожного учасника дійства зростає зона контролю власних почуттів і вчинків. Структурованість постановки, наявність у грі певної структури, навіть якщо у п'єсі розглядаються якісь трагічні події, сприяє збільшенню в акторів контролю за перебігом подій. Це повертає контроль за власним життям за межами театральної дії.

Особливо значний відновлювальний вплив відбувається тоді, коли до театральної дії долучаються люди із травмованою тілесною свідомістю. Важкі переживання, які характеризують травмовану тілесну свідомість, пов'язані із втратою кінцівок, появою обмеженості у рухах та в інших чуттєвих формах зв'язку із світом, під час участі в театральній дії отримують потужний терапевтичний ефект. Зростає розуміння неушкодженості внутрішньої особистості, а також розуміння того, що набуті тілесні вади, які раніше розглядалися як причини докорінної зміни притаманного людині тілесного існування у світі, трансформуються в нові відчуття. Завдяки театральній дії виникають нові уявлення, що тілесні вади не заважають повноцінній участі в соціальному та смисловому просторі комунікації, спілкуванню та емоційній взаємодії. З'являється відчуття продовження втраченого тілесного спілкування. Людина відчуває себе важливою для інших учасників. Вона стає повноцінним актором колективного творення смислового поля. Вона відчуває себе повноцінною особистістю, для існування та самореалізації якої стають неважливими ті втрати в тілесному існуванні, які раніше від'єднували людину від інших і від світу.

Сила терапевтичного ефекту є потужною саме тому, що цей ефект досягається від безпосередньої участі людини у спільних колективних діях. При інших засобах арт-терапії людина може залишатися наодинці зі своїми внутрішніми проблемами. Відсутність артикуляції та інтерпретації візуальних образів, які створюються, наприклад, у вигляді малюнків, створюють ефект тимчасового звільнення від внутрішньої напруги. Іпотерапія та інші види зоотерапії сприяють внутрішньому заспокоєнню та налагодженню життєдіяльності через тілесний контакт із твариною. Але людині найбільш важлива людина.

Травмована тілесна свідомість створює ефект самоізоляції, що може призводити до руйнації особистих і сімейних стосунків. Разом із втратою тілесної свідомості «нормального життя» втрачаються і соціальні зв'язки, здатність людини повернутися до минулого професійного життя, а також виконувати роботу, до виконання якої людина вчилася, все життя готувалась і проходила соціалізацію.

Відновлення травмованої тілесної свідомості, зруйнованої під час воєнних дій і непереборних обставин, з потужною силою відбувається в театральній терапії. Відновлюється не тільки емоційний контакт людини з людиною. Формується нове відчуття, що можна жити у світі вже з оновленою тілесною свідомістю. Виникає відчуття, що відтворенню можуть підлягати не тільки соціальні контакти і зв'язки, а й може повернутись уявлення про ту цілісність життя, яку людина відчувала до настання періоду її травматизації.

Здатність театру підносити учасників театральної дії до нових суспільних смислів сприяє поверненню смислу та сенсу в габітус (П. Бурдьє) та повсякденні габітуальні практики. Тілесна свідомість є важливою для існування людини і в буденному, і в соціальному житті. Процеси відновлення тілесної свідомості є складними та мало вивченими. Їм притаманний складний міждисциплінарний характер. Тілесна свідомість пов'язує людину не тільки з її власним тілом і розумом, але і формою, на якій ґрунтуються всі соціальні, професійні та соціокультурні можливості людини. Вона нерідко стає межею для визначення можливостей людини у зовнішньому світі. Тілесна свідомість є базовою структурою для саморепрезентації. На ній ґрунтуються уявлення, де, в чому та як людина може досягти успіху та здобути професійну й особисту самореалізацію.

Терапевтичний вплив театральної дії ґрунтується на деяких чинниках. Театральна дія є складником складної структури, яка включає в себе інтерпретацію тексту п'єси, реалізацію

режисерського задуму, головну ідею чи комплекс ідей, які має відтворити театральна дія, та предметні, візуальні й тілесні форми реалізації цієї дії на сцені. Особливість цієї структури в тому, що кожна постановка є унікальною. Навіть якщо дія відбувається багато разів і в ній реалізується один і той самий режисерський задум. Значний внесок у цю унікальність робить тілесна присутність на сцені в кожний момент. Вона відтворює неповторний стан і створює унікальний вплив на тих учасників інтерактивності, які знаходяться не на сцені, а також на всіх присутніх у глядацькій залі.

Актор привносить у свою тілесну присутність сліди того, що відбувалося з ним напередодні, що він пережив у когнітивному та емоційному стані. Те, що він пізнав, зрозумів і відчув, знаходячись за межами театральної дії, відбивається на його тілесній присутності на сцені. Акторська гра стає глибшою, виразнішою, відкриваються нові аспекти, з'являються нюанси та нові фарби. Водночас можуть проявлятися втома чи напруженість, а також стрес, пережитий напередодні. Кожного разу одне й те саме – без зміни реплік, костюмів та іншого антуражу – набуває нового наповнення завдяки особистісній реалізації тілесної присутності на сцені.

Виконання режисерського задуму контролюється та може корегуватись і виправляється, але ніщо не може змінити впливу тілесної присутності, яка постійно змінюється й оновлюється. Тілесна свідомість проходить етапи розвитку – від неусвідомленості нового, того, що з'являється в тілесній присутності, до заглиблення в новий тілесний стан, його рефлексію, усвідомлення формування нової тілесної присутності та, зрештою, до трансформації тілесної свідомості. Виникнення нової тілесної свідомості є інтегральним результатом процесу особистісних перетворень, усвідомлювань тілесних трансформацій. Цей процес не завершується із закінченням театральної дії. Він продовжується в наступних постановках і реалізується в кожній новій участі. При цьому розвивається не тільки акторська особистість, а й виникає нова тілесна свідомість, яка реалізується на рівні Персони (Юнг, 2022). Тобто вона знаходить свій вираз у нових соціальних реалізаціях і при виконанні нових професійних і суспільних функцій. Змінюються також і трансформуються Его, Я і Тінь. Трансформація тілесної свідомості робить свій внесок у всі ці складники.

Театральна дія як результат колективних зусиль ґрунтується на взаємодії між акторами - вербальній та невербальній, а також інформаційній, когнітивній та енергетичній. Трансформації, що відбуваються з окремими акторами, змушують змінюватися й інших. Виникає потреба інакше взаємодіяти й інакше реагувати. Отримання нової інформації від зміни тілесної присутності та її осмислення сприяють виникненню нового пізнання та формуванню нового досвіду. Цей досвід враховує особистісні тілесні трансформації Інших.

Антропоцентричність театральної дії пов'язана з людиновимірністю театральної гри. Людина як міра всіх речей (Протагор) у театральній терапії постає як процес постійного вимірювання, пізнання присутності Інших. Водночас антропоцентричність розкривається як суб'єктність, як здатність до самовдосконалення, до планування зміни своїх самореалізацій.

Висновки. Терапевтична дія театральних постановок, театральних інновацій та нових вдів театру, зокрема плейбек-театру, виявляють свою ефективність у соціальній роботі й консультуванні різноманітних груп населення, які отримали травматичний досвід, пов'язаний із зміною тілесної свідомості. Вивчення терапевтичної дії та особливостей впливу на тілесну свідомість людей, що постраждали від травматичної дії, відкриває потенціал для розробок нових технік і засобів. Вони сприяють оновленню тілесної свідомості на інформаційному, когнітивному та енергетичному рівнях і можуть стати основою реабілітації травмованої тілесної свідомості. Вони також сприяють формуванню нової тілесної свідомості як способу буття людини у світі.

У плейбек-театрі створюються нові форми тілесної взаємодії та тілесної присутності. Значення тілесного складника та його постійної трансформації внаслідок дії та рухів зростає. Зміни тілесного складника, колективні взаємодії, колективна участь, імпровізація, неочікува-

ність тілесних рухів відкривають перспективу нових інсайтів та осяянь. Тілесна свідомість трансформується спонтанно. Досягнення катарсису та яскравість відчуттів звільнення від усього, в тому числі соціального та побутового, що гнітить, відбувається неочікувано й несподівано. Тілесна присутність є одним із найважливіших складників терапевтичного впливу плейбек-театру на аудиторію. Розширення цієї аудиторії та включення глядачів у тілесні рухи та колективні взаємодії сприяє формуванню нової тілесної свідомості. Формування нової тілесної свідомості постає як процес, який значно пришвидшений та активізований. Безпосередність участі в тілесних трансформаціях, переважання неререфлексивності характеризує зростання впливу тілесності на свідомість та емоційний стан. Відбувається зростання впливу тілесності і на інформаційний пізнавальний досвід. Підхід до феноменальної присутності, який реалізується в плейбек-театрі через тілесність і через тілесні – енергетичні та візуальні – комунікації та взаємодії, сприяє розвитку нових підходів до вивчення терапевтичного впливу театру й театральної дії на людину.

Перспективи подальших розвідок. Вивчення терапевтичного ефекту, який реалізується через театр і театральну дію на тілесну свідомість, виявляє значний потенціал використання театральних засобів в арт-терапії. Це може бути використано в соціальній роботі з людьми та категоріями людей, які пережили травматичний стрес і тривалий час перебували під впливом травматичних обставин. Терапевтичний ефект вельми дієвий при соціальній роботі з різними категоріями, які набули різного досвіду – полону, поранень, перебування в місцях воєнних дій, участі в ліквідації наслідків пожеж, розбору завалів тощо. Трансформації тілесної свідомості, що при цьому відбуваються, створюють травмувальний вплив на свідомість та особистість, осідають у пам'яті, змінюють сприйняття світу, людей тощо.

Травматизація тілесної свідомості при цьому відбувається на основі різних форм участі та при формуванні різних видів досвіду. Тілесна свідомість трансформується не тільки у тих, хто отримує травми, що вимагають медичного втручання, а й у тих, хто працює в певних травмувальних обставинах і стикається з різними видами тілесних ушкоджень. Навіть якщо вони самі при цьому безпосередньо не страждають внаслідок тілесних ушкоджень, трансформація тілесної свідомості все ж відбувається. Тому що накопичується негативний досвід тілесних страждань.

Список використаної літератури

1. Василюк Т., Розмолочикова І. Соціально-психологічний театр як інноваційна технологія соціальної роботи. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 3. Т. 2. С. 84–91. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/33-2.17>
2. Головненко А. Театр соціального дослідження і терапії. *Teatre*, 03.06.2016. URL: <http://teatre.com.ua/modern/eatr-sotsialnogo-doslidzhennja-i-terapij/> (дата звернення: 05.08.2026).
3. Levchuk, I., Pelekh, Yu., & Dashkovska-Tobiasz, Ya. Playback theater as one of the innovative art therapy methods used by social educators and psychologists. *Інноватика у вихованні*. 2026. Вип. 23. С. 201–214. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i23.740>
4. Рубанець О. М. Когнітивна сфера суспільства і людини: інформація, ментальність, ідентичність : монографія / О. М. Рубанець. Суми : Університетська книга, 2022. 546 с.
5. Савінов В. Соціально-терапевтичний вектор плейбек-театральної події. *Простір арттерапії: вектори зцілення у часи війни : матеріали XXII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (21–23 березня 2025 р.)* / [за наук. ред. О. Л. Вознесенської, Л. О. Підкоритової]. Київ : Талком, 2025. С. 89–95 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744961/1/Art%20Therapy%20Space-22%20Proceedings%20%282025%29.pdf> (дата звернення: 10.06.2026).
6. Сахно К. С. Арт-терапія в соціальній роботі. URL: https://ppst.sumdu.edu.ua/images/Specialities/231_Socialna_robota/Syl_vubir_OP/Sakhno_Artterapia.pdf (дата звернення: 03.08.2026).

7. Шевчук К. Особливості естетичного досвіду, естетика феноменальної присутності та явище перформансу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. № 29. С. 3–9. DOI: <https://doi.org/10.25264/2312-7112-2025-29-3-9>

8. Юнг К. Структура і динаміка психічного. Київ : Центр навчальної літератури, 2022. 574 с.

References

1. Vasyliuk, T., & Rozmolodchykova, I. (2021). Sotsialno-psykholohichniy teatr yak innovatsiina tekhnolohiia sotsialnoi roboty [Social and psychological theater as an innovative technology of social work]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 3(2), 84–91. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/33-2.17> [in Ukrainian].

2. Holovnenko, A. (2016). Teatr sotsialnoho doslidzhennia i terapii [Theatre of social research and therapy]. *Teatre*, 03.06.2016. Retrieved from <http://teatre.com.ua/modern/teatr-sotsialnogo-doslidzhennja-i-terapij/> (Last accessed: 13.03.2026) [in Ukrainian].

3. Levchuk, I., Pelekh, Yu., & Dashkovska-Tobiasz, Ya. (2026). Playback theater as one of the innovative art therapy methods used by social educators and psychologists. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in upbringing*, 1(23), 201–214. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i23.740> [in English].

4. Rubanets, O. M. (2022). Kohnityvna sfera suspilstva i liudyny: informatsiia, mentalnist, identychnist [Cognitive sphere of society and man: information, mentality, identity]. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].

5. Savinov, V. (2025). Sotsialno-terapevtychnyi vektor pleibek-teatralnoi podii [Social-therapeutic vector of a playback theater event]. In: *Prostir artterapii: vektory ztsilennia u chasy viiny – Space of art therapy: vectors of healing in times of war: materials of the XXII International Interdisciplinary Scientific and Practical Conference*. (pp. 89–95). Kyiv: Talkom. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744961/1/Art%20Therapy%20Space-22%20Proceedings%20%282025%29.pdf> (Last accessed: 10.06.2026) [in Ukrainian].

6. Sakhno, K. S. Art-terapiia v sotsialnii roboti [Art therapy in social work]. Retrieved from https://ppst.sumdu.edu.ua/images/Specialities/231_Socialna_robota/Syl_vubir_OP/Sakhno_Arterapia.pdf (Last accessed: 03.08.2026) [in Ukrainian].

7. Shevchuk, K. (2025). Osoblyvosti estetychnoho dosvidu, estetyka fenomenalnoi prysutnosti ta yavyshe performansu [Features of aesthetic experience, aesthetics of phenomenal presence, and the phenomenon of performance]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Filosofia» – Scientific Notes of Ostroh Academy National University, Philosophy Series*, (29), 3–9. DOI: <http://doi.org/10.25264/2312-7112-2025-29-3-9> [in Ukrainian].

8. Yunh, K. (2022). Struktura i dynamika psykhichnoho [Structure and dynamics of the mental]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

Рубанець О. М. Використання впливу театру на трансформацію тілесної свідомості в соціальній роботі

Актуальність теми пов'язана з використанням трансформації тілесної свідомості в соціальній роботі. Тілесна свідомість визначає спосіб буття людини у світі та постає як складник когнітивної сфери людини. Нині відбуваються масові трансформації тілесної свідомості у різних категорій населення внаслідок травматичного досвіду. Вплив театру на трансформацію тілесної свідомості постає як частина арт-терапії та драматерапії. Вивчається ефективність впливу театру на травмовану тілесну свідомість на інформаційному, когнітивному, комунікативному та енергетичному рівнях. В умовах війни травматичні порушення тілесної свідомості відбуваються не тільки у тих, хто отримує тілесні ушкодження, а й також у тих, хто стикається і працює з різними категоріями людей, які отримали тілесні ушкодження і травми. Розглядається

використання театру для формування нової тілесної свідомості, яка дає можливість створити нові умови для особистісного та професійного зростання. Це має значення також і для тих, хто внаслідок отримання тілесних ушкоджень втратив можливість повернутися до свого звичайного життя. Досліджується вплив інновацій у сучасному театрі та нових театральних підходів, зокрема використання театру феноменальної присутності, на зростання впливу на травмовану тілесну свідомість. Досліджуються особливості впливу плейбек-театру на підвищення ефективності терапевтичного впливу для відновлення травмованої тілесної свідомості. Соціальні працівники стикаються у професійній діяльності із травмованою свідомістю у різних категорій населення. Вивчення механізмів впливу театру на травмовану тілесну свідомість може стати ефективним інструментом, що може бути використаний у сучасній соціальній роботі, в соціальному супроводі та консультуванні.

Ключові слова: тілесна свідомість, плейбек-театр, соціальна робота, арт-терапія, драматерапія.

Rubanets O. M. Using the influence of theater on the transformation of bodily consciousness in social work

The relevance of the topic is associated with the use of the transformation of bodily consciousness in social work. Bodily consciousness determines the way a person is in the world and appears as a component of the cognitive sphere of a person. Currently, mass transformations of bodily consciousness are taking place in various categories of the population as a result of traumatic experience. The influence of theater on the transformation of bodily consciousness appears as part of art therapy and drama therapy. The effectiveness of the influence of theater on the traumatized bodily consciousness at the informational, cognitive, communicative and energy levels is studied. In conditions of war, traumatic disorders of bodily consciousness occur not only in those who receive bodily injuries, but also in those who encounter and work with various categories of people who have received bodily injuries and traumas. The use of theater for the formation of a new bodily consciousness is considered, which makes it possible to create new conditions for personal and professional growth. This is also important for those who, as a result of receiving bodily injuries, have lost the opportunity to return to their usual life. The impact of innovations in modern theater and new theatrical approaches, in particular the use of phenomenal presence theater, on the increase in the impact on the injured bodily consciousness is studied. The features of the impact of playback theater on increasing the effectiveness of therapeutic influence for the restoration of injured bodily consciousness are studied. Social workers encounter injured consciousness in various categories of the population in their professional activities. The study of the mechanisms of the impact of theater on injured bodily consciousness can become an effective tool that can be used in modern social work, in social support and counseling.

Key words: bodily consciousness, theater, playback theater, social work, art therapy, drama therapy.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 05.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

УДК 378.011.3-057.87:793.3]:316.7

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-174-181>

Синєок Віра Андріївна,

заслужена артистка України, завідувач кафедри хореографії
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

v.synieok@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-0623-1718>

Калієвський Костянтин Васильович,

доктор філософії, доцент кафедри хореографії
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

k.kaliievskyi@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4202-4222>

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ТВОРЧО-ПОСТАНОВОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ

Постановка проблеми. В умовах повномасштабної збройної агресії проти України питання збереження та цілеспрямованого формування національно-культурної ідентичності молоді набуває особової гостроти, а мистецька освіта постає одним із дієвих інструментів цього процесу. Традиційно формування національно-культурної ідентичності майбутніх хореографів пов'язують передусім із засвоєнням українського народно-сценічного танцю, регіональних танцювальних традицій та фольклорної спадщини. Водночас реальна практика підготовки фахівців часто виходить за межі суто фольклорного матеріалу: студенти створюють авторські мистецькі проекти, сюжетною основою яких можуть бути й загальновідомі, зокрема запозичені з масової анімаційної культури, образи. Постає педагогічно-значуща проблема: чи здатна творчо-постановочна діяльність, змістовою канвою якої є не українська фольклорна образність, а універсальний, глобалізований казковий матеріал, слугувати ресурсом формування національно-культурної ідентичності майбутнього фахівця, а якщо так – за рахунок яких механізмів це відбувається.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методичні основи формування національно-культурної ідентичності студентів висвітлено у фундаментальній праці Т. Потапчук, яка виокремила когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти цього процесу (Потапчук, 2015). Сутність і структуру національно-культурної ідентичності особистості в умовах глобалізаційних викликів та повномасштабної війни проаналізовано В. Желановою та О. Матвієнко, які наголошують, що потреба у збереженні автентичності зростає саме в умовах активного зовнішнього культурного тиску (Желанова & Матвієнко, 2022). Узагальнюваний огляд поглядів сучасних українських учених-педагогів (І. Бега, К. Журби, О. Доукіної, О. Шевченко, І. Газіної, А. Литвиненко та ін.) на феномен «національно-культурна ідентичність» здійснено Л. Канішевською (Канішевська, 2020); зокрема, важливим для цієї статті є наведене нею визначення І. Газіної, яка розглядає національно-культурну ідентичність студентів як найелементарніші прояви усвідомлення себе представниками свого народу саме в реальній діяльності студентської молоді, а не лише в засвоєних знаннях. Історичний аспект і сучасні виклики формування національно-культурної ідентичності в умовах війни, зокрема вплив глобалізації та

явище громадянського спротиву культурній асиміляції, розкрито О. Яценко (Яценко, 2024), яка також узагальнює виокремлені К. Журбою чинники національно-патріотичного виховання – ідеологічний, ціннісний, історичний, релігійний та естетико-ціннісний. Значення народного хореографічного мистецтва як засобу пізнання традицій та патріотичне виховання молоді розглянуто Ю. Кархут та О. Кузик (Кархут & Кузик, 2020), а паралельний доказ формування національно-культурної ідентичності засобами суміжного виконавського мистецтва – хорового співу – наведено Т. Гордєєвою, яка обґрунтовує українську хорову музику як самостійний чинник національно-культурної ідентичності (Гордєєва, 2026). Питання організації колективного творчо-постановочного процесу, зокрема співпраці балетмейстера, композитора, художника та актора як основи успішної постановки, розкрито в дослідженні М. Бевза (Бевз, 2017) творчої спадщини Ж. Ж. Новерра. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх хореографів у системі університетської освіти, зокрема принципи міждисциплінарної взаємодії та кореляції навчальної й концертно-виконавської діяльності, обґрунтовано В. Федорчук, К. Лук'яненко та А. Єліною (Федорчук та ін., 2025); роль музики та концертмейстера хореографічного класу у професійному розвитку студентів-хореографів розкрито Т. Боровик, В. Федорчук, К. Віновим (Боровик та ін., 2025) та А. Вороною (Ворона, 2025) на прикладі Факультету музичного мистецтва і хореографії Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Водночас поза увагою дослідників залишається питання про те, які механізми формування національно-культурної ідентичності діють у ситуаціях, коли змістова, сюжетна основа творчого проєкту не є фольклорною, що й зумовлює актуальність цієї статті.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування механізмів формування національно-культурної ідентичності студентів-хореографів у процесі підготовки та реалізації дитячих танцювальних казок у межах освітньої компоненти «Методика роботи з хореографічним колективом», зокрема в умовах, коли сюжетно-образна основа постановки не спирається на український фольклорний матеріал.

Методологія і методи дослідження. Для досягнення мети використано методи аналізу й узагальнення нормативно-методичної документації, контент-аналізу сценарних і постановочних матеріалів двох творчих проєктів, а також синтез практичного педагогічного досвіду автора як керівника творчо-постановочного процесу зазначених постановок.

Виклад основного матеріалу. Освітня компонента «Методика роботи з хореографічним колективом» є обов'язковою дисципліною професійної підготовки здобувачів спеціальності 024 Хореографія Факультету музичного мистецтва і хореографії Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Серед результатів навчання дисципліни – розуміння хореографії як засобу ствердження національної самосвідомості та ідентичності, усвідомлення ролі культури і мистецтва в розвитку суспільних взаємовідносин, а також здатність синтезувати художню інформацію для створення хореографічної композиції та здійснювати репетиційну діяльність, творчо співпрацювати з учасниками навчального процесу. Це узгоджується із принципами міждисциплінарної взаємодії та кореляції навчальної та і концертно-виконавської діяльності, які В. Федорчук, К. Лук'яненко та А. Єліна визначають як основу ефективної професійної підготовки майбутніх хореографів в університеті (Федорчук та ін., 2025). Практична складова дисципліни структурована у два змістові модулі творчо-постановочного процесу: «Підготовчий етап» (розроблення лібрето, сценарно-композиційного плану, добір хореографічної лексики) та «Основний етап» (постановка номерів, репетиційна робота, публічний показ), а критерії оцінювання прямо враховують міру авторської участі студента у створенні лібрето, сценарію та хореографічної вистави, а не лише якість виконання.

У межах цієї методологічної моделі студентами 3 курсу було створено й публічно представлено дві дитячі танцювальні казки. Перша – «Одного разу в казці» (прем'єра 02.06.2025) – реалізовано в межах соціального проєкту «З Києвом і для Києва», приуроченого до Дня захисту

дітей. Друга – «Хто вимкнув реальність?» (прем'єра 05.06.2026, актовa зала університету, близько 350 глядачів) – також підготовлена в межах того самого соціального проєкту. Слід зазначити: сюжетно-образна основа двох постановок побудована не на українському фольклорному матеріалі, а на популярних анімаційних образах світової масової культури – героях франшиз про Мінйонів, Кунг-фу Панду, Хоробру Меріду та Малефісенту (перша казка), Зоотрополіс, Корпорацію монстрів та «Думки на виворіт» (друга казка). Обидві історії об'єднує спільна виховна мораль – цінність родини, взаємо підтримки та відповідальності. Саме тому в цій статті національно-культурна ідентичність студентів-хореографів розглядається не крізь призму фольклорного змісту вистав, а крізь двох взаємо доповнюваних механізмів: процесуальний (пов'язаний з авторською творчою й громадською діяльністю студента) і колективно-педагогічний (пов'язаний із самою методикою організації творчо-постановочного процесу).

Перший механізм – ідентичність через процес. Діяльнісний компонент національно-культурної ідентичності, за Т. Потапчук, передбачає не пасивне засвоєння культурного змісту, а активну, суб'єктну участь особистості у соціально й культурно значущій діяльності (Потапчук, 2015). У випадку обох казок студенти виступили не виконавцями чужого задуму, а повноцінними авторами: самостійно писали сценарій українською мовою, розробляли лібрето, добирали хореографічну лексику, музичний супровід, костюми та декорації (це підтверджує розподіл ролей у творчому проєкті «Одного разу в казці», де окремо зазначено учасників, відповідальних за сценарій, хореографію, музику, декор, костюми та грим). Авторська позиція студента як творця мистецького проєкту – незалежна від того, які образи покладені в основу сюжету, – є актом професійного самоствердження майбутнього фахівця, який діє в українському мовному, освітньому й культурному просторі. Додатковим виміром цього механізму є громадська складова: обидві постановки реалізовано в межах соціального проєкту «З Києвом і для Києва», тобто як безоплатний внесок студентів у культурне життя міста в умовах війни, адресований дітям і родинам Києва. За спостереженням О. Яценко, саме в умовах повномасштабної війни в українців загострюється потреба повертатися й заглиблюватися у власні культурні надбання, що постає своєрідним громадянським спротивом культурній асиміляції; творча волонтерська праця студентів на користь київської громади є проявом цього механізму – лише спрямованим не на фольклорний матеріал, а на добровільну культурно-мистецьку діяльність як таку (Яценко, 2024). Це узгоджується і з наведеним Л. Канішевською (Канішевська, 2020) визначенням І. Газіної, яка розглядає національно-культурну ідентичність студентів саме як найелементарніші прояви усвідомлення себе представниками свого народу в реальній діяльності студентської молоді.

Другий механізм – ідентичність через колективну творчу діяльність і педагогічну методику. Створення дитячої танцювальної казки в межах дисципліни є не індивідуальним, а виразно колективним видом діяльності: у постановці «Одного разу в казці» було задіяно 25 студентів академічної групи, розподілених за функціональними напрямками (сценарій, хореографія, музичний супровід, декорації, костюми та грим, дикторський текст, акторський склад). Побудова цього процесу за чіткою методичною логікою – від «Підготовчого етапу» (обґрунтування задуму, створення лібрето) до «Основного етапу» (постановочний і репетиційний процес, публічний показ) – є практичною реалізацією здатністю здійснювати репетиційну діяльність, творчо співпрацювати з учасниками творчого процесу та застосовувати сучасні методики організації освітнього процесу. Творча синергія викладача-хореографа зі студентами доповнюється й участю концертмейстера: А. Ворона обґрунтовує, що плідна співпраця концертмейстера хореографічного класу з викладачем і студентами – розуміння стилю викладання, узгодження освітніх завдань, музична адаптація навчально-творчого проєкту – є самостійним чинником успішності творчо-постановочного процесу (Ворона, 2025), а Т. Боровик, В. Федорчук та К. Вінової додають, що музичний супровід формує у майбутніх хореографів метро-

ритмічні відчуття, інтерпретаційні здібності та індивідуальний виконавський стиль (Боровик та ін., 2025). У цій структурованій колективній роботі під керівництвом викладача студент засвоює не лише фахові вміння постановника, а й модель професійної поведінки керівника хореографічного колективу – модель, яка в українській хореографічній педагогіці історично формувалася й транслюється від покоління до покоління викладачів і практиків. Історико-теоретичним підґрунтям для розуміння цінності такої структурованої співпраці є класична концепція «діяльнісного балету» Ж.Ж. Новерра, викладена в дослідженні М. Бевза (Бевз, 2017): ще у XVIII столітті хореограф-реформатор наголошував, що злагоджена взаємодія балетмейстера, композитора, художника і виконавця є невід’ємною умовою успіху постановки, а неперервна фахова освіта хореографа – його професійним обов’язком. Це узгоджується з принципом наступності у формуванні ідентичності, який виокремлюють українські дослідники (Канішевська, 2020) як забезпечення передачі з покоління в покоління досвіду засвоєння цінностей, що є базисом виховання і розвитку особистості: у розглянутих проєктах ця наступність реалізується в передачі студентам від викладача – керівника кафедри – моделі організації творчого процесу. Належність до цієї професійно-педагогічної традиції, що диктує способи організації творчого процесу, розподілу відповідальності, взаємодії з дитячою глядацькою аудиторією, є самостійним, окремим від фольклорного змісту вектором національно-культурної ідентичності – ідентичності фахівця як носія й продовжувача української школи хореографічної педагогіки.

Водночас варто зауважити методичне обмеження розглянутого досвіду: за відсутності фольклорного компонента поза увагою залишається когнітивний складник національно-культурної ідентичності – знання про регіональні танцювальні традиції, генезу й культурно-історичний контекст української хореографічної спадщини, – значення якого для патріотичного виховання молоді підкреслює Ю. Кархут та О. Кузик (Кархут & Кузик, 2020). Це вказує на доцільність методичного вдосконалення подібних творчих проєктів: включення бодай окремих епізодів, лексичних елементів або музичних цитат українського народного танцю до сюжетно універсальних постановок могло б поєднати процесуальний і колективно-педагогічний механізм з когнітивним і емоційно-ціннісним компонентами національно-культурної ідентичності, увірадивши її фольклорний вимір.

Окремої уваги заслуговує аудіовізуальний вимір розглянутого досвіду: обидві постановки були відзняті на відео й оприлюднені на YouTube-каналі та офіційному сайті факультету, тобто творчо-постановочний процес природно продовжувався в цифровому просторі. Це узгоджується зі спостереженням Д. Демехіна про діалогізм хореографічного та аудіовізуального мистецтва: екранна фіксація хореографічного твору не просто документує виставу, а є самостійною формою її побутування й поширення (Демехін, 2024). У широкому контексті цифрової трансформації мистецької освіти В. Лимаренко обґрунтовує значення відео контенту для формування професійного образу викладача й закладу освіти, а в іншій праці науковець наголошує на важливості виваженої інтеграції цифрових інструментів у мистецьку підготовку студентів без витіснення живого педагогічного контакту (Лимаренко, 2025a; Лимаренко, 2025b). Відтак відео документація студентських творчо-постановочних проєктів може розглядатися як перспективний, поки що методично не осмислений, додатковий канал процесуального механізму формування ідентичності – такий, що поширює авторську творчу практику студентів за межі аудиторії та робить її частиною публічного цифрового простору університету.

Висновки. Досвід створення двох дитячих танцювальних казок студентами спеціальності 024 Хореографія в межах дисципліни «Методика роботи з хореографічним колективом» засвідчує, що формування національно-культурної ідентичності майбутніх хореографів не вичерпується засвоєнням фольклорного матеріалу. Навіть у постановках, побудованих на запозичений, глобалізованій казковій образності, ідентичність формується через два взаємопов’язані механізми: процесуальний, що реалізується через авторську творчу діяльність студента укра-

їнською мовою та його громадянську участь у соціально значущих проєктах на користь української громади в умовах війни, і колективно-педагогічний, що реалізується через засвоєння структурованої методики організації творчо-постановочного процесу та належність до професійно-педагогічної традиції української хореографічної школи.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні методики цілеспрямованого інтегрування елементів української хореографічної спадщини до сюжетно-універсальних дитячих постановок з метою поєднання виявлених механізмів із когнітивним і емоційно-ціннісним компонентами національно-культурної ідентичності.

Список використаної літератури

1. Бевз М. Теорія діяльнісного балету Жана-Жоржа Новерра в контексті його творчої спадщини. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2017. № 1. С. 151–156.
2. Боровик Т., Федорчук В., Вінової К. Професійний розвиток майбутніх хореографів засобами музики в умовах університетської освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 89, Т. 1. С. 126–133. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/89-1-17>
3. Ворона А. Наукові засади фахової діяльності концертмейстера у хореографічному класі університету. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 85, Т. 1. С. 256–262. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-1-39>
4. Гордєєва Т. Українська хорова музика як чинник національної культурної ідентичності. *Слобожанські мистецькі студії*. 2026. № 2. С. 48–52. DOI: <https://doi.org/10.32782/art/2026.2.8>
5. Демєхін Д. Феномен екранного танцю в контексті діалогізму хореографічного та аудіовізуального мистецтва. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2024. № 3. С. 71–76. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2024.313273>
6. Желанова В., Матвієнко О. Національно-культурна ідентичність особистості: сутність і структура. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49, Т. 1. С. 17–20. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.3>
7. Канішевська Л. Феномен «національно-культурна ідентичність» як проблема сучасного вітчизняного педагогічного дискурсу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 34, Т. 3. С. 204–210. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-3-32>
8. Кархут Ю., Кузик О. Народне хореографічне мистецтво як засіб пізнання та збереження традицій народу, патріотичного виховання молодого покоління. *Молодий вчений*. 2020. № 11(87). С. 344–350. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-74>
9. Лимаренко В. Нейромережі у сучасній музичній освіті: виклики та перспективи. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2025. Вип. 103. С. 69–75. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.13>
10. Лимаренко В. Формування цифрового відеобренду викладача закладу вищої освіти: технічні аспекти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2025. Вип. 83, № 2. С. 91–104. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.2.8>
11. Потапчук Т. Теоретико-методичні основи формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Рівне, 2015. 467 с.
12. Федорчук В., Лук'яненко К., Єліна А. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх хореографів в університеті. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 90, Т. 2. С. 319–325. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/90-2-46>
13. «Хто вимкнув реальність?» – прем'єра дитячої танцювальної казки. Кафедра хореографії ФММХ Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. URL: <https://fmhkh>

kubg.edu.ua/struktura/kafedry-fakultetu/kafedra-khoreohrafi/podii/5470-khto-vymknuv-realnist-premiera-dytiachoi-tantsiuvalnoi-kazky.html (дата звернення: 29.07.2026).

14. Яценко О. Проблеми ідентичності під час національно-патріотичного виховання: історичний аспект та сучасні виклики. *Humanitarian Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*. 2024. Vol. 15(2). С. 197–202. DOI: [https://doi.org/10.31548/hspedagog15\(2\).2024.197-202](https://doi.org/10.31548/hspedagog15(2).2024.197-202)

References

1. Bevz, M. (2017). Teoriia diialnisnoho baletu Zhana-Zhorzha Noverra v konteksti yoho tvorchoi spadshchyny [Jean-Georges Noverre's theory of "ballet d'action" in the context of his creative legacy]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Managers of Culture and Arts*, (1), 151–156 [in Ukrainian].

2. Borovyk, T., Fedorchuk, V., & Vinovoi, K. (2025). Profesiinyi rozvytok maibutnikh khoreohrafov zasobamy muzyky v umovakh universytetskoi osvity [Professional development of future choreographers through music within the university education system]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanities*, 89(1), 126–133. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/89-1-17> [in Ukrainian].

3. Vorona, A. (2025). Naukovi zasady fakhovoi diialnosti kontsertmeistera u khoreorafichnomu klasi universytetu [Scientific Foundations of the Accompanist's Professional Activity in a University Choreography Class]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanities*, 85(1), 256–262. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-1-39> [in Ukrainian].

4. Hordieieva, T. (2026). Ukrainska khorova muzyka yak chynnyk natsionalnoi kulturnoi identychnosti [Ukrainian Choral Music as a Factor of National Cultural Identity]. *Slobozhanski mystetski studii – Sloboda Art Studies*, (2), 48–52. DOI: <https://doi.org/10.32782/art/2026.2.8> [in Ukrainian].

5. Diemiekhin, D. (2024). Fenomen ekrannoho tantsiu v konteksti dialogizmu khoreorafichnoho ta audiovizualnoho mystetstva [The phenomenon of screen dance in the context of the dialogism between choreographic and audiovisual art]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*, (3), 71–76. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2024.313273> [in Ukrainian].

6. Zhelanova, V., & Matviienko, O. (2022). Natsionalno-kulturna identychnist osobystosti: sutnist i struktura [National-cultural identity of the individual: essence and structure]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 1(49), 17–20. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.3> [in Ukrainian].

7. Kanishevskaya, L. (2020). Fenomen «natsionalno-kulturna identychnist» yak problema suchasnoho vitchyznianoho pedahohichnoho dyskursu [The phenomenon of «national-cultural identity» as an issue in contemporary domestic pedagogical discourse]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanities*, 34(3), 204–210. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-3-32> [in Ukrainian].

8. Karkhut, Yu., & Kuzyk, O. (2020). Narodne khoreorafichne mystetstvo yak zasib piznannia ta zberezhennia tradytsii narodu, patriotychnoho vykhovannia molodoho pokolinnia [Folk choreographic art as a means of understanding and preserving the people's traditions and fostering patriotism in the younger generation]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 11(87), 344–350. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-74> [in Ukrainian].

9. Lymarenko, V. (2025a). Neiromerezhi u suchasnii muzychnii osviti: vyklyky ta perspektyvy [Neural Networks in Modern Music Education: Challenges and Prospects]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnogo universytetu imeni Mykhaila Dragomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Naukovyi Chasopys Dragomanov Ukrainian State University. Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives*, (103), 69–75. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.13> [in Ukrainian].

10. Lymarenko, V. (2025b). Formuvannia tsyfrovoho videobrendu vykladacha zakladu vyshchoi osvity: tekhnichni aspekty [Developing a Higher Education Instructor's Digital Video Brand: Technical Aspects]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 83(2), 91–104. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.2.8> [in Ukrainian].
11. Potapchuk, T. (2015). Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti studentiv vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and Methodological Foundations of Forming the National-Cultural Identity of Students at Higher Pedagogical Educational Institutions]. *Doctor's thesis*. Rivne [in Ukrainian].
12. Fedorchuk, V., Lukianenko, K., & Yelina, A. (2025). Teoretychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh khoreohrafov v universyteti [Theoretical Foundations of the Professional Training of Future Choreographers at the University]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanities*, 90(2), 319–325. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/90-2-46> [in Ukrainian].
13. «Khto vymknuv realnist?» [«Who turned off reality?»] – premiera dytiachoi tantsiuvalnoi kazky. Kafedra khoreohrafi FMMKh Kyivskoho stolychnoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka. Retrieved from <https://fmmh.kubg.edu.ua/struktura/kafedry-fakultetu/kafedra-khoreohrafi/podii/5470-khto-vymknuv-realnist-premiera-dytiachoi-tantsiuvalnoi-kazky.html> (Last accessed: 29.07.2026).
14. Yatsenko, O. (2024). Problemy identychnosti pidchas natsionalno-patriotychnoho vykhovannia: istorychnyi aspekt ta suchasni vyklyky [Identity Problems in National-Patriotic Education: Historical Aspect and Modern Challenges]. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 15(2), 197–202. DOI: [https://doi.org/10.31548/hspedagog15\(2\).2024.197-202](https://doi.org/10.31548/hspedagog15(2).2024.197-202) [in Ukrainian].

Синюк В. А., Калієвський К. В. Національно-культурний вимір творчо-постановочної діяльності студентів-хореографів

У статті обґрунтовано механізми формування національно-культурної ідентичності студентів-хореографів у процесі творчо-постановочної діяльності в межах дисципліни «Методика роботи з хореографічним колективом» (спеціальність 024 Хореографія). Актуальність зумовлена тим, що в реальній практиці підготовки фахівців творчі проєкти студентів дедалі частіше спираються не на український фольклорний матеріал, а на запозичену, глобалізовану образність, що ставить під сумнів традиційне уявлення про фольклор як єдиний ресурс національно-культурної ідентичності майбутнього хореографа. Матеріалом слугував досвід створення двох дитячих танцювальних казок – «Одного разу в казці» (2025) та «Хто вимкнув реальність?» (2026), реалізованих у межах соціального проєкту «З Києвом і для Києва». Використано методи аналізу нормативно-методичної документації, контент-аналізу постановочних матеріалів та узагальнення практичного педагогічного досвіду автора як керівника творчо-постановочного процесу. Оскільки сюжетно-образна основа обох постановок побудована на запозичених анімаційних образах, а не на українському фольклорі, у статті обґрунтовано два альтернативні щодо фольклорного змісту механізми: процесуальний, пов'язаний з авторською творчою діяльністю студента українською мовою, створенням лібрето й сценарію та громадянською участю в соціально значущих культурних проєктах в умовах війни, і колективно-педагогічний, пов'язаний із засвоєнням структурованої дворівневої методики організації творчо-постановочного процесу, творчою співпрацею з концертмейстером та належністю до професійно-педагогічної традиції української хореографічної школи. Окремо розглянуто аудіовізуальний вимір процесу – відеофіксацію постановок як продовження творчо-постановочної діяльності в цифровому просторі. Визначено методичне обмеження досвіду (відсутність когнітивного складника ідентичності) і перспективу інтегрування елементів української хореографічної спадщини до сюжетно-універсальних дитячих постановок.

Ключові слова: національно-культурна ідентичність, студенти-хореографи, творчо-постановочний процес, дитяча танцювальна казка, професійна ідентичність, соціальний проєкт.

Synieok V. A., Kaliievskyi K. V. The national-cultural dimension of creative-staging activity of choreography students

The article substantiates the mechanisms of forming the national-cultural identity of choreography students in creative-staging activity within the course “Methods of Working with a Choreographic Ensemble” (specialty 024 Choreography). The relevance of the study stems from the fact that, in actual training practice, students’ creative projects increasingly rely not on Ukrainian folk material but on borrowed, globalised imagery, which challenges the traditional view of folklore as the sole resource for a future choreographer’s national-cultural identity. The material comprised the experience of creating two children’s dance fairy tales – “Once Upon a Time” (2025) and “Who Switched Off Reality?” (2026) – implemented within the social project “With Kyiv and for Kyiv”. Methods of analyzing normative and methodical documentation, content analysis of staging materials, and generalization of the author’s practical pedagogical experience as the leader of the creative-staging process were used. Since the plot and imagery of both productions are built on borrowed animated characters rather than on Ukrainian folklore, the article substantiates two mechanisms independent of folk content: a procedural one, linked to the student’s authorial creative activity in the Ukrainian language, the writing of the libretto and script, and civic participation in socially meaningful cultural projects during wartime, and a collective-pedagogical one, linked to mastering a structured two-stage methodology of organizing the creative-staging process, creative cooperation with the concertmaster, and belonging to the professional-pedagogical tradition of the Ukrainian choreographic school. The audiovisual dimension of the process – video documentation of the productions as a continuation of creative-staging activity in the digital space – is considered separately. A methodological limitation of the experience (the absence of the cognitive component of identity) and a prospect for integrating elements of Ukrainian choreographic heritage into plot-universal children’s productions are identified.

Key words: national-cultural identity, choreography students, creative-staging process, children’s dance fairy tale, professional identity, social project.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 29.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК 376.3:004.8:37.091.3:53

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-182-191>

Войтків Галина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фізики та астрономії

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ, Україна.

halyna.voitkiv@cnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-2158-9577>

Герєга Богдан Дмитрович,

аспірант кафедри фізики та астрономії

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ, Україна.

bogdangerega19@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-2964-3298>

ДВОЕТАПНА ПЕДАГОГІЧНА ПЕРЕВІРКА ШІ-ЗГЕНЕРОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З ФІЗИКИ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Постановка проблеми. В Україні перед сучасною системою загальної середньої освіти поставлено завдання забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів, зокрема для тих, хто навчається за індивідуальними програмами розвитку (ІПР). Відповідно до Закону України “Про освіту” (2017) та Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (2021), вчитель зобов’язаний забезпечити умови для повноцінної участі кожного учня з особливими освітніми потребами (ООП) у навчальному процесі, що передбачає диференціацію навчальних матеріалів, форм завдань і способів подачі змісту. Одним із предметів, де ця вимога набуває особливої методичної складності, є фізика: абстрактність понять, математичний апарат і широкий спектр типів завдань ускладнюють персоналізацію матеріалів навіть для досвідченого педагога.

У зв’язку з цим, генеративний штучний інтелект (ШІ) набуває практичного значення як допоміжний інструмент підготовки навчальних матеріалів: він здатен у короткий термін генерувати адаптовані тексти, задачі, підказки й інструкції, суттєво скорочуючи рутинну підготовчу роботу педагога. Дослідження підтверджують, що ШІ-інструменти можуть підтримувати вчителів у розробці навчальних матеріалів для учнів з ООП (Rakar, 2024; Waterfield et al., 2026). Водночас значна кількість публікацій фіксує принципову проблему: ШІ-системи можуть продукувати фактично хибні, концептуально неточні або педагогічно невідповідні результати – явище, відоме як “галюцинації” моделі (Dang et al., 2025; Mai et al., 2024).

У контексті навчання фізики ця проблема є особливо значущою. Вивчаючи та аналізуючи поведінку великих мовних моделей (ВММ; англ. *large language models, LLM*) на фізичних задачах, Дж. Полверіні та Б. Грегорчич встановили, що такі моделі не гарантують відтворення науково коректного змісту з фізики, оскільки генерують відповіді на основі статистичних закономірностей у текстових даних (Polverini & Gregorcic, 2024a). Тому їхній вивід може бути фор-

мально зв'язним, але концептуально помилковим з погляду фізики. Для частини учнів з ООП, особливо за наявності когнітивних, мовленнєвих труднощів або труднощів концентрації уваги, помилковий навчальний матеріал може створювати додаткові бар'єри для розуміння, якщо не супроводжується достатньою педагогічною підтримкою.

Таким чином, перед педагогічною спільнотою постає конкретне практичне питання: яким чином вчитель фізики має перевіряти ШІ-згенеровані матеріали перед їх використанням в інклюзивному класі? У доступній науковій літературі це питання переважно розглядається на рівні загальних можливостей і ризиків застосування ШІ, однак бракує чітко описаної послідовності дій учителя для перевірки ШІ-згенерованих матеріалів саме в інклюзивному навчанні фізики. Існуючі роботи або описують можливості ШІ-генерації загалом (Topali et al., 2025; Karataş, 2025), або аналізують ризики ШІ в освіті з широкого системного погляду (Alghamdi & Alghizzi, 2025), не пропонуючи конкретної покрокової процедури перевірки для вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз праць Дж. Полверіні та Б. Грегорчіча (2024а, 2024б), П. Топалі, К. Гелерманс, І. Моленаар та Е. Зегерс (2025), С. Ракапа (2024), К. Дж. Котсіса (2024), К. Годдарда та ін. (2012) дав змогу виявити три взаємопов'язані тематичні напрями, що безпосередньо стосуються предмета цієї статті.

Перший напрям – дослідження обмежень і помилок LLM у контексті навчання фізики. Цінним для нашого дослідження є висновок Дж. Полверіні та Б. Грегорчіча про те, що помилки ВММ у фізиці проявляються не стільки як фактологічні неточності, скільки як логічні порушення причинно-наслідкових зв'язків між поняттями та некоректне застосування математичного апарату – саме ті недоліки, які важче виявити нефахівцеві (Polverini & Gregorcic, 2024а). Аналогічний висновок підтверджується їхнім дослідженням роботи ChatGPT з графічними фізичними представленнями: ВММ демонструють специфічні труднощі з інтерпретацією кінематичних графіків, що свідчить про системний, а не поодинокий характер помилок (Polverini & Gregorcic, 2024б). Важливим для нашого дослідження є також дослідження К. Дж. Котсіса, в якому розглядається можливість використання ChatGPT для проєктування дослідницьких завдань, спрямованих на подолання хибних уявлень з фізики в учнів (Kotsis, 2024). Практичний інтерес цього джерела для нашого дослідження полягає в тому, що будь-який ШІ-згенерований матеріал – незалежно від педагогічного задуму – потребує перевірки фізичного змісту з боку вчителя до використання в навчальному процесі.

Другий напрям – дослідження ролі вчителя у роботі з ШІ та ризику упередження автоматизації. К. Годдард, А. Рудсарі та Дж. Ваєтт у систематичному огляді визначають упередження автоматизації як схильність користувача надмірно покладатися на рекомендації автоматизованої системи як евристичну заміну активного інформаційного пошуку та критичного осмислення – навіть тоді, коли ці рекомендації можуть бути хибними (Goddard et al., 2012). Ми погоджуємося з позицією авторів: у педагогічному контексті цей ризик особливо актуальний, коли вчитель не має чіткої процедури перевірки ШІ-згенерованих матеріалів. Практичний інтерес для нашого дослідження становлять також висновки П. Топалі, К. Гелерманс, І. Моленаар та Е. Зегерс, що у реальній шкільній практиці засоби ШІ здебільшого не забезпечують вчителю достатніх механізмів адаптації та педагогічного контролю над результатами роботи системи (Topali et al., 2025). Дослідження Л. Г. Алгамді та Т. М. Алгізі підтверджує, що ефективно застосування ШІ в освіті потребує не лише технічної інтеграції, а й підготовки педагогів до критичного оцінювання результатів, які генерує система (Alghamdi & Alghizzi, 2025).

Третій напрям – дослідження взаємодії ШІ та ІПР в контексті спеціальної освіти. С. Ракап у контрольованому дослідженні за участю 22 вчителів встановив, що ChatGPT здатен суттєво скорочувати час розробки цілей ІПР і підвищувати їх якість, проте лише за умови активного педагогічного контролю та фахового оцінювання результатів системи (Rakar, 2024). Д. А. Вотерфілд та ін. виявили, що якісні характеристики ШІ-згенерованих елементів ІПР

відрізняються від тих, що розроблені педагогами вручну, – а тому вони потребують педагогічної оцінки перед використанням (Waterfield et al., 2026). Цінною для нашого дослідження є також позиція С. Саборіо-Тейлор та Ф. Рохас-Рамірес щодо синергії принципів Універсального дизайну для навчання (УДН) з можливостями генеративного ШІ: автори доводять, що ця синергія можлива лише тоді, коли педагог зберігає роль активного суб'єкта перевірки та адаптації матеріалу (Saborío-Taylor & Rojas-Ramírez, 2024). Додатково, огляд С. М. Пальяри та ін. підтверджує, що інтеграція ШІ в інклюзивну освіту потребує не лише технічної доступності інструментів, а й педагогічного контролю їх застосування (Pagliara et al., 2024).

Таким чином, аналіз досліджень дав змогу з'ясувати, що процедура двоетапної перевірки ШІ-згенерованих навчальних матеріалів, орієнтована на вчителя в інклюзивному класі фізики, залишається недостатньо конкретизованою у доступній науковій літературі. Саме ця прогалина визначає наукову новизну та практичну значущість цієї статті.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування двоетапної педагогічної перевірки як механізму контролю якості ШІ-згенерованих навчальних матеріалів з фізики та розробка покрокової процедури її застосування у повсякденній практиці вчителя фізики в інклюзивному класі.

Методика досліджень. Для досягнення поставленої мети було застосовано теоретичний аналіз і синтез наукових джерел – для з'ясування сучасного стану дослідження проблеми та систематизації наявних підходів до контролю ШІ-згенерованого матеріалу педагогом. Порівняння використано для розмежування двох типів вимог до якості навчального матеріалу – наукової коректності фізичного змісту та корекційно-розвивальної цінності його подачі для учня з ООП, що дало змогу обґрунтувати їх ієрархічний, а не рівнозначний характер. На основі аналізу виокремлено по сім критеріїв для кожного з двох етапів перевірки – конкретних і практично обґрунтованих показників (точність понять, коректність формул, доступність, поступовість подачі тощо). Моделювання застосовано для розроблення десятикрокового алгоритму перевірки, що відображає послідовність дій вчителя від формування запиту до збереження матеріалу. Ілюстративний приклад на матеріалі теми “Механічна робота” використано для обґрунтування практичного потенціалу запропонованої моделі.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи роль ШІ у підготовці навчальних матеріалів для уроків фізики, виходимо з принципового методологічного положення: ШІ-згенерований матеріал є лише чернеткою, що потребує обов'язкової педагогічної перевірки, а не готовим дидактичним продуктом. Це положення ґрунтується на концепції “вчитель у циклі” (*teacher-in-the-loop*), відповідно до якої вчитель є ключовим суб'єктом контролю, оцінювання та остаточного педагогічного рішення, а алгоритм – допоміжним інструментом, що підтримує, але не замінює фахове судження (Topali et al., 2025; Alghamdi & Alghizzi, 2025).

Генеративний ШІ, зокрема ВММ, здатен виконувати для вчителя фізики низку корисних підготовчих функцій, а саме:

- адаптувати фізичні пояснення за рівнем складності мови;
- генерувати задачі різних рівнів складності за обраною темою;
- пропонувати альтернативні пояснення через побутові аналогії;
- переформулювати інструкції до завдань у простішу форму;
- формувати коротку версію теоретичного матеріалу для повторення;
- генерувати запитання для самоперевірки тощо.

Водночас дослідження з методики навчання фізики показують, що ВММ не виконують математичних обчислень, а генерують статистично правдоподібні відповіді (Polverini & Gregorcic, 2024a), – що й зумовлює появу у згенерованих матеріалах суттєвих фізичних помилок: некоректних формулювань законів, хибних причинно-наслідкових зв'язків між поняттями, неправильного застосування одиниць вимірювання та аналогій, що спотворюють фізичний зміст (Dang et al., 2025; Polverini & Gregorcic, 2024a, 2024b). Для частини учнів з ООП, особливо

за наявності когнітивних труднощів або труднощів концентрації уваги, хибне уявлення про фізичне поняття, що сформувалося через некоректний матеріал, виправити значно складніше, ніж не допустити його виникнення. Саме тому двоетапна перевірка є не методичним вибором, а умовою відповідального педагогічного застосування ІІІ.

Двоетапна педагогічна перевірка ІІІ-згенерованих навчальних матеріалів з фізики – це система педагогічно організованої перевірки якості матеріалу, яка передбачає його послідовне оцінювання за двома групами критеріїв: фізико-предметними і педагогічно-інклюзивними. Перший етап спрямований на встановлення наукової коректності змісту, другий – на визначення відповідності матеріалу освітнім потребам учня з ООП, навчальній меті та умовам інклюзивного уроку.

Варто зазначити, що ієрархічний порядок етапів є принципово важливим: фізико-предметна перевірка є умовою, а не рівнозначним паралельним кроком поряд з інклюзивним оцінюванням. Матеріал, що містить помилки у поясненні фізичних понять, не може вважатися придатним для використання на уроці для жодної категорії учнів – незалежно від доступності його подачі. Якщо ІІІ генерує пояснення механічної роботи як “будь-якого зусилля”, жодна, навіть найбільш інклюзивно адаптована, форма його подачі не зробить такий матеріал прийнятним для використання на уроці фізики. Лише після встановлення предметної коректності матеріалу доцільно переходити до аналізу його педагогічно-інклюзивної відповідності.

Цей підхід узгоджується з більш широкою дискусією у науковій літературі про необхідність розмежування двох типів педагогічних вимог до ІІІ-згенерованих матеріалів: вимог до предметної якості змісту і вимог до педагогічної якості подачі (Karataş, 2025; Alghamdi & Alghizzi, 2025). Як бачимо, лише їх послідовна реалізація забезпечує матеріал, що є одночасно науково коректним і педагогічно доцільним для конкретного учня з ООП.

Перший етап перевірки вимагає від вчителя фізики застосування насамперед предметної компетентності. Вивчаючи та аналізуючи наявні дослідження помилок ВММ у контексті фізики (Polverini & Gregorcic, 2024a, 2024b; Kotsis, 2024), виділено сім критеріїв фізико-предметної перевірки, що утворюють системну перевірку матеріалу (Табл. 1).

Таблиця 1

Критерії фізико-предметної перевірки ІІІ-згенерованого матеріалу

Критерій	Запитання вчителя для самоперевірки
Коректність понять	Чи правильно визначено фізичне поняття? Чи не підмінює матеріал наукове визначення побутовим?
Коректність формул	Чи правильно записано формулу? Чи правильно визначено позначення фізичних величин та межі застосувань?
Одиниці вимірювання	Чи правильно використано одиниці системи СІ? Чи не порушено відповідність між фізичними величинами та їх одиницями?
Логіка причинно-наслідкових зв'язків	Чи правильно відображено залежності між фізичними величинами? Чи не порушено послідовність міркувань у поясненні?
Коректність задачі	Чи є у задачі всі необхідні вхідні дані? Чи є розв'язок послідовним і коректним? Чи реалістична відповідь?
Відповідність шкільній програмі	Чи не виходить матеріал за межі рівня, передбаченого навчальною програмою для обраного класу?
Коректність аналогій і прикладів	Чи побутовий приклад відповідає фізичному змісту поняття? Чи не спотворює він його наукову суть?

Варто зазначити, що критерій коректності аналогій є особливо важливим саме в контексті матеріалів для учнів з ООП, оскільки ІІІ, прагнучи спростити пояснення, нерідко пропонує побутові аналогії, що концептуально суперечать змісту фізики. Так, аналогія між електричним струмом і потоком води є корисною на початковому рівні, проте вона некоректна при поясненні опору у паралельних колах, – і вчитель має усвідомлювати межі її застосування.

Це свідчить про необхідність не лише перевіряти правильність аналогії, а й усвідомлювати межі її доцільного застосування на уроці.

Другий етап перевірки передбачає оцінювання того, наскільки матеріал, що пройшов фізико-предметну перевірку, є придатним для конкретного учня з ООП. При цьому адаптація матеріалу не означає його надмірного спрощення: метою є забезпечення доступності форми подачі, а не зниження рівня навчальних вимог. Матеріал має бути адаптованим за формою подачі, темпом, обсягом і рівнем підтримки, проте зберігати зв'язок із навчальною метою уроку фізики.

Розробляючи систему критеріїв педагогічно-інклюзивної перевірки, враховано принципи Універсального дизайну для навчання (УДН) (Saborío-Taylor & Rojas-Ramírez, 2024), вимоги до відповідності ППР учня відповідно до нормативних документів (Закон України «Про освіту», 2017; Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання..., 2021) та засади інклюзивної педагогіки. Параметри ППР, що слугують орієнтиром для другого етапу перевірки, мають передаватися до системи у мінімальному обсязі: лише ті характеристики, що безпосередньо стосуються конкретного уроку, – особливості сприйняття матеріалу, рекомендовані форми подачі, потреба у візуальних підказках або допоміжних схемах, бажаний обсяг і структура завдання – без зазначення діагнозу, персональних даних або іншої чутливої інформації про учня. Виявлено, що педагогічно-інклюзивна перевірка охоплює сім ключових критеріїв (Табл. 2).

Таблиця 2

Критерії педагогічно-інклюзивної перевірки ШІ-згенерованого матеріалу

Критерій	Запитання вчителя для самоперевірки
Доступність мови	Чи є мова матеріалу зрозумілою для учня? Чи немає надто складних синтаксичних конструкцій?
Структурованість і поступовість	Чи поданий матеріал частинами, кроками або блоками? Чи є перехід від простого до складного?
Обсяг матеріалу	Чи не є обсяг тексту або кількість завдань надмірними для сприйняття учнем?
Наявність педагогічних підказок	Чи є підказки, приклади або допоміжні схеми, що допомагають учню орієнтуватися в матеріалі?
Відповідність параметрам ППР	Чи враховано педагогічно значущі параметри ППР конкретного учня (без зазначення діагнозу чи персональних даних)?
Недискримінаційність і нейтральність	Чи немає у матеріалі стигматизуючих або знецінюючих формулювань щодо здібностей учня?
Збереження навчальної мети	Чи не перетворила адаптація завдання на беззмислове? Чи зберігається зв'язок із темою уроку?

Особливої уваги заслуговує останній критерій – збереження навчальної мети. Аналіз досліджень (Waterfield et al., 2026; Topali et al., 2025) свідчить про ризик надмірного спрощення: адаптований матеріал, що втратив зв'язок із предметним змістом уроку, перестає бути навчальним матеріалом з фізики і стає лише текстом, доступним для сприйняття учнем. У зв'язку з цим, завданням педагога є знайти рівновагу між доступністю форми і збереженням предметного змісту – і саме це рішення не може бути делеговане алгоритму.

Враховуючи зміст кожного критерію обох етапів перевірки, розроблено десятикроковий алгоритм, що охоплює повний цикл перевірки – від формування запиту до остаточного затвердження або відхилення матеріалу:

1. Вчитель визначає тему, навчальну мету і тип матеріалу (пояснення, задача, інструкція тощо).

2. Вчитель формує запит до ШІ, включаючи лише ті характеристики учня, що безпосередньо стосуються конкретного уроку, – без зазначення діагнозу або персональних даних.

3. Вчитель отримує ШІ-згенерований матеріал і розглядає його виключно як попередню чернетку, що потребує перевірки.

4. Вчитель проводить фізико-предметну перевірку за критеріями Таблиці 1.
5. Вчитель усуває виявлені помилки у поясненні фізичних понять або повертає матеріал до повторної генерації зі скоригованим запитом.
6. Вчитель проводить педагогічно-інклюзивну перевірку за критеріями Таблиці 2 лише щодо матеріалу, що пройшов фізико-предметну перевірку.
7. Вчитель адаптує мову, структуру, обсяг і рівень підтримки матеріалу відповідно до потреб учня.
8. Вчитель приймає одне з чотирьох рішень: використати без змін, внести корективи, повторно згенерувати, відхилити.
9. Вчитель затверджує матеріал і використовує його на уроці.
10. Після уроку вчитель аналізує результат і, за потреби, коригує збережений варіант матеріалу для подальшого використання.

Описаний алгоритм відображає головний принцип: жоден ШІ-згенерований матеріал не потрапляє на урок без свідомого рішення вчителя. Наявність чіткої покрокової процедури перевірки є ключовим чинником, що дозволяє мінімізувати ризик упередження автоматизації (Goddard et al., 2012) і перетворити генеративний ШІ з потенційно ризикового на педагогічно контрольований інструмент.

Для демонстрації практичного застосування двоетапної перевірки розглянемо конкретний приклад. Вчитель фізики у 7 класі готує пояснення теми “Механічна робота” для найпростішого випадку, коли сила і переміщення мають один напрям ($A = F \times s$), де A – робота, F – сила, s – переміщення), – для учня з дислексією та порушенням уваги, відомості про якого зафіксовані в ІПР. Вчитель формує запит до ШІ: *“Поясни поняття механічної роботи для учня 7 класу з труднощами читання. Матеріал має бути коротким, з простими реченнями, з одним або двома конкретними прикладами з повсякденного життя. Уникай складних термінів і громіздких формулювань”*. Система генерує такий текст:

“Механічна робота – це будь-яка дія, коли людина або тіло докладає зусилля. Якщо ти несеш портфель, ти виконуєш роботу. Якщо штовхаєш стіну, ти теж виконуєш роботу, бо докладаєш зусилля.”

Фізико-предметна перевірка (етап 1). Проводимо перевірку за критеріями Таблиці 1. Виявлено суттєву понятійну помилку: матеріал стверджує, що штовхання стіни є механічною роботою, оскільки “докладаються зусилля”. Це відтворення поширеної помилки учнів (Polverini & Gregorcic, 2024a; Kotsis, 2024) – плутанини між фізичним і побутовим вживанням слова “робота”. У шкільному курсі на цьому етапі доцільно пояснити найпростіший випадок: механічна робота виконується тоді, коли сила спричиняє переміщення тіла в напрямку її дії; у цьому випадку ($A = F \times s$). Якщо тіло не переміщується – незалежно від прикладеної сили – робота не виконується. Матеріал повертається на корекцію.

Скоригований варіант після етапу 1: *“Механічна робота виконується, коли сила діє на тіло і тіло переміщується в напрямку цієї сили: ($A = F \times s$), де F – сила (Н), s – переміщення (м). Якщо ти штовхаєш коробку і вона рухається вперед – сила виконує роботу. Якщо ти штовхаєш стіну і вона не рухається – механічна робота не виконується, бо немає переміщення.”*

Педагогічно-інклюзивна перевірка (етап 2). Скоригований текст перевіряємо за критеріями Таблиці 2. Встановлено: мова доступна, речення короткі, є конкретний контрастний приклад (коробка та стіна), що відповідає потребам учня з труднощами читання. Проте матеріал потребує структурування: визначення та формула сформульовані суцільним текстом, що є ускладненням для учня з порушенням уваги. Вчитель перебудовує подачу: спочатку – правило у рамці, потім – два приклади як окремі, візуально відокремлені блоки.

Скоригований варіант після етапу 2:

 **Правило**
Механічна робота виконується, коли сила діє на тіло і тіло переміщується в напрямку цієї сили.

$$A = F \times s$$

A – робота (Дж)	F – сила (Н)	s – переміщення (м)
--------------------	-----------------	------------------------

Приклад 1



Ти штовхаєш коробку – вона рухається вперед.
Сила спричинила переміщення →
механічна робота виконується.

Приклад 2



Ти штовхаєш стіну – вона не рухається.
Переміщення немає →
механічна робота не виконується.

Підсумкове рішення вчителя: матеріал прийнято зі змінами після обох етапів перевірки. Як бачимо, жоден із двох проблемних аспектів не міг бути усунений в межах одного етапу: помилка у поясненні фізичного поняття не залежить від форми подачі, а структурна адаптація не усуває неточностей у поясненні фізики. Саме тому обидва етапи є необхідними і взаємно незамінними.

Висновки і пропозиції. У результаті проведеного дослідження встановлено, що ШІ-згенерований навчальний матеріал набуває педагогічної цінності лише після проходження двоетапної педагогічної перевірки – фізико-предметної і педагогічно-інклюзивної. Обидва етапи здійснює вчитель фізики як ключовий суб'єкт педагогічного рішення.

У роботі обґрунтовано ієрархічний характер двох етапів перевірки: фізико-предметна перевірка є умовою, що має бути виконана першою, оскільки матеріал із помилками у поясненні фізичних понять не може стати придатним для використання на уроці через жодну форму інклюзивної адаптації. Лише матеріал, що пройшов перший етап, є предметом педагогічно-інклюзивного оцінювання. При цьому педагогічно-інклюзивна перевірка спирається на ті параметри ІПР, що безпосередньо стосуються конкретного уроку, – без зазначення діагнозу чи персональних даних учня.

Запропоновано системи критеріїв для кожного з двох етапів (по сім критеріїв), що утворюють конкретний інструмент для роботи вчителя. Розроблений десятикроковий алгоритм перевірки охоплює повний цикл роботи з ШІ – від формування запиту до збереження остаточного варіанту матеріалу – і є практичною відповіддю на ризик упередження автоматизації.

Практична цінність запропонованого підходу полягає в тому, що він не вимагає від педагога спеціальної технічної підготовки, спирається на наявну предметну компетентність вчителя фізики і принципово зберігає педагога в позиції активного суб'єкта педагогічного рішення. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним тестуванням розробленої процедури двоетапної перевірки в умовах реального інклюзивного уроку фізики, а також із розробкою контрольного списку для вчителя на основі запропонованих критеріїв як частини ширшої методики застосування ШІ для створення персоналізованих навчальних матеріалів з фізики в інклюзивному класі.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.06.2026).
2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text> (дата звернення: 01.06.2026).
3. Rakap S. Chatting with GPT: Enhancing individualized education program goal development for novice special education teachers. *Journal of Special Education Technology*. 2024. Vol. 39, No. 3. P. 339–348. DOI: <https://doi.org/10.1177/01626434231211295>
4. Waterfield D. A., Coleman O. F., Welker N. P., Kennedy M. J., McDonald S. D., Cook B. G. IEPs in the age of AI: Examining IEP goals written with and without ChatGPT. *Journal of Special Education Technology*. 2026. Vol. 41, Issue 1. P. 57–71. DOI: <https://doi.org/10.1177/01626434251324592>
5. Dang A.-H., Vu T., Nguyen L.-M. Survey and analysis of hallucinations in large language models: attribution to prompting strategies or model behavior. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 8. Art. no. 1622292. DOI: <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1622292>
6. Mai D. T. T., Da C. V., Hanh N. V. The use of ChatGPT in teaching and learning: a systematic review through SWOT analysis approach. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. no. 1328769. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1328769>
7. Polverini G., Gregorcic B. How understanding large language models can inform the use of ChatGPT in physics education. *European Journal of Physics*. 2024. Vol. 45, No. 2. Art. no. 025701. DOI: <https://doi.org/10.1088/1361-6404/ad1420>
8. Topali P., Haelermans C., Molenaar I., Segers E. Pedagogical considerations in the automation era: A systematic literature review of AIED in K-12 authentic settings. *British Educational Research Journal*. 2025. Vol. 51. P. 2777–2809. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.4200>
9. Karataş L. Reshaping curriculum adaptation in the age of artificial intelligence: Mapping teachers' AI-driven curriculum adaptation patterns. *British Educational Research Journal*. 2025. Vol. 51. P. 154–180. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.4068>
10. Alghamdi L. H., Alghizzi T. M. Educators' reflections on AI-automated feedback in higher education: a structured integrative review of potentials, pitfalls, and ethical dimensions. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Art. no. 1704820. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1704820>
11. Polverini G., Gregorcic B. Performance of ChatGPT on the test of understanding graphs in kinematics. *Physical Review Physics Education Research*. 2024. Vol. 20. Art. no. 010109. DOI: <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.010109>
12. Kotsis K. T. Correcting students' misconceptions in physics using experiments designed by ChatGPT. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*. 2024. Vol. 2, No. 2. P. 83–100. DOI: [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(2\).07](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(2).07)
13. Goddard K., Roudsari A., Wyatt J. C. Automation bias: a systematic review of frequency, effect mediators, and mitigators. *Journal of the American Medical Informatics Association*. 2012. Vol. 19, No. 1. P. 121–127. DOI: <https://doi.org/10.1136/amiajnl-2011-000089>
14. Saborío-Taylor S., Rojas-Ramírez F. Universal design for learning and artificial intelligence in the digital era: Fostering inclusion and autonomous learning. *International Journal of Professional Development, Learners and Learning*. 2024. Vol. 6, No. 2. Art. no. ep2408. DOI: <https://doi.org/10.30935/ijpdll/14694>
15. Pagliara S. M., Bonavolontà G., Pia M., Falchi S., Zurru A. L., Fenu G., Mura A. The integration of artificial intelligence in inclusive education: A scoping review. *Information*. 2024. Vol. 15, No. 12. Art. no. 774. DOI: <https://doi.org/10.3390/info15120774>

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [Law of Ukraine «On education» of 05.09.2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
2. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.09.2021 r. № 957 [On approval of the Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions: resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 15.09.2021 No. 957]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text> [in Ukrainian].
3. Rakap, S. (2024). Chatting with GPT: Enhancing individualized education program goal development for novice special education teachers. *Journal of Special Education Technology*, 39(3), 339–348. DOI: <https://doi.org/10.1177/01626434231211295>
4. Waterfield, D. A., Coleman, O. F., Welker, N. P., Kennedy, M. J., McDonald, S. D., & Cook, B. G. (2026). IEPs in the age of AI: Examining IEP goals written with and without ChatGPT. *Journal of Special Education Technology*, 41(1), 57–71. DOI: <https://doi.org/10.1177/01626434251324592>
5. Dang, A.-H., Vu, T., & Nguyen, L.-M. (2025). Survey and analysis of hallucinations in large language models: Attribution to prompting strategies or model behavior. *Frontiers in Artificial Intelligence*, (8), 1622292. DOI: <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1622292>
6. Mai, D. T. T., Da, C. V., & Hanh, N. V. (2024). The use of ChatGPT in teaching and learning: A systematic review through SWOT analysis approach. *Frontiers in Education*, (9), 1328769. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328769>
7. Polverini, G., & Gregorcic, B. (2024a). How understanding large language models can inform the use of ChatGPT in physics education. *European Journal of Physics*, 45(2), 025701. DOI: <https://doi.org/10.1088/1361-6404/ad1420>
8. Topali, P., Haelermans, C., Molenaar, I., & Segers, E. (2025). Pedagogical considerations in the automation era: A systematic literature review of AIED in K-12 authentic settings. *British Educational Research Journal*, (51), 2777–2809. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.4200>
9. Karataş, L. (2025). Reshaping curriculum adaptation in the age of artificial intelligence: Mapping teachers' AI-driven curriculum adaptation patterns. *British Educational Research Journal*, (51), 154–180. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.4068>
10. Alghamdi, L. H., & Alghizzi, T. M. (2025). Educators' reflections on AI-automated feedback in higher education: A structured integrative review of potentials, pitfalls, and ethical dimensions. *Frontiers in Education*, (10), 1704820. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1704820>
11. Polverini, G., & Gregorcic, B. (2024b). Performance of ChatGPT on the test of understanding graphs in kinematics. *Physical Review Physics Education Research*, (20), 010109. DOI: <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.010109>
12. Kotsis, K. T. (2024). Correcting students' misconceptions in physics using experiments designed by ChatGPT. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(2), 83–100. DOI: [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(2\).07](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(2).07)
13. Goddard, K., Roudsari, A., & Wyatt, J. C. (2012). Automation bias: A systematic review of frequency, effect mediators, and mitigators. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 19(1), 121–127. DOI: <https://doi.org/10.1136/amiajnl-2011-000089>
14. Saborío-Taylor, S., & Rojas-Ramírez, F. (2024). Universal design for learning and artificial intelligence in the digital era: Fostering inclusion and autonomous learning. *International Journal of Professional Development, Learners and Learning*, 6(2), ep2408. DOI: <https://doi.org/10.30935/ijpdl/14694>
15. Pagliara, S. M., Bonavolontà, G., Pia, M., Falchi, S., Zurru, A. L., Fenu, G., & Mura, A. (2024). The integration of artificial intelligence in inclusive education: A scoping review. *Information*, 15(12), 774. DOI: <https://doi.org/10.3390/info15120774>

Войтків Г.В., Герега Б.Д. Двоетапна педагогічна перевірка ШІ-згенерованих навчальних матеріалів з фізики для учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі

Стаття присвячена обґрунтуванню двоетапної педагогічної перевірки як необхідного механізму педагогічного контролю над навчальними матеріалами з фізики, що генеруються засобами штучного інтелекту (ШІ) для учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Розкрито зміст поняття “двоетапна педагогічна перевірка” та обґрунтовано ієрархічний характер двох її складників. Доведено, що ШІ-згенерований навчальний матеріал є лише чернеткою, яка не може вважатися придатною до використання без проходження двох послідовних етапів: перевірки фізичного змісту та педагогічно-інклюзивного оцінювання. Перевірка фізичного змісту передбачає оцінювання наукової коректності матеріалу за сімома критеріями: точність фізичних понять, правильність формул, коректність одиниць вимірювання, логіка причинно-наслідкових зв’язків, коректність задач, відповідність шкільній програмі та обґрунтованість аналогій. Педагогічно-інклюзивна перевірка передбачає оцінювання відповідності матеріалу потребам конкретного учня з ООП: доступність мови, структурованість, поступовість подачі, наявність педагогічних опор, відповідність параметрам індивідуальної програми розвитку (ІПР), недискримінаційність та збереження навчальної мети. Обґрунтовано, що перевірка фізичного змісту є умовою, а не рівноправним критерієм поряд з інклюзивним оцінюванням: матеріал із науково некоректним фізичним змістом не може стати педагогічно прийнятним через жодну форму адаптації. Запропоновано десятикроковий алгоритм перевірки – від формування запиту з необхідними педагогічними параметрами до збереження затвердженого варіанту матеріалу. Проілюстровано застосування двоетапної перевірки на матеріалі з теми “Механічна робота”.

Ключові слова: вчитель у циклі, фізико-предметна перевірка, педагогічно-інклюзивна перевірка, упередження автоматизації, індивідуальна програма розвитку.

Voitkiv H. V., Hereha B. D. Two-stage pedagogical assessment of AI-generated physics learning materials for students with special educational needs in inclusive classrooms

The article substantiates two-stage pedagogical assessment as a necessary mechanism of teacher control over AI-generated physics learning materials for students with special educational needs (SEN) in inclusive classrooms. The concept of "two-stage pedagogical assessment" is defined and the hierarchical character of its two components is established. It is argued that AI-generated learning material constitutes only a draft that cannot be considered ready for use without passing through two sequential stages: subject-disciplinary assessment and pedagogical-inclusive assessment. Subject-disciplinary assessment evaluates scientific accuracy across seven criteria: correctness of physical concepts, formulae, units of measurement, logical coherence of cause-and-effect relationships, problem-solving validity, alignment with the school curriculum, and soundness of analogies. Pedagogical-inclusive assessment evaluates whether the material meets the needs of a specific student with SEN: language accessibility, structural clarity, gradual progression, availability of pedagogical scaffolding, alignment with IDP parameters, non-discriminatory language, and preservation of the learning objective. It is substantiated that subject-disciplinary assessment is a prerequisite rather than a co-equal criterion: material with scientifically incorrect physics content cannot become pedagogically appropriate through any form of adaptation. A ten-step verification algorithm is proposed, from prompt formulation with necessary pedagogical parameters to archiving the approved version. The application of two-stage assessment is illustrated using the topic “Mechanical Work”.

Key words: teacher-in-the-loop, subject-disciplinary assessment, pedagogical-inclusive assessment, automation bias, individualised development programme.

УДК 378.147:004]:811.111'243

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-192-197>

Харченко Анастасія Андріївна,

асистент кафедри психології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Лубни, Україна

kharchenko_anastasia@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0006-1055-4738>

КЛАСИФІКАЦІЯ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ І ПЛАТФОРМ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ВІДПОВІДНО ДО КОМПОНЕНТІВ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Стрімке зростання кількості цифрових інструментів, що застосовуються в мовній освіті, зумовило потребу в їх систематизації, тоді як у сучасній науці не сформовано єдиної загальноприйнятої класифікації. Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити кілька основних критеріїв класифікації цифрових засобів навчання іноземних мов: за дидактичним призначенням, за видом мовленнєвої діяльності, за формою організації навчання та за типом пристрою й способом доступу.

Теоретичним підґрунтям систематизації цифрових засобів у мовній освіті слугують два усталені в міжнародних дослідженнях підходи – комп'ютерно-орієнтований (CALL, Computer-Assisted Language Learning) і мобільно-орієнтований (MALL, Mobile-Assisted Language Learning). Обидва підходи мають на меті підвищення ефективності формування мовних компетентностей, індивідуалізацію навчального процесу та забезпечення інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу (Брода, 2026). MALL при цьому не є простим підвидом CALL: мобільність додає до навчального процесу ситуативність і можливість короткочасних навчальних сесій, що змінює не лише технічні умови, а й дидактичну логіку роботи з мовним матеріалом.

Найбільш операціональною для практики викладання є класифікація за функціональним призначенням, у межах якої виокремлюють шість основних груп цифрових інструментів (Брода, 2026): ресурси для тренування лексики й граматики (Quizlet, Wordwall, Baamboozle, LearningApps, Kahoot, Grammarly), що сприяють автоматизації мовленнєвих навичок; інструменти для розвитку комунікативних навичок (Padlet, Flip, інтерактивні кімнати для розмовних практик); платформи для організації навчального процесу (Google Classroom, Moodle); інструменти формувального оцінювання (Kahoot, Mentimeter); мультимедійні ресурси для аудіювання та говоріння (British Council LearnEnglish, BBC Learning English, YouTube EDU, TED Talks); мобільні й онлайн-додатки для читання (Bilinguapp, duoBooks, Dicto, Aldico).

Використання Wordwall і Baamboozle дозволяє створювати інтерактивні ігрові вправи й мовні квести, що підвищують інтерес учнів і роблять повторення системним, причому в Baamboozle також передбачено організацію командних змагань. Сервіс Padlet застосовують для розвитку говоріння й письма: учні створюють усні повідомлення у вигляді аудіо- та відеозаписів, беруть участь у дискусіях і коментують роботи однокласників. Платформа Kahoot є ефективним засобом формувального оцінювання: ігровий формат – бали, рейтинг, таймер – сприяє підвищенню мотивації, а учасники за таких умов менше бояться помилятися. Це положення має особливе значення для основної школи, де навчальні випробування в підлітковому віці супроводжуються зростанням тривожності. Google Classroom використовується

для планування занять і диференціації завдань, а Moodle застосовується здебільшого великими освітніми установами як повноцінна система дистанційного навчання зі складними тестами й детальною аналітикою.

Окрему групу становлять масові відкриті онлайн-курси (МВОК, МООС), створені для забезпечення доступу до навчальних матеріалів провідних університетів світу; в Україні аналогом таких платформ є Prometheus, заснований 2014 року (Подольак, 2024, с. 106). Дидактичними ознаками МВОК з іноземної мови є чітка структура з поділом на тематичні блоки, форуми для обговорень, тестові завдання після кожного розділу та можливість гнучкого керування переглядом відео – уповільнення, прискорення, повторний перегляд ключових моментів, що знижує когнітивне навантаження при сприйнятті іншомовного мовлення на слух (Подольак, 2024, с. 107). Водночас логіка побудови таких курсів – розрахованість на самостійне проходження, орієнтація на дорослу аудиторію та значний обсяг матеріалу без вікової адаптації – суттєво обмежує можливість їх прямого перенесення в умови закладу загальної середньої освіти: учень має істотно нижчий рівень навчальної автономії порівняно зі студентом, а розклад уроків не передбачає часу, зіставного з обсягом повного курсу. У шкільній практиці МВОК-платформи тому функціонують фрагментарно – як додатковий ресурс, з якого вчитель добирає лише окремі відеопояснення чи тестові блоки, що відповідають програмі й мовному рівню класу.

Окрему групу цифрових засобів становлять мобільні додатки, що реалізують підхід MALL. На відміну від стаціонарних CALL-рішень, вони дають змогу вчитися поза межами класу з такою свободою в часі й просторі, яка недосяжна для настільних комп'ютерів (Godwin-Jones, 2011, с. 4), що є дидактичним підґрунтям концепції мікронавчання (microlearning) – коротких, локалізованих у часі навчальних сесій. Ключовою технологією, що лежить в основі більшості лексичних мобільних застосунків, є інтервальне повторення (spaced repetition) – алгоритм, який пред'являє слово для повторення саме тоді, коли ймовірність його забування зростає; класичним прикладом такого застосунку є Anki, а подібний принцип із додатковим елементом краудсорсингу реалізовано в Quizlet (Godwin-Jones, 2011, с. 4). Дидактична цінність мобільних додатків для основної й старшої школи полягає передусім в автоматизації мовних навичок завдяки регулярному короткому тренуванню, тоді як продуктивні мовленнєві вміння – розгорнуте говоріння, писемне мовлення – вони формують значно слабше, оскільки більшість вправ побудована на закритих форматах.

Серед охарактеризованих груп цифрових засобів сервіси штучного інтелекту є найбільш динамічною й водночас найменш усталеною в понятійному апараті категорією: активне наукове осмислення цього напрямку в україномовному просторі розпочалося практично одночасно з публічним випуском ChatGPT наприкінці 2022 року (Godwin-Jones, 2023, с. 13). Українські дослідники здебільшого одностайні щодо дидактичного потенціалу ШІ: О. Зубенко вважає, що застосування ШІ здатне підвищити ефективність заняття завдяки інтенсифікації навчального процесу й посиленню мотивації, водночас наголошуючи, що дискусійним залишається питання безпеки й ризиків застосування технології (Зубенко, 2023, с. 84); Т. Косова акцентує на доцільності впровадження чат-бота GPT у поєднанні з інтерактивними методами (Косова, 2023, с. 206); Н. Акуп'янц експериментально підтверджує, що застосування ШІ сприяє зростанню показників продуктивності навчання (Акуп'янц, 2023, с. 71).

З погляду типології ШІ-сервісів доцільно виокремити кілька генерацій діалогових систем: скриптовані (rule-based) чат-боти на основі розпізнавання ключових слів, що інтегровані в комерційні застосунки на кшталт Duolingo чи Babbel; соціальні боти, здатні підтримувати відкриту багатоходову розмову; інтелектуальні персональні асистенти (Siri, Google Assistant), корисні для тренування усного мовлення, але часто погано розпізнають нестандартне мовлення, яким послуговується учень, що вивчає мову; і, нарешті, системи на основі великих

мовних моделей (GPT-3, LaMDA, ChatGPT), здатні генерувати мовлення, практично невідрізнення від людського (Godwin-Jones, 2023, с. 11–13). Разом із визнанням дидактичним потенціалом дослідники наголошують на обмеженнях: глибинні механізми навчання LLM-систем залишаються «чорною скринькою», що вимагає обережного й рефлексивного використання таких інструментів (Godwin-Jones, 2023, с. 13), а для умов закладу загальної середньої освіти ці обмеження мають додаткову вагу, оскільки більшість інструментів створені без урахування вікових особливостей і без вбудованої модерації контенту, що потребує обов’язкового методичного супроводу з боку вчителя.

Гейміфікацію визначають як практику надання діяльності ігрових ознак з метою зробити її цікавішою (Степанов & Щербак, 2024, с. 50). Важливо розрізняти гейміфікацію і власне гру (game-based learning): гейміфікація – це перенесення окремих ігрових елементів (балів, рівнів, дошок лідерів, нагород) у неігровий за суттю навчальний процес, без потреби створювати повноцінну гру (Тарнопольський та ін., 2018). За формою реалізації гейміфікаційні елементи розмежовують на тематичні формати, побудовані за аналогією з популярними іграми (escape room, Mystery Skype), та платформи-конструктори гейміфікованих вправ (Wordwall, Quizizz, Baamboozle, Genial.ly, Kahoot, GimKit Live), що додаються до вже наявного навчального контенту (Тарнопольський та ін., 2018).

Водночас гейміфікація має і зворотний бік: існує ризик перенасичення, коли ігрова система винагород застосовується надто часто, унаслідок чого її стимулювальний ефект знижується, а очікування нагороди поступово витісняє внутрішню мотивацію до самостійного виконання завдань (Тарнопольський та ін., 2018); дослідники також фіксують ефект передбачуваності, який з часом викликає втому й апатію (Романишин та ін., 2023), і те, що розвиваючі ігри концентрують увагу учня радше на самій грі, ніж на мовному аспекті завдання (Степанов & Щербак, 2024, с. 51). Ці обмеження мають особливе значення для основної школи, де й так характерна нестабільність навчальної мотивації підлітків.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що вибір цифрових засобів визначається насамперед цілями навчання: для розвитку індивідуальних навичок доцільнішими є тренажери й мобільні застосунки, для організації взаємодії – платформи спільної роботи. На основі структури іншомовної комунікативної компетентності пропонується класифікація, у якій цифрові засоби згруповано відповідно до тих субкомпетентностей, на формування яких вони спрямовані. Такий підхід дає змогу уникнути формального переліку сервісів і натомість пов’язати дидактичний потенціал кожного інструмента з конкретним компонентом ІКК (таблиця 1).

Таблиця 1

**Співвіднесення цифрових засобів із компонентами
іншомовної комунікативної компетентності**

Компонент ІКК	Групи цифрових засобів	Приклади / функціонал
Мовленнєва компетентність (аудіювання)	Відеохостинги, подкасти, сервіси з інтерактивними субтитрами	YouTube EDU, TED Talks, BBC Learning English, подкаст-платформи; можливість регулювати темп відтворення, переглядати субтитри, отримувати миттєвий зворотний зв’язок
Мовленнєва компетентність (говоріння)	Платформи для відеоконференцій, діалогові ІІІ-сервіси, сервіси розпізнавання мовлення	Zoom, Google Meet – організація усної комунікативної практики (парна робота, дискусії); Tandem, HelloTalk – мовний обмін із носіями мови; ELSA Speak – автоматизований аналіз вимови; чат-боти на основі LLM (ChatGPT) – рольові діалоги та відпрацювання мовленнєвих ситуацій

Продовження таблиці 1

Компонент ІКК	Групи цифрових засобів	Приклади / функціонал
Мовленнєва компетентність (читання, письмо)	Адаповані електронні читанки, інструменти спільного редагування, сервіси перевірки письма	Readlang, Bilinguapp, duoBooks – адаптовані тексти для читання; Google Docs, Padlet – колективне редагування письмових робіт; Grammarly, LanguageTool – автоматична перевірка й зворотний зв'язок щодо письма
Мовленнєва компетентність (переклад/медіація)	Сервіси машинного перекладу з підтримкою усного мовлення	Google Translate – режим «Розмова»: переклад репліки співрозмовника цільовою мовою з озвученням і зворотним перекладом відповіді; DeepL – письмовий переклад автентичних текстів для зіставлення лексики та граматичних структур
Лінгвосоціокультурна компетентність	Автентичні медіа, віртуальні тури, платформи для міжшкільних проєктів	Новинні портали (BBC, CNN), віртуальні екскурсії музеями, спільні проєкти з класами з інших країн через Skype / Flip
Мовна (лінгвістична) компетентність – фонетична, лексична, граматична	Тренажери з інтервальним повторенням, гейміфіковані вправи, автоматизовані тести	Anki, Quizlet – для лексики; Wordwall, Baamboozle, Kahoot – ігрові завдання; Grammarly, тестові модулі Moodle – для граматики та орфографії
Навчально-стратегічна компетентність	Системи управління навчанням (LMS) із трекінгом прогресу, електронні портфоліо, інструменти самооцінювання	Google Classroom, Moodle – фіксація виконаних завдань; інтерактивні чек-листи, рефлексивні опитувальники (Mentimeter) – для самоаналізу та планування навчальної стратегії

Запропонована класифікація фіксує підхід, за якого вибір інструмента визначається не його популярністю чи універсальністю, а конкретним компонентом ІКК, який потрібно розвинути на певному етапі навчання. Водночас жодна група засобів не є самодостатньою: тренажери й гейміфіковані вправи ефективно формують лексику й граматику, але майже не задіюють продуктивне мовлення; платформи для відеоконференцій та ШІ-діалоги розвивають говоріння, проте потребують високого рівня навчальної автономії учня; автентичні медіа й віртуальні тури збагачують лінгвосоціокультурну компетентність, але не забезпечують системного тренування граматичних структур; системи управління навчанням важливі для навчально-стратегічної компетентності, однак самі по собі не гарантують розвитку комунікативних умінь.

Отже, ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності в закладах загальної середньої освіти досягається поєднанням різних груп цифрових інструментів – з урахуванням компонентної структури компетентності та вікових особливостей учнів. Цифрове середовище в такому розумінні є не самоціллю, а гнучким методичним ресурсом, що потребує подальшого дослідження в напрямі проєктування цілісної методичної системи його інтеграції в традиційні форми навчання.

Список використаної літератури

1. Брода М. Практичні аспекти застосування цифрових інструментів для англomовної підготовки фахівця у закладах вищої освіти України. *Молодь і ринок*. 2026. № 4(248). С. 94–99. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352432>
2. Подоляк М. Масові відкриті онлайн-курси у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Молодь і ринок*. 2024. № 6(226). С. 106–110. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307842>
3. Godwin-Jones R. Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*. 2011. Vol. 15, No. 2. P. 2–11. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/44244>
4. Godwin-Jones R. Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*. 2023. Vol. 27, No. 2. P. 6–27. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/73501>

5. Зубенко О. В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 27(2). С. 80–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15>
6. Косова Т. Роль штучного інтелекту та чату GPT у навчанні англійської мови: плюси та мінуси. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти*. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2023. С. 204–208.
7. Акоп'янц Н. М. Використання ChatGPT в процесі вивчення англійської мови: переваги та можливості. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. 2023. № 1. С. 69–72. DOI: <https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.1.13>
8. Степанов В., Щербак Д. Використання медіаконтенту та ігрових матеріалів для онлайн-викладання іноземної мови. *Advanced Linguistics*. 2024. № 13. С. 47–59. DOI: <https://doi.org/10.20535/2024.13.302988>
9. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Кабанова М. Р. Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі. *Іноземні мови*. 2018. № 3(95). С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.32589/im.v0i3.142589>
10. Романишин І. М., Чухно Т. В., Фийса Н. В. Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. *Академічні візії*. 2023. Вип. 24. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/645>

References

1. Broda, M. (2026). Praktychne aspekty zastosuvannya tsyfrovyykh instrumentiv dlia anhlo-movnoi pidhotovky fakhivtsia u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Practical implementation of digital tools for english-language training of specialists in higher education institutions of Ukraine]. *Molod i rynek – Youth and market*, 4(248), 94–99. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352432> [in Ukrainian].
2. Podoliak, M. (2024). Masovi vidkryti onlain-kursy u navchanni inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Massive Open Online Courses in teaching foreign languages for specific purposes]. *Molod i rynek – Youth and market*, 6(226), 106–110. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307842> [in Ukrainian].
3. Godwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2–11. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/44244> [in English].
4. Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, 27(2), 6–27. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/73501> [in English].
5. Zubenko, O. V. (2023). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and learning a foreign language]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 27(2), 80–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15> [in Ukrainian].
6. Kosova, T. (2023). Rol shtuchnoho intelektu ta chatu GPT u navchanni anhliiskoi movy: pliusy ta minusy [The role of artificial intelligence and GPT chat in teaching English: pros and cons]. In: *Innovatsiini tekhnologii rozvytku osobystisno-profesiinoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh pislidiplomnoi osvity – Innovative technologies for the development of personal and professional competence of teachers in postgraduate education*. (pp. 204–208). Sumy: NVV KZ SOIPPO [in Ukrainian].
7. Akopiants, N. M. (2023). Vykorystannia ChatGPT v protsesi vyvchennia anhliiskoi movy: perevahy ta mozhlyvosti [Using ChatGPT in the process of learning English: Advantages and opportunities]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «KhPI»*. Serii: Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva – Bulletin of the National Technical University «KhPI». Series: Actual problems of Ukrainian society development, (1), 69–72. DOI: <https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.1.13> [in Ukrainian].
8. Stepanov, V., & Shcherbak, D. (2024). Vykorystannia mediakontentu ta ihrovykh materialiv dlia onlain-vykladannia inozemnoi movy [Use of media content and game materials for preparing online classes in foreign languages]. *Advanced Linguistics*, (13), 47–59. DOI: <https://doi.org/10.20535/2024.13.302988> [in Ukrainian].
9. Tarnopolsky, O. B., Kozhushko, S. P., & Kabanova, M. R. (2018). Heimifikatsiia v navchanni inozemnykh mov u vyshchii shkoli [Gamification in foreign language teaching at higher schools]. *Inozemni movy – Foreign Languages*, 3(95), 15–22. DOI: <https://doi.org/10.32589/im.v0i3.142589> [in Ukrainian].
10. Romanyshyn, I. M., Chukhno, T. V., & Fyisa, N. V. (2023). Transformatsiia metodiv navchannia y vykladannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli: vykorystannia shtuchnoho intelektu, analiz vplyvu, perspektyvy [Transformation of learning and teaching English methods in higher school: use of artificial intelligence, impact analysis, perspectives]. *Akademichni vizii – Academic visions*, (24). Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/645> [in Ukrainian].

Харченко А. А. Класифікація цифрових засобів і платформ навчання англійської мови відповідно до компонентів іншомовної комунікативної компетентності

У статті систематизовано сучасні цифрові засоби й платформи навчання англійської мови відповідно до компонентів іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). Визначено основні критерії класифікації цифрових інструментів мовної освіти – за дидактичним призначенням, видом мовленнєвої діяльності, формою організації навчання та типом пристрою – і охарактеризовано теоретичне підґрунтя систематизації, представлене підходами CALL і MALL. Проаналізовано шість функціональних груп цифрових засобів (тренажери лексики й граматики, інструменти розвитку комунікативних навичок, платформи організації навчального процесу, інструменти формувального оцінювання, мультимедійні ресурси для аудіювання, додатки для читання), а також окремо розглянуто масові відкриті онлайн-курси, мобільні додатки, сервіси штучного інтелекту та гейміфікаційні елементи, визначено їх дидактичний потенціал і обмеження для учнів закладів загальної середньої освіти. Запропоновано авторську класифікацію цифрових засобів відповідно до субкомпетентностей ІКК, на формування яких вони спрямовані. Установлено, що жодна група цифрових засобів не є самодостатньою: ефективне формування ІКК досягається лише поєднанням різних груп інструментів з урахуванням вікових особливостей учнів.

Ключові слова: цифрові засоби навчання, іншомовна комунікативна компетентність, CALL, MALL, штучний інтелект, гейміфікація.

Kharchenko A. A. Classification of digital tools and platforms for teaching English in accordance with the components of foreign language communicative competence

The article systematises modern digital tools and platforms for teaching English in accordance with the components of foreign language communicative competence (FLCC). The main criteria for classifying digital tools in language education are identified – by didactic purpose, type of speech activity, form of learning organisation, and device type – and the theoretical basis of the systematisation, represented by the CALL and MALL approaches, is characterised. Six functional groups of digital tools are analysed (vocabulary and grammar trainers, communication development tools, learning management platforms, formative assessment tools, multimedia listening resources, reading applications); massive open online courses, mobile applications, artificial intelligence services, and gamification elements are separately examined, and their didactic potential and limitations for secondary school students are identified. An original classification of digital tools is proposed according to the FLCC sub-competences they are aimed at developing. It is established that no single group of digital tools is self-sufficient: effective FLCC formation is achieved only by combining different groups of tools concerning students' age-related characteristics.

Key words: digital learning tools, foreign language communicative competence, CALL, MALL, artificial intelligence, gamification.

Стаття поширюється на умовах
 ліцензії відкритого
 доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 06.08.2026
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.08.2026
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА І НАУКА В УНІВЕРСИТЕТАХ

УДК 37.091.3:378.147

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-198-207>

Прокопенко Ліліана Іванівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри української філології
і методики навчання фахових дисциплін
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна.
lilianaprokopenko@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1821-7016>

Крупеньова Тетяна Іванівна,

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри української філології
і методики навчання фахових дисциплін
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна.
taniakrupenev@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8616-4713>

Євтушина Тетяна Олександрівна,

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри української філології
і методики навчання фахових дисциплін
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна.
ievtushyna@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-6561-5880>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ АНАЛОГІЇ

Пояснення нового навчального матеріалу є одним із найскладніших компонентів професійної діяльності вчителя, оскільки потребує не лише ґрунтовного володіння предметним змістом, а й уміння трансформувати наукове знання у форму, доступну для розуміння учнів. Особливої методичної майстерності вимагає пояснення абстрактних понять, закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків, процесів і способів діяльності, засвоєння яких пов'язане з переходом від уже сформованого пізнавального досвіду до нового знання. Саме тому проблема пошуку ефективних мовленнєвих засобів, які забезпечують таку когнітивну трансформацію, залишається однією з актуальних у теорії та методиці професійної підготовки майбутніх учителів.

Одним із найефективніших засобів педагогічного пояснення є аналогія, яка дає змогу інтерпретувати новий навчальний матеріал через систему відповідностей із добре відомим адресатові об'єктом. На відміну від простого порівняння, аналогія не обмежується встановленням окремих спільних ознак, а моделює структуру нового знання, забезпечуючи його осмислення на основі попереднього досвіду учнів. Завдяки цьому вона виконує не лише ілюстративну, а насамперед когнітивну функцію (Gentner, 1983), сприяючи формуванню цілісного розуміння понять, закономірностей і процесів незалежно від предметної галузі.

Водночас результати аналізу навчальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей, спостереження за проведенням навчальних занять і виконанням методичних завдань свідчать, що майбутні вчителі використовують аналогію переважно інтуїтивно. Найчастіше вони отожднюють її з порівнянням або метафорою, не враховуючи структурно-композиційних особливостей аналогії та її пояснювального потенціалу. Унаслідок цього аналогія або зводиться до образної ілюстрації навчального матеріалу, або взагалі не використовується під час пояснення складних понять і явищ. Така ситуація значною мірою зумовлена тим, що у професійній підготовці майбутніх учителів аналогія переважно розглядається як окремий риторичний прийом, тоді як цілеспрямоване формування вмінь її аналізувати, конструювати й методично доцільно використовувати фактично залишається поза увагою. Відтак, існує суперечність між високим дидактичним потенціалом аналогії як конструктивного прийому професійно-педагогічного мовлення та недостатньою розробленістю методики формування в майбутніх учителів умінь свідомо добирати, конструювати й використовувати аналогії відповідно до змісту навчального матеріалу, дидактичної мети та особливостей учнівської аудиторії. Подолання цієї суперечності зумовлює необхідність наукового обґрунтування методики навчання, що забезпечуватиме формування відповідного професійного вміння у здобувачів педагогічної освіти різних предметних спеціальностей.

Аналогія належить до міждисциплінарних феноменів, що досліджуються у філософії, логіці, психології, когнітивних науках, педагогіці та методиці навчання. Теоретичним підґрунтям сучасних когнітивних досліджень аналогії стала теорія структурного відображення (*structure-mapping theory*) Д. Гентнер (Gentner, 1983), відповідно до якої аналогічне перенесення ґрунтується не на зовнішній подібності об'єктів, а на встановленні системи структурних відповідностей між вихідною моделлю та об'єктом пояснення. Перенесення другорядних або несуттєвих властивостей моделі може призводити до хибних висновків, тому визначальне значення має добір саме тих відповідностей, які відображають сутність пояснюваного явища (Gentner, 1983).

У сучасних зарубіжних дослідженнях, що розвивають ці теоретичні положення, увагу зосереджено переважно на когнітивних механізмах аналогічного перенесення знань та умовах його ефективності в освітньому процесі. Узагальнюючи результати теоретичних і емпіричних досліджень, М. Gray та К. Holyoak наголошують, що аналогія є потужним засобом формування концептуального розуміння та перенесення знань (Gray & Holyoak, 2021). Автори доводять, що ефективність аналогії залежить від добору знайомої вихідної моделі, повноти встановлення структурних відповідностей, використання візуальних і вербальних опор, урахування когнітивного навантаження та рівня попередньої підготовки студентів. Отримані положення узгоджуються із висновками систематичного огляду L. Cacciari-Sawicki та співавторів (Cacciari-Sawicki et al., 2023), а також дослідженнями P. Sidney і C. Thompson (Sidney & Thompson, 2019), присвяченими ролі аналогії у перенесенні знань і формуванні концептуального розуміння.

У вітчизняній педагогіці аналогію розглядають як логічний механізм наукового пізнання та засіб моделювання складних об'єктів. Зокрема, В. Бондар підкреслює, що аналогія забезпечує перенесення знань із відомих об'єктів на нові, сприяє усвідомленню їх структурної подібності

та виконує евристичну функцію в процесі навчання. Учений наголошує, що пізнавальна цінність аналогії полягає не в зовнішній схожості явищ, а у виявленні істотних структурних відповідностей, які забезпечують побудову нових знань і прогнозування результатів пізнання (Бондар, 2022).

Для сучасної української лінгводидактики особливого значення набувають дослідження К. Глуховцевої, яка показує, що аналогія є одним із найефективніших засобів пояснення мовознавчих понять у науково-популярному дискурсі. Водночас предметом аналізу дослідниці є функціонування аналогій у готових текстах, тоді як методика спеціального навчання майбутніх педагогів їх аналізувати, конструювати й використовувати не розглядається (Глуховцева, 2019). Близькими за проблематикою є праці Л. Петько, присвячені дидактичному потенціалу аналогії у професійній підготовці студентів, однак вони також не пропонують цілісної системи формування відповідного професійного вміння (Петько, 2016).

Отже, аналіз наукових праць засвідчив недостатню розробленість цілісної методики навчання майбутніх учителів використання аналогії як прийому педагогічного пояснення. *Мета статті* полягає у теоретичному обґрунтуванні поетапної методики навчання майбутніх учителів використання аналогії як конструктивного прийому професійно-педагогічного мовлення.

Дослідження має теоретико-методичний характер. Його основу становить наукове обґрунтування авторської методики навчання, розробленої шляхом аналізу сучасних наукових підходів до використання аналогії в освіті, педагогічного моделювання процесу її засвоєння та проєктування системи вправ, спрямованої на формування професійно-педагогічного мовлення майбутніх учителів.

Пояснювальний потенціал аналогії визначається не лише наявністю подібності між двома об'єктами, а насамперед способом її організації. На відміну від порівняння, яке переважно актуалізує окрему спільну ознаку, аналогія вибудовує систему структурних відповідностей між добре відомою моделлю та новим об'єктом пізнання (Gentner, 1983). Саме така організація забезпечує перенесення вже сформованих знань на засвоєння нового навчального матеріалу, що зумовлює її особливу роль у педагогічному поясненні.

Аналіз виконаних студентами завдань засвідчив, що основні труднощі використання аналогії пов'язані не зі створенням образної моделі, а з нерозумінням її конструктивної природи. Найчастіше студенти або підміняють аналогію порівнянням, обмежуючись констатацією окремої спільної ознаки, або використовують метафоричний образ без встановлення системи відповідностей між моделлю та об'єктом пояснення. Унаслідок цього аналогія втрачає пояснювальну функцію і перетворюється лише на засіб ілюстрування навчального матеріалу.

Виявлені труднощі стали підставою для розроблення поетапної методики формування в майбутніх учителів уміння використовувати аналогію як конструктивний прийом професійно-педагогічного мовлення. Її концептуальною основою є положення про те, що предметом навчання має бути не засвоєння окремих аналогій, а оволодіння принципами їх побудови відповідно до змісту навчального матеріалу та дидактичної мети пояснення. Відповідно методика спрямована на формування взаємопов'язаних професійних умінь: аналізувати структуру аналогії, визначати її дидактичне призначення, добирати модель відповідно до предмета пояснення, встановлювати систему структурних відповідностей, визначати межі перенесення ознак і включати аналогію до цілісного педагогічного пояснення. Логіка навчання ґрунтується на поступовому ускладненні навчальної діяльності – від аналізу готових аналогій до самостійного конструювання педагогічних пояснень.

Перший етап методики спрямований на формування вміння розпізнавати аналогію в педагогічному тексті, відмежовувати її від порівняння, метафори та інших образних засобів, визначати тип (понятійна чи образна), встановлювати структурні компоненти й мовні засоби, що забезпечують зв'язок між моделлю та об'єктом пояснення. Основним методом навчання виступає аналіз текстів-зразків, які репрезентують різні способи використання аналогії в педагогічному мовленні.

Після опрацювання порівняльної таблиці, що відображає композиційні особливості порівняння, метафори й аналогії, студенти виконують вправи на їх диференціацію. Вони визначають використаний спосіб пояснення, аргументують власне рішення та встановлюють структурні компоненти аналогії.

Так, під час підготовки майбутніх учителів української мови і літератури використовується завдання, побудоване на фрагментах науково-популярного тексту про походження слів. До аналізу пропонуються приклади, у яких використано метафору (*«Про те, в якій країні народилося те чи інше слово, можна дізнатися з етимологічного словника»*), порівняння (*«Звучання деяких слів, подібно до заморських нарядів чужоземців, видає їхнє іноземне походження»*) та розгорнутої аналогії, що пояснюють процес запозичення слів через аналогію з міграцією людей: *«Ви любите мандрувати? На думку археологів, майже всі люди на Землі є переселенцями, оскільки людство виникло в Африці близько 200 тисяч років тому, а потім розповсюдилося по всьому світу – до Європи, Азії, Австралії та Південної Америки...»*

Слова, як виявляється, також мандрують. І, як люди, можуть оселятися деінде – ненадовго або ж на постійне місце проживання, ще й отримати в іншій мові громадянство, понароджувати дітей, онуків, правнуків, набутти кумів і сватів. Що я маю на увазі? От, скажімо, слово козак. Це слово тюркського походження. Мало того, що слово посіло почесне місце в літературній українській мові, ввійшло в словники (здобуло громадянство), а скільки похідних від нього утворилось (народило дітей, дочекалося внуків): козаченько, козацький, козаччина, козацтво та ще й козакувати!» (за А. Левковою). Порівняльний аналіз цих фрагментів дає змогу студентам усвідомити, що визначальною ознакою аналогії є наявність системи структурних відповідностей між моделлю та об'єктом пояснення.

Важливим етапом формування вміння конструювати аналогію є попередній аналіз змісту поняття, що підлягає поясненню. Проведене дослідження засвідчило, що більшість студентів розпочинають побудову аналогії з пошуку зовнішньої схожості моделі, фактично оминаючи етап осмислення самого предмета пояснення. Унаслідок цього аналогії нерідко ґрунтуються на випадкових або другорядних ознаках і не виконують пояснювальної функції.

З цією метою під час підготовки майбутніх учителів природничих наук студентам пропонується проаналізувати поняття *екосистема*: визначити його істотні та другорядні ознаки й обґрунтувати їх значущість для розуміння поняття. У процесі обговорення студенти переходять від переліку конкретних природних об'єктів (рослини, тварин, водойми, ліси, ґрунт) до виокремлення сутнісних характеристик поняття: взаємозалежності компонентів, обміну речовинами й енергією, структурної організації та саморегуляції. Лише після цього вони добирають модель, що відтворює саме ці властивості (симфонічний оркестр, транспортна мережа, виробничий колектив, організм людини). Така послідовність привчає добирати аналогію не за зовнішньою схожістю, а за відповідністю структурі предмета пояснення.

Аналогічний алгоритм застосовується й під час підготовки майбутніх учителів інших спеціальностей: перед добором моделі студенти спочатку визначають істотні ознаки математичного поняття, фізичного явища, історичного процесу, мовознавчої категорії тощо, а вже потім добирають аналогію, здатну відтворити саме ці характеристики.

Після засвоєння принципів побудови аналогії студенти виконують вправи на визначення ознак, покладених в основу аналогічного зіставлення. Наприклад, аналізуючи моделі *мова – живий організм*, *мова – багатоповерховий будинок*, *мова – грошова система*, майбутні вчителі-словесники встановлюють, які властивості мови актуалізує кожна модель, оцінюють її пояснювальні можливості та визначають межі аналогічного перенесення.

У результаті формується універсальний алгоритм аналізу аналогії: визначення моделі й об'єкта пояснення, встановлення структурних відповідностей між ними, окреслення меж перенесення ознак та оцінювання пояснювального потенціалу моделі. Надалі цей алгоритм застосовується під час роботи з професійно орієнтованими текстами різних предметних галузей.

Так, під час підготовки майбутніх учителів хімії *процес вивчення предмета* пояснюється через аналогію з навчанням читання й письма: студенти встановлюють відповідності між літерами та символами хімічних елементів, словами й формулами речовин, реченнями та рівняннями хімічних реакцій, після чого визначають межі аналогічного перенесення. Аналогічно майбутні вчителі фізики аналізують пояснення *електричного поля* через модель зони покриття бездротової мережі, встановлюючи відповідності між елементами моделі та фізичного явища й оцінюючи, які характеристики забезпечують розуміння поняття, а які виходять за межі аналогії.

Отже, вправи першого етапу формують базове професійне вміння аналізувати аналогію як цілісну пояснювальну конструкцію, визначати її структурну організацію, пояснювальні можливості та межі використання. Це створює підґрунтя для переходу до наступного етапу методики, спрямованого на свідомий добір моделей відповідно до предмета педагогічного пояснення.

Другий етап спрямований на формування вміння визначати дидактичне призначення аналогії. Передумовою цього є усвідомлення того, що аналогія може використовуватися для пояснення різних типів навчального матеріалу: понять, закономірностей, процесів і способів діяльності. Залежно від предмета пояснення змінюються вимоги до добору моделі. Усвідомлення цієї залежності є принципово важливим для майбутнього вчителя, оскільки одна й та сама модель може виявитися ефективною в одному випадку й методично недоцільною – в іншому. Для ілюстрації цього положення використовувалася вправа, у якій поняття *термін* пояснювалося за допомогою трьох моделей: Google Drive, QR-коду та іконки мобільного застосунку. Кожна з них актуалізує різний аспект поняття. Google Drive акцентує увагу на систематизації професійного знання, QR-код – на здатності терміна концентрувати значний обсяг інформації в компактній мовній формі, а іконка мобільного застосунку – на швидкому доступі до розгалуженої системи спеціальних знань. Порівняння моделей дає змогу встановити, що методична цінність аналогії визначається відповідністю моделі тому аспекту поняття, який є предметом педагогічного пояснення. Після цього студентам пропонуються завдання: *Визначте, яку властивість поняття пояснює кожна із запропонованих аналогій. Обґрунтуйте, у якій навчальній ситуації кожна модель буде найбільш доречною. Визначте, які ознаки моделі не можуть бути перенесені на об'єкт пояснення. Запропонуйте іншу модель, яка пояснюватиме ту саму властивість поняття, та аргументуйте свій вибір.*

Виконання вправ цієї групи формує здатність оцінювати аналогію не з позицій її образності чи новизни, а з погляду методичної доцільності. Це, своєю чергою, створює підґрунтя для наступного етапу навчання, пов'язаного з конструюванням аналогій для пояснення закономірностей, процесів і способів діяльності.

На відміну від аналогій, що пояснюють поняття, аналогії для пояснення закономірностей моделюють систему взаємозв'язків між компонентами явища. Тому предметом аналогічного перенесення стають не окремі властивості об'єкта, а закономірності його функціонування. Так, під час вивчення особливостей наукового тексту майбутнім учителям пропонується пояснити закономірність функціонування *інтертекстуальності* за допомогою аналогії з мережею гіперпосилань у цифровому середовищі. Аналізуючи текст, вони встановлюють відповідності між елементами цифрової мережі та системою наукової комунікації, визначають, які властивості моделі забезпечують розуміння інтертекстуальності, а які не можуть бути перенесені на об'єкт пояснення. У процесі обговорення студенти доходять висновку, що предметом пояснення є не саме поняття інтертекстуальності, а закономірність функціонування наукового знання як відкритої системи взаємопов'язаних текстів.

За аналогічним алгоритмом організовується робота під час підготовки майбутніх учителів математики. Студентам пропонується пояснити закономірність оберненої пропорційності за допомогою аналогії з розподілом роботи між виконавцями: *«Уявіть, що одній людині потрібно пофарбувати паркан. За умови однакової продуктивності праці вона виконає цю роботу за 12 годин. Якщо працюватимуть двоє людей, той самий обсяг роботи буде виконано за 6*

годин, якщо четверо – за 3 години. Отже, зі збільшенням кількості виконавців час виконання незмінного обсягу роботи закономірно зменшується. Так само пов'язані між собою величини, що перебувають в оберненій пропорційній залежності: зі збільшенням однієї величини інша зменшується таким чином, щоб добуток цих величин залишався сталим».

Подібні вправи використовуються і під час підготовки майбутніх учителів фізичної культури і спорту. Студентам пропонується пояснити закономірність адаптації організму до фізичних навантажень через аналогію з вирощуванням рослини: Досвідчені садівники знають, що рослину неможливо змусити рости швидше, якщо поливати її безперервно. Її розвиток забезпечує не кількість поливів, а їх правильна періодичність, що дає змогу кореневій системі засвоїти вологу. Подібно організовується і тренувальний процес. Організм спортсмена вдосконалюється не під впливом безперервного навантаження, а завдяки закономірному чергуванню тренування й відновлення. Саме в період відновлення формуються адаптаційні зміни, які зумовлюють подальше зростання спортивної працездатності. Аналізуючи запропоновану модель, студенти встановлюють структурні відповідності між її компонентами, визначають межі аналогічного перенесення та пояснюють, чому саме періодичність навантаження, а не його максимальна інтенсивність, є визначальною умовою розвитку тренуваності.

Окрему групу становлять аналогії, призначені для пояснення процесів. На відміну від аналогій, що пояснюють поняття або закономірності, вони моделюють перебіг змін у часі, відтворюючи послідовність дій або зміну стану одного об'єкта.

Під час підготовки майбутніх учителів фізичної культури і спорту поняття динамічний опис пояснюється за допомогою аналогії з уповільненим відеоповтором спортивної вправи. Вибір цієї моделі зумовлений тим, що словесний супровід рухових дій є невід'ємною складовою професійної діяльності тренера й учителя фізичної культури. Аналізуючи техніку виконання вправи, педагог послідовно характеризує окремі фази руху, зміну положення тіла, напрямок, темп і координацію дій, тобто відтворює короткотривалий процес у його часовому розгортанні. Звернення до професійно знайомої моделі забезпечує перенесення цього досвіду на засвоєння мовознавчого поняття. «Динамічний опис можна порівняти з уповільненим відеоповтором (*slow motion*), який тренер використовує для аналізу техніки виконання окремої вправи. Уявіть, що потрібно проаналізувати стрибок у висоту, подачу у волейболі, удар по м'ячу у футболі чи старт спринтера. Якщо розглянути лише фотографію спортсмена, ми побачимо його положення в один конкретний момент – це нагадує статичний опис. Якщо ж переглянути уповільнений повтор, можна простежити, як протягом кількох секунд змінюється положення тіла, як одна фаза руху переходить в іншу, які дії забезпечують правильне виконання вправи. При цьому ми аналізуємо не весь перебіг тренування чи спортивного змагання, а лише одну нетривалу дію, що розгортається в часі.

Саме так будується й динамічний опис. Він не просто перелічує ознаки предмета чи явища, а відтворює короткий процес або послідовність змін одного об'єкта. Його мета – показати, як змінюється об'єкт або як відбувається певна дія. Водночас динамічний опис не перетворюється на розповідь, адже в центрі уваги перебуває не розвиток подій, а спостереження за перебігом одного процесу чи однієї дії».

Після аналізу аналогії увага студентів спрямовується не лише на зміст мовознавчого поняття, а й на спосіб його пояснення. Зокрема, їм пропонується дати відповідь на запитання: Яку послідовність змін моделює аналогія? Які ознаки динамічного опису відтворює модель уповільненого відеоповтору? Чому саме повтор окремої вправи, а не спортивний матч, тренування або змагання дозволяє точніше пояснити сутність динамічного опису? Відтак предметом аналізу стає не лише вдалість моделі, а й точність відображення процесу, який вона покликана пояснити.

Третій етап методики спрямований на формування вміння самостійно конструювати аналогії відповідно до змісту навчального матеріалу, дидактичної мети та особливостей адресата.

Якщо на попередніх етапах майбутні вчителі аналізували готові пояснювальні конструкції та визначали принципи добору моделей, то тепер вони проєктують власні педагогічні пояснення, використовуючи аналогію як конструктивний прийом професійно-педагогічного мовлення. Першу групу становлять вправи на завершення розпочатої аналогії. Наприклад, майбутнім учителям української мови пропонується продовжити пояснення поняття *стиль*: *«Слово стиль походить від латинського, що означало паличку з загостреним кінчиком, якою писали по дощечках із воску. Тепер стиль означає характерні ознаки чого-небудь. Є архітектурні стилі – є ж різниця між, скажімо, Софійським собором та готелем «Хаят», розташованими на одній площі в Києві. Є стилі в одязі. Порівняймо, як вбираються Анна й Ельза з «Крижаного серця» та як Ваяна з «Ваяни». Звісно, можна сказати, що кожна людина має свій стиль – і ви, дорогі учні, теж його маєте, навіть якщо іноді змінюєте стилі, пробуєте різні, бавитеся ними. Стилi змінюються залежно від того, куди ви йдете: якщо на пляж купатись у морі – то вбираєтесь по-одному, якщо ж летите космічним кораблем рятувати Всесвіт, то геть по-іншому! Так само зі стилями мовлення...»* (за А. Левковою); або завершити аналогію словотвірне гніздо – дерево: *«...уявімо собі розлоге дерево. Чим потужніший у нього корінь, тим пишніша крона. Кожен його листочок, кожна гілочка разом з коренем – єдине живе ціле. Так і в словотвірних гніздах...»* (За Н. Клименко). Завершуючи аналогії, студенти мають не лише вибудувати їхню композицію, а й забезпечити послідовне встановлення відповідностей між моделлю та мовознавчим поняттям.

За таким самим принципом організовується робота під час підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Студентам пропонується незавершене пояснення: *«ДНК можна уявити як бібліотеку, у якій зберігаються інструкції для побудови організму. Якщо книга містить сторінки, розділи, абзаци й окремі речення, то...»*. Продовжуючи аналогію, вони повинні не лише встановити відповідності між елементами книги та структурою генетичної інформації, а й обґрунтувати, які властивості моделі забезпечують розуміння механізму збереження й передавання спадкової інформації та де проходять межі аналогічного перенесення.

Наступна група вправ передбачає самостійний добір моделі до визначеного поняття або явища. На відміну від попередніх завдань, у яких модель була заданою, майбутні вчителі самостійно аналізують зміст навчального матеріалу, прогнозують труднощі його засвоєння та обирають модель, що найповніше відображає суттєві ознаки поняття, закономірності чи процесу.

Подальший розвиток професійного вміння забезпечують вправи на трансформацію аналогії. Вони передбачають перебудову готового пояснення шляхом заміни моделі за умови збереження його змісту. Наприклад, студентам пропонується визначити тип аналогії, встановити її структурні компоненти, а потім замінити понятійну аналогію образною. Так, пояснення *фонетичної позиції* через зміну агрегатних станів води необхідно перебудувати, використавши іншу модель, яка зберігає логіку педагогічного пояснення, але ґрунтується на образному представленні мовного явища: *«Поява того чи іншого звуку в слові залежить від позиції, у яку він потрапляє. Фонетична позиція – це умови вживання звуків у мові: наприкінці слова чи середині, перед якимось звуком чи після якогось звуку, під наголосом чи у ненаголошеній позиції тощо. Змінюється позиція – змінюється звук. Це схоже на стан води в природі: температура нижче нуля – перед нами крига, температура піднялася – позиція змінилася – крига перетворилася на рідину; температура стала вищою 100 градусів – знову змінилася позиція – з'явилася пара»*.

Завершальний блок становлять вправи, у яких аналогія створюється відповідно до конкретної педагогічної ситуації. Студенти проєктують фрагмент пояснення нового навчального матеріалу, добирають модель відповідно до вікових особливостей учнів, визначають межі аналогічного перенесення та прогнозують можливі труднощі сприйняття. Наприклад, під час підготовки майбутніх учителів історії пропонується побудувати три аналогії для пояснення поняття *демократія*: для учнів початкової, базової та старшої школи. Виконання завдання

потребує не лише зміни мовного оформлення пояснення, а й добору різних моделей відповідно до життєвого досвіду адресатів: від повсякденних ситуацій колективного вибору гри на перерві до моделей шкільного самоврядування чи діяльності акціонерного товариства. Такий аналіз дає змогу усвідомити, що педагогічної адаптації потребує не лише спосіб викладу, а й сама модель аналогії, характер структурних відповідностей і рівень їх узагальнення.

Важливе місце посідають вправи на професійне редагування аналогій. Студенти аналізують пояснення, у яких навмисно порушено систему структурних відповідностей, перенесено другорядні ознаки моделі або аналогію підмінено порівнянням. Їхнє завдання полягає у виявленні методичних недоліків, оцінюванні їхнього впливу на розуміння навчального матеріалу та вдосконаленні педагогічного пояснення.

Отже, вправи третього етапу забезпечують перехід від аналізу готових аналогій до їх самостійного конструювання й професійного редагування. У результаті майбутні вчителі набувають уміння свідомо використовувати аналогію відповідно до предмета пояснення, дидактичної мети та особливостей навчальної аудиторії.

Проведене дослідження засвідчило, що ефективність використання аналогії у професійно-педагогічному мовленні визначається відповідністю моделі предметові пояснення, повнотою структурних відповідностей між ними та усвідомленням меж аналогічного перенесення. Залежно від дидактичної мети аналогія виконує різні пояснювальні функції, що потребує спеціальної підготовки майбутніх учителів до її свідомого добору й використання.

Запропонована методика інтегрує систему взаємопов'язаних вправ, побудованих за принципом поступового ускладнення професійних дій, що забезпечує формування узагальненого способу використання аналогії як конструктивного прийому професійно-педагогічного мовлення незалежно від предметної спеціалізації майбутнього вчителя.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні особливостей використання аналогії в умовах інклюзивного та цифрового навчання, а також у професійній підготовці вчителів різних предметних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Gentner D. Structure-Mapping: A Theoretical Framework for Analogy. *Cognitive Science*. 1983. Vol. 7, No. 2. P. 155–170. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog0702_3
2. Gray M. E., Holyoak K. J. Teaching by Analogy: From Theory to Practice. *Mind, Brain, and Education*. 2021. Vol. 15, No. 3. P. 250–263. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12288>
3. Ceccacci-Sawicki L., Portela M. P., Fernández C., Salica M., Olguín V. Are analogies an effective tool for teaching? A systematic review. *Revista Electrónica Educare*. 2023. Vol. 27, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15890>
4. Sidney P. G., Thompson C. A. Implicit Analogies in Learning: Supporting Transfer by Warming Up. *Current Directions in Psychological Science*. 2019. Vol. 28, No. 6. P. 619–625. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963721419870801>
5. Бондар В. І. Аналогія як явище в системі прогностичних методів у педагогіці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. 2022. Вип. 34. С. 3–11.
6. Глуховцева К. Д. Метафора й аналогія в науково-популярному дискурсі лінгвістичної тематики. *Мова і міжкультурна комунікація*. 2019. Вип. 2. С. 124–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/movmk_2019_2_15
7. Петько Л. В. Метод аналогії як засіб підвищення якості процесу навчання в умовах університету. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 2. С. 158–163.

References

1. Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7(2), 155–170. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog0702_3
2. Gray, M. E., & Holyoak, K. J. (2021). Teaching by analogy: From theory to practice. *Mind, Brain, and Education*, 15(3), 250–263. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12288>
3. Ceccacci-Sawicki, L., Portela, M. P., Fernández, C., Salica, M., & Olguín, V. (2023). Are analogies an effective tool for teaching? A systematic review. *Revista Electrónica Educare*, 27(2). DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15890>
4. Sidney, P. G., & Thompson, C. A. (2019). Implicit analogies in learning: Supporting transfer by warming up. *Current Directions in Psychological Science*, 28(6), 619–625. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963721419870801>
5. Bondar, V. I. (2022). Analohiia yak yavyshe v systemi prohnostychnykh metodiv u pedahohitsi [Analogy as a phenomenon in the system of prognostic methods in pedagogy]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 17. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia – Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 17. Theory and practice of education and upbringing*, (34), 3–11 [in Ukrainian].
6. Glukhovtseva, K. D. (2019). Metafora y analohiia v naukovo-populiarnomu dyskursi linhvistychnoi tematyky [Metaphor and analogy in the popular science discourse of linguistic topics]. *Mova i mizhkulturna komunikatsiia – Language and intercultural communication*, (2), 124–134. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/movmk_2019_2_15 [in Ukrainian].
7. Petko, L. V. (2016). Metod analohii yak zasib pidvyshchennia yakosti protsesu navchannia v umovakh universytetu [The analogy method as a means of improving the quality of the educational process in higher education]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, (2), 158–163 [in Ukrainian].

Прокопенко Л. І., Крупеньова Т. І., Євтушина Т. О. Формування професійного мовлення майбутніх учителів засобами аналогії

У статті обґрунтовано доцільність цілеспрямованого навчання майбутніх учителів використання аналогії як конструктивного прийому професійно-педагогічного мовлення. Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між широким використанням аналогії в педагогічному поясненні та відсутністю науково обґрунтованої методики формування в майбутніх учителів умінь її аналізувати, конструювати й застосовувати відповідно до предмета пояснення та дидактичної мети. Мета статті полягає в розробленні й теоретичному обґрунтуванні поетапної методики навчання майбутніх учителів використання аналогії як конструктивного прийому професійно-педагогічного мовлення. Дослідження має теоретико-методичний характер і ґрунтується на аналізі сучасних наукових підходів до використання аналогії в освіті, педагогічному моделюванні процесу формування відповідного професійного вміння та проектуванні системи навчальних вправ. Запропонована методика передбачає поетапне формування вмінь аналізувати аналогії, визначати їхню педагогічну доцільність, добирати моделі відповідно до змісту навчального матеріалу, конструювати власні аналогії, редагувати їх та використовувати у професійно-педагогічному мовленні. Система вправ побудована за принципом поступового ускладнення та охоплює завдання з різних предметних галузей, що забезпечує універсальність методики й можливість її використання у професійній підготовці майбутніх учителів різних спеціальностей. Наукова новизна дослідження полягає в розробленні цілісної поетапної методики навчання використання аналогії як конструктивного прийому педагогічного пояснення, визначенні логіки формування відповідного професійного вміння та створенні системи вправ, орієнтованої на його розвиток. Практичне значення результатів полягає у можливості викорис-

тання запропонованої методики у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, підвищення якості педагогічного пояснення та розвитку професійно-педагогічного мовлення.

Ключові слова: аналогія, професійно-педагогічне мовлення, майбутні вчителі, методика навчання, педагогічне пояснення, система вправ.

Prokopenko L. I., Krupenyova T. I., Yevtushyna T. O. Developing future teachers' professional speech through analogy

The article substantiates the need for systematic training of prospective teachers to use analogy as a constructive technique of professional pedagogical discourse. The relevance of the study is determined by the contradiction between the widespread use of analogies in pedagogical explanation and the lack of a scientifically grounded methodology for developing prospective teachers' ability to analyse, construct, and apply analogies according to the instructional purpose, the content of explanation, and learners' cognitive characteristics. The purpose of the article is to develop and theoretically substantiate a stage-based methodology for teaching prospective teachers to use analogy as a constructive technique of professional pedagogical discourse. The study is theoretical and methodological in nature and is based on the analysis of contemporary approaches to the educational use of analogy, pedagogical modelling of the process of developing the corresponding professional skill, and instructional design of a system of learning tasks. The proposed methodology provides for the gradual development of the ability to analyse analogies, determine their pedagogical appropriateness, select appropriate source domains, construct original analogies, refine them, and integrate them into professional pedagogical communication. The system of learning tasks is organised according to the principle of increasing complexity and includes examples from different subject areas, which ensures the universality and adaptability of the methodology in teacher education programmes. The scientific novelty of the study lies in the development of an integrated stage-based methodology for teaching the use of analogy as a constructive technique of pedagogical explanation, the substantiation of the logic of developing the corresponding professional competence, and the design of a system of learning tasks aimed at its formation. The practical significance of the research lies in the possibility of applying the proposed methodology in teacher education programmes to improve the quality of pedagogical explanation and develop prospective teachers' professional pedagogical discourse.

Key words: analogy, professional pedagogical discourse, prospective teachers, teaching methodology, pedagogical explanation, system of learning tasks.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 373.3.02:004.8

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-208-214>

Блудова Юлія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна.
julia_bludova@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-6338-0571>

Ільїна Олена Олексіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна.
ilinahelen@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-1951-4311>

Корсікова Катерина Геннадіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна.
ekaterina38@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-9690-8405>

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ, МИСТЕЦЬКОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток технологій генеративного штучного інтелекту (ШІ) стали визначальним фактором трансформації глобального освітнього простору всередині 2020-х років. Сучасний етап цифровізації освіти вимагає від педагогічної спільноти не просто адаптації до нових інформаційно-комунікаційних інструментів, а докорінного переосмислення дидактичних підходів до конструювання навчального контенту. Якщо раніше ШІ сприймався переважно як автоматизована система для виконання рутинних операцій, то сьогодні він виступає повноцінним інтелектуальним та творчим асистентом педагога, здатним генерувати текстові, візуальні, аудіальні та мультимедійні продукти високого рівня унікальності.

В умовах реалізації концепції «Нова українська школа» (НУШ) перед учителем початкових класів постає низка складних дидактичних та організаційних викликів. Компетентнісний та інтегрований підходи, що покладені в основу Державного стандарту початкової освіти, вимагають створення якісно нового навчально-методичного забезпечення. Сучасний молодший школяр, який росте в насиченому цифровому середовищі, має кліпове, яскраво виражене наочно-образне мислення. Це зумовлює високу потребу у візуально привабливому, динамічному та унікальному контенті, який здатний утримувати увагу учнів, стимулювати їхню пізнавальну активність та забезпечувати психоемоційний комфорт під час навчання.

Саме тому виникає гостра науково-методична потреба в розкритті дидактичного потенціалу інструментів генеративного ШІ як засобу інтенсифікації та модернізації праці вчителя. Актуальності це набуває в контексті синхронної інтеграції трьох освітніх галузей: мовно-літературної, мистецької та технологічної, що пов'язані природним ланцюжком розвитку дитини: «слово – образ – дія».

Аналіз джерел та останніх досліджень. Питання використання ШІ в освітньому просторі протягом останніх років активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Зокрема, загальний стан, тенденції та перспективи інтеграції ШІ у вищій освіті розкрили у своїх працях А. Андрощук та О. Малюга (Androshchuk & Maluga, 2024), Н. Бахмат (Бахмат, 2023), а також О. Панухник (Панухник, 2023), яка наголошує, що впровадження технологій штучного інтелекту сприяє розширенню доступу до навчання, персоналізації досвіду отримання знань, а також оптимізації методів і стратегій для досягнення очікуваних результатів.

Окремо слід відзначити напрацювання зарубіжних авторів, зокрема Н. Гавіра Дурон та А. Хіменес-Пресіадо (Gavira Durón & Jiménez-Preciado, 2025), К. Тан, К. Чанг і Г. Хван (Tang, Chang & Hwang, 2023), які детально проаналізували можливості використання ШІ й підкреслили необхідність адаптації традиційних педагогічних підходів до умов глобальних цифрових трансформацій.

Специфіка трансформації методик під впливом ШІ у сфері мовної та літературної освіти перебуває у фокусі уваги В. Зінченко, О. Хававчак та Л. Богуславської (Зінченко, Хававчак & Богуславська, 2024). Водночас К. Куддус (Kuddus, 2022), підкреслюючи потужний потенціал ШІ у забезпеченні траєкторії персоналізованого навчання для кожного здобувача, зауважує, що значна частина освітян чітко не усвідомлює його конкретного дидактичного значення в освітньому процесі та у мовному розвитку зокрема.

С. Дерябіна, Р. Нікітенко та О. Чешенко присвятили дослідження аналізу можливостей практичного використання штучного інтелекту в мистецькій та технологічній освітніх галузях (Дерябіна, Нікітенко & Чешенко, 2024). Авторки запропонували конкретні практичні інструменти ШІ для візуалізації, створення музики, 3D-моделювання та конструювання тестів тощо.

Мета статті – теоретично дослідити дидактичний потенціал інструментів ШІ у початковій школі та практично продемонструвати методичний кейс створення інтегрованого дидактичного матеріалу для мовно-літературною, мистецькою та технологічною освітніми галузями на основі єдиного смислового ядра.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі реформування системи загальної середньої освіти особливої актуальності набуває модернізація змісту навчання в початковій школі, що зумовлено ухваленням оновленого Державного стандарту початкової освіти. У стандарті визначаються нові стратегічні орієнтири для формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів, висуваючи водночас високі вимоги до інтеграції інноваційних підходів у профільних освітніх галузях (Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, 2025).

Зокрема, у межах *мовно-літературної галузі* акцент зміщується на розвиток активної мовленнєвої діяльності, критичного мислення та здатності сприймати й інтерпретувати медіатек-

сти, що вимагає залучення сучасного цифрового інструментарію. *Мистецька галузь* орієнтує педагога на поліхудожній розвиток особистості учня, формування національної самосвідомості через сприймання та створення арт-об'єктів, де технології штучного інтелекту та візуалізації можуть виступати дієвим засобом творчого самовираження. У свою чергу, *технологічна галузь* безпосередньо передбачає опанування учнями досвіду предметно-перетворювальної діяльності, моделювання та конструювання, де використання цифрових симуляцій та інтерактивних платформ дозволяє суттєво оптимізувати освітній процес.

Штучний інтелект у контексті інформаційно-цифрової компетентності сучасного вчителя останнім часом посідає передове місце серед дидактичного інструментарію. Розглядаючи дидактичний потенціал штучного інтелекту крізь призму «Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні», ці технології варто трактувати як інтелектуальні системи опрацювання даних, що здатні до самонавчання, прогнозування та прийняття рішень у реальному й цифровому середовищах (Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, 2020). У контексті початкової школи цей інструментарій виходить за межі звичайного технічного засобу навчання. Він виступає чинником системної трансформації початкової освіти, забезпечуючи перехід від уніфікованого навчання до гнучких, адаптивних та персоналізованих педагогічних практик.

Для ефективного проєктування сучасного уроку вчителю необхідне чітке розуміння прикладного призначення конкретних цифрових рішень. Ураховуючи інтегративний характер навчання молодших школярів та вимоги оновленого Державного стандарту, доцільно здійснити функціональну класифікацію інструментів ШІ за досліджуваними освітніми галузями. У мовно-літературній освітній галузі ШІ автоматизує адаптацію текстів (спрощення синтаксису й довжини речень під рівень читання учнів), миттєво конструє дидактичні вправи (моніторингові тексти з пропусками, мовні ребуси, анаграми, римування) та моделює наскрізні сюжетні ігрові квести для інтегрованих уроків. У мистецькій галузі ШІ-інструменти використовуються для генерації унікального наочного матеріалу й ілюстрацій до творів, проєктування індивідуалізованого інструментарію (арт-терапевтичні розмальовки, шаблони для пальчикового малювання чи колажів), а також створення інтерактивних карток-підказок для аналізу колориту й композиції. У технологічній галузі забезпечує автоматичне моделювання покрокових графічних карт (для оригамі, ліплення, аплікацій), функціонує як креативний банк ідей для створення виробів із підручних матеріалів та вторинної сировини, а також дозволяє швидко готувати адаптовані дитячі креслення, схеми та розгортки фігур.

Класифікація інструментів штучного інтелекту демонструє автономні можливості нейромереж у межах кожної з досліджуваних освітніх галузей. Поміж тим фундаментальним принципом початкової освіти є інтеграція змісту. Максимальний дидактичний ефект досягається тоді, коли різні форми ШІ застосовуються не ізольовано, а поєднуються у наскрізний технологічний ланцюжок для вирішення комплексного педагогічного завдання.

Для практичної реалізації такого підходу представимо *методичний кейс створення інтегрованого дидактичного матеріалу за допомогою ШІ*. Головна особливість кейсу полягає у його структурі, побудованою за логікою природного циклу пізнання учня початкових класів: «сприймання → осмислення й візуалізація → практичне втілення». На першому етапі за допомогою текстових нейромереж створюється вербальний зміст, на другому – генератори зображень трансформують його у наочну опору, а на третьому – спеціалізовані ШІ-інструменти моделюють інструкції для ручної, предметно-перетворювальної діяльності. Така послідовність задіює одночасно вербально-логічний, візуально-образний та кінестетичний канали сприйняття інформації, гарантуючи максимальну дидактичну ефективність навчального процесу.

Презентуємо приклад методичного кейсу проєкту «Легенди рідного краю» для учнів 3–4 класів, де інтегруються мовно-літературна, мистецька та технологічна освітні галузі за допомогою інструментів ШІ. Наведемо три кроки, які демонструють, як за допомогою різних

типів ШІ створюється наскрізний навчальний контент. Для кожного етапу запропоновано приклади промптів, які вчитель початкових класів може адаптувати під власні потреби.

Крок 1 – Текст → Робота з текстовим ШІ.

Завдання: створення дитячої повчальної легенди або казки про історичну пам'ятку чи природний об'єкт рідного краю з урахуванням диференційованого підходу. Приклад промпту для вчителя: *«Дій як досвідчений методист Нової української школи та дитячий письменник. Напиши повчальну, цікаву легенду для дітей 9 років про козацький дуб. Обсяг – до 200 слів. Використовуй прості речення, зрозумілі метафори. Додай у текст 3 виділені нові слова для збагачення словникового запасу».*

Крок 2 – Візуал → Робота з генераторами зображень.

Завдання: генерація серії узгоджених сюжетних ілюстрацій на основі створеного тексту для оформлення дитячого артбуку, коміксу або карток для парної чи групової роботи. Приклад промпту для вчителя: *«Створи дитячу книжкову ілюстрацію у стилі сучасної української казкової графіки, акварель, яскраві та теплі кольори, чіткі контури. Зображено маленького хлопчика-козака біля величного старовинного дуба в полі».*

Крок 3 – Дія → Робота з мультимедійними та конструкторськими ШІ-інструментами.

Завдання: отримання детальної, адаптованої для молодших школярів покрокової інструкції (текстової та візуальної) для виготовлення головного персонажа або символу легенди на уроці дизайну і технологій. Приклад промпту для вчителя: *«Напиши покрокову інструкцію для уроку дизайну і технологій у 3 класі з виготовлення чарівного дуба у техніці об'ємної аплікації з паперу. Інструкція має містити: 1) перелік безпечних та доступних матеріалів. 2) 5 чітких, простих кроків, написаних мовою, зрозумілою дитині 8 років. 3) короткі поради з безпеки при роботі з ножицями».*

Слід зауважити, що при роботі із ШІ-інструментами педагогу слід пам'ятати про ризики та обмеження, які потребують особливої уваги. Ключовою проблемою залишається схильність нейромереж до так званих «галюцинацій», що покладає на вчителя обов'язок перевірки історичних фактів, мовної грамотності та логіки у згенерованих матеріалах. Не менш важливим є дотримання етичних норм авторського права, що закладає підґрунтя для формування академічної доброчесності та поваги до чужої інтелектуальної праці з раннього віку.

Крім того, надмірне захоплення цифровими ілюстраціями та готовими шаблонами несе в собі приховану загрозу шаблонізації дитячого сприйняття, гальмуючи розвиток критичного мислення й уяви молодших школярів. Тож цифрові інструменти мають виступати виключно допоміжним засобом, де вирішальну роль відіграє професійна експертиза та педагогічний такт сучасного вчителя.

Висновки. Таким чином, ШІ в освіті продовжує еволюціонувати із суто технічного засобу автоматизації рутини в повноцінного інтелектуально-творчого асистента вчителя. Представлена функціональна класифікація інструментів підтверджує, що ШІ може бути зручним методичним містком між мовно-літературною, мистецькою та технологічною освітніми галузями. Запропонований методичний кейс створення інтегрованого дидактичного матеріалу за допомогою ШІ дає можливість алгоритмізувати роботу вчителя та уможлиблює трансформувати абстрактну тему в прикладний навчальний комплекс. Перспективи подальших досліджень полягають у подальших розвідках та розробці цілісних методичних систем підготовки майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з нейромережами.

Список використаної літератури

1. Бахмат Н. В. Штучний інтелект у вищій освіті: можливості використання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. № 35. С. 161–173. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-161-173>

2. Дерябіна С. В., Нікітенко Р. І., Чешенко О. І. Використання інструментів штучного інтелекту в діяльності педагогів мистецькій/технологічній освітніх галузей. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3, № 6. P. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.02>
3. Зінченко В. М., Хававчак О. А., Богуславська Л. Г. Вплив технологій штучного інтелекту на методики викладання філологічних дисциплін. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13234300>
4. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні: розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 № 1556-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#n8> (дата звернення: 27.06.2026).
5. Панухник О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту III. *Галицький економічний вісник*. 2023. № 4(83). С. 202–211. DOI: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202
6. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 26.12.2025 № 1810. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 08.06.2026).
7. Androshchuk A., Maluga O. Use of artificial intelligence in higher education: state and trends. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3, No. 2. P. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04>
8. Gavira Durón N., Jiménez-Preciado A. L. Exploring the role of AI in higher education: a natural language processing analysis of emerging trends and discourses. *The TQM Journal*. 2025. Vol. 38, no. 3. P. 673–693. DOI: <https://doi.org/10.1108/TQM-10-2024-0376>
9. Kuddus K. Artificial intelligence in language learning: Practices and prospects. In: *Advanced analytics and deep learning models*. Scrivener Publishing LLC, 2022. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119792437.ch1>
10. Tang K. Y., Chang C. Y., Hwang G. J. Trends in artificial intelligencesupported e-learning: A systematic review and co-citation network analysis (1998–2019). *Interactive Learning Environments*. 2023. Vol. 31, no. 4. P. 2134–2152. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1875001>

References

1. Bakhmat, N. V. (2023). Shtuchnyi intelekt u vyshchii osviti: mozhlyvosti vykorystannia [Artificial intelligence in higher education: possibilities of use]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical Education: Theory and Practice*, (35), 161–173. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-161-173> [in Ukrainian].
2. Deriabina, S. V., Nikitenko, R. I., & Cheshenko, O. I. (2024). Vykorystannia instrumentiv shtuchnoho intelektu v diialnosti pedahohiv mystetskii/tekhnolohichnii osvitynikh haluzei [Using artificial intelligence tools in the activities of educators in art/technological educational fields]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(6), 9–24. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.02> [in Ukrainian].
3. Zinchenko, V. M., Khavavchak, O. A., & Bohuslavskaya, L. H. (2024). Vplyv tekhnolohii shtuchnoho intelektu na metodyky vykladannia filolohichnykh dystsyplin [The impact of artificial intelligence technologies on the methods of teaching philological disciplines]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (9). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13234300> [in Ukrainian].
4. Kontseptsiiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 02.12.2020 № 1556-r [Concept of development of artificial intelligence in Ukraine: order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 2, 2020 No. 1556-r]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#n8> [in Ukrainian].

5. Panukhnyk, O. (2023). Shtuchnyi intelekt v osvitnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh zdobuvachiv vyshchoi osvity: vidpovidalni mezhi vmistu ShI [Artificial intelligence in the educational process and scientific research of higher education applicants: responsible limits of AI content]. *Halytskyi ekonomichnyi visnyk – Galician Economic Journal*, 4(83), 202–211. DOI: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202 [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoï osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 26.12.2025 № 1810 [On approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine from December 26, 2025 No. 1810]. (2025). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

7. Androshchuk, A., & Maluga, O. (2024). Use of artificial intelligence in higher education: state and trends. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(2), 27–35. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04>

8. Gavira Durón, N., & Jiménez-Preciado, A. L. (2025). Exploring the role of AI in higher education: a natural language processing analysis of emerging trends and discourses. *The TQM Journal*, 38(3), 673–693. DOI: <https://doi.org/10.1108/TQM-10-2024-0376>

9. Kuddus, K. (2022). Artificial intelligence in language learning: Practices and prospects. In: *Advanced analytics and deep learning models* (pp. 1–17). Scrivener Publishing LLC. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119792437.ch1>

10. Tang, K. Y., Chang, C. Y., & Hwang, G. J. (2023). Trends in artificial intelligence-supported e-learning: A systematic review and co-citation network analysis (1998–2019). *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2134–2152. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1875001>

Блудова Ю. О., Ільїна О. О., Корсікова К. Г. Дидактичний потенціал штучного інтелекту на уроках мовно-літературної, мистецької та технологічної освітніх галузей у початковій школі

У статті досліджено дидактичний потенціал штучного інтелекту в контексті вимог Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти. Актуальність роботи зумовлена стрімким розвитком нейромереж та їхнім переходом від засобів автоматизації рутинних операцій до статусу повноцінних інтелектуально-творчих асистентів учителя. Виокремлено психолого-педагогічні особливості сучасних молодших школярів, які володіють яскраво вираженим наочно-образним і кліповим мисленням, що зумовлює високу потребу у створенні унікального, динамічного та візуально насиченого навчального контенту. Метою роботи є теоретичне обґрунтування можливостей ШІ та розроблення методичного кейсу для інтеграції трьох освітніх галузей навколо смислового ядра «слово – образ – дія». Здійснено функціональну класифікацію інструментів ШІ. Визначено, що в мовно-літературній галузі нейромережі автоматизують адаптацію текстів та конструюють вправи; у мистецькій – генерують автентичну наочність й арт-терапевтичні шаблони; у технологічній – оптимізують створення технологічних карт, схем і розгортки фігур. Практична цінність роботи полягає у розробленні наскрізного методичного кейсу проєкту «Легенди рідного краю» для 3–4 класів. Він демонструє алгоритм взаємодії вчителя з ШІ на трьох етапах: створення тексту, генерація візуального ряду та моделювання інструкцій для ручної праці з наведенням прикладів промптів. Виокремлено ризики використання нейромереж: схильність до «галюцинацій», питання авторського права та загроза шаблонізації дитячої уяви. Обґрунтовано, що ШІ виступає інтелектуально-творчим асистентом, який забезпечує системну трансформацію початкової освіти.

Ключові слова: штучний інтелект, початкова школа, НУШ, інтегроване навчання, мовно-літературна галузь, мистецька галузь, технологічна галузь.

Bludova Yu. O., Ilina O. O., Korsikova K. G. Didactic potential of artificial intelligence in lessons of language and literature, art and technological educational branches in primary school

The article explores the didactic potential of artificial intelligence in the context of the requirements of the New Ukrainian School and the State Standard of Primary Education. The relevance of the work is due to the rapid development of neural networks and their transition from a means of automating routine operations to the status of full-fledged intellectual and creative teacher assistants. The psychological and pedagogical features of modern junior schoolchildren who have a pronounced visual-figurative and clip thinking are highlighted, which determines the high need for creating unique, dynamic and visually rich educational content. The purpose of the work is to theoretically substantiate the capabilities of AI and develop a methodological case for integrating three educational branches around the semantic core of «word – image – action». A functional classification of AI tools has been carried out. It has been determined that in the language and literary field, neural networks automate the adaptation of texts and construct exercises; in the artistic field, they generate authentic visualization and art-therapeutic templates; in the technological – optimize the creation of technological maps, diagrams and figure scans. The practical value of the work lies in the development of a comprehensive methodological case of the project «Legends of the Native Land» for grades 3–4. It demonstrates the algorithm of interaction between a teacher and AI at three stages: text creation, visual series generation and modeling of instructions for manual labor with examples of prompts. The risks of using neural networks are highlighted: a tendency to «hallucinations», copyright issues and the threat of templateization of children's imagination. It is substantiated that AI acts as an intellectual and creative assistant that ensures the systemic transformation of primary education.

Key words: artificial intelligence, primary school, NUSh, integrated learning, language and literary field, artistic field, technological field.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого
доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 10.06.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.06.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

УДК 373.3.091.33:355.01

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-215-220>

Стаднік Надія Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки і психології
Комунального закладу Київської обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»,
м. Біла Церква, Україна.
n.stadnik72@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-2619-4419>

Вихрестенко Жанна Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки і психології
Комунального закладу Київської обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»,
м. Біла Церква, Україна.
star1302@meta.ua
<https://orcid.org/0000-0003-4737-693X>

Юрчук Наталія Анатоліївна,

старша викладачка кафедри дошкільної та початкової освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.
n.yurchuk@kubg.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0005-7391-6786>

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабна війна змінила щоденну виховну взаємодію у початковій школі: педагог має одночасно виконувати безпекові алгоритми, підтримувати організованість групи й зберігати виховний зміст. Закон України «Про освіту» (2017) пов'язує право на освіту з безпечним середовищем, Концепція безпеки закладів освіти передбачає завчасне планування дій (2023), а Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) закріплює відповідальність за здоров'язбережувальну, психологічно безпечну та інклюзивну взаємодію. Сукупно ці вимоги формують рамку, у якій виховна діяльність має бути не лише змістовною, а й адаптивною: її слід проєктувати з урахуванням простору, руху, рівня шуму, способу участі та можливості негайного завершення.

Практичним випробуванням такої адаптивності є повітряна тривога, що може перервати заняття, гру, квест або діяльність групи продовженого дня та вимагати перенесення до укриття зі зміною темпу, інструкції й допустимого руху. ЮНІСЕФ пов'язує освітні втрати з добробутом і захистом дітей (UNICEF, 2024). Відтак універсальний сценарій для всіх закладів і ситуацій є малореалістичним; методично доцільнішим є компактний конструктор, який дає змогу зберігати виховну мету за зміни простору, часу й стану групи. Саме пошуку засад такого конструювання присвячено подальший огляд.

Аналіз останніх досліджень показує, що передумови такого конструювання формуються на перетині досліджень дитячої гри та травма-інформованих підходів. Т. Є. Гура й О. Рома виявили посилення емоційної насиченості й повторюваності воєнних сюжетів у дитячій грі; для початкової школи це актуалізує відмову від нав'язування мілітаризованих сценаріїв і примусового обговорення особистого досвіду (Гура & Рома, 2024). М. Ш. Томас, Ш. Кросбі та Дж. Вандерхаар розглядають травма-інформовану школу як систему змін у взаємодії, кліматі та підготовці педагогів, однак не конкретизують коротких сценаріїв для різних просторів (Thomas et al., 2019).

Доказова база водночас потребує обережності: Б. Р. Мейнард та співавтори не встановили достатніх підстав для однозначних висновків про ефективність травма-інформованих підходів (Maynard et al., 2019). Тому передбачуваність, вибір і поважну комунікацію доцільно трактувати як педагогічні принципи безпеки, не приписуючи окремим вправам лікувального ефекту.

Для змісту щоденної взаємодії важливими є результати досліджень соціально-емоційного навчання. Метааналіз К. Сіпріано та співавторів підтверджує позитивні результати відповідних програм, водночас виявляючи неоднорідність їх змісту й реалізації (Cirigliano et al., 2023); ЮНЕСКО пов'язує соціально-емоційне навчання з культурою взаємин, освітніми програмами та підготовкою педагогів (UNESCO, 2024). Отже, короткі ритуали, ігрові дії й рефлексивні запитання мають бути складником системної виховної взаємодії, а не самодостатніми «анти-стресовими» методиками.

Традиційні засади добору форм позаурочної діяльності систематизовано Н. В. Стаднік та О. М. Докукіною (Стаднік & Докукіна, 2015). Невирішеною частиною проблеми залишається компактний конструктор, що поєднує виховну мету з оцінюванням ризиків, альтернативними способами участі, тихою версією та можливістю швидкого завершення, не підмінюючи кризового реагування чи психологічної допомоги.

Мета статті – обґрунтувати методичні засади педагогічного проєктування безпечної виховної діяльності молодших школярів в умовах воєнного стану та розробити практико-орієнтовану модель її застосування в класі, коридорі, групі продовженого дня й укритті. Для досягнення мети передбачено уточнити поняття та принципи безпечної виховної діяльності; розробити структуру моделі «РИТМ»; створити алгоритм оцінювання ризиків, матрицю адаптації й конструктор повної, скороченої та тихої версій; визначити можливості, обмеження й напрями апробації моделі.

Методика дослідження має теоретико-методичний і проєктувальний характер. Матеріалами стали нормативні документи, аналітичні звіти та публікації 2016–2026 рр. про травма-інформовані підходи, кризове реагування, соціально-емоційне навчання, рухову активність і виховну діяльність молодших школярів; старше видання використано як методичне підґрунтя. Джерела добирали за тематичною відповідністю, не включаючи праці, у яких педагогічну діяльність неможливо відокремити від психотерапевтичного втручання.

Нормативно-змістовий і критичний аналіз застосовано для визначення обов'язкових меж безпеки та обмежень доказовості; порівняльний аналіз – для зіставлення руху, рівня голосу, матеріалів, тривалості, способу участі й завершення в різних просторах. Ризики систематизовано як просторові, сенсорні, соціальні, емоційні й організаційні. Педагогічне моделювання та методичне конструювання використано для створення моделі, матриць і сценаріїв, які оцінювали за збереженням мети, відповідністю простору, зрозумілістю інструкції, альтернативністю участі та можливістю швидкого завершення. Емпіричне вимірювання ефективності не проводилося.

На підставі нормативного й наукового аналізу безпечну виховну діяльність молодших школярів визначаємо як педагогічно спроектовану спільну діяльність, що забезпечує конкретний виховний результат без додаткового фізичного, сенсорного, соціального, емоційного чи організаційного ризику та може бути негайно змінена або завершена. У цьому визначенні правила захисту життя і здоров'я є незмінною рамкою, тоді як спосіб виконання змістового завдання залишається варіативним.

Із такого розуміння випливають принципи контекстності й передбачуваності, добровільності способу участі за обов'язковості безпекових правил, травма-інформованості без терапевтизації, інклюзивності, модульності та кооперативності. Педагог повідомляє мету, послідовність, стоп-сигнал і наступний крок, пропонує усну, письмову, жестову або спостережну участь, уникає гучних стимулів, раптових дотиків, імітації небезпеки та примусового саморозкриття.

Щоб перевести ці принципи у послідовність конкретних педагогічних рішень, запропоновано модель «РИТМ»: Р – ритуал безпеки й передбачуваності; І – ігрова взаємодія; Т – тілесне розвантаження; М – м'яка рефлексія та місток до наступної діяльності. Функції компонентів, дії педагога й ознаки безпечності систематизовано в табл. 1.

Таблиця 1

Компоненти практико-орієнтованої моделі «РИТМ»

Компонент	Функція	Дії педагога	Ознака безпечності
Р – ритуал	Передбачуваний початок.	Перевіряє простір; називає мету, тривалість, участь, стоп-сигнал і наступний крок.	Дитина знає, що робити й що буде далі.
І – взаємодія	Спільна виховна дія.	Дає кооперативне завдання, альтернативні ролі, мінімум матеріалів.	Без приниження, вибування, примусової конкуренції й воєнної інсценізації.
Т – розвантаження	Безпечна зміна темпу.	Добирає рух до простору; дає сидячу або малорухливу альтернативу.	Рух не перекриває проходи; без заплончених очей і небажаних дотиків.
М – рефлексія	Закріплення результату.	Запитує про процес, вибір чи співпрацю; називає наступну дію.	Відповідь словом, жестом, позначкою або без особистого коментаря.

Табл. 1 показує, що «РИТМ» є не жорстким часовим сценарієм, а послідовністю методичних рішень: тривалість і спосіб реалізації компонентів змінюються залежно від простору та стану групи, тоді як передбачуваний початок, спільна дія, безпечна зміна темпу й завершення з орієнтацією на наступний крок зберігаються.

Перехід від мети до сценарію здійснюється через запитання про простір, стан групи, дію, що забезпечує результат, ризики руху, шуму, матеріалів, сюжету й оцінювання, а також про п'ятихвилинну й тиху версії. Формулювання мети дієсловом – домовлятися, підтримувати, обирати, співпрацювати – допомагає змінювати форму без втрати виховної сутності.

Керування ризиками передбачає усунення небезпечного елемента, його заміну безпечнішою альтернативою або відмову від активності. Біг можна замінити рухами на місці, гучний сигнал – жестом, вибування – спільним результатом. П'ятихвилинна версія зберігає завершений цикл «РИТМ», а тиха передбачає мінімум руху й голосу, невербальні відповіді та застосовується лише після розміщення дітей в укритті й з дозволу відповідальної особи; за потреби пріоритет має спокійне очікування офіційних повідомлень.

Таблиця 2

Матриця адаптації виховної діяльності до простору

Простір / формат	Рух	Голос	Форми	Застереження
Клас	На місці, біля парти.	Звичайний; сигнал тиші.	Коло, пара, картки, спільний план.	Вільний шлях виходу; коротка інструкція.
Коридор	У визначеній зоні; без бігу.	Помірний.	Руханка, жести, спостереження.	Не заважати руху інших дітей.
ГПД	Активні й спокійні модулі.	За етапом дня.	Майстерня, кооперативна гра, мініквест.	Мати заміну прогулянки й переносні матеріали.
Укриття	Сидячи або біля місця.	Тихо, пошепки, невербально.	Словесні, графічні, пальчикові ігри.	Лише після розміщення; проходи вільні.
Повернення	Поступове відновлення.	Спокійний.	Перевірка потреб, ритуал, просте завдання.	Не вимагати одразу високого темпу.

Табл. 2 засвідчує, що адаптація полягає у функціональній заміні дій зі збереженням виховного результату: в укритті рухливу станцію можна замінити словесним пошуком, конструкцію – ескізом, театралізацію – вибором репліки. Після повернення з укриття доцільно уточнити потреби, нагадати найближчий план і запропонувати просту знайому дію.

На цій основі сформовано практичний конструктор типових форм, придатних до трансформації залежно від умов проведення. Кожна форма має визначений виховний результат, основну дію, альтернативний спосіб участі, версію для укриття та методичне застереження; особисті історії не є обов'язковими, а маршрути не повинні перетинати евакуаційні шляхи (табл. 3).

Таблиця 3

Практичний конструктор форм виховної діяльності

Форма	Результат	Основна дія	В укритті	Застереження
«Спільний старт»	Відповідальність за спільний простір.	Обрати корисну дію й правило.	Картки й жести.	Без примусового обговорення переживань.
«Світлофор темпу»	Регулювати темп за сигналом.	Змінювати темп руху.	Рухи сидячи.	Без вибування й швидкісного змагання.
«Експедиція уважності»	Помічати ознаки, діяти за інструкцією.	Шукати поглядом, описувати.	Без змін.	Не називати терапією.
«Коло допомоги»	Обирати спосіб звернення по допомогу.	Сортувати ситуації.	Усно або картками.	Особисті історії не обов'язкові.
«Маршрут турботи»	Співпрацювати у спільному просторі.	Виконати станції.	Одна словесна станція.	Не перетинати евакуаційні проходи.
ГПД «Модульний день»	Організувати переходи між видами діяльності.	Обрати повну, коротку чи тиху версію.	Картки або безпредметно.	Не затримувати евакуацію.

Табл. 3 підтверджує, що сюжет і матеріали мають бути похідними від виховного результату та безпечних умов. У професійній підготовці майбутніх учителів це можна реалізувати завданням «Один результат – три простори»: розробити повну версію для класу, скорочену для перерви й тиху для укриття, оцінивши збереження мети та логічність трансформації.

Кожну розробку доцільно перевіряти за чек-листом: конкретність результату, відповідність простору, наявність ритуалу й стоп-сигналу, вибір способу участі, відсутність небезпечного руху та примусового саморозкриття, скорочена й тиха версії, можливість завершення після кожного модуля. Під час проведення фіксують повторені інструкції, скупчення учнів, недовступні ролі й час завершення; результат оцінюють відповідно до виховної мети, не роблячи висновків про психічний стан дитини.

Поєднання моделі «РИТМ», матриці адаптації та чек-листа утворює практичний інструментарій для щоденного проєктування й підготовки майбутніх педагогів. Його призначення – не діагностування травми чи терапевтичний ефект, а збереження виховної мети в межах безпечної, передбачуваної та змінюваної організації діяльності; у ситуаціях, що потребують спеціалізованої допомоги, педагог діє за протоколами закладу.

Обмеження дослідження зумовлені його теоретико-методичним характером і різноманітністю укриттів, ресурсів та станів групи. Практична придатність запропонованих рішень потребує експертного оцінювання чек-листа, пілотування моделі в укриттях та інклюзивних класах і порівняння підготовки студентів за традиційним конспектом та конструктором «один результат – три простори».

Проведене дослідження дало змогу уточнити поняття безпечної виховної діяльності як педагогічно спроектованої спільної діяльності, що забезпечує виховний результат без додаткового ризику та допускає негайну зміну або завершення формату. Розроблено модель «РИТМ», алгоритм проєктування, матрицю адаптації та конструктор повної, скороченої й тихої версій.

Запропонований інструментарій може застосовуватися в початковій школі, групі продовженого дня та професійній підготовці педагогів. Перспективи подальших розвідок пов'язані з емпіричною перевіркою змістової валідності моделі, її апробацією в різних типах укриттів та інклюзивних класах.

Список використаної літератури

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.08.2026).
2. Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.04.2023 № 301-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80> (дата звернення: 05.08.2026).
3. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/93546/ (дата звернення: 05.08.2026).
4. UNICEF. Situation analysis of children in Ukraine 2024. 2024. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/reports/sitan2024> (Last accessed: 05.08.2026).
5. Гура Т., Рома О. Гра дітей у реаліях війни в Україні: змістові та динамічні аспекти. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2024. Вип. 21. С. 65–71. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2024.21.9>
6. Thomas M. S., Crosby S., Vanderhaar J. Trauma-Informed Practices in Schools Across Two Decades: An Interdisciplinary Review of Research. *Review of Research in Education*. 2019. Vol. 43, no. 1. P. 422–452. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X18821123>
7. Maynard B. R., Farina A., Dell N. A., Kelly M. S. Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*. 2019. Vol. 15, no. 1–2. Art. no. e1018. DOI: <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>
8. Cipriano C., Strambler M. J., Naples L. H., Ha C., Kirk M., Wood M., Sehgal K., Zieher A. K., Eveleigh A., McCarthy M., Funaro M., Ponnock A., Chow J. C., Durlak J. The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*. 2023. Vol. 94, no. 5. P. 1181–1204. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
9. UNESCO. Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide. Paris : UNESCO, 2024. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261> (Last accessed: 05.08.2026).
10. Стаднік Н. В., Докукіна О. М. Позаурочна виховна робота з молодшими школярами : навч.-метод. посіб. Біла Церква, 2015. 152 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12117/>

References

1. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
2. Pro skhvalennia Kontseptsii bezpeky zakladiv osvity: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 7 kvitnia 2023 r. № 301-r [On approval of the Concept of safety of educational institutions: Order Cabinet of the Ministers of Ukraine of April 7, 2023 No. 301-r]. (2023). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80> [in Ukrainian].
3. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29 serpnia 2024 r. № 1225 [On approval of the professional standard “Teacher of a general secondary education institution”: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 29, 2024 No. 1225]. (2024). Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/93546/ [in Ukrainian].
4. UNICEF (2024). Situation analysis of children in Ukraine 2024. Retrieved from <https://www.unicef.org/ukraine/en/reports/sitan2024>
5. Gura, T., & Roma, O. (2024). Hra ditei u realiiakh viiny v Ukraini: Zmistovi ta dynamichni aspekty [Children’s play in the realities of war the in Ukraine: Content and dynamic aspects]. Visnyk

of the Lviv University. Series Psychological Sciences, 21, 65–71. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2024.21.9> [in Ukrainian].

6. Thomas, M. S., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). Trauma-informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Research in Education*, 43(1), 422–452. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X18821123>

7. Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1–2), e1018. DOI: <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>

8. Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

9. UNESCO (2024). Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261>

10. Stadnik, N. V., & Dokukina, O. M. (2015). Pozaurochna vykhovna robota z molodshymy shkoliaramy [Extracurricular educational work with primary school children]. Bila Tserkva. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12117/> [in Ukrainian].

Стаднік Н. В., Вихрестенко Ж. В., Юрчук Н. А. Педагогічне проєктування безпечної виховної діяльності молодших школярів в умовах воєнного стану

Воєнний стан змінює умови виховної взаємодії у початковій школі та вимагає адаптивного педагогічного проєктування. Мета статті – обґрунтувати методичні засади безпечної виховної діяльності молодших школярів і запропонувати практико-орієнтовану модель її адаптації до класу, коридору, групи продовженого дня й укриття. Застосовано нормативно-змістовий і порівняльний аналіз, критичний огляд джерел, систематизацію ризиків, педагогічне моделювання та методичне конструювання. Уточнено поняття безпечної виховної діяльності та запропоновано модель «РИТМ» (ритуал безпеки й передбачуваності, ігрова взаємодія, тілесне розвантаження, м'яка рефлексія), алгоритм проєктування, матрицю адаптації, повну, п'ятихвилинну й тиху версії діяльності та чек-лист самоаналізу педагога. Модель дає змогу зберігати виховний результат за зміни простору й умов; її ефективність потребує подальшої емпіричної апробації.

Ключові слова: початкова школа, виховна діяльність, воєнний стан, безпечне освітнє середовище, укриття, група продовженого дня, педагогічне проєктування, травма-інформований підхід, інклюзивність, модель «РИТМ».

Stadnik N. V., Vykhestenko Zh. V., Yurchuk N. A. Pedagogical design of safe educational activities for primary school children under martial law

Martial law requires adaptive pedagogical design of educational activities in primary school. The article substantiates methodological principles of safe educational activity and proposes a practice-oriented model for classroom, corridor, after-school care and shelter settings. Normative-content and comparative analysis, critical literature review, risk systematisation, pedagogical modelling and methodological construction were used. The RHYTHM model combines a safety-and-predictability ritual, interactive play, bodily release and mild reflection; a design algorithm, adaptation matrix, full, five-minute and quiet versions, and a teacher self-assessment checklist were developed. The model helps preserve the educational outcome when conditions change and requires further empirical testing.

Key words: primary school, educational activity, martial law, safe educational environment, shelter, after-school care, pedagogical design, trauma-informed approach, inclusion, RHYTHM model.

УДК 378.091.2:51

DOI <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2026-3-221-228>

Швидун Людмила Тарасівна,

доктор філософії, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»,
м. Дніпро, Україна.
lshvyd@dano.dp.ua
<https://orcid.org/0000-0002-7286-8103>

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА МОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ І ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти, зумовлені компетентнісною парадигмою, реформуванням Нової української школи та суспільним запитом на висококваліфікованого вчителя, актуалізують проблему вдосконалення мовної підготовки майбутніх педагогів. Професійна діяльність учителя початкової школи ґрунтується на постійній мовленнєвій взаємодії з учнями, батьками, колегами та іншими учасниками освітнього процесу, тому рівень сформованості його мовної й комунікативної компетентностей безпосередньо впливає на ефективність професійної діяльності та якість педагогічної взаємодії.

Важливою умовою професійної підготовки майбутнього вчителя є не лише досконале володіння нормами сучасної української літературної мови, а й здатність використовувати їх у різних професійних ситуаціях: під час педагогічного спілкування, підготовки навчально-методичних матеріалів, здійснення академічного письма та професійної комунікації. Це зумовлює необхідність цілісної мовної підготовки, спрямованої на інтеграцію фундаментальних мовознавчих знань із практикою їх застосування в майбутній професійній діяльності.

Водночас аналіз змісту мовної підготовки у закладах вищої освіти засвідчує недостатній взаємозв'язок між теоретичним опануванням мовної системи та формуванням практичних професійно-комунікативних умінь здобувачів освіти. Як наслідок, майбутні педагоги не завжди готові ефективно застосовувати мовні знання в реальних ситуаціях професійної взаємодії.

Подолання цієї суперечності можливе завдяки реалізації практико-орієнтованого підходу, який забезпечує органічне поєднання теоретичної мовної підготовки та професійної комунікації. У цьому контексті особливого значення набуває інтеграція змісту освітніх компонентів «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням», взаємодоповнюваність яких створює умови для формування професійної мовної компетентності та готовності майбутніх учителів початкової школи до ефективної професійної діяльності.

Отже, актуальним є пошук ефективних підходів до забезпечення практико-орієнтованої мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, заснованої на інтеграції теоретичних мовних знань і професійної комунікації.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Проблема практико-орієнтованої підготовки майбутніх педагогів перебуває в центрі уваги вітчизняних науковців. Дослідження у цій сфері можна умовно об'єднати у три взаємопов'язані напрями.

Перший напрям охоплює дослідження, присвячені теоретичним засадам практико-орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів. О. Антонова обґрунтовує практико-орієнтований підхід як один із провідних напрямів модернізації педагогічної освіти, наголошуючи на необхідності органічного поєднання фундаментальної теоретичної підготовки з професійною практикою та максимального наближення освітнього процесу до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності (Антонова, 2016). У працях І. Зязюна розкрито проблеми професійної майстерності, професійної культури, гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності та професійного розвитку вчителя (Зязюн, 2000). Науковець підкреслює, що основи професіоналізму майбутнього педагога мають формуватися вже під час навчання у закладі вищої освіти, І. Пальшкова розглядає практико-орієнтований підхід як методологічну основу професійної підготовки майбутніх учителів (Пальшкова, 2008).

Крім того, окремих аспект практико-орієнтованої підготовки представлений у працях Т. Ніконенко, яка досліджує використання практико-орієнтованих завдань у професійній підготовці майбутніх учителів. Дослідниця наголошує на значенні педагогічних ситуацій, ділових ігор, професійних завдань та інших активних методів навчання, що сприяють формуванню професійного педагогічного мислення, розвитку здатності аналізувати педагогічні ситуації, приймати професійні рішення та прогнозувати результати власної діяльності (Ніконенко, 2020).

Другий напрям становлять дослідження мовної, мовно-комунікативної та професійно-комунікативної підготовки майбутніх педагогів. У посібнику В. Підгурської та І. Голубовської «Українська мова за професійним спрямуванням» визначено мету освітньої компоненти як формування мовної особистості, здатної використовувати знання, уміння й навички для ефективної мовної поведінки у професійній сфері, розвитку культури усного й писемного мовлення, опанування норм ділового спілкування та професійної комунікації (Голубовська, Підгурська, 2024). Автори також наголошують, що курс спрямований на розвиток комунікативної культури, засвоєння фахової термінології та формування навичок укладання професійних документів. До цього напрямку належать і праці Н. Комарівської, Л. Любчак, Л. Дабіжи та інших сучасних дослідників, у яких висвітлюються питання професійного мовлення, мовної компетентності та культури педагогічної комунікації (Комарівська, Любчак, Дабіжа, 2023). Підкреслюється, що досконале володіння українською літературною мовою, дотримання мовних норм, сформованість культури усного й писемного мовлення та володіння специфікою педагогічного спілкування є важливими складниками професійної компетентності вчителя.

Вагомий внесок у дослідження мовно-комунікативної підготовки майбутніх педагогів зробили також І. Паласевич та А. Федорович. Науковці розглядають мовно-комунікативну компетентність як професійно значущий складник професійної компетентності педагога, наголошуючи, що ефективна комунікація є основою педагогічної взаємодії, сприяє створенню атмосфери довіри, взаєморозуміння та партнерства, а рівень її сформованості значною мірою визначає ефективність професійної діяльності вчителя (Паласевич & Федорович, 2024; Федорович, 2026).

О. Максимова розглядає комунікативну компетентність як важливу складову професійної компетентності педагога, підкреслюючи значення вербальних і невербальних умінь спілкування, здатності орієнтуватися в різних ситуаціях педагогічної взаємодії, комунікативних якостей, стилю педагогічного спілкування та саморегуляції (Максимова, 2016). У сучасних дослідженнях увага також приділяється розвитку професійної комунікації, академічного письма, культури мовлення та компетентнісних засад мовної підготовки майбутніх педагогів.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених практико-орієнтованій підготовці майбутніх учителів, професійній мовній освіті та розвитку комунікативної компетентності педагога, недостатньо висвітленим залишається питання практичної реалізації взаємозв'язку між теоретичною мовною підготовкою та професійною комунікацією майбутнього вчителя початкової школи. Зокрема, потребує подальшого наукового осмислення інтеграція змісту освітніх компонентів «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням» як цілісної системи практико-орієнтованої мовної підготовки майбутніх педагогів.

Аналіз нормативно-правових документів дає підстави стверджувати, що сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи передбачають високий рівень сформованості його мовної та комунікативної компетентностей. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», Державний стандарт початкової освіти та Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Концепція, 2016; Державний стандарт, 2018; Професійний стандарт, 2024) визначають необхідність підготовки педагога, здатного ефективно здійснювати професійну комунікацію, створювати власні освітні матеріали, організовувати педагогічну взаємодію та забезпечувати мовленнєвий розвиток здобувачів освіти.

Отже, результати аналізу наукових джерел і нормативно-правових документів свідчать про об'єктивну потребу в інтеграції фундаментальної мовної підготовки та професійно-комунікативної складової у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Водночас питання взаємопов'язаного використання потенціалу освітніх компонентів «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням» як засобу забезпечення практико-орієнтованої мовної підготовки залишається недостатньо розробленим, що й зумовлює актуальність і наукову доцільність проведеного дослідження.

Тому **метою статті** є обґрунтування можливостей практико-орієнтованої мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі інтеграції теоретичних мовних знань і професійної комунікації шляхом взаємодоповнювального використання освітніх компонентів «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням».

Виклад основного матеріалу. Практико-орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів передбачає інтеграцію теоретичного навчання з майбутньою професійною діяльністю та забезпечує формування компетентностей, необхідних для успішного виконання професійних функцій. Аналіз наукових праць і нормативно-правових документів дає підстави стверджувати, що сучасний учитель початкової школи повинен володіти не лише ґрунтовними мовними знаннями, а й уміннями ефективно використовувати їх у професійній комунікації, педагогічній взаємодії та створенні освітніх матеріалів. Це актуалізує необхідність практико-орієнтованої мовної підготовки майбутніх педагогів.

Вимоги сучасної педагогічної освіти зумовлюють необхідність підготовки майбутнього вчителя, здатного інтегрувати фундаментальні мовні знання та професійно-комунікативні вміння. Одним із шляхів реалізації такого підходу є взаємодоповнювальне використання змістового потенціалу освітніх компонентів «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням», які забезпечують мовну підготовку здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта.

Освітня компонента «Сучасна українська мова з практикумом» забезпечує фундаментальну мовознавчу підготовку здобувачів освіти. Її зміст охоплює основні розділи сучасної української літературної мови – фонетику, лексикологію, фразеологію, морфеміку, словотвір, морфологію та синтаксис і спрямований на формування мовної грамотності, засвоєння мовних норм та розвиток культури усного й писемного мовлення майбутніх учителів (Гордієнко, 2023).

Освітня компонента «Українська мова за професійним спрямуванням» орієнтована на практичне використання мовних знань у професійній діяльності педагога, орієнтована на практичне використання мовних знань у професійній діяльності педагога та реалізацію практико-орієнтованого підходу в підготовці фахівців.

Незважаючи на різну предметну спрямованість, зазначені освітні компоненти мають спільну мету – формування мовної особистості майбутнього педагога, здатного ефективно використовувати державну мову в професійній діяльності. Таким чином, зазначені освітні компоненти виконують взаємодоповнювальні функції: одна забезпечує фундаментальну мовну підготовку, інша – її професійно-комунікативну спрямованість. Власне таке поєднання сприяє формуванню мовної та професійно-комунікативної компетентностей майбутніх учителів початкової школи (табл. 1).

Таблиця 1

Потенціал освітніх компонентів у мовній підготовці майбутніх учителів початкової школи

Освітня компонента	Основний зміст	Потенціал для професійної підготовки
Сучасна українська мова з практикумом	Вивчення системи сучасної української літературної мови, її норм і закономірностей	Формування мовної грамотності, культури усного й писемного мовлення, умінь використовувати мовні норми
Українська мова за професійним спрямуванням	Використання української мови у професійній діяльності педагога	Розвиток професійної комунікації, академічного письма, навичок створення професійних текстів і документів, педагогічного спілкування

Отже, аналіз змісту освітніх компонентів засвідчує, що їх взаємодоповнюваність забезпечує цілісність мовної підготовки майбутніх педагогів та створює підґрунтя для практичного застосування мовних знань у професійній діяльності.

На нашу думку, практико-орієнтована мовна підготовка майбутніх учителів початкової школи має розглядатися як цілісна система формування професійної мовної компетентності, що забезпечує інтеграцію фундаментальної мовознавчої підготовки та професійно-комунікативної діяльності. Узагальнення змістового потенціалу двох освітніх компонентів дає змогу представити процес інтеграції їх теоретичної та практичної складових у вигляді моделі (табл. 2).

Таблиця 2

Інтеграція теоретичної та практичної складових мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Теоретична складова («Сучасна українська мова з практикумом»)	Практична складова («Українська мова за професійним спрямуванням»)	Очікуваний результат
Засвоєння норм сучасної української літературної мови	Використання мовних норм у професійному спілкуванні	Нормативне професійне мовлення
Формування мовної грамотності	Підготовка професійних текстів і документів	Здатність створювати якісні професійні тексти
Розвиток культури усного й писемного мовлення	Педагогічне спілкування з учнями, батьками, колегами	Професійно-комунікативна компетентність
Формування мовленнєвих умінь	Академічне письмо та професійна комунікація	Здатність застосовувати мовні знання в професійній діяльності

Реалізація запропонованої моделі потребує використання практико-орієнтованих методів навчання, спрямованих на формування вмінь застосовувати мовні знання у професійних ситуаціях майбутньої педагогічної діяльності (табл. 3).

Таблиця 3

Практико-орієнтовані методи мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Метод	Приклад реалізації	Результат
Аналіз педагогічних ситуацій	Аналіз мовленнєвих ситуацій взаємодії вчителя з учнями та батьками	Розвиток професійного мовлення
Комунікативні завдання	Розроблення рекомендацій для батьків, пояснення навчального матеріалу	Розвиток професійної комунікації
Редагування професійних текстів	Аналіз та виправлення мовних помилок	Формування мовної грамотності
Академічне письмо	Написання есе, анотацій, тез доповідей	Розвиток академічної культури
Моделювання професійного спілкування	Проведення педагогічних діалогів	Розвиток комунікативної компетентності
Мікрорікладання	Проведення фрагментів уроків	Інтеграція мовних знань у професійну діяльність

Отже, інтеграція змісту освітніх компонентів «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням» забезпечує цілісну практико-орієнтовану мовну підготовку майбутніх учителів початкової школи. Її реалізація сприяє формуванню здатності майбутнього педагога використовувати мовні знання в різних видах професійної діяльності, забезпечує розвиток професійно-комунікативної компетентності та відповідає сучасним вимогам компетентнісної підготовки вчителя Нової української школи.

Висновки. Практико-орієнтована мовна підготовка майбутніх учителів початкової школи є важливою умовою формування їхньої професійної мовної та комунікативної компетентностей. Її реалізація передбачає поєднання фундаментальної мовознавчої підготовки з формуванням умінь використовувати українську мову в різних видах професійної діяльності.

Встановлено, що освітні компоненти «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням» мають взаємодоповнювальний характер. Їх інтеграція забезпечує поєднання фундаментальної мовної підготовки з професійною комунікацією та сприяє формуванню готовності майбутнього педагога до ефективної мовленнєвої взаємодії в освітньому процесі.

Обґрунтовано доцільність використання практико-орієнтованих методів навчання (аналіз педагогічних ситуацій, комунікативні завдання, редагування професійних текстів, академічне письмо, моделювання професійного спілкування та мікрОВикладання), які забезпечують практичне спрямування мовної підготовки здобувачів вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням ефективності інтеграції зазначених освітніх компонентів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Антонова О. Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Рута, 2016. С. 262–285.
2. Гордієнко О. А. Інструктивно-методичні матеріали до практичних занять з освітньої компоненти «Сучасна українська мова з практикумом» для студентів першого рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. 57 с.
3. Голубовська І., Підгурська В. Практичні аспекти формування культури наукового мовлення майбутніх учителів у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 82. Т. 1. С. 415–421. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-1-60>
4. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія* / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. 636 с.
5. Комарівська Н., Любчак Л., Дабіжа Л. Культура мовлення і спілкування як складові фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2023. Вип. 73. С. 63–68. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-63-68>
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. *Законодавство України: база даних* / Верхов. Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 13.07.2026).
7. Максимова О. О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2016. № 5 (136). С. 59–63.
8. Ніконенко Т. Практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, Т. 3. С. 147–151. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.27>

9. Паласевич І., Федорович А. Сутність мовно-комунікативної компетентності сучасного вчителя. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 18 (50). С. 32–37. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.18/50.4>

10. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Одеса, 2008. 339 с.

11. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. *Законодавство України: база даних* / Верхов. Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 13.07.2026).

12. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ МОН України від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 13.07.2026).

13. Федорович А. В. Організаційні засади розвитку мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів. *Інноваційна педагогіка*. 2026. Вип. 93. Т. 1. С. 32–36. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/93.1.5>

References

1. Antonova, O. Ye. (2016). *Praktyko-orientovanyi pidkhd u formuvanni profesiinoi maisternosti maibutnoho vchytelia* [Practice-oriented approach in the formation of future teachers' professional mastery]. In: O. A. Dubaseniuk (Ed.), *Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia – Theory and practice of professional mastery in the conditions of lifelong learning*. (pp. 262–285). Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].

2. Hordiienko, O. A. (2023). *Instruktyvno-metodychni materialy do praktychnykh zaniat z osvitoi komponenty «Suchasna ukrainska mova z praktykumom» dlia studentiv pershoho rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 013 Pochatkova osvita* [Instructional and methodological materials for practical classes in the educational component «Modern Ukrainian Language with Practicum» for first-cycle higher education students majoring in 013 Primary Education]. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing House [in Ukrainian].

3. Holubovska, I., & Pidhurska, V. (2024). *Praktychni aspekty formuvannia kultury naukovoho movlennia maibutnykh uchyteliv u protsesi vyvchennia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam* [Practical aspects of forming the culture of academic speech of future teachers in the process of studying Ukrainian for professional purposes]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities*, 82(1), 415–421. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-1-60> [in Ukrainian].

4. Ziaziun, I. A. (2000). *Intelektualno-tvorchyi rozvytok osobystosti v umovakh neperervnoi osvity* [Intellectual and creative development of personality in the conditions of lifelong education]. In I. A. Ziaziun (Ed.), *Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy – Continuing professional education: problems, searches, prospects*. Kyiv: Vipol [in Ukrainian].

5. Komarivska, N., Liubchak, L., & Dabizha, L. (2023). *Kultura movlennia i spilkuвання yak skladovi fakhovoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly* [Speech and communication culture as components of the professional training of future primary school teachers]. *Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedagogika i psykholohiia – Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, (73), 63–68. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-63-68> [in Ukrainian].

6. *Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku: skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 № 988-r* [Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period until 2029: approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 14.12.2016 No. 988-r]. *Zakonodavstvo*

Ukrainy: baza danykh / Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (Last accessed: 13.07.2026) [in Ukrainian].

7. Maksymova, O. O. (2016). Komunikatyvna kompetentnist vchytelia pochatkovoi shkoly [Communicative competence of primary school teachers]. *Molod i rynok – Youth and Market*, 5(136), 59–63 [in Ukrainian].

8. Nikonenko, T. (2020). Praktyko-oriientovana pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Practice-oriented training of future primary school teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools*, 70(3), 147–151. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.27> [in Ukrainian].

9. Palasevych, I., & Fedorovych, A. (2024). Sutnist movno-komunikatyvnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia [The essence of language and communicative competence of a modern teacher]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika» – Human Studies. Series «Pedagogy»*, 18(50), 32–37. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.18/50.4> [in Ukrainian].

10. Palshkova, I. O. (2008). Praktyko-oriientovanyi pidkhid u formuvanni profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv: teoretyko-metodolohichniy aspekt [Practice-oriented approach to the formation of professional and pedagogical culture of future primary school teachers: theoretical and methodological aspect]. *Odesa* [in Ukrainian].

11. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 № 87 [On approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018 No. 87]. *Zakonodavstvo Ukrainy: baza danykh / Verkhovna Rada Ukrainy*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (Last accessed: 13.07.2026) [in Ukrainian].

12. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024 № 1225 [On approval of the Professional Standard «Teacher of General Secondary Education Institution»: Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated August 29, 2024 No. 1225]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (Last accessed: 13.07.2026) [in Ukrainian].

13. Fedorovych, A. V. (2026). Orhanizatsiini zasady rozvytku movno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Organizational principles of developing the language and communicative competence of future teachers]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 93(1), 32–36. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/93.1.5> [in Ukrainian].

Швидун Л. Т. Практико-орієнтована мовна підготовка майбутніх учителів початкової школи: інтеграція теоретичних знань і професійної комунікації

У статті теоретично обґрунтовано практико-орієнтовану мовну підготовку майбутніх учителів початкової школи та визначено можливості інтеграції теоретичних мовних знань і професійної комунікації на основі взаємопов'язаного використання освітніх компонентів «Сучасна українська мова з практикумом» та «Українська мова за професійним спрямуванням». Актуальність дослідження зумовлена модернізацією педагогічної освіти, реалізацією Концепції Нової української школи, вимогами Державного стандарту початкової освіти та Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», які визначають високий рівень мовної й комунікативної компетентностей педагога. Проаналізовано наукові підходи до практико-орієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів, розвитку мовної та професійно-комунікативної компетентностей. Встановлено, що недостатньо дослідженим залишається питання інтеграції змісту двох мовних освітніх компонентів у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Обґрунтовано їх взаємодоповнювальний характер: освітній компонента «Сучасна українська мова з практикумом» забезпечує фундаментальну мовознавчу підготовку,

формування мовної грамотності та культури мовлення, тоді як «Українська мова за професійним спрямуванням» спрямована на розвиток професійної комунікації, академічного письма, педагогічного спілкування та навичок створення професійних текстів. Запропоновано модель інтеграції теоретичної і практичної складових мовної підготовки, яка забезпечує послідовний перехід від засвоєння мовних знань до їх використання у професійній діяльності. Обґрунтовано доцільність використання аналізу педагогічних ситуацій, комунікативних завдань, редагування професійних текстів тощо. Наукова новизна полягає в обґрунтуванні інтеграції двох мовних освітніх компонентів як цілісної системи практико-орієнтованої мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості їх використання для вдосконалення змісту освітніх програм і навчально-методичного забезпечення мовних дисциплін.

Ключові слова: практико орієнтована підготовка, мовна підготовка, майбутні вчителі початкової школи, професійна комунікація, сучасна українська мова, українська мова за професійним спрямуванням.

Shvydun L. T. Practice-oriented language training for future primary school teachers: integrating theoretical knowledge and professional communication

The article provides a theoretical substantiation of practice-oriented language training for future primary school teachers and identifies the possibilities of integrating theoretical linguistic knowledge with professional communication through the interconnected use of the educational components Modern Ukrainian Language with Practicum and Ukrainian for Professional Purposes. The relevance of the study is determined by the modernization of teacher education, the implementation of the New Ukrainian School Concept, and the requirements of the State Standard of Primary Education and the Professional Standard «Teacher of General Secondary Education Institution», which define a high level of linguistic and communicative competence as an essential prerequisite for effective professional activity. The study analyzes scholarly approaches to practice-oriented professional training of future teachers and to the development of linguistic and professional communicative competence. It has been established that the integration of the content of the two language-oriented educational components in the training of future primary school teachers remains insufficiently explored. The article substantiates their complementary nature: the educational component Modern Ukrainian Language with Practicum provides fundamental linguistic training, develops language literacy, and fosters a culture of oral and written communication, whereas Ukrainian for Professional Purposes is aimed at developing professional communication skills, academic writing, pedagogical interaction, and the ability to produce professional texts. A model integrating the theoretical and practical components of language training is proposed, ensuring a gradual transition from acquiring linguistic knowledge to applying it in professional practice. The study also substantiates the effectiveness of using pedagogical case analysis, communicative tasks, and professional text editing as practice-oriented teaching methods. The scientific novelty of the research lies in substantiating the integration of the two language-oriented educational components as a holistic system of practice-oriented language training for future primary school teachers. The practical significance of the findings consists in the possibility of applying them to improve the content of educational programmes and the methodological support of language-oriented disciplines.

Key words: practice-oriented training, language training, future primary school teachers, professional communication, Modern Ukrainian Language with Practicum, Ukrainian for Professional Purposes.

НОТАТКИ

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 3, 2026

Відповідальна за випуск:
д. п. н., проф. Я. І. Юрків
Комп'ютерна верстка – Н. С. Кузнєцова
Коректура – Н. В. Славогородська

Дата розміщення онлайн – 30.09.2026 р. Дата друку – 07.10.2026 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 26,74. Замов. № 0926/729. Наклад 200 прим.

Видавець
Державний заклад
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, Полтавська область, 37500
тел.: +38 095-105-6005
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.