ISSN 2786-5622 (Print)
ISSN 2786-5630 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Запорізький національний університет

Заснований
у 1998 р.

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Запорізький національний університет (вул. Університетська, буд. 66, м. Запоріжжя, 69600, znu@znu.edu.ua, тел. +38 (061) 228-75-08).

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 2607 від 29.08.2024 року. (ідентифікатор медіа – R30-05409)

Мови розповсюдження: українська, англійська, польська, німецька, італійська, литовська, французька, болгарська, румунська.

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 2 (54), 2025

Адреса редакції:
Україна, 69095,
м. Запоріжжя,
вул. Університетська, 66, корп. 4, ауд. 323

Телефон
для довідок:
+38 066 53 57 687

Видавничий дім
«Гельветика»
2025

DOI Педагогічні науки: теорія та практика
https://doi.org/10.26661/2786-5622
DOI № 2/2025
https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 12 від 01.07.2025 р.)

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі освіта (А1 – Освітні науки, А4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

До 25 березня 2021 р. журнал виходив під назвою «Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки». У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України на підставі Наказу Міністерства освіти та науки України № 735 від 29.06.2021 р. (додаток 3). Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах даних Index Copernicus (Польща), Norwegian Register for Scientific Journals, Series and Publishers (Норвегія) та ERIH PLUS (Норвегія). Національною бібліотекою України імені В.І. Вернадського прийнято на репозитарне зберігання номери наукового видання «Педагогічні науки: теорія та практика», які представлені на порталі в інформаційному ресурсі «Наукова періодика України».

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Головний редактор – Локарєва Г. В., доктор педагогічних наук, професор
Відповідальний редактор – Турбар Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Андрєєв А. М. – доктор педагогічних наук, доцент
Басик Г. – доктор соціології, старший викладач (Швеція)
Богданов І. Т. – доктор педагогічних наук, професор
Гура О. І. – доктор педагогічних наук, професор
Гуренко О. І. – доктор педагогічних наук, професор
Довга Т. Я. – доктор педагогічних наук, професор
Іваницький О. І. – доктор педагогічних наук, професор
Клопов Р. В. – доктор педагогічних наук, професор
Кукос К. – доктор психологічних і педагогічних наук, професор (Румунія)
Литвинова С. Г. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник
Лопес А. – доктор філософії у педагогічних науках, професор (Португалія)
Марушкевич А. А. – доктор педагогічних наук, професор
Мірошниченко О. А. – кандидат педагогічних наук, доцент
Новіцька І. В. – кандидат педагогічних наук, доцент
Павленко О. О. – доктор педагогічних наук, професор
Павлюк Є. О. – доктор педагогічних наук, доцент
Пахомова Т. О. – доктор педагогічних наук, професор
Пономаренко О. В. – доктор педагогічних наук, професор
Сущенко А. В. – доктор педагогічних наук, професор
Сущенко Л. О. – доктор педагогічних наук, професор

ISSN 2786-5622 (Print)
ISSN 2786-5630 (Online)

© Запорізький національний університет, 2025

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Довга Т. Я.
ПАРАДИГМА ОСОБИСТІСНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ: МЕНТАЛЬНИЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА 9

Турченко Г. Ф., Блеснова О. В.
ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ У ВАЛЬДОРФСЬКИХ ШКОЛАХ 16

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

Андрєєв А. М., Андрєєва О. А., Дуда Є. В.
АСТРОНОМІЧНИЙ ТУРИЗМ ЯК МЕТОД ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ STEM-ДИСЦИПЛІН СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 24

Галайчук О. В.
НАВЧАЛЬНІ КРАЄЗНАВЧІ ТЕКСТИ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 31

Дарманська І. М., Кикилик А. М.
ПЕДАГОГІЧНА ЦІННІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ 38

Ключник І. Г.
МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ НЕВИЗНАЧЕНОГО ІНТЕГРАЛУ 44

Корольова Н. Ю.
УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОНЛАЙН-ОСВІТИ 50

Круглик О. С.
ІНВЕРСІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ВІД ТЕОРІЇ ДО НЕГАЙНОЇ ПРАКТИКИ В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ 58

Пономаренко О. В., Козич І. В., Іванова Л. С.
СУЧАСНІ ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТИ 64

Татарін В. П.
ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ БАР'ЄРІВ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 72

РОЗДІЛ ІІІ. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Трояновська М. М.
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА В АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ ДО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ 83

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Holovanova T. P.
SOCIOEMOTIONAL AND ETHICAL LEARNING AS AN INNOVATIVE MODEL IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS 90

Горожанкіна О. Ю.
ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО МИСТЕЦЬКИХ ШКІЛ 97

Койчева Т. І., Осипова Т. Ю.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН 106

Корибут Д. В.
АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ 112

Лукинів В. І.
ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ВИДІВ СПОРТУ: АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ І ТЕНДЕНЦІЙ В ОСВІТІ 119

Михайлишин Г. Й., Ковбас І. Р.
СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ: СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ 126

Невзоров Р. В.
ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ НАЗЕМНОГО НАВЧАННЯ БОЙОВИХ ПОЛЬОТІВ ЯК КОМПОНЕНТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПІЛОТІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ 132

Петренко Н. В., Аполохова О. М.
ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ 139

Халаши М. А.
СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ 149

РОЗДІЛ V. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Дудик Р. В., Зваричук Ж. Й.
ХОРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОСТІР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА КОЛЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛЯРІВ 156

Толочко С. В., Маценко Л. М.
ГЕЙМІФІКАЦІЯ У РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЄДНОСТІ ФІЗИЧНОГО І ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 165

РОЗДІЛ VI. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Федорович А. В.
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ІЗ ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 176

РОЗДІЛ VII. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Борис І. О., Фєвральова С. В.
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ НА ПРИКЛАДІ ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНІ ТЕАТРАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (ЕКМАТЕДОС) 182

Ivanova L. S., Kozych I. V., Tishchenko O. L.
FEATURES OF MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE ACTORS IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT 189

Сясєв А. В.
ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ДИФЕРЕНЦІАЛЬНІ РІВНЯННЯ»: ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ 195

Шикун А. В.
ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 210

РОЗДІЛ VIII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Оршанський Л. В., Нищак Д. І.
ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 216

Черчата Л. М., Король Л. Л.
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ 223

РОЗДІЛ IX. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Гончаров В. М., Квєтков М. М., Соколовська Н. П., Стадніченко Н. В.
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АКТОРА В УМОВАХ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ: ТВОРЧІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ 230

Родіков В. Г.
МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СЕРЖАНТСЬКОГО І РЯДОВОГО СКЛАДІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК ЗСУ 239

Трускавецька І. Я.
ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН 245

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Dovga T. Ya.
PARADIGM OF PERSONAL MENTALITY MENTAL PORTRAIT OF AN EDUCATOR 9

Turchenko G. F., Blesnova O. V.
PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO TEACHING IN WALDORF SCHOOLS 16

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

Andreev A. M., Andreyeva O. A., Duda Y. V.
ASTRONOMICAL TOURISM AS A METHOD OF POPULARIZING STEM-DISCIPLINES AMONG STUDENTS 24

Halaichuk O. V.
EDUCATIONAL LOCAL LORE TEXTS IN THE STUDY OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 31

Darmanska I. M., Kykylyk A. M.
PEDAGOGICAL VALUE AND FEATURES OF VISUALIZATION IN THE PROCESS OF TEACHING SUBJECTS IN THE LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATIONAL FIELD 38

Kliychnyk I. H.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO STUDYING THE INDEFENITE INTEGRAL 44

Korolyova N. Yu.
IMPROVING PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS IN ONLINE EDUCATION 50

Kruhlyk O. S.
INVERSION OF THE EDUCATIONAL PROCESS: FROM THEORY TO IMMEDIATE PRACTICE IN ECONOMIC EDUCATION 58

Ponomarenko O. V., Kozych I. V., Ivanova L. S.
MODERN DIDACTIC SYSTEMS: EUROPEAN AND UKRAINIAN CONTEXTS 64

Tatarin V. P.
PEDAGOGICAL TOOLKIT FOR PREVENTING AND OVERCOMING STUDENTS' EMOTIONAL AND VOLITIONAL BARRIERS IN THE PROCESS OF PARTNERSHIP INTERACTION DURING ENGLISH LESSONS 72

SECTION III. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Troianovska M. M.
PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE ADAPTATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT TO THE GENERAL EDUCATION COMMUNITY 83

SECTION IV. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Holovanova T. P.
SOCIOEMOTIONAL AND ETHICAL LEARNING AS AN INNOVATIVE MODEL IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS 90

Gorozhankina O. Yu.
DIAGNOSING THE STATE OF FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCY OF FUTURE PIANO TEACHERS OF ART SCHOOLS 97

Koycheva T. I., Osypova T. Yu.
PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROGNOSTIC ACTIVITY IN THE STUDY OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES 106
Korybut D. V.
ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BANKING SPECIALISTS 112
Lukyniv V. I.
PHYSICAL EDUCATION THROUGH GAME SPORTS: ANALYSIS OF MODERN APPROACHES AND TRENDS IN EDUCATION 119
Mykhailyshyn H. Y., Kovbas I. R.
A STRATEGY FOR DEVELOPING SOFT SKILLS IN THE TRAINING OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS: GLOBAL TRENDS AND UKRAINIAN CONTEXT 126
Nevzorov R. V.
THEORETICAL MODEL OF GROUND-BASED COMBAT FLIGHT TRAINING AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING FOR TACTICAL AVIATION PILOTS 132
Petrenko N. V., Apolokhova O. M.
FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL PRACTICE: A METHODOLOGICAL ASPECT 139
Khalashy M. A.
STRUCTURE AND CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF POLISH LANGUAGE 149

SECTION V. THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING

Dudyk R. V., Zvarychuk Z. Y.
CHORAL ACTIVITY AS A SPACE FOR SOCIALIZATION AND COLLECTIVE INTERACTION OF SCHOOL STUDENTS 156
Tolochko S. V., Matsenko L. M.
GAMIFICATION IN IMPLEMENTING THE TECHNOLOGY OF UNITY OF PHYSICAL AND MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS 165

SECTION VI. PRESCHOOL PEDAGOGY

Fedorovych A. V.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF ORGANIZING ARTISTIC LABOR CLASSES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS 176

SECTION VII. PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Borys I. O., Fevralova S. V.
THE METHODOLOGY OF TEACHING ACTING SKILLS THROUGH THE PRACTICAL EXPERIENCE OF THE EXPERIMENTAL WORKSHOP FOR THEATRICAL RESEARCH (EKMATEDOS) 182
Ivanova L. S., Kozych I. V., Tishchenko O. L.
FEATURES OF MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE ACTORS IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT 189
Siasiev A. V.
PROJECT-BASED APPROACH IN TEACHING THE COURSE «DIFFERENTIAL EQUATIONS»: INTEGRATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES AND INTERDISCIPLINARITY 195

Shykun A. V.
APPLICATION OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CHALLENGES AND PROSPECTS 210

SECTION VIII. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Orshanskyi L. V., Nyshchak D. I.
PEDAGOGICAL MODEL OF FORMING THE READINESS OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS TO USE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES 216

Cherchata L. M., Korol L. L.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC WRITING: NEW OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING THE SKILLS OF FUTURE PROFESSIONALS 223

SECTION IX. PROFESSIONAL TRAINING

Honcharov V. M., Kvetkov M. M., Sokolovska N. P., Stadnichenko N. V.
DEVELOPMENT OF THE ACTOR'S COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF INTERNSHIP: CREATIVE AND PEDAGOGICAL ASPECTS 230

Rodikov V. H.
MODELLING A PEDAGOGICAL SYSTEM FOR THE TRAINING OF NON-COMMISSIONED OFFICERS AND ENLISTED PERSONNEL OF THE ENGINEERING TROOPS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE 239

Truskavetska I. Ya.
THE IMPLEMENTATION OF CONTEMPORARY INNOVATIONS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR SCIENCE TEACHERS 245

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.011.3-051(045) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-01

ПАРАДИГМА ОСОБИСТІСНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ: МЕНТАЛЬНИЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА

Довга Т. Я.
доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0002-4219-0194
t_dovga@ukr.net

Ключові слова: *парадигма особистісної ментальності, педагог нової формації, професійна ментальність, професійний менталітет, ментальний імідж, ментальний портрет, ментальне благополуччя.*

Студію присвячено дослідженню проблеми ментальності в ракурсі модернізації вітчизняної освіти. Об'єктом спеціальної уваги стала парадигма особистісної ментальності. У полі дослідницького пошуку знаходяться постать педагога нової формації та окремі аспекти його професійного образу.

У межах наукової розвідки розкривається сутність ментальності як ключової характеристики внутрішнього (духовного) світу людини, особливостей її світосприйняття. Підкреслюється роль ментальності як чинника активізації духовно-інтелектуальної діяльності, мотиватора духовно-моральної поведінки, предиктора духовно-творчої активності. Відзначається, що через менталітет відтворюються ментальні особливості людини, проявляються її індивідуальність та унікальність.

Проаналізовано поняття «професійна ментальність» та «професійний менталітет». Указано на взаємозв'язок та взаємозалежність даних феноменів. Відзначено, що на засадах професійної ментальності формується постать сучасного фахівця, якому притаманні особливий фаховий стиль та специфічний професійний імідж. Уведено поняття «імідж-образ» та «імідж-портрет».

Представлено авторське тлумачення поняття «ментальний імідж», співвіднесено його з поняттям «ментальний портрет». Охарактеризовано ті ментальні риси особистості, які становлять основу позитивного ментального образу педагога, здатного любити життя й успішно протистояти життєвим труднощам: життєздатність, життєстійкість, життєрадісність. До ознак ментального благополуччя педагога віднесено гумор та оптимізм.

Життєздатність людини проявляється у прагненні до самовизначення, самостійного вибору свого життєвого шляху, організації власної життєдіяльності. Життєстійкість розглядається як особистісний потенціал ефективного саморозвитку в стресових ситуаціях та екстремальних життєвих умовах. Життєрадісність характеризує оптимістичне ставлення до життя і життєвих обставин, наполегливість у подоланні труднощів. Оптимізм і гумор забезпечують позитивне світосприйняття, налаштовують на конструктивну взаємодію з навколишнім світом.

PARADIGM OF PERSONAL MENTALITY MENTAL PORTRAIT OF AN EDUCATOR

Dovga T. Ya.
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Preschool and Postgraduate Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4219-0194
t_dovga@ukr.net

Key words: *paradigm of personal mentality, educator of a new generation, professional mentality, professional mental set, mental image, mental portrait, mental well-being.*

The study is devoted to exploring the issue of mentality in the context of the modernization of national education. Special attention has been given to the paradigm of personal mentality. The focus of the research lies in examining the figure of the educator of a new generation and specific aspects of their professional image.

Within the framework of the scholarly inquiry, the essence of mentality has been revealed as a key characteristic of an individual's inner (spiritual) world and their particular worldview. The role of mentality has been emphasized as a factor in activating spiritual and intellectual activity, a motivator of moral and spiritual behavior, and a predictor of spiritual and creative engagement. It has been noted that mentality reflects a person's mental characteristics, revealing their individuality and uniqueness.

The concepts of «professional mentality» and «professional mental set» have been analyzed, with an emphasis on the interrelation and interdependence of these phenomena. It has been noted that the figure of the modern specialist is shaped on the foundations of professional mentality, characterized by a distinct professional style and a specific professional image. The concepts of «image-concept» and «image-portrait» have been introduced.

The author's interpretation of the term «mental image» has been presented and correlated with the concept of a «mental portrait». The study characterizes the mental traits that form the basis of a positive mental image of an educator capable of loving life and successfully overcoming life's challenges: vitality, resilience, and joyfulness. Humor and optimism have been identified as indicators of an educator's mental well-being.

An individual's vitality is manifested in their striving for self-determination, independent choice of life path, and the organization of their own life activities. Resilience is regarded as a personal potential for effective self-development in stressful situations and under extreme life conditions. Joyfulness is characterized by an optimistic attitude toward life and its circumstances, as well as perseverance in overcoming difficulties. Optimism and humor foster a positive worldview and promote constructive interaction with the surrounding environment.

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти в Україні потребує оновлення кадрового потенціалу з урахуванням міжнародних та європейських стандартів. Сучасний педагог – це вчитель нової формації, духовно розвинена, соціально зріла, творча особистість, компетентний фахівець, який професійно володіє інноваційним педагогічним інструментарієм та прагне до постійного самовдосконалення. Його вирізняють світоглядні установки, духовні та морально-етичні цінності, життєві пріоритети, які формуються під впливом національної духовної культури та української ментальності.

У зв'язку із цим набуває актуальності проблема особистісної ментальності педагога, яка спрямовує розвиток його духовності, забезпечує процес самоідентифікації та самореалізації, зумовлює унормовану соціальну поведінку в національному соціокультурному й освітньому просторі та мотивує його до власної духовної

творчості. Усе це знаходить утілення в педагогічному менталітеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені, які зверталися до вивчення менталітету та ментальності у філософсько-освітньому та соціокультурному ракурсах (П. Балтаджи, Л. Бойко, О. Бондаренко, Ю. Візниця, Т. Власевич, І. Живоглядова, М. Попович, Г. Савчин, Р. Демчук, М. Колотило, О. Петінова, О. Реброва, Н. Савчук, О. Стадніченко, О. Ткаченко, Т. Філіпова, А. Фурман та ін.), дотримуються думки, що між менталітетом і ментальністю існує зв'язок, вони виступають як два боки єдиної ментальної цілісності, а між собою співвідносяться, як загальне та окреме.

Механізм взаємодії досліджуваних феноменів дослідники пояснюють так: менталітет як характерна для певної нації система психологічних регулятивів життя й поведінки є втіленням національної ментальності; разом із тим менталітет «підтримує» існування ментальності, виступаючи найважливішим чинником скеровування ментальної активності в русло її самовідтворення [8, с. 67].

Метою статті є з'ясування сутності понять «професійна ментальність» та «професійний менталітет», виокремлення та опис актуальних складників ментального портрету сучасного педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Ментальний* (від лат. *mentalis* – духовний, розумовий) та похідні від нього – «менталітет», «ментальність» характеризують духовно-інтелектуальний складник життя: настрій, світосприйняття, образ мислення особистості або соціальної групи.

Слово «ментальність» є ключовою характеристикою внутрішнього (духовного) світу людини, особливостей її світосприйняття, світоглядних установок, ціннісних орієнтацій тощо. Зокрема, його застосовують для опису внутрішнього (душевного) стану особистості, який проявляється соціально-психічною налаштованістю людини та втілюється в тих персональних виявах, які передаються словосполученнями «людська душа», «людська вдача», «людська натура».

На думку О. Петінової, ментальність – це свого роду фундамент, який визначає зміст, вибір тих чи тих засобів для досягнення певної мети. Абсолютна більшість таких ментальних установок є не що інше, як погляди, переконання, ціннісні орієнтації, із простору яких і здійснюється вибір будь-якої нашої активності <...>. Визначаючи своє «Я», бажаючи виразити себе як особу, підкреслити свої самість, унікальність, індивідуальність, людина звертається до свого глибинного, внутрішнього, до своєї особистісної ментальності [13, с. 140].

Т. Власевич стверджує, що ментальність являє собою духовний світ людини, репрезентований динамікою внутрішніх душевних станів і психічними якостями людини, котрі вона виявляє у своєрідності реакцій на вплив природного й суспільного середовища та протидії до них. Вона постає одним із потужних чинників активізації та спрямування людської діяльності, творчої потенції, мотиватором поведінки та вчинків людини. Ментальність трансформує людину в особистість, наділену індивідуальними рисами та соціальними, історико-культурними характеристиками [2, с. 63].

До проблеми професійної ментальності звертаються вітчизняні дослідники: Н. Кічук, І. Княжева, А. Корицька, О. Поляк, О. Реброва, Н. Савінова, Е. Стрига та ін.

Так, І. Княжева репрезентує професійну ментальність як складний динамічний суб'єктний феномен, зумовлений соціокультурними особливостями національного, громадського менталітету як репрезентації у вибраній професійній діяльності суспільного, в індивідуальній свідомості та підсвідомості через властиві певній професійній спільноті картини світу, архетипи, традиції, професійні цінності, настанови, цілі, світоглядні уявлення і ментальний досвід [7, с. 44–45].

Особливий інтерес для сучасних дослідників становить педагогічна ментальність як специфічна характеристика особливої професійної спільноти, адже «вчитель і учень, викладач і студент – виробники і носії кращого соціально-культурного досвіду нації і людства, які професійно займаються найважливішою духовною діяльністю – утвердженням і творенням в актуальному соціальному оточенні вчинків істини, краси, добра, свободи, мудрості, а отже, саморозвивають й самоактуалізують самих себе на рівнях суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсуму» [16, с. 76–77].

Під педагогічною ментальністю фахівця О. Реброва розуміє якісне новоутворення, детерміноване належністю особистості до певних культурних традицій, у межах яких розвивається й еволюціонує вибраний фаховий напрям і необхідні до нього атрибути: тип мислення, уявлення фахової картини світу, професійного світогляду, певним чином сформовані ознаки особистості, які відповідають спільноті професіоналів [14, с. 182].

Менталітет (від нім. *mentalitat*) – сукупність психічних, інтелектуальних, ідеологічних, релігійних, естетичних і т. ін. особливостей мислення народу, соціальної групи або індивіда, що проявляється в культурі, мові, поведінці тощо.

Спираючись на наукові підходи до розуміння поняття «професійний менталітет», вітчизняні вчені визначають його як гуманітарну понятійну новацію, соціокультурне явище, духовно-інтелектуальний та духовно-поведінковий феномен, наголошуючи на його системності, динамічності й універсальності.

А. Корицька вважає, що базисом професійного менталітету педагога є педагогічна ерудиція, тобто резерв сучасних знань, необхідних учителю для того, щоб швидко і гнучко застосовувати їх під час вирішення педагогічних завдань. Водночас дослідниця слушно зауважує, що професійний менталітет утворює специфічну духовно-поведінкову особливість педагогів, яка визначається особливим способом мислення, цінностями та культурою, що відрізняє учителів та вихователів від представників інших професій, стаючи важливим чинником самоідентифікації цієї професійної спільноти [9, с. 131–132].

Нам імпонує наукова позиція О. Реброової, яка вважає, що духовна сфера діяльності вчителя ґрунтується на засадах професійної ментальності, оскільки саме у її межах і формується особлива постать фахівця, відбувається побудова власного фахового стилю та професійного іміджу. «Осягнувши та прийнявши усі ментальні універсалії професії, майбутній фахівець шукає свою специфіку в манері викладання, у становленні власних позицій, у пошуку оригінальних методик тощо, що дає йому змогу повною мірою відчути унікальність своєї національної, етнічної приналежності, так само як і свої унікальні фахові властивості» [14, с. 186].

На налу думку, професійна ментальність педагога знаходить своє вираження через поняття «ментальний імідж», яке має багато спільного з поняттям «ментальний портрет», яке ми розглянемо далі.

Ментальний імідж – духовно-інтелектуальний образ педагога, який утворюють і регулюють такі складники: духовні цінності, соціально-професійна поведінка, духовна культура, емоційний інтелект. Носієм ефективного ментального іміджу виступає морально досконала особистість педагога, джерелом його формування слугує інтелектуальна діяльність, а сутнісним іміджевим проявом є внутрішня (емоційна та духовна) привабливість фахівця [6, с. 172].

Із довідкових джерел відомо, що слово «портрет», запозичене з французької *portrait* – «зображення» (від застар. *portraire* – зображати, *trait pro trait* – відтворювати «риса в рису»), означає жанр образотворчого мистецтва, присвячений зображенню конкретної людини чи групи людей. Зауважимо, що в основі будь-якого портрета лежить відтворення зовнішніх характеристик (*зовнішній портрет*) та пов'язаних із ними внутрішніх особливостей (*внутрішній портрет*).

У людинознавчих науках до поняття портрету звертаються, коли мають на меті охарактеризувати особистість за її психологічними параметрами (психологічний портрет), соціальними рисами (соціальний портрет), мовними особливостями (мовний портрет), кінетичними станами (мімічний портрет), креативними здібностями (творчий портрет), професійними якостями (професійний портрет). Останнім часом значно розширилася наукова палітра даного поняття: «педагогічний портрет», «емоційний портрет», «інтелектуальний портрет», «морально-етичний портрет» тощо.

Р. Михайлова і Є. Федорова проаналізували системне поняття «імідж-образ», яке ґрунтується на взаємодії внутрішнього та зовнішнього в людині, яке дослідниці порівнюють із відображенням людини в дзеркалі. Зовнішня структура імідж-образу демонструє уявлення людини про себе, свою зовнішність, фізичні властивості, самопочуття, нахили, потреби, визначені у вигідному для неї становищі. Однак внутрішня структура імідж-образу, яка розгортається у психологічному понятті «Я-концепції» (в уявленні людини про себе у межах цілісної єдності), у так званому «внутрішньому дзеркалі» (уявленнях людини про те, що думають про неї інші) й так званому «зовнішньому дзеркалі» (зворотному зв'язку у вигляді компліментів, критики, відвертих зізнань, назвиськ, жартівливих висловлювань, інтимних зізнань, дифірамбів), створює ситуації, коли уявлення про себе можуть не співпадати із «внутрішнім» та «зовнішнім дзеркалом» [11, с. 211].

Одну з наукових розвідок ми присвятили поняттю «імідж-портрет», яке інтерпретували як типовий соціально-психологічний портрет представника педагогічної професії. В основу імідж-портрету ми поклали словесний опис учителя з позитивним іміджем. На нашу думку, такому педагогу притаманні: «риси власної гідності, самоповаги, відповідальності за себе й інших, висока професійна самооцінка, потреба в самореалізації, гнучкість у пошуку творчих альтернатив у педагогічному процесі тощо» [5, с. 22–23].

Г. Асталош та Л. Микуланинець звернули увагу на те, що дедалі частіше вживається поняття «психологічний портрет». Воно есплікується як комплексна ментальна характеристика *homo sapiens*, що містить опис її внутрішнього устрою і можливості діяти у певних важливих обставинах. У процесі створення цього виду зображення необхідно враховувати характер, темперамент, мотивацію, здібності, емоційність, інтелектуальність, уміння спілкуватисяь, вольові якості, рівень самоконтролю, самооцінку [1, с. 115].

На нашу думку, в умовах суспільної кризи та військової агресії, у яких сьогодні перебуває український соціум, виникає потреба в осмисленні та оцінюванні постаті педагога нової формації, створенні типового *ментального портрету (образу)* сучасного фахівця.

Спробуємо виокремити ті ментальні ознаки, які, перш за все, допомагають педагогу зберегти

ментальне благополуччя, у якому органічно поєднуються позитивне ставлення до життя, сумлінне виконання професійних обов'язків та усвідомлене прагнення до життєвого та професійного успіху. Конкретними ментальними рисами в даному разі постають життєздатність, життєстійкість, життєрадісність, педагогічний гумор та педагогічний оптимізм.

Життєздатність – це індивідуальна властивість людини керувати власними ресурсами: здоров'ям, емоційною, мотиваційно-вольовою, когнітивною сферами в контексті соціальних, культурних норм і умов середовища. Життєздатність людини проявляється у прагненні до самовизначення, самостійного вибору свого життєвого шляху, організації власної життєдіяльності. Такий підхід вимагає від людини оптимізму, готовності сприймати реальність і діяти в ній цілком певним чином [12, с. 205].

Життєстійкість учені розуміють як інтегративну особистісну якість, що дає змогу успішно переносити стресові ситуації, при цьому підтримуючи оптимальну працездатність і зберігаючи внутрішній баланс; як уміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам; як здатність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно. Життєстійкість визначає стиль поведінки людини, її спрямованість на подолання труднощів, здатність гнучко та мобільно реагувати на зміни ситуації, умови взаємодії.

Головна функція життєстійкості полягає у можливості будувати ефективну соціальну взаємодію та знаходити оптимальні шляхи саморозвитку та самоздійснення особистості у складних життєвих обставинах. Таким чином, життєстійкість можна розглядати як особистісний потенціал ефективного саморозвитку в стресових ситуаціях та екстремальних життєвих умовах [3, с. 92–93].

Життєрадісність – морально-етична якість особистості, що виражає оптимістичне ставлення людини до життя і життєвих обставин, бадьорість, наполегливість у подоланні життєвих труднощів, віру у власний успіх. Життєрадісна людина весела, активна, усміхнена, як правило, добра і відкрита. Вона вміє задовольнятися малим, не нарікає на невдачі, уміє підтримувати інших у горі і розділити радість. Життєрадісність – це здатність людини відчувати піднесені почуття самому і сприяти їх появі у інших.

Як влучно зазначає О. Стражний у книзі «Український менталітет ілюзії, міфи, реальність», «… життєрадісністю вирізняються й українська народна вишивка, українська кераміка, живопис, музика. Життєрадісно виглядає будь-яке сільське подвір'я – з акуратними світлими хатками й доглянутими квітниками. І не в останню чергу життєрадісність українця віддзеркалює те, без чого він ніколи не міг обійтися, – гумор» [15, с. 301].

Гумор (англ. *humour* – настрій, вдача, натура, від лат. *humor* – волога, рідина) – різновид комічного, відображення смішного в життєвих явищах і людських характерах; інтелектуальна здатність убачати в предметах смішне, дотепне; властивість викликати сміх, розвеселити, розважити. Добродушний гумор висміює часткові недоліки загалом позитивних явищ, окремі смішні риси в характері людини. *Педагогічний гумор* – ефективний засіб психологічного розвантаження, попередження стресів і конфліктів, оптимізації стосунків між учителем та учнями в освітньому процесі [6, с. 442].

О. Кулешова вважає, що гумор забезпечує задовільне самопочуття в будь-якій ситуації. Він дає можливість менш болісно пристосуватися до нових умов. Практика підтверджує, що чим вища в учасників педагогічного процесу здатність розуміти і продукувати гумор, використовувати його для подолання важких ситуацій, тим менше виражені в них симптоми депресії: знижений настрій, низька самооцінка, безнадійне сприйняття свого майбутнього. Гумор може виступати як засіб зняття психологічної напруги, психологічної розрядки, створення творчого самопочуття і в кінцевому підсумку сприяти ефективності педагогічної діяльності [10, с. 387].

Оптимізм – це ментальна установка, що характеризується надією і впевненістю в успіх та позитивне майбутнє. Оптимісти схильні розглядати труднощі як навчальний досвід або тимчасові невдачі. Оптимістичне ставлення до життя пов'язане з низкою переваг, серед яких – кращі навички подолання труднощів, нижчий рівень стресу, краще фізичне здоров'я та більша наполегливість у досягненні цілей. *Педагогічний оптимізм* – здатність педагога долати труднощі під час досягнення професійних цілей за умови налаштованості на позитивний результат та віри в професійний успіх.

О. Горецька розглядає оптимізм як здатність людини переживати надію на успіх, вірити у власні сили та можливості, турбуватися про себе і конструктивно долати перешкоди на шляху досягнення мети. Оптимістична людина має позитивне світосприйняття, володіє способами подолання життєвих труднощів, спрямована на конструктивну взаємодію з навколишнім

світом та особистісне зростання. Оптимізм є компонентом суб'єктивного благополуччя людини, а навчатися знаходити позитивне для себе в кожній ситуації, а також виробляти оптимістичну позицію – необхідна умова подолання деструктивних явищ [4, с. 35].

Висновки і перспективи подальших розробок. Ми не претендуємо на створення цілісного образу – це доволі складний і трудомісткий процес, який потребує системного підходу та поглибленого аналізу низки ментальних явищ. Однак даною розвідкою ми реалізували спробу окреслити ментальні риси педагога нової формації, який працює у складних суспільних умовах, демонструючи учням зразки професійної відданості, педагогічного оптимізму та життєлюбності. Подальші наукові студії потребуватимуть від нас подальшого заглиблення в проблему професійної ментальності педагога та усвідомлення її ролі у створенні досконалого професійного образу вітчизняного педагога як сподвижника у справі модернізації освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асталош Г.Л., Микуланинець Л.М. Творчий портрет як спосіб пізнання особистості митця. *Modern Ukrainian musicology: from musical artifacts to humanistic universals* : collective monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2021. P. 111–125.
2. Власевич Т. Ментальність як вихідний вимір народного світобачення. *Вісник Львівського університету. Серія «Філософсько-політологічні студії».* 2011. Вип. 1. С. 56–65.
3. Власенко І.А., Фурман В.В., Рева О.М., Канюка І.О. Психологічне здоров'я студентської молоді. Вінниця : ТВОРИ, 2022. 224 с.
4. Горецька О.В. Психологічні особливості прояву оптимізму в людей похилого віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2020. Вип. 4. С. 33–40.
5. Довга Т.Я. Імідж-портрет учителя початкової школи: візуалізація професійних вимог та соціальних очікувань. *Рідна школа.* 2017. № 3–4. С. 20–26.
6. Довга Т.Я. Особистісно-професійний імідж майбутнього вчителя початкової школи: теоретико-технологічний аспект : монографія. Дніпро : Середняк Т.К., 2020. 484 с.
7. Княжева І.А. Менталітет і ментальність як чинники професійного становлення майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2022. Вип. 83. С. 42–46.
8. Колотило М.О. Ментальність і менталітет: онтологічний статус та антропологічні виміри. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* 2017. Вип. 15. С. 66–69.
9. Корицька А. Професійний менталітет педагога: сутність та особливості. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 49. Т. 1. С. 128–132.
10. Кулешова О.В. Роль і місце почуття гумору викладача в навчальному процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2012. Вип. 30. С. 385–391.
11. Михайлова Р.Д., Федорова Є.В. Про зміст і співвідношення понять «образ» та «імідж». *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство»*. 2016. Вип. 35. С. 206–217.
12. Перелигіна Л.А., Балабанова К.В. Професійна життєздатність як психологічний предиктор становлення й розвитку фахівця. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. № 5. Т. 2. С. 204–209.
13. Петінова О.Б. Ментальність як соціокультурний феномен у контексті соціально-філософського аналізу. *Культура народів Причорномор'я*. 2004. № 48. Т. 1. С. 138–143.
14. Реброва О.Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 283 с.
15. Стражний О.С. Український менталітет: ілюзії, міфи, реальність. Київ : Книга, 2008. 366 с.
16. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. 3-є наукове видання. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2014. 168 с.

REFERENCES

1. Astalosh H.L., Mykulanynets L.M. (ed) (2021). *Tvorchyi portret yak sposib piznannia osobystosti myttsia* [Creative portrait as a way of understanding the artist's personality]. Modern Ukrainian musicology: from musical artifacts to humanistic universals: Collective monograph. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", pp. 111–125.
2. Vlasevych T. (2011). *Mentalnist yak vykhidnyi vymir narodnoho svitobachennia* [Mentality as the initial dimension of the national worldview]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filos.-politoloh. studii, vol. 1, P. 56–65.
3. Vlasenko I.A., Furman V.V., Reva O.M., Kaniuka I.O. (ed) (2022). *Psykholohichne zdorovia studentskoi molodi* [Psychological health of young students]. Vinnytsia : TVORY, 224 p.

4. Horetska O.V. (2020). *Psykholohichni osoblyvosti proiavu optymizmu v liudei pokhyloho viku* [Psychological features of optimism in the elderly]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia : Psykholohichni nauky, vol. 4, P. 33–40.
5. Dovha T.Ya. (2017). *Imidzh-portret uchytelia pochatkovoi shkoly: vizualizatsiia profesiinykh vymoh ta sotsialnykh ochikuvan* [Image portrait of a primary school teacher: visualization of professional requirements and social expectations]. Ridna shkola. №3–4, P. 20–26.
6. Dovha T.Ya. (2020). *Osobystisno-profesiinyi imidzh maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly: teoretyko-tekhnolohichnyi aspekt* [Personal and professional image of a future primary school teacher: theoretical and technological aspect]: monohrafiia. Dnipro: Seredniak T.K., 484 p.
7. Kniazheva I.A. (2022). *Mentalitet i mentalnist yak chynnyky profesiinoho stanovlennia maibutnikh pedahohiv* [Mentality and mentality as factors in the professional development of future teachers]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh : zb. nauk. pr., vol. 83, P. 42–46.
8. Kolotylo M.O. (2017). *Mentalnist i mentalitet: ontolohichnyi status ta antropolohichni vymiry* [Mentality and mentality as factors in the professional development of future teachers]. Aktualni problemy filosofii ta sotsiolohii, vol. 15, P. 66–69.
9. Korytska A. (2022). *Profesiinyi mentalitet pedahoha: sutnist ta osoblyvosti* [The professional mentality of a teacher: essence and features]. Innovatsiina pedahohika, vol. 49, Tom 1, P. 128–132.
10. Kuleshova O.V. (2012). *Rol i mistse pochuttia humoru vykladacha v navchalnomu protsesi* [The role and place of a teacher's sense of humor in the educational process]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, vol. 30, P. 385–391.
11. Mykhailova R.D., Fedorova Ye.V. (ed) (2016). *Pro zmist i spivvidnoshennia poniat «obraz» ta «imidzh»* [On the meaning and relationship between the concepts of «image» and «image»]. Visnyk KNUKiM. Seriia «Mystetstvoznavstvo», vol. 35, P. 206–217.
12. Perelyhina L.A., Balabanova K.V. (ed) (2019). *Profesiina zhyttiezdatnist yak psykholohichnyi predyktor stanovlennia y rozvytku fakhivtsia* [Professional viability as a psychological predictor of the formation and development of a specialist]. Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii, № 5, T. 2, P. 204–209.
13. Petinova O.B. (2004). *Mentalnist yak sotsiokulturnyi fenomen v konteksti sotsialno-filosofskoho analizu* [Mentality as a socio-cultural phenomenon in the context of socio-philosophical analysis]. Kultura narodiv Prychornomoria*,* № 48, T. 1, P. 138–143.
14. Rebrova O.Ye. (2012). *Metodolohichni osnovy pedahohichnoi mentalnosti: kulturolohichnyi ta profesiinyi aspekty* [Methodological foundations of pedagogical mentality: cultural and professional aspects]: [monohrafiia]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 283 p.
15. Strazhnyi O.S. (2008). *Ukrainskyi mentalitet: iliuzii, mify, realnist* [Ukrainian mentality: illusions, myths, reality]. Kyiv: Knyha, 366 p.
16. Furman A.V. (2014). *Psykhokultura ukrainskoi mentalnosti* [Psychoculture of the Ukrainian mentality]: 3-e naukove vydannia. Ternopil: NDI MEVO, 168 p.

УДК 378 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-02

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ У ВАЛЬДОРФСЬКИХ ШКОЛАХ

Турченко Г. Ф.
доктор історичних наук, професор,
завідувачка кафедри давньої і нової історії України
та методики навчання історії
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-5020-6152
galina_turchenko@ukr.net

Блеснова О. В.
магістр
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна,
вчитель історії
Вальдорфський НВК
просп. О. Поля, 133, Дніпро, Україна
orcid.org/0009-0005-9249-6430
oblesnoffa2018@gmail.com

Ключові слова: *вальдорфська педагогіка, феномен, освіта, критичне мислення, спостереження, освітня реформа.*

У статті проаналізовано феноменологічний підхід до викладання у вальдорфських школах України. Актуальність дослідження зумовлена реформуванням системи шкільної освіти в Україні. У таких умовах корисним буде звернутися до некласичних підходів до навчання. Мета статті – проаналізувати особливості феноменологічного підходу до викладання в вальдорфських школах. Головні елементи феноменологічного методу – спостереження, опис, обговорення, формування висновку, тобто самостійне дослідження. Висвітлено особливості феноменологічного методу викладання таких предметів, як фізика, хімія, українська мова, історія, біологія. Зокрема, розглядаються особливості вивчення букв у 1-му класі через розгляд такого феномену, як звуки і букви, та образи до них; наведено приклади феноменологічного викладання деяких тем з української мови у 2-му та 3-му класах, зокрема вивчення частин мови в другому класі, та часи дієслів у третьому класі; розглянуто деякі приклади феноменологічного підходу до викладання біології. У статті порушено проблеми в навчанні, що виникають у школярів у результаті перенасиченості інформацією, яку отримують діти в результаті інформаційно-технічної революції: кліпове мислення, відсутність інтересу і волі. Для поліпшення даної ситуації може бути використаний саме феноменологічний метод викладання, коли навчання відбувається не від теорії до практики, а від практики до теорії. Таким чином, для отримання нових знань учням необхідно буде не лише запам’ятати готовий матеріал, а й докласти власні вольові зусилля, проявити кмітливість, допитливість і спостережливість. Окрім того, завдяки особливостям феноменологічного методу навчання активно розвивається уміння знаходити відповіді на питання у груповій роботі. З’ясовано, що феноменологічний метод викладання дає змогу розвивати критичне мислення, здатність до пошуку істини та творчий підхід до

пізнання світу. Запропоновано розглянути можливості феноменологічного методу викладання для зміни всієї концепції шкільної освіти включно зі зміною підготовки вчителів і вимог до учнів.

PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO TEACHING IN WALDORF SCHOOLS

Turchenko G. F.
Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of Ancient and Modern History of Ukraine and Methods
of Teaching History Department
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5020-6152
galina_turchenko@ukr.net

Blesnova O. V.
Master
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine,
History Teacher
Waldorf TEC
O. Polia Avenue, 133, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0009-0005-9249-6430
oblesnoffa2018@gmail.com

Key words: *Waldorf pedagogy, phenomenon, education, critical thinking, observation, educational reform.*

The article analyzes the phenomenological approach to teaching in Waldorf schools in Ukraine. The relevance of the article is due to the reform of the school education system in Ukraine. In such conditions, it will be useful to refer to non-classical approaches to teaching. The aim of the article is to analyze the peculiarities of the phenomenological approach to teaching in Waldorf schools. Phenomenological teaching methods provide for independent research, attempts to understand the essence which reveals itself through the phenomenon, occurrence itself. The main elements of this method are: observation, description, discussion, and conclusion formation. The features of the phenomenological method of teaching such subjects as physics, chemistry, Ukrainian language, history, and biology, in different classes are highlighted. In particular, the features of studying letters in 1st grade through investigation of such phenomena as sounds and letters, and their images are observed; examples of phenomenological teaching of some topics in the Ukrainian language in 2nd and 3rd grades are given, in particular the study of parts of speech in the 2nd grade, and verb tenses in the 3rd grade; some examples of the phenomenological approach to teaching biology are observed. The article raises learning problems that emerge in schoolchildren as a result of the oversaturation and untimeliness of information that children receive as a result of today's information and technological revolution, such as clip thinking, lack of interest and will. As an improvement to this situation, the phenomenological teaching method can be used, namely when learning proceeds not from theory to practice, but from practice to theory. Thus, to gain new knowledge, schoolchildren will need not only to memorize the prepared material, but also make their own willpower efforts, bring out ingenuity,

curiosity, and observation. In addition to the above mentioned, due to the features of the phenomenological teaching method, the ability to find answers to questions in group work is actively developed. It has been found that the phenomenological teaching method allows for the development of critical thinking, develops the ability to look for truth, as well as a creative approach to understanding the world. It is proposed to consider the possibilities of the phenomenological teaching method for changing the entire concept of school education, including changing teacher training and student requirements.

Постановка проблеми. Згідно з Концепцією Нової української школи, з 10 ключових компетентностей основними компетентностями у природничих науках і технологіях указано вміння спостерігати, формулювати гіпотези, проводити експерименти, аналізувати результати [13]. Для успішної реалізації таких завдань можна звернутися до досвіду вальдорфської педагогіки, який уже успішно реалізується протягом 30 років в Україні. Сьогодні говорять про важливість наявності критичного мислення у дітей, гнучкості, творчості та креативності, уміння досягати поставлених цілей. Але, як сказано в обґрунтуванні Концепції Нової української школи, традиційні методи навчання в школах не готують до цього [13].

Аналіз досліджень. Аналіз наукових досліджень показує, що феноменологічний підхід до викладання викликає інтерес у науковців. Так, Ю. Колісник-Гуменюк досліджувала роль феноменологічного підходу у підготовці викладачів [9]; Г. Васянович дослідив феноменологічну філософію та її педагогічний контекст [5]. Вітчизняні дослідники вальдорфської педагогіки О. Іонова, С. Лупаренко [9], О. Мезєнцева [11], І. Іванова [6] у своїх роботах аналізують феноменологічний підхід до викладання у вальдорфських школах, зокрема в природничій галузі. Проте досі питання феноменологічного методу викладання різних предметів у вальдорфській школі залишаються малодослідженими.

Метою статті є аналіз особливостей феноменологічного підходу до викладання у вальдорфських школах.

Виклад основного матеріалу. Традиційний підхід викладання у школах заснований на тому, що вчитель спочатку оголошує тему, знайомить учнів із правилами, поняттями чи гіпотезами, які вже записані в підручнику, тобто з теоретичними знаннями, і вже потім наступає так звана практична, або експериментальна, частина уроку чи лабораторні роботи. Тобто спочатку пропонується гіпотеза, а потім починається процес її доведення. Такий підхід до вивчення всіх предметів є дуже передбачуваним, бо вже заздалегідь відомо, чим має закінчитися експеримент. Не залишається місця для творчості, роздумів, дискусій і власного пошуку. Єдине, про що має потурбуватися вчитель, – переконатись, що правило дійсно працює, а обладнання не підведе. Такий метод викладання дає змогу вивчити достатньо великий навчальний матеріал, адже його суть полягає лише в тому, щоб просто продиктувати правило, можливо, додати винятки з правила і виконати вправу або практичну роботу, результати якої уже також відомі. Тобто учням пропонується фактично просто вивчити правила, закони, зазубрити формули або якісь необхідні дати і факти. Таким чином, відбувається наповнення учнів готовими знаннями.

Вальдорфська педагогіка має принципово інший підхід до викладання майже всіх предметів. Серед методів вальдорфської педагогіки є феноменологічний метод викладання. Суть методу – не від теорії до практики, а від практики до теорії. Учням не пропонується одразу готова гіпотеза, правило чи поняття, іноді навіть тема уроку може не оголошуватися від самого початку. Учням пропонується спостереження за якимось феноменом, явищем, експериментом, пропонується його дослідити, вивчити, описати, а вже потім разом дійти висновків, що лежать в основі цього феномену.

Суть феноменологічного методу викладена у методичній літературі, призначеній для викладання природничого циклу у вальдорофських школах. Так, наприклад, учитель хімії Т. Москальова у статті «Створення відчуття подиву» вказує на відмінність вальдорфської педагогіки від традиційної саме в тому, що вчитель починає з того, що учні спостерігають феномен. Вони уважно дивляться, переживають внутрішньо і потім дуже детально описують те, що побачили. Потім учні обговорюють свої спостереження, обмінюються власними враженнями і тільки потім роблять висновки [12, с. 93].

При цьому під час опису феномену важливо на першому етапі уникати спокуси одразу висувати гіпотезу чи описати суть експерименту. Виявляється, для сучасної людини дуже важко дійсно описати те, що бачиш, і уникати неусвідомленого використання понять, які вже закарбовані в нашій свідомості через інформаційне перенасичення сучасного світу. Тому вже на цьому етапі учні мають можливість навіть сперечатися у, здавалося б, у такій простій справі – що саме я бачу? Тільки після того, як експеримент буде детально описа-

ний і, можливо, знову повторений, відбувається перша спроба усвідомлення: чому ж відбувається те, що ми побачили? Відбувається процес формування висновків. У цьому процесі активно задіяне мислення учнів, вони доходять певних висновків через власну діяльність, формулюють власне судження. В ідеалі учні мають можливість заново відкрити те, що свого часу відкрили вчені, результати чиїх праць викладені в підручниках.

Учитель Вальдорфського НВК м. Дніпра М. Бахтін зазначає, що для якісного розуміння матеріалу під час уроків астрономії використовується принцип навчання на окремих вузлових прикладах. При цьому суттєвим є те, що надзвичайно детально опрацьовується кожен феномен. Тобто важливим є не кількість явищ, які розглядаються, а характер явища в кожній сфері знань [1, с. 66]. М. Бахтін зазначає, що експеримент, зокрема під час вивчення астрономії, спостереження за природним явищем мають відігравати роль вихідних, самоцінних моментів пізнання природи. Тобто необхідно намагатися уникати тих експериментів, які є заздалегідь штучно очищеними від природніх випадковостей і переважно залежать від дуже складної електронної апаратури. Суть явища має бути доступною для розуміння учнів, а тому використання надскладної техніки не є раціональним. Необхідно навчити учнів працювати із самою природою та її явищами.

У статті «Виклики дистанційного навчання на уроках фізики» І. Іванова наголошує на важливості детального опису фізичних феноменів, а не їх простому поясненні. Вона зазначає, що феноменологічний підхід до викладання фізики сприяє самостійному мисленню учнів, адже вимагає важкої розумової діяльності під час власного дослідження замість простого сприйняття готового пояснення результатів чужої праці [6].

Учитель географії вальдорфської школи Кривого Рогу у статті «Формування географічних понять в учнів 5 класу» ділиться власним досвідом. Епоху географії він починає з екскурсії у заповідник «Скелі МОПРу», до річки Інгулець, а також до місця впадіння р. Саксагань в р. Інгулець [14, с. 54]. Під час подібних екскурсій учні мають можливість під час безпосереднього спостереження, досліджуючи географічні об'єкти, отримати власні уявлення, образи і поняття про географічні феномени. Для феноменологічного вивчення географії є також і багато інших методик роботи в класі. Зокрема, за допомогою інтегрованих уроків географії і ліплення є можливість розглянути різновиди рельєфу гірських хребтів чи річок басейну, дослідити походження гір, і рухи тиктанічних плит. Навіть просто розглядаючи географічні карти світу чи окремих континентів, маємо можливість розглянути такі феномени, як відмінність Північної і Південної півкуль або півночі і півдня окремого континенту, порівнювати феномени, пов'язані з протилежностями заходу і сходу, рівнин і гірських хребтів, річок і океанів.

Для феноменологічного методу викладання біології, зоології та анатомії є багато можливостей залежно від вікових особливостей учнів. Зокрема, у сьомому класі під час вивчення анатомії учням може бути запропоновано розглянути такий феномен, як різні види тканин, з яких складаються внутрішні органи. Для цього перш ніж перейти до теоретичного опису, учні можуть роздивитися відмінність тканин печінки, нирок, легень і серця свині. Або для того щоб отримати уявлення про процес травлення, провести практичний експеримент зі слиною і крихтою хліба. Таким чином, учні спочатку отримують фізичний, реальний досвід, мають можливість спостерігати явище, формувати свої власні гіпотези і лише потім за допомогою вчителя формулюють висновки і приходять до понять. Так, ураховуючи особливості віку 14–15 років, коли активно починає змінюватися тіло молодих людей, швидко ростуть кінцівки, змінюється скелет, учням восьмого класу пропонується вивчення скелету людини починати з дослідження власного тіла, зі спостережень за змінами тіла людини протягом життя, спостереження пропорцій тіла людей різного віку тощо [10, с. 182–183].

Але коли ми говоримо про феноменологічний метод викладання природничих наук, таких як фізика, хімія, анатомія чи географія, тут, здається, все достатньо зрозуміло. Навіть в образо-творчій галузі можна уявити собі, як працювати з феноменологічним підходом викладання. А от як бути, наприклад, з українською мовою або історією? Чи можливо використати феноменологію тут? Так, це можливо.

Феноменологічному методу викладання історії присвячено дослідження «Формування самоефективності учнів на уроках історії методами вальдорфської педагогіки» [2]. Оскільки в історії важко показати якусь подію як феномен, цей підхід зазнає змін. Спочатку вчитель знайомить учнів із певними історичними фактами, описує історичну подію або наводить біографію історичної постаті. Таким чином учні наче спостерігають феномен уявно. Залежно від віку вчитель може також використовувати художньо-образне викладання, що допоможе учням відтворити історичні події у своїй уяві. А от вже наступними кроками будуть осмислення, характеристика, обговорення, дискусія щодо тих фактів, які були наведені. Феноменологічний метод викладання історії можна поєднувати з географією, від чого обидва предмети тільки виграють. Наприклад, можна дослідити вплив географічного положення на хід

історичних подій протягом певного періоду в різних країнах тощо.

А як можна використовувати феноменологію у першому класі під час вивчення букв? Традиційний метод викладання письма та читання у першому класі (а насправді вже в дитячому садочку) полягає у тому, що учням пропонується спочатку напам'ять вивчити якісь абстрактні знаки, що називаються алфавітом, а потім учать ці знаки читати по складах та їх записувати. Чому конкретна буква виглядає саме так, чому вона звучить саме так і чому читається саме так, дитині не пояснюють. Перше, що потрібно, – це просто вивчити напам'ять відповідність картинки і звуку. Потім коли дитина із цим справилася, їй необхідно вивчити напам'ять різницю між звуками і буквами і т. д. Таким чином, дитина знову виступає як якась ємність, яку вчитель має наповнити знаннями і абстрактними поняттями. Більше задіюється пам'ять дитини, ніж її творчість і мислення. При цьому, як правило, дитину спочатку вчать читати, а потім писати те, що вона прочитала. Класична абетка виглядає як купа малюнків, які мають ілюструвати ту чи іншу букву. При цьому напроти літери «К» може бути намальоване курча або кавун, або кіт, бо ці слова починаються на літеру «К». Це нібито має полегшити дитині сприйняття цієї літери. При цьому не враховується той факт, що кота, курча і кавун більше нічого не об'єднує, окрім цього самого абстрактного знаку, який дорослі домовилися називати літерою «К».

Навчання у вальдорфській школі починається з того, що, як не дивно, дитину спочатку вчать писати, а вже потім читати те, що вона написала. І починається цей процес із того, що маленьким школярам спочатку пропонується розглянути такий феномен, як різні звуки, образні історії про звуки, казки і міфи про те, як люди написали перший лист, як виникла писемність. Діти проходять шлях від малювання образів звуку до його символу. Діти наче проходять шлях наших предків і знаходять спільний жест для звуку, за допомогою вчителя вони «створюють», «придумують» цю букву. Тепер це не просто абстрактний символ, який з'явився незрозуміло звідки і не зрозуміло, чому виглядає саме так. Тепер це символ, за яким стоять історія, образ, спостереження і власні відкриття. За допомогою спостережень за різними звуками учні знайомляться з голосними і приголосними. Вивчивши спочатку весь алфавіт, не за один урок, а можливо, за місяць або і більше, учні матимуть власний образ кожної букви, кожного звуку. У кожного класу буде свій власний образ конкретної букви. Він і не має бути універсальним. Навчившись спочатку малювати ці букви одна за одною, малювати образ кожної букви, кожного звуку, через деякий час вони можуть уже писати слова і маленькі речення. І читати учні починають тільки коли добре навчилися писати, коли створили свою власну «книгу». Її вони і починають читати без особливого зусилля. Наче завжди це вміли [3, с. 106].

У другому класі феноменологічний метод викладання української мови можна використати, наприклад, під час вивчення частин мови. У вальдорфській школі до третього класу вивчення української мови відбувається без називання конкретних понять, таких як іменник, прикметник, дієслово. Тобто вивчається сам феномен на доступному другокласникам рівні, не використовуючи абстрактні поняття. До них так само через феноменологічний підхід, учні прийдуть у третьому класі, і за допомогою вчителя ці поняття вони «самостійно» винайдуть, а не просто отримають готовими від учителя. Отже, для вивчення іменників, прикметників і дієслів учням спочатку може бути запропонована гра або вправа, під час якої учні мають можливість спостерігати три групи слів, що відповідають іменникам, прикметникам і дієсловам. Таким чином, відбувається знайомство з феноменом. Потім учні пробують вгадати, дослідити, обговорити і знайти, що об'єднує слова в одну конкретну групу. Так учні за допомогою вчителя приходять до усвідомлення, що є слова-назви, слова-дії та слова-ознаки. Це буде першим фундаментом для подальшого усвідомлення всієї будови мови.

Таким чином, за допомогою феноменологічного методу викладання можна розглянути будь-яке явище української мови, перш ніж прийти до класичного визначення або правила. Саме за допомогою розгляду феномену учні вчаться розуміти часи дієслів, усвідомлюють узагалі що таке час. Спочатку учням пропонується згадати, що вони робили вчора або годину назад, сказати, що вони будуть робити на наступному уроці чи завтра. А потім після кількох вправ, які дозволяють учням використати, назвати дії у минулому і майбутньому часі, учням пропонують точно сказати, що вони роблять зараз. Під час цієї вправи учні усвідомлюють, що теперішній час настільки невловимий, що майже неможливо сказати, у який момент теперішнє стає минулим і в який момент майбутнє стає теперішнім.

Під час вивчення історії мистецтв у старших класах учні також спочатку спостерігають, уважно розглядають, описують або навіть відтворюють певну композицію скульптури чи картини. Вони досліджують мистецтво певного періоду, роблять припущення, шукають смисли, закладені в роботах тих чи інших авторів, шукають закономірності перш ніж учитель надасть учням класичну готову інтерпретацію або аналіз.

Головним завданням феноменологічного викладання є навчити учнів уважно спостерігати й описувати побачене, самостійно шукати вирішення проблеми, робити припущення, думати, дискутувати та обґрунтовувати свої висновки.

Звичайно, такий метод викладання не є простим, адже переказати і вивчити те, що вже написано в підручнику, значно простіше. І вчителю простіше підготувати урок за вже написаними методичками та підручниками, і учням простіше вивчити чи переписати готові визначення й формули. Феноменологія передбачає творчий підхід до кожного нового уроку, адже навіть якщо вчитель один раз придумав певний образ букви або вже розповідав конкретне історичне явище, або вже не один раз проводив дослід із фізики, ніколи не відомо, як саме на нього відреагує кожен наступний клас, кожна наступна дитина. Тобто насправді кожен урок стає унікальним, бо в кожному класі різні учні, які мають різний життєвий досвід і різне уявлення про світ. Звичайно, феномен магнетизму залишається незмінним, але як саме підвести учнів до цього поняття, у кожному класі залишається чимось невизначеним. Є лише напрям, у якому має рухатися вчитель. Саме тому у вальдорфській школі переважно не використовуються підручники аж до старшої школи. І навіть тоді вони не є основним джерелом знань [7]. Отже, вчителю необхідно самому практикуватися у феноменології різних явищ, щоб мати змогу якісно супроводжувати учнів на цьому шляху.

Для того щоб феноменологічне спостереження дійсно відбулося, необхідно у учнів викликати інтерес. Учитель біології і хімії вальдорфських класів м. Києва Т. Москальова у своїй статті розмірковує над необхідністю створення відчуття подиву [12, с. 91–94], адже саме подив є тим відчуттям, що сприяє виникненню інтересу. І це є не простим завданням. Перенасичення нашого життя інформацією, усілякого роду розвивально-розважального контенту на кшталт наукових мультфільмів, що просто розповідають дітям про всі таємниці світу, легкодоступність цієї інформації призводять до того, що у дитини формується уявлення, що вона все знає. Навіть у дошкільнят. Дитина у цьому віці все сприймає на віру, у тому числі те, про що вона дізналася в ранньому дитинстві від авторитетних джерел (батьків, друзів, мультфільмів, наукових передач). Так закладаються основи стереотипного мислення, яке ускладнює розвиток критичного. Кліпове мислення, яке сьогодні є ще одним результатом надмірної цифровізації, та перенасичення дитинства гаджетами, ускладнюють процес розвитку самостійного мислення, терпіння, витривалості, концентрації та докладання вольових зусиль, так необхідних під час навчання. Сьогодні це призводить до того, що реформи освіти більше спрямовані на те, щоб підлаштуватися до зміненої когнітивної організації дитини, а не на те, щоб подолати ці зміни і повернути учням можливість самостійно мислити й оволодіти власною волею. Зміни, пов'язані з інформаційно-технічною революцією сьогодення, призвели до того, що діти більше не відчувають інтересу і майже втратили можливість дивуватися природнім явищам. Сфера дитячого інтересу сьогодні перенесена переважно у віртуальний світ. Тому і навчання в школі, яке пропонує їм вивчення природних явищ, правил граматики чи вивчення історичних подій минулого, дітям не цікаве. Ба більше, немає жодної таємниці, немає чому дивуватися. Нічого не викликає подив. Усе вже роз'яснено, виведено, досліджено. Усе вже описано і зафіксовано у Вікіпедії, знання більше не потрібно добувати самостійно. Достатньо кілька разів клікнути по екрану, і навіть не потрібно друкувати питання – можна просто надиктувати його голосом. Саме з такими навичками сьогодні приходять до школи вже в першому класі. Теми, які мають розглядатися за віком у 6, 7, 9 і навіть в 11 класі, малюкам уже розповіли Фіксики. Діти приходять до школи перенасиченими враженнями і «знаннями». Отже, для того щоб учні могли зробити якесь відкриття, могли спробувати самостійно сформулювати висновок чи побачити закономірність, починаючи з першого класу їх необхідно вчити уважно дивитися на явище, навіть якщо воно знайоме з дитинства. Учити учнів дивитися на феномен так, наче вони бачать його вперше. Тож інтерес, подив і воля є тим, що необхідно розвивати і головне – плекати й оберігати у дітей із пелюшок. Саме цим і намагається займатися вальдорфська педагогіка. І, звісно, це можливо лише за усвідомленої підтримки батьків.

Ще однією складністю феноменологічного викладання є те, що такий метод потребує достатньо часу, адже неможливо так швидко підвести весь клас до усвідомлення того чи іншого явища. У вальдорфській школі це можливо завдяки особливій формі головного уроку, що триває дві академічні години, та епохальному викладанню основних предметів [4]. Для того щоб уважно розглянути, описати і замалювати певний дослід, іде цілий урок. І тільки наступного дня відбувається обговорення, аналіз і висновки. Іноді на це може піти три дні. Такий підхід до викладання дає учням можливість бути активним учасником кожного уроку, активним творцем, винахідником, дослідником.

Із вищесказаного випливає ще один аспект феноменологічного підходу до навчання – це фактична неможливість використання цього методу в дистанційному навчанні, оскільки дуже важливо, щоб учні спостерігали явище разом, разом описували, обговорювали. Під час групової роботи висновок приходить не одній дитині, у його формулюванні беруть участь усі учні класу. Це стає можливим лише в класі.

Висновки. Феноменологічний метод викладання надає широкі можливості для творчості, розвитку критичного мислення, вольових якостей, спостережливості. Є можливості використовувати цей метод під час викладання будь-якого предмету не лише у вальдорфських, а й у традиційних школах. Це дасть змогу змінити підходи до навчання, сприятиме покращенню ситуації у шкільній освіті України вже сьогодні. Даний метод викладання сприяє збереженню природньої допитливості дитини, допомагає їй стати активним дослідником, творцем, а не пасивним користувачем. Такий метод викладання привчає до усвідомленого ставлення до світу і формує звичку уважно вдивлятися в природні та соціальні явища. Своєю чергою, це дасть змогу майбутнім молодим людям бачити потреби суспільства в різних сферах і знаходити шляхи для задоволення цих потреб. Завдяки феноменологічному методу викладання можна повністю змінити концепцію освіти. Але для того щоб це стало можливим, перш за все необхідно змінити підхід до підготовки вчителя починаючи із закладів вищої освіти, необхідно дійсно багато працювати над педагогічною свободою вчителя і над зміною концепції вимог до випускників шкіл, оскільки для дійсної реформи освіти необхідно усвідомити різницю між вихованням творчого, креативного дослідника і винахідника та вихованням людини, кінцева мета якої – вибрати правильну відповідь із запропонованих варіантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтін М. Викладання астрономії в вальдорфській школі. *Урок як мистецтво* : зб. ст. облас. семінару «Метод. особливості побудови уроку у вальдорф. шк. (з досвіду застосування експерим. навч. програм для вальдорф. шк.») / упоряд. О. Передерій. Дніпро, 2012. С. 65–69.
2. Блеснова О. Формування самоефективності на уроках історії методами вальдорфської педагогіки : магістерська робота : 014. Запоріжжя, 2024. 88 с. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/24296 (дата звернення: 17.01.2025).
3. Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів. : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 21 жовтня 2014 р. Київ ; Запоріжжя : Дике поле, 2015. 220 с.
4. Вальдорфські школи: запитання й відповіді / упоряд. Н. Мальцева, О. Колюхова, С. Копил. Київ : HAIPI, 2008. 236 с.
5. Васянович Г. Феноменологічна філософія і її педагогічний контекст. 2015. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1695/1/Стаття__Феноменологічна__філософія__і__її__педагогічний__контекст_.PDF (дата звернення: 16.01.2025).
6. Іванова І. Виклики дистанційного навчання на уроках фізики. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів науково-практ. Інтернет-конф., м. Київ, 21–22 вересня 2021 р. Київ, 2021. С. 88–91. URL: http://ir.librarynmu.com/bitstream/123456789/3701/1/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf#page=88 (дата звернення: 17.01.2025).
7. Іонова О. Роль особистості вчителя у вальдорфській школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 6. № 27. С. 80–83. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/757caf75-b105-4e25-a5f2-1fad64e3226e/content (дата звернення: 16.01.2025).
8. Іонова О., Лупаренко С. Специфіка природничої освіти учнів у вальдорфській школі. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. № 52. С. 103–117. URL: https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.10 (дата звернення: 16.01.2025).
9. Колісник-Гуменюк Ю. Феноменологічний та системний наукові підходи у контексті підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін. *Молодь і ринок*. 2019. № 2. С. 102–106. URL: http://ir.dspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/1520 (дата звернення: 16.01.2025).
10. Москальова Т. Питання – Відповіді – Питання. Відкриття поряд із нами (Біологія у 8 класі). *Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів* : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 21 жовтня 2014 р. Запоріжжя, 2015. С. 182–185.
11. Мезєнцева О. Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності вальдорфських шкіл : автореф. Doctoral dissertation. Київ, 2019. URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/MEZENTSEVA_diss.pdf (дата звернення: 16.04.2025).
12. Москальова Т. Створення відчуття подиву. *Вальдорфська педагогіка в Україні: погляд на сьогодення* : матеріали Всеукр. науково-практ. конф., м. Київ, 23–24 вересня 2013 р. Київ, 2014. С. 91–94.
13. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 17.01.2025).
14. Скрига Н. Формування географічних понять у учнів 5 класу. *Урок як мистецтво* : зб. ст. облас. семінару «Метод. особливості побудови уроку у вальдорф. шк. (з досвіду застосування експерим. навч. програм для вальдорф. шк.»), м. Дніпро / упоряд. О. Передерій. Дніпро, 2012. С. 53–58.

REFERENCES

1. Bakhtin M. (2012) Vykladannja astronomiji v valjdorfsjkij shkoli. [Teaching astronomy in a Waldorf school] Urok jak mystectvo : Zb. st. oblas. seminaru «Metod. osoblyvosti pobudovy uroku u valjdorf. shk.» (z dosvidu zastosuvannja eksperym. navch. proghram dlja valjdorf. shk.»), m. Dnipro / uporjad. O. Perederij. Dnipro, pp. 65–69.
2. Blesnova O. (2024) Formuvannja samoefektyvnosti na urokakh istoriji metodamy valjdorfsjkoji pedaghoghiky [Formation of pupils' personality self-efficiency in history lessons using the methods of waldorf pedagogy] : Maghistersjka robota : 014. Zaporizhzhja, 88 p. Retrieved from: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/24296 (accessed: 17 January 2025).
3. Khalamendyk V. (ed.) (2015)Valjdorfsjka pedaghoghika v konteksti suchasnykh osvitnikh vyklykiv [Waldorf pedagogy in the context of modern educational challenges]. : Materialy Mizhnar. naukovo-prakt. konf. 21 zhovt. 2014 r., Kyjiv. Kyjiv-Zaporizhzhja : Dyke pole, 220 p.
4. Maljceva N., Koljukhova O., Kopyl S. (uporiad.) (2008) Valjdorfsjki shkoly: zapytannja j vidpovidi [Waldorf schools: questions and answers]:. Kyjiv : «NAIRI», 236 p. (in Ukrainian)
5. Vasjanovych Gh. (2015) Fenomenologhichna filosofija i jiji pedaghoghichnyj kontekst.[Phenomenological philosophy and its pedagogical context.]. Retrieved from: https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1695/1/Stattja__Fenomenologhichna__filosofija__i__jiji__pedaghoghichnyj__kontekst_.PDF (accessed: 16 January 2025).
6. Ivanova I. (2021) Vyklyky dystancijnogho navchannja na urokakh fizyky.[Challenges of distance learning in physics lessons] Svit dydaktyky: dydaktyka v suchasnomu sviti : Zb. materialiv naukovo-prakt. internet-konf. prysvjach. 30-j richnyci Nezalezhnosti Ukrajiny ta 95-j richnyci vid dnja zasnuvannja in-tu pedaghoghiky NAPN Ukrajiny, m. Kyjiv, 21–22 veres. Kyjiv, pp. 88–91. Retrieved from: http://ir.librarynmu.com/bitstream/123456789/3701/1/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf#page=88 (accessed: 17 January 2025).
7. Ionova O. (2020) Rolj osobystosti vchytelja u valjdorfsjkij shkoli. [The role of the teacher's personality in a Waldorf school]Aktualjni pytannja ghumanitarnykh nauk.[Current issues in the humanities]t. 6, no 27. pp. 80–83. Retrieved from: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/757caf75-b105-4e25-a5f2-1fad64e3226e/content (accessed: 16 January 2025).
8. Ionova O., Luparenko S. (2022) Specyfika pryrodnychoji osvity uchniv u valjdorfsjkij shkoli.[Specifics of students' natural science education in a Waldorf school] Teorija ta metodyka navchannja ta vykhovannja. [Theory and methodology of teaching and education]. no 52. pp. 103–117. Retrieved from: https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.10 (accessed: 16 January 2025).
9. Kolisnyk-Ghumenjuk Ju. (2019) Fenomenologhichnyj ta systemnyj naukovi pidkhody u konteksti pidghotovky vykladachiv profesijno-khudozhnikh dyscyplin .[Phenomenological and systemic scientific approaches in the context of training teachers of professional artistic disciplines] Molodj i rynok.[Youth and the market], no 2. pp. 102–106. Retrieved from: http://ir.dspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/1520 (accessed : 16 January 2025)
10. Moskaljova T. (2015) Pytannja-Vidpovidi-Pytannja. Vidkryttja porjad z namy (Biologhija u 8 klasi) [Questions-Answers-Questions. Discoveries near us (Biology in grade 8)] Valjdorfsjka pedaghoghika v konteksti suchasnykh osvitnikh vyklykiv : Materialy Mizhnar. naukovo-prakt. konf., m. Kyjiv, 21 zhovt. 2014 r. / red. V. Khalamendyk. Zaporizhzhja,. pp. 182–185.
11. Mezjenceva O. (2019) Socialjno-pedaghoghichni osnovy gharmonizaciji vykhovnogho seredovyshha dytyny v dijaljnosti Valjdorfsjkykh shkil [Socio-pedagogical foundations of harmonizing the child's educational environment in the activities of Waldorf schools]: avtoref. Doctoral dissertation. Kyjiv, Retrieved from: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/MEZENTSEVA_diss.pdf (accessed: 16 April 2025).
12. Moskaljova T. (2014) Stvorennja vidchuttja podyvu. Valjdorfsjka pedaghoghika v Ukrajini: poghljad na sjoghdoennja [Creating a sense of wonder. Waldorf pedagogy in Ukraine: a view of today]: Materialy Vseukr. naukovo-prakt. konf., m. Kyjiv, 23–24 veres. 2013 r. Kyjiv, pp. 91–94.
13. Nova ukrajinsjka shkola. Konceptualjni zasady reformuvannja seredjnjoji shkoly [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (accessed: 17 January 2025).
14. Skrygha N. (2012) Formuvannja gheoghrafichnykh ponjatj u uchniv 5 klasu. [Formation of geographical concepts in 5th grade students]Urok jak mystectvo : Zb. st. oblas. seminaru «Metod. osoblyvosti pobudovy uroku u valjdorf. shk.» (z dosvidu zastosuvannja eksperym. navch. proghram dlja valjdorf. shk.»), m. Dnipro / uporjad. O. Perederij. Dnipro, pp. 53–58.

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

УДК 37.016:5]:[338.48-6:52] DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-03

АСТРОНОМІЧНИЙ ТУРИЗМ ЯК МЕТОД ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ STEM-ДИСЦИПЛІН СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Андрєєв А. М.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та прикладної фізики
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-5390-6813
andreevandrijn@gmail.com

Андрєєва О. А.
практичний психолог
Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0006-8809-5842
libris1@ukr.net

Дуда Є. В.
кандидат фізико-математичних наук,
старший викладач кафедри загальної та прикладної фізики
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-6787-3071
duda.evgen@gmail.com

Ключові слова: *STEM-освіта, популяризація науки та STEM-професій, форми популяризації астрономії, астрономічний туризм, астрономічні маршрути.*

Вивчення астрономії має значний вплив на розвиток наукового світогляду молоді та є важливим складником природничо-математичної освіти (STEM-освіти). STEM-освіта ґрунтується на популяризації науки та STEM-професій серед здобувачів освіти. У статті популяризацією науки вважаємо спосіб поширення в доступній формі наукових знань населенню без фахової освіти з метою підвищення його культурного рівня та зацікавлення наукою. Спектр можливих форм роботи, що сприяють популяризації астрономії, включає: ознайомлення з публікаціями (науково-популярні статті, книжки); перегляд науково-популярних фільмів; участь у роботі астрономічних клубів; відзначення визначних дат; проведення конкурсів, олімпіад, виставок; створення інтерактивних локацій; відвідування обсерваторій та планетаріїв. Астрономічний туризм як затребуваний різновид освітнього туризму є також ефективною формою популяризації астрономії. Він дає змогу подати наукові знання у незвичайній формі, а також дарує яскраві емоції. Об'єктами астротуризму є: астрофізичні явища, астрономічне обладнання, історичні місця, пов'язані з астрономією.

Метою статті є дослідження астрономічного туризму як методу популяризації астрономії серед здобувачів освіти на прикладі найцікавіших

тематичних маршрутів Запорізької області. Такими маршрутами є: обсерваторія Запорізького національного університету, планетарій з обсерваторією Запорізького закладу позашкільної освіти «Міський палац дитячої та юнацької творчості», Веселянська обсерваторія та святилище-обсерваторія на острові Хортиця.
Програма астрономічного маршруту в Запорізькому національному університеті включає знайомство з університетом, лекції, квести, вікторини з астрономії та відвідування обсерваторії, де здобувачі освіти вивчають будову телескопа та спостерігають різні астрономічні явища.

ASTRONOMICAL TOURISM AS A METHOD OF POPULARIZING STEM-DISCIPLINES AMONG STUDENTS

Andreev A. M.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of General and Applied Physics
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5390-6813
andreevandrijn@gmail.com

Andreyeva O. A.
Practical Psychologist
Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0006-8809-5842
libris1@ukr.net

Duda Y. V.
Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of General and Applied Physics
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6787-3071
duda.evgen@gmail.com

Key words: *STEM-education, popularization of science and STEM-professions, forms of popularization of astronomy, astronomical tourism, astronomical routes.*

The study of astronomy has a significant impact on the development of the scientific worldview of young people and is an important component of science and mathematics education (STEM-education). STEM-education is based on the popularization of science and STEM-professions among students. In the article, we consider the popularization of science to be a method of disseminating scientific knowledge in a publicly accessible form to the population without professional education in order to increase their cultural level and interest in science. The range of possible forms of work that contribute to the popularization of astronomy includes: reading publications (popular science articles, books); watching popular science films; participating in the work of astronomy clubs; celebrating significant dates; holding competitions, Olympiads, exhibitions; creating interactive locations; visiting observatories and planetariums. Astronomical tourism, as the popular type of educational tourism, is also an effective form of popularizing astronomy. It allows to provide scientific knowledge in an unusual form, and also gives

vivid emotions. The objects of astrotourism are: astrophysical phenomena, astronomical equipment, historical places related to astronomy.
The purpose of the article is to study astronomical tourism as a method of popularizing astronomy among students using the example of the most interesting thematic routes of the Zaporizhia region. The most interesting astronomical routes are: the observatory of Zaporizhia National University, the planetarium with the observatory of the Zaporizhia extracurricular educational institution «City Palace of Children's and Youth Creativity», the Veselyansk Observatory and the sanctuary-observatory on Khortytsia Island.
The program of the astronomy route at Zaporizhia National University includes an introduction to the university, lectures, quests, astronomy quizzes, and a visit to the observatory, where students learn about the structure of a telescope and can observe various astronomical phenomena.

Постановка проблеми. Згідно з Концепцією розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), важливими рушіями економіки нашої держави є галузі STEM (зокрема, машинобудування, металургія, ІТ-сфера, будівництво, транспорт, наукоємне та високотехнологічне виробництво), що безпосередньо пов'язані з наукою та технологіями, інженерно-орієнтованою діяльністю людини. Основною проблемою, на яку спрямована Концепція, є подолання дефіциту фахівців серед галузей STEM, що викликаний зменшенням зацікавлення молоді у вивченні природничо-математичних дисциплін [9]. Популяризація науки та STEM-професій серед здобувачів освіти – важливий напрям розв'язання цієї проблеми.

Астрономія як STEM-дисципліна істотно впливає на розвиток філософських вчень, а її рівень розвитку визначає основи світогляду людей. Астрономічні дослідження суттєво сприяють розвитку фізики, хімії, інших природничих наук, техніки й енергетики [1], тому важливо сприяти вивченню цієї дисципліни здобувачами освіти, а одним із методів залучення до цієї діяльності може бути астрономічний туризм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «популяризація науки» хоча й згадується у Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [6], проте чітке його визначення там відсутнє. Ще у звіті за 1986 р. ЮНЕСКО визначає популяризацію науки як «процес передачі складних наукових ідей та знань людям, які не мають фахової освіти або досвіду в науковій діяльності, з метою зробити науковий матеріал доступним і зрозумілим для широкого загалу людей, сприяючи зростанню інтересу до науки, підвищенню освітньої культури та розумінню наукового методу» [11]. Тож надалі *популяризацію науки* вважатимемо способом поширення в доступній (спрощеній, більш зрозумілій) формі наукових знань населенню без фахової освіти з метою підвищення його культурного рівня та зацікавлення наукою.

У 2024 р. О. Болдирєв, Б. Грушецький, Г. Рій та ін. опублікували результати своїх досліджень у Білій книзі (проєкт «Наука в небезпеці»). На основі аналізу сучасного стану науково-популяризаційної сфери вони виділили проблему – «в Україні немає сформованого розуміння цінності популяризації науки як важливого складника сучасних держави та суспільства» [3]. Тож одним із розв'язків цієї проблеми може бути здійснення популяризації науки методом астрономічного туризму.

Метою статті є дослідження астрономічного туризму як методу популяризації астрономії серед здобувачів освіти на прикладі найцікавіших тематичних маршрутів Запорізької області.

Виклад основного матеріалу дослідження. ***Форми популяризації астрономії.*** Астрономічні явища завжди привертали увагу людей. Поширення інформації про них може використовуватися для популяризації астрономії. Спектр можливих форм роботи, що сприяють її популяризації, є доволі широким:

– ознайомлення здобувачів освіти з науково-популярними публікаціями (як приклад наведемо працю С. Гокінга та Л. Млодінова [4]); із матеріалами в соціальних мережах (Український астрономічний портал [10]);

– перегляд науково-популярних фільмів, передач (астрономічні передачі, науково-популярні проєкти «Альфа-Центавра», «Всесвіт», «Наука про Всесвіт», «Наше небо», «StreetAstronomy», «Головна астрономічна обсерваторія» [5], «Астроосвіта» [2]);

– організація роботи астрономічних клубів та товариств;

– відзначення визначних дат (Міжнародний день астрономії) та проведення тижнів астрономії;

– проведення всеукраїнських, міжнародних конкурсів та олімпіад для здобувачів освіти (Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук, Всеукраїнський науково-технічний конкурс

«Еко-Техно Україна», Всеукраїнський конкурс винахідницьких і раціоналізаторських проєктів еколого-натуралістичного напряму, Міжнародний конкурс наукових проєктів Regeneron International Science and Engineering Fair, Міжнародна виставка винаходів International Warsaw Invention Show);

– розв'язання цікавих астрономічних завдань (зокрема, теоретичних, експериментальних);

– створення інтерактивних локацій – квестів, лабіринтів («Природничо-математичний квест», «Ніч науки в університеті», «День майбутнього студента» [8]);

– використання симуляторів, комп'ютерних застосунків (зоряні карти Stellarium, StarWalk, SkyView тощо);

– проведення виставок; майстер-класів із виготовлення астрономічних моделей, макетів, приладів;

– проведення екскурсії до музеїв, обсерваторій та планетаріїв (головна астрономічна обсерваторія Національної академії наук України, астрономічна обсерваторія Київського національного університету імені Тараса Шевченка, астрономічна обсерваторія Львівського університету імені Івана Франка, науково-дослідний інститут «Астрономічна обсерваторія» ім. І.І. Мечнікова тощо).

Астрономічний туризм як вид туризму сьогодні набув широкого розповсюдження і став його наймолодшим самостійним напрямом. Дослідник М. Кляп визначає астрономічний туризм (зоряний туризм, місячний туризм) як різновид туризму, метою якого є відвідування місцевості, пов'язаної з астрономічними явищами [7]. Керівником таких турів має бути фахівець із відповідною підготовкою (наприклад, астроном, фізик або вчитель цих дисциплін). Об'єктами астротуризму є: *астрофізичні явища* (наприклад, сонячні затемнення, полярне сяйво, політ комети, кратери Місяця, метеорні явища, зоряні скупчення); *астрономічне обладнання* (зокрема, обсерваторія, планетарій, телескоп, теллурій, теодоліт); *історичні місця*, пов'язані з астрономією. Планування турів можна пов'язати з астрономічним календарем, щоб якнайкраще побачити певне фізичне явище.

У кожній країні є особливі, цікаві місця, які варто відвідати. Серед популярних українських маршрутів астротуризму – Кримські та Карпатські гори. Також цікаві програми пропонують обсерваторії та планетарії країни. Незважаючи на війну, в Україні проводяться роботи щодо відновлення обсерваторій за рахунок меценатів.

Астрономічні маршрути Запорізької області. Популяризація астрономії дає змогу надати наукові знання у незвичайній формі, а також дарує яскраві емоції. Наприклад, серед найцікавіших астрономічних маршрутів Запорізької області можна виділити: астрономічну обсерваторію Запорізького національного університету (ЗНУ), планетарій з обсерваторією Запорізького закладу позашкільної освіти «Міський палац дитячої та юнацької творчості», Веселянську обсерваторію та святилище-обсерваторія на острові Хортиця.

Астрономічна обсерваторія ЗНУ розпочала свою роботу наприкінці 1960-х років. У ній було встановлено телескоп-рефрактор АВР-3 (діаметр об'єктива – 130 мм, фокусна відстань – 1 950 мм, вага – 623 кг). В обсерваторії проходять навчання майбутні вчителі фізики та астрономії. Викладачі ЗНУ проводять також освітні тури для здобувачів середньої освіти. Традиційним напрямом роботи є співпраця з Малою академією наук (робота літньої школи) та освітніми закладами області (профорієнтаційні заходи).

Програма астрономічного маршруту в ЗНУ включає знайомство з університетом, лекції, квести, вікторини з астрономії та відвідування обсерваторії, де учні знайомляться з будовою телескопа та можуть спостерігати різні астрономічні явища (зокрема, плями на Сонці (рис. 1), Місяць, деякі планети). В університеті учні, які займаються науково-дослідною роботою, можуть отримати консультацію фахівців. Наприклад, для переможниць низки всеукраїнських конкурсів 2024 р. Г. Заєць та О. Кротової (вихованки винахідницького гуртка Запорізького обласного центру науково-технічної твор-

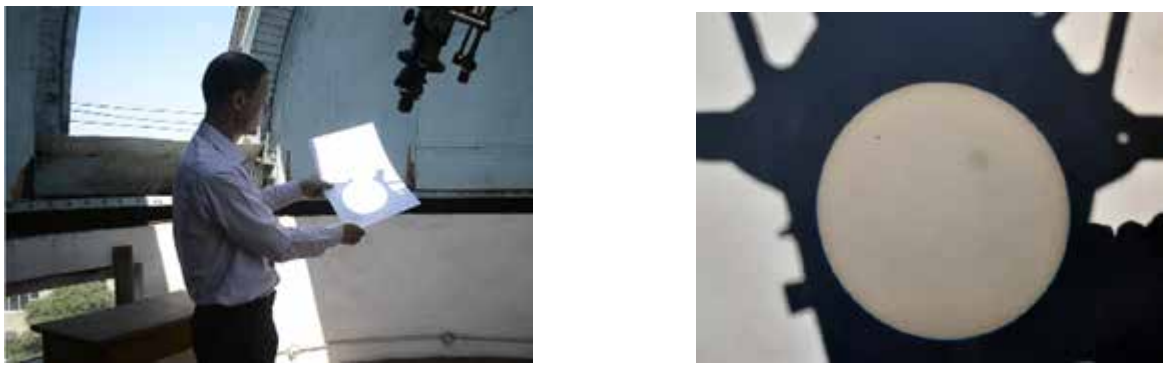


Рис. 1. Демонстрація сонячних плям в обсерваторії ЗНУ

чості «Грані») проводилися консультації, під час яких учениці мали змогу ознайомилися із системою орієнтування телескопа та використали отримані знання для власного наукового дослідження (рис. 2).

Запорізький заклад позашкільної освіти «Міський палац дитячої та юнацької творчості» відкрито у 1986 р. У цьому закладі функціонують творчі гуртки різного спрямування для дітей та молоді. Проте особливе місце належить власному планетарію з обсерваторією (рис. 3). На жаль, на час воєнного стану вони тимчасово припинили роботу для відвідувачів.

Цікавим історичним об'єктом у Запорізькій області є *навчальний корпус колишньої середньої* школи, що належав графу Є. Канкріну (село Веселянка, розташоване за 30 км від Запоріжжя). На його території знаходиться старовинна обсерваторія (1965 р. побудови), яка активно працювала ще донедавна (рис. 4а).

Ще один дивовижний об'єкт астрономічного туризму знаходиться на *острові Хортиця.* Там під час розкопок археологами було виявлено святилище, що використовувалося для астрономічних спостережень (рис. 4б). Воно складається з великого Сонячного і малого Місячного кіл. Під час відвідування острова можна ознайомитися із цим святилищем та дізнатися принцип спостережень за такими колами.

Висновки. Спектр можливих форм роботи, що сприяють популяризації астрономії, включає: ознайомлення з публікаціями (науково-популярні статті, книжки); перегляд науково-популярних фільмів; участь у роботі астрономічних клубів; відзначення визначних дат; проведення конкурсів, олімпіад, виставок; створення інтерактивних локацій; відвідування обсерваторій та планетаріїв. Астрономічний туризм як затребуваний різновид освітнього туризму є також ефективною формою популяризації астрономії. Він дає змогу надати наукові знання у незвичайній формі, а також дарує

Рис. 2. Проведення досліджень здобувачами освіти в обсерваторії ЗНУ

Рис. 3. Планетарій та обсерваторія Міського палацу дитячої та юнацької творчості (фото із сайту https://life.zp.ua)

а) б)

Рис. 4. Стародавні обсерваторії Запорізької області: а) обсерваторія у селі Веселянка (фото із сайту https://ukrainaincognita.com); б) святилище-обсерваторія на острові Хортиця (фото із сайту https://velocian.com.ua)

яскраві емоції. Об'єктами астротуризму є: астрофізичні явища, астрономічне обладнання, історичні місця, пов'язані з астрономією.

У подальшому планується детально розглянути програму маршруту відвідування астрономічної обсерваторії ЗНУ «Таємниці зоряного неба».

ЛІТЕРАТУРА

1. Астрономія: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: https://surl.li/idctkz (дата звернення: 21.04.2025).
2. Астроосвіта. URL: https://astroosvita.kiev.ua (дата звернення: 22.04.2025).
3. Популяризація науки під час криз та війн: виклики та можливості / О. Болдирєв та ін. URL: https://surl.li/vgchpq (дата звернення: 21.04.2025).
4. Гокінг С., Млодінов Л. Найкоротша історія часу / пер. з англ. І. Андрущенка. Харків : КСД, 2023. 160 с.
5. Головна астрономічна обсерваторія Національної академії наук України. URL: https://www.mao.kiev.ua/index.php/ua/ (дата звернення: 21.04.2025).
6. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» : Постанова Верховної Ради України від 26.11.2015 № 848-VIII. Дата оновлення: 19.11.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text (дата звернення: 21.04.2025).
7. Кляп М.П., Шандор Ф.Ф. Сучасні різновиди туризму. URL: https://westudents.com.ua/glavy/93388-arheologchniy-turizm.html (дата звернення: 21.04.2025).
8. Мальченко С.Л., Слюсаренко М.А. Заходи популяризації астрономії. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. Вип. 208. С. 166–171. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-166-171 (дата звернення: 22.04.2025).
9. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text (дата звернення: 21.04.2025)
10. Український астрономічний портал. URL: http://www.astrosvit.in.ua (дата звернення: 22.04.2025).
11. Science popularization: its history, triumphs and pitfalls. URL: https://unesdoc.unesco.org/ ark:/48223/pf0000071156.locale=en (дата звернення: 22.04.2025).

REFERENCES

1. Astronomiia [Astronomy]: *navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv.* Retrieved from: https://surl.li/idctkz [in Ukrainian].
2. Astroosvita [Astro education]. Retrieved from: https://astroosvita.kiev.ua [in Ukrainian].

3. Boldyriev O., Hrushetskyi B., Rii H. ta in. (2024). *Populiaryzatsiia nauky pid chas kryz ta viin: vyklyky ta* mozhlyvosti [Popularization of science during crises and wars: challenges and opportunities]. Retrieved from: https://surl.li/vgchpq [in Ukrainian].
4. Hokinh S., Mlodinov L. (2023). *Naikorotsha istoriia chasu* [The shortest history of time]. Kharkiv: KSD, 160 [in Ukrainian].
5. Holovna astronomichna observatoriia Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy [Main Astronomical Observatory of the National Academy of Sciences of Ukraine]. Retrieved from: https://www.mao.kiev.ua/index.php/ua/ [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist» [*Law of Ukraine «On Scientific and Scientific-Technical Activities». Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dated 26.11.2015 No. 848-VIII].* Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text [in Ukrainian].
7. Kliap M.P., Shandor F.F. (2013). *Suchasni riznovydy turyzmu* [Modern types of tourism]. Retrieved from: https://westudents.com.ua/glavy/93388-arheologchniy-turizm.html [in Ukrainian].
8. Malchenko S.L., Sliusarenko M.A. (2022). Zakhody populiaryzatsii astronomii [Activities to promote astronomy]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences,* 208, 166–171. Retrieved from: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-166-171 [in Ukrainian].
9. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) *[On approval of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 5, 2020 № 960-r.].* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/960-2020-%D1%80#Text [in Ukrainian].
10. Ukrainskyi astronomichnyi portal [Ukrainian Astronomical Portal]. URL: http://www.astrosvit.in.ua [in Ukrainian].
11. Science popularization: its history, triumphs and pitfalls (1986). URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071156.locale=en [in England].

УДК 811.161.2’243:910.3:378.016 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-04

НАВЧАЛЬНІ КРАЄЗНАВЧІ ТЕКСТИ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Галайчук О. В.
кандидат філологічних наук, науковий співробітник
Міжнародний інститут освіти, культури та зв’язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 32, Львів, Україна
orcid.org/0000-0001-8052-6616
ok_halaychuk@ukr.net

Ключові слова: *українська мова як іноземна, читання, авдіювання, текст, вправи та завдання, місто Жовква.*

У статті представлено змодельовані навчальні матеріали краєзнавчого спрямування, розроблені для викладачів української мови як іноземної (УМІ) та іншомовців, які вивчають українську мову на рівні В1. З’ясовано роль краєзнавчих навчальних текстів у методиці викладання іноземної мови. Констатовано, що введення в програму навчання УМІ країнознавчого та краєзнавчого складника допоможе іноземним студентам більше дізнатися про нашу країну, а також легше адаптуватися в новому для себе мовному та соціокультурному середовищі.

Опрацьовано найновіші публікації з методики використання краєзнавчих та країнознавчих текстів під час викладання української мови як іноземної. Проаналізовано підручники та посібники з УМІ лінгвокраїнознавчого спрямування. Констатовано, що більшість видань інтегрує у навчально-методичні матеріали інформацію про великі або обласні міста України, тоді як історико-культурні чи мистецькі особливості малих міст також заслуговують на те, щоб тексти про них увійшли в навчальні видання з вивчення української мови як іноземної.

Відповідно до «Стандарту державної мови «Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння А1 – С2», для розвитку читання та слухання розроблено авторські краєзнавчі навчальні тексти на тему «Жовква». До кожного тексту випрацьовано систему відповідних вправ та завдань, а також словник невідомої чи маловідомої лексики.

У дотекстових вправах студентам запропоновано вивчити нові слова та фрази, вставити їх у речення, підписати зображення, знайти зайве слово та ін. Післятекстові вправи спрямовані на перевірку розуміння прочитаного/прослуханого: студенти мають відповісти на запитання щодо змісту, вибрати правильний варіант відповіді, продовжити речення, позначити правильне чи вигадане твердження тощо. Кожна вправа супроводжується методичними коментарями.

Зазначено, що запропонованим матеріалом можна скористатися як готовим уроком або використати його як основу для створення власних навчально-методичних розробок краєзнавчого характеру.

EDUCATIONAL LOCAL LORE TEXTS IN THE STUDY OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Halaichuk O. V.
Candidate of Philological Sciences, Research Fellow
International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations
of Lviv Polytechnic National University
Stepana Bandery str., 32, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8052-6616
ok_halaychuk@ukr.net

Key words: *Ukrainian as a foreign language, reading, listening, text, exercises and tasks, Zhovkva city.*

The article presents modeled educational materials on local lore developed for Ukrainian as a foreign language (UFL) teachers and students studying Ukrainian as a foreign language at the B1 level. The role of local lore educational texts in the methodology of teaching a foreign language is determined. It is stated that the introduction of a country and local history component into the UMI curriculum will help foreign students learn more about our country and adapt more easily to a new linguistic and socio-cultural environment.

The most recent publications on the methodology of using local history and country studies texts in teaching Ukrainian as a foreign language are analyzed. The textbooks and manuals on UFL of linguistic and country studies are analyzed. It is stated that most publications integrate information about large or regional cities of Ukraine into teaching materials, while the historical, cultural or artistic features of small towns also deserve to be included in educational publications on learning Ukrainian as a foreign language.

In accordance with the State Language Standard «Ukrainian as a Foreign Language. Levels of General Proficiency A1 – C2», the author's local history educational texts on the topic of Zhovkva were developed to develop reading and listening. Each text has a system of relevant exercises and tasks, as well as a dictionary of unknown or little-known vocabulary.

The pre-text exercises ask students to learn new words and phrases, insert them into sentences, label pictures, find an extra word, etc. The post-text exercises are aimed at checking students' understanding of what they have read/listened to: students have to answer questions about the content, choose the correct answer, continue a sentence, mark a true or false statement, etc. Each exercise is accompanied by methodological comments.

It is noted that the proposed material can be used as a ready-made lesson or used as a basis for creating your own educational and methodological developments of a local history nature.

Постановка проблеми. Вивчення української мови як іноземної (УМІ) як на початкових етапах, так і на рівнях високого чи вільного володіння передбачає використання у навчальному процесі різнопланових навчальних текстів. На початку вивчення мови тексти мають бути максимально змодельованими та адаптованими до лексико-граматичного мінімуму, яким володіє студент, і поступово ускладнюватися відповідно до здобуття наступних рівнів, таким чином дійшовши до оригінальних, неадаптованих, насичених різностильовою лексикою навчальних текстів.

Навчальний текст – це «письмовий або усний текст, створений чи відібраний, орієнтований на певний контингент учнів, попередньо продуманий, спроєктований і методично опрацьований організатором навчального процесу (автором підручника, викладачем, учителем) відповідно до навчальної мети» [9, с. 201]. Саме тому, вважає Г. Швець, на початковому етапі вивчення української мови як іноземної доцільно пропонувати студентам навчальні тексти, які представляють типові комунікативні ситуації, демонструють уживання певних лексико-граматичних форм та

є матеріалом для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності. Такі тексти є переважно модельованими (створеними, укладеними), і їх можна поділити на такі групи: 1) тексти на побутову й навчальну тематику, 2) тексти краєзнавчого спрямування, 3) наукові та 4) художні тексти [9, с. 222].

Уведення в програму краєзнавчого навчального тексту є необхідним методичним аспектом у вивченні іноземної мови, адже саме цей складник допомагає студентам не лише засвоїти відповідний лексико-граматичний матеріал, а й більше дізнатися про країну, мову якої вони вивчають, та легше адаптуватися в чужому для себе соціокультурному та мовному середовищі. Для іноземців, які навчаються в українських вищих навчальних закладах і намагаються інтегруватися в незнайоме для себе життя чужої країни, це особливо актуально.

Необхідно диференційовувати поняття країнознавчого та краєзнавчого навчального тексту. Якщо тематично краєзнавчий текст зосереджується, зокрема, на окремих адміністративно-територіальних, культурних, етнографічних, історичних, географічних тощо об'єктах певної частини України, то країнознавчий – на Україні загалом. У цьому аспекті, зауважує Г. Швець, «виходячи зі зв'язку краєзнавства з країнознавством як частини й цілого, можемо стверджувати, що будь-який КТ (краєзнавчий текст. – О. Г.) виступає одночасно і лінгвокраїнознавчим, однак не навпаки: наприклад, тексти про державні символи України, населення, промисловість, історію виборювання незалежності тощо є саме країнознавчими, а не краєзнавчими» [8, с. 70].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання методики застосування краєзнавчих та країнознавчих текстів під час вивчення УМІ висвітлювали у своїх працях О. Криницька, Г. Швець, Л. Назаревич, Н. Денисюк, Н. Гавдида, О. Качала та ін.

Краєзнавчі навчальні тексти покладено в основу багатьох підручників та посібників з української мови як іноземної: «Знайомтеся: Київ» (Київ, 2011) [10], «Мандрівка Україною» (Львів, 2012) [3], «Знайомтесь: Україна» (Харків, 2012) [7], «Місто Лева» (Львів, 2013; 2021) [4], «Суми – нова мова, нові друзі, нове життя» (Суми, 2018) [6], «Ключ до України: міста і люди» (Львів, 2020) [1; 2] та ін. Згадані навчальні видання не лише допомагають викладачам розширити навчальний матеріал, а й сприяють ознайомленню студентів з історичними та мистецько-культурними особливостями різних міст України: Києва, Львова, Сум, Ужгорода, Харкова, Чернігова, Кам'янця-Подільського, Чернівців, Канева тощо.

Очевидним залишається факт, що автори та укладачі підручників і посібників акцентують увагу на створенні чи підборі навчальних текстів про найбільші міста нашої країни, оскільки саме в них проживає та навчається найбільша кількість іноземних студентів, проте є ще й дуже багато менших за територією чи густиною населення міст України, історико-культурні особливості яких заслуговують на те, щоб тексти про них увійшли у навчальні видання з вивчення української мови як іноземної. До таких населених пунктів належить, зокрема, Жовква[1*].

Короткі розповіді про Жовкву та Жовківський замок можна послухати у вправах до тексту «Подорож Галичиною» у посібнику «Спіймай Сковороду» – про фантазійну мандрівку знаменитого українського філософа Григорія Сковороди містами сучасної України та Європи [5, с. 57–58]. Інформацію про місто тут подано у формі історичного фактажу; до кожного тексту розроблено вправи на розуміння змісту і запам'ятовування почутого.

На жаль, згаданий посібник – це чи не єдине навчальне видання, у якому є згадки про це місто. Саме тому ***мета*** статті – розробити і запропонувати викладачам і студентам, які вивчають українську мову як іноземну на рівні В1, краєзнавчі тексти для читання і авдіювання про місто Жовква, а також напрацювати систему вправ та завдань до них.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до методики викладання іноземних мов, для вдосконалення навичок читання та полегшення розуміння тексту, над яким відбуватиметься робота, пропонуємо студентам вивчити невідомі слова та фрази, на які вони натраплять у тексті: *гробівéць* – склеп; окрема споруда на цвинтарі чи в церкві, у якій ховають членів окремої родини; *іконопúсець* – художник, який малює (пише) ікони; *іконостáс* – стіна з великої кількості ікон, яка розділяє церкву на дві частини; *оздóблювати* – прикрашати; *полковóдець* – військовий діяч; *різьбя́р* – майстер, який художньо обробляє дерево, камінь тощо; *синагóга* – юдейська релігійна споруда.

Щоб закріпити в пам'яті щойно вивчений лексичний матеріал, уводимо нові слова у комунікативний контекст, запропонувавши вставити слова зі словника у речення:

1. Станісла́ва Жолке́вського поховали в родинному _____ в костелі святого Лаврентія.

2. Іва́н Рутко́вич – український _____ кінця XVII – початку XVIII століття, який працював переважно у Жовкві і малював ікони.

3. До сьогодні збереглося кілька _____, які намалював Іван Руткович.

[1*] Жовква – невелике місто, розташоване за 25 км від Львова. Поселення було засноване у 1368 р. і станом на 2022 р. налічувало 13 тис мешканців. Особливої слави набуло у кінці XVII – на початку XVIII ст. завдяки Жовківській художній школі і школі різьби по дереву.

4. Художники та скульптори _____ церкви та замки.

5. Гетьман Іван Мазепа був дипломатом, _____, військовим та політичним діячем.

6. Місто прославили іконописці та _____ Жовківського мистецького осередку.

Наступна вправа спрямована на активізацію розумової діяльності та виявлення залишкових знань студента. Для цього пропонуємо знайти у кожному рядку зайве слово і пояснити свій вибір:

1) гробівець, церква, костел, синагога;

2) іконописець, різьбяр, художник, полководець;

3) прикрашати, оздоблювати, обороняти, декорувати;

4) іконостас, фотографія, портрет, ескіз.

Пропонуємо прочитати текст: «Зовсім недалеко, лише за двадцять п'ять кілометрів від міста Львова, розташувалося затишне містечко Жовква.

Назву поселення пояснюють по-різному. Одні дослідники вважають, що слово «жовква» означає «болотяну рослинність жовтого кольору», інші – що місто назвали на честь його засновника – полководця Станіслава Жолкевського.

Отримавши у 1603 році магдебурзьке право, Жовква почала швидко розвиватися і незабаром прославилась як місто ремісників та митців.

Станіслав Жолкевський мріяв створити «ідеальне місто», а тому свій замок будував за останніми тенденціями тогочасної архітектури. Також за його вказівкою було побудовано костел святого Лаврентія. У 1620 році, коли полководець героїчно загинув у бою проти турецького війська, його дружина Регіна Гербурт викупила тіло чоловіка у ворогів і поховала у костелі святого Лаврентія. Сьогодні ця споруда – родинний гробівець Жолкевських: тут поховані його дружина, діти, онук та праправнуки.

Із 1678 року Жовківський замок став резиденцією короля Яна III Собеського. Саме за його правління в місті утворилася власна мистецька школа малярства, яку пізніше дослідники назвали Жовківським художнім осередком. Скульптори, іконописці та різьбярі оздоблювали іконостаси та церкви. Утворення такої мистецької школи було справжнім феноменом: тут працювали такі знамениті художники, як Іван Руткович, Юрій Шимонович, Иов Кондзелевич, Василь Петранович та багато інших.

Історія містечка пов'язана з багатьма легендарними постатями України. Існує версія, що саме в Жовкві народився гетьман Богдан Хмельницький. А у квітні 1707 року саме із Жовкви гетьман Іван Мазепа відправляв посланця до Саксонії, аби отримати підтримку шведського короля Карла XII.

Потрапивши у центр сучасної Жовкви, а точніше, на ринкову площу, ви побачите традиційну для європейських міст міську ратушу з годинником на башті. Зовсім поруч розташовано Жовківський замок, у якому діє краєзнавчий музей, дві міські брами – Звіринецька та Глинська та костел святого Лаврентія. Прогулюючись містечком, ви зможете відвідати Домініканський і Василіанський монастирі, костел святого Лазаря, церкви Різдва Пресвятої Богородиці та Пресвятої Трійці, а також побачите синагогу, яка була однією з найбільших у Європі оборонних споруд.

Жовква має чим вас здивувати! Приїжджайте, не пошкодуєте!»

У методиці викладання іноземних мов ключове місце займають вправи на перевірку розуміння прочитаного, тому формулюємо завдання дати відповіді на запитання:

1. Що означає слово «жовква»?

2. Завдяки чому Жовква почала швидко розвиватись і прославилась як місто ремісників і митців?

3. Хто такий Станіслав Жолкевський?

4. Чим прославилися Іван Руткович, Юрій Шимонович, Иов Кондзелевич, Василь Петранович?

5. Як пов'язаний із Жовквою Богдан Хмельницький?

6. Які історичні пам'ятки архітектури можна побачити в сучасній Жовкві?

Продовжуємо перевірку на запам'ятовування та розуміння прочитаного, пропонуючи твердження, які або відповідають змісту тексту, або суперечать йому. Студенти мають відповісти на запитання «Правда чи ні».

1. Жовква розташована за 100 кілометрів від Львова.

2. Станіслав Жолкевський мріяв створити «ідеальне місто», а тому його замок проєктували найкращі сучасні архітектори того часу.

3. У костелі святого Лаврентія знаходиться родинний гробівець Жолкевських.

4. Жовківський художній осередок утворився, коли замок став резиденцією гетьмана Івана Мазепи.

5. Церкви та костели Жовкви оздоблювали знамениті іконописці, різьбярі та скульптори.

6. У сучасній Жовкві немає ратуші.

7. Сучасна Жовква закрита для туристів і відвідувачів.

Мета наступного завдання – виявити у студентів уміння виділяти головне та аналізувати структуру тексту, тому пропонуємо придумати заголовок до нього та скласти план.

Із метою активізації творчого мислення ставимо завдання підготувати презентацію українською мовою і розказати про одного з художників Жовківського мистецького осередку.

Текст для авдіювання створений з урахуванням основних вимог до такого типу текстів: він корот-

кий, цікавий, доступний за змістом, монотематичний та, у нашому випадку, полілогічний.

Перед тим як розпочати прослуховування спеціально змодельованого тексту для рівня B1, студенти вивчають нові слова та фрази: *архáнгел* – у християнстві та юдаїзмі – головний ангел; *волóгий* – не сухий і не мокрий; не надто просочений рідиною; *Івáн Труш* (1969–1941) – український художник, пейзажист, писав портрети відомих людей; *канóн* – усталена норма; правило, прийняте церковною владою як закон; *крéйда* – крихкий мінерал білого кольору, яким можна писати/малювати по твердій поверхні – шкільній дошці, асфальті тощо; *крúла* – частина тіла у птахів, якими вони літають; *меч* – металева зброя з довгим прямим лезом; *пáличка* – відділена від дерева пряма частина гілки; *святúй* – у різних релігіях той, кого шанують за праведні вчинки і життя; *ужиткóве мистéцтво* – вид декоративного мистецтва, пов'язаний зі створенням виробів, якими користуються в побуті.

Для закріплення лексичного матеріалу викладач підбирає зображення, якими можна проілюструвати слова зі словника, і дає завдання підписати ці малюнки.

Завдання наступної вправи – повторити вже засвоєні граматичні категорії. Пропонуємо вставити слова і фрази зі словника у речення, підібравши правильну граматичну форму.

1. На іконі був зображений головний ангел – _____ Михаїл із _____ у руках і великими красивими _____.

2. Дівчинка любить малювати не тільки акварельними фарбами на папері, а й _____ по асфальту.

3. Я буду вивчати у коледжі декоративне і _____ мистецтво.

4. На цих іконах усі _____ схожі на жителів нашого міста.

5. Моя нова картина ще не повністю висохла, вона ще _____.

Наступним кроком заняття є прослуховування тексту. Складність цього завдання полягає у тому, що студент має одночасно сприймати усне мовлення й аналізувати його структуру та зміст.

Формулюємо завдання: прослухайте текст двічі.

(*Текст для авдіювання*). У цьому році я вступила у Львівський державний коледж декоративного і ужиткового мистецтва імені Івана Труша. Скільки себе пам'ятаю, я завжди і скрізь малювала: паличкою по вологому піску, крейдою по асфальті, олівцем по стінах у новій квартирі… Цей останній експеримент позбавив моїх батьків від сумнівів, і вони віддали мене у художню школу. Із тих пір малювання стало моїм життям, а мистецька школа – моїм другим домом.

Сьогодні я спеціально приїхала до невеликого міста Жовква, аби побачити іконостас, який розписав знаменитий Іван Руткович зі своїми учнями. Цей іконостас розміщений у дерев'яній церкві Пресвятої Трійці. Мушу зізнатися, що мене дуже цікавить український іконопис, а точніше, феномен Жовківського художнього осередку кінця XVII ст. і роботи Івана Рутковича...

Розглядаючи іконостас, я не відразу побачила біля себе жінку з дівчинкою п'яти-шести років. Дитина уважно розглядає зображення святих на іконах і раптом радісно скрикує:

– Бабусю, дивись, там мій хрещений!

– Де? – жінка починає роззиратися навколо, шукаючи знайомого чоловіка.

– Ну ось, на картині! – дівчинка показує пальчиком на ікону із зображенням архангела Михаїла.

– Та ні, – шепоче бабуся (бо ж у церкві голосно не говорять), – це не твій хрещений, це архангел Михаїл. Бачиш, у нього крила і меч у руці. Хоча… твоя правда, він справді схожий на пана Мирослава, твого хрещеного батька.

– Ви знаєте, – втручаюсь я у розмову, – цю ікону писав Іван Руткович, а він намагався відійти від церковних канонів іконопису, тому святі у нього справді схожі на місцевих жителів. І мають українські риси. Така особливість його художнього стилю.

– Так, ви праві, – погоджується жінка. – Це неповторно! І кольори такі яскраві, не типові для традиційних ікон. Молодець, Оленко! І як ти це зауважила?

– Бо я теж люблю малювати! – відповідає дівчинка. – А як виросту, стану художницею!

Когось вона мені нагадує!

Після прослуховування розпочинаємо роботу із вправами, які покликані розвинути чи покращити навички розуміння тексту. Студенти мають навчитися коротко та точно формулювати центральну тему, а також аналізувати та систематизувати почуту інформацію, тому із запропонованих назв пропонуємо підібрати найбільш відповідну або придумати власний варіант:

1. Відпочинок у Жовкві.
2. Там мій хрещений!
3. Розмова у церкві.
4. Іван Руткович – відомий жовківський іконописець.

Завданням «Дайте відповідь на запитання» перевіряємо, наскільки добре студенти запам'ятали прослуханий текст. Перед тим як розпочати виконувати цю вправу, важливо наголосити, що потрібно вибрати один правильний варіант відповіді.

1. Що любить авторка тексту?

а) співати; б) малювати; в) плавати; г) вишивати.

2. Чим захоплюється авторка розповіді?

а) малюванням ікон; б) різьбою по дереву; в) малюванням портретів; г) малюванням олівцем.

3. Як звати дівчинку?

а) Оленка; б) Іванка; в) Мирослава; г) Михайлина.

4. Кого побачила дівчинка на іконі?

а) бабусю; б) Івана Рутковича; в) хрещеного батька; г) тата.

5. На кого схожий хрещений батько Оленки?

а) на святих, зображених на іконах; б) на архангела Михаїла; в) на Івана Рутковича; г) на Івана Труша.

6. На кого схожі святі на іконах Івана Рутковича?

а) на його учнів; б) на нього самого; в) на пана Мирослава; г) на місцевих жителів.

Для покращення навичок усного та письмового мовлення пропонуємо вправу на продовження речення. Ця вправа сприяє кращому засвоєнню граматики, а також дає можливість перевірити, як студенти запам'ятали зміст тексту.

1. Скільки себе пам'ятаю, я завжди і скрізь малювала –	А. український іконопис, а точніше, феномен Жовківського художнього осередку кінця XVII ст. і роботи Івана Рутковича...
2. Сьогодні я спеціально приїхала до невеликого міста Жовква, аби побачити іконостас, який	Б. – Бабусю, дивись, там мій хрещений!
3. Мушу зізнатися, що мене дуже цікавить	В. тому святі у нього справді схожі на місцевих жителів.
4. Дитина уважно розглядає зображення святих на іконах і раптом радісно скрикує:	Г. розписав знаменитий Іван Руткович зі своїми учнями.
5. Та ні, – шепоче бабуся (бо ж у церкві голосно не говорять), – це не твій хрещений, це	Ґ. архангел Михаїл.
6. Цю ікону писав Іван Руткович, а він намагався відійти від церковних канонів іконопису,	Д. паличкою по вологому піску, крейдою по асфальті, олівцем по стінах у новій квартирі…

Переказ тексту від третьої особи за поданим зразком допоможе покращити усне мовлення та розвинути навички цілісного відтворення тексту. Це завдання також сприятиме активізації вже вивченої лексики, засвоєнню нових слів та фраз, а також допоможе закріпити наявні знання з граматики та синтаксису української мови.

Зразок. Студентка, яка навчається в мистецькому коледжі імені Івана Труша, з дитинства любила малювати. Вона малювала завжди і скрізь, тому батьки віддали її до художньої школи. Одного дня вона спеціально поїхала в Жовкву, щоб побачити іконостас, який розписав знаменитий художник Іван Руткович...

Висновки. За допомогою краєзнавчих текстів з УМІ викладачі зможуть легко інтегрувати у навчальний процес знання про історико-культурні особливості певної частини України. Тести для читання і слухання про Жовкву допоможуть іноземним студентам не лише вивчити нові слова та вдосконалити комунікативні компетенції, а й частково дізнатися про історію цього міста, його засновників, архітектурні особливості, довідатися про Жовківську мистецьку школу живопису та її знаменитих представників.

Ретельне виконання дотекстових та післятекстових вправ активізує наявні знання, сприятиме засвоєнню нової лексики, а також активному її використанню під час живого спілкування з носіями мови.

Запропоновані навчально-методичні матеріали можна використати як готовий конспект уроків для викладання української мови як іноземної на рівні В1 або взяти за основу для розроблення власних уроків із краєзнавчим складником.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ключ до України: міста і люди: українська мова як іноземна : підручник В2 – С1 / І. Ключковська та ін. Львів : Колір ПРО, 2020. Ч. 1. 198 с.
2. Ключ до України: міста і люди: українська мова як іноземна : підручник В2 – С1 / І. Ключковська та ін. Львів : Колір ПРО, 2020. Ч. 2. 296 с.
3. Мандрівка Україною : навчальний посібник з української мови як іноземної (рівень В2) / Ірина Ключковська та ін. Львів : Дон Боско, 2012. 150 с.
4. Місто Лева : навчальний посібник з української мови для чужоземних студентів. Рівень В2 / Г. Бойко та ін. Львів : Львівська політехніка, 2013. 100 с.
5. Спіймай Сковороду : навчальний посібник з української мови як іноземної (рівні В1 – В2) / І. Ключковська та ін. Львів : Львівська політехніка, 2023. 220 с.

6. Біденко Л.В., Завгородній В.А., Кисельова Г.І., Шевцова А.В. Суми – нова мова, нові друзі, нове життя : навчальний посібник / Суми : Сумський державний університет, 2018. 132 с.
7. Ушакова Н.І., Петров І.В. Знайомтесь: Україна : тексти для читання і розвитку вмінь міжкультурного спілкування. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2012. 120 с.
8. Швець Г. Краєзнавчий текст у навчальній текстотеці з української мови як іноземної. *Молодий вчений*. 2019. № 6.1(70.1). С. 69–74.
9. Швець Г. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей : монографія. Київ : Фенікс, 2019. 529 с.
10. Швець Г.Д. Знайомтеся: Київ : навчальний посібник з української мови для студентів-іноземців. Київ : Федоров О.М., 2011. 240 с.

REFERENCES

1. Kliuchkovska, I., Horda, I., Trumko, O., Martynyshyn, N., Temnyk, H. (2020). Kliuch do Ukrainy: mista i liudy: ukrainska mova yak inozemna: pidruchnyk. Rivni B2-C1 [Key to Ukraine: cities and people: Ukrainian as a foreign language : textbook. Levels B2-C1]. Part 1. Lviv: Color ABM, 2020, 198 p. [in Ukrainian].
2. Kliuchkovska, I., Horda, I., Trumko, O., Martynyshyn, N., Temnyk, H., Rusnak, O. (2020). Kliuch do Ukrainy: mista i liudy: ukrainska mova yak inozemna: pidruchnyk. Rivni B2-C1 [Key to Ukraine: cities and people: Ukrainian as a foreign language : textbook. Levels B2-C1]. Part 2. Lviv: Color ABM, 2020, 296 p. [in Ukrainian].
3. Kliuchkovska, I., Palinska, O., Ptashnyk, O., Turkevych, O., Syvanych, B., Shmilo, H. (2012). Mandrivka Ukrainoiu: navchalnyi posibnyk z ukrainskoi movy yak inozemnoi (riven V2) [Traveling in Ukraine: a study guide for Ukrainian as a foreign language (level B2)]. Lviv: Don Bosco, 2012, 150 p. [in Ukrainian].
4. Boiko, H., Kachala, O., Motornyi, A., Palinska, O., Yuzviak, I. (2013). Misto Leva : navch. posibnyk z ukrainskoi movy dlia chuzhozemnykh studentiv. Riven B2 [City of Lion: a study guide to the Ukrainian language for foreign students. Level B 2]. Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House, 2013, 100 p. [in Ukrainian].
5. Kliuchkovska, I., Horda, O., Danchyshyn, N., Trumko, O., Martynyshyn, N. Spiimai Skovorodu : navchalnyi posibnyk z ukrainskoi movy yak inozemnoi (rivni B1–B2) [Catch the Frying Pan: a study guide for Ukrainian as a foreign language (levels B1-B2)]. Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House, 2023, 220 p. [in Ukrainian].
6. Bidenko, L.V., Zavhorodnii, V.A., Kyselova, H.I., Shevtsova, A.V. (2018). Sumy – nova mova, novi druzi, nove zhyttia: navchalnyi posibnyk [Sumy – a new language, new friends, new life: a study guide]. Sumy: Sumy State University, 2018, 132 p. [in Ukrainian].
7. Ushakova, N.I., Petrov, I.V. (2012). Znaiomtes: Ukraina : teksty dlia chytannia i rozvytku vmin mizhkulturnoho spilkuvannia [Introduction: Ukraine: texts for reading and developing intercultural communication skills]. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University, 2012, 120 p. [in Ukrainian].
8. Shvets, H. (2019). Kraieznavchyi tekst u navchalnii tekstotetsi z ukrainskoi movy yak inozemnoi [A local history text in an educational textbook on Ukrainian as a foreign language]. *A young scientist.* 2019. № 6.1 (70.1), pp. 69–74 [in Ukrainian].
9. Shvets, H. (2019). Teoriia i praktyka navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv humanitarnykh spetsialnostei: monohrafiia [Theory and practice of teaching Ukrainian to foreign students of humanities: a monograph]. Kyiv: Phoenix, 2019, 529 p. [in Ukrainian].
10. Shvets, H.D. (2011). Znaiomtesia: Kyiv: navchalnyi posibnyk z ukrainskoi movy dlia studentiv-inozemtsiv [In: Kyiv: a textbook of the Ukrainian language for foreign students.]. Kyiv: Fedorov O.M. Publisher, 2011, 240 p. [in Ukrainian].

УДК 373.5.091.33-028.22:81/82 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-05

ПЕДАГОГІЧНА ЦІННІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Дарманська І. М.
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету початкової освіти та філології
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
вул. Проскурівського Підпілля, 139, Хмельницький, Україна
orcid.org/0000-0002-8212-7229
id170276@ukr.net

Кикилик А. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та літератури
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
вул. Проскурівського Підпілля, 139, Хмельницький, Україна
orcid.org/0000-0003-3552-6435
alinamykolaivna@ukr.net

Ключові слова: *загальна середня освіта, освітній контент, теорія та методика навчання, українська мова та література, здобувачі освіти, якість навчання.*

В умовах реформування освіти та відповідно до нових викликів сьогодення актуалізується пошук ефективних способів та методів подачі навчального матеріалу, які б сприяли глибшому розумінню, осмисленню й засвоєнню знань, оволодінню практичними навичками, компетентностями та наскрізними вміннями. Потужний педагогічний потенціал закладено у візуалізацію освітнього процесу, оскільки вона дає змогу перетворити складну, абстрактну або об'ємну інформацію на наочну, логічно структуровану та емоційно привабливу форму.

Беззаперечно, у сучасному освітньому просторі візуалізація відіграє ключову роль у забезпеченні якісного та ефективного навчального контенту. Її значення особливо зростає в умовах інформаційного перевантаження, коли учням необхідно швидко, точно та доступно засвоювати великі обсяги інформації. Візуальні засоби навчання дають змогу зробити освітній процес більш наочним, емоційно забарвленим, мотивувальним і результативним.

У сучасних закладах загальної середньої освіти викладання української мови та літератури потребує оновлених підходів, що відповідають запитам часу та особливостям учнів XXI ст. Одним із таких ефективних підходів є використання різних видів візуалізації.

Сучасні уроки мають бути не лише змістовними, а й цікавими, інтерактивними та результативними. Вони повинні сприяти формуванню ключових та предметних компетентностей, наскрізних умінь здобувачів освіти. Застосування візуалізації: таблиць, схем, інфографіки, ментальних карт, презентацій, скрайбінгу, відео на уроках української мови та літератури є вимогою часу та необхідною умовою для досягнення очікуваних результатів у процесі вивчення предметів мовно-літературної освітньої галузі.

Тож можна впевнено стверджувати, що продумане використання візуальних засобів на уроках української мови та літератури є важливим чинником модернізації освіти й підвищення її якості.

Автори статті переконливо доводять педагогічну цінність візуалізації,

детально описують особливості та сучасні технології візуального подання інформації на уроках української мови та літератури у закладах загальної середньої освіти.

PEDAGOGICAL VALUE AND FEATURES OF VISUALIZATION IN THE PROCESS OF TEACHING SUBJECTS IN THE LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATIONAL FIELD

Darmanska I. M.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Primary Education and Philology,
Management of Education and Pedagogy of Higher Education
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
Proskurivskoho Podpillia str., 139 Khmelnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8212-7229
id170276@ukr.net

Kykylyk A. M.
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
Proskurivskoho Podpillia str., 139 Khmelnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3552-6435
alinamykolaivna@ukr.net

Key words: *general secondary education, educational content, theory and methods of teaching, Ukrainian language and literature, students, quality of education.*

In the context of education reform and in line with the new challenges of today, the search for effective ways and methods of presenting educational material that would promote a deeper understanding, comprehension and assimilation of knowledge, mastery of practical skills, competencies and cross-cutting abilities is becoming more relevant. Visualization of the educational process has a powerful pedagogical potential. It allows you to transform complex, abstract or voluminous information into a visual, logically structured and emotionally appealing form.

Undoubtedly, in the modern educational space, visualization plays a key role in providing high-quality and effective educational content. Its importance is especially growing in the context of information overload, when students need to absorb large amounts of information quickly, accurately, and easily. Visual learning tools help make the educational process more visual, emotionally charged, motivating, and effective.

In modern general secondary education institutions, teaching Ukrainian language and literature requires updated approaches that meet the needs of the times and the characteristics of students of the twenty-first century. One of these effective approaches is the use of various types of visualization.

Modern lessons should be not only meaningful but also interesting, interactive, and effective. They should contribute to the formation of key and subject competencies, cross-cutting skills of students. The use of visualization – tables, diagrams, infographics, mind maps, presentations, screencasts, videos in Ukrainian language and literature lessons is a requirement of the times and a prerequisite for achieving the expected results in the process of studying the subjects of the language and literature educational field.

Therefore, it can be confidently stated that the thoughtful use of visual aids in Ukrainian language and literature lessons is an important factor in modernizing education and improving its quality.
The authors of the article convincingly prove the pedagogical value of visualization, describe in detail the features and modern technologies of visual presentation of information in the lessons of the Ukrainian language and literature in general secondary education.

Постановка проблеми. Освітня парадигма змінюється відповідно до суспільних потреб, наукових досягнень і технологічного прогресу. Основними викликами викладання предметів у Новій українській школі є зміни на законодавчому рівні, реформування шкільної системи у цілому, оновлення навчальних програм, кількісне збільшення освітнього контенту, подолання освітніх утрат, результати дистанційної та змішаної форм навчання, психологічний супровід здобувачів освіти, національно-патріотичне виховання, задоволення потреб та запитів дітей покоління Альфа. Беззаперечно, педагогічні працівники свої зусилля спрямовують на вирішення окреслених протиріч. Соціально та педагогічно значущою у цьому контексті є проблема візуалізації освітнього контенту для підвищення якості навчання, забезпечення компетентнісного підходу та дитиноцентризму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема візуалізації навчання досліджувалася багатьма науковцями та педагогами-практиками у різні періоди. І. Андрощук, Л. Білоусова, О. Бабич, Н. Білошапка, О. Горна, М. Друшляк, Н. Житєньова, О. Семеніхіна, І. Шахіна та ін. переконують, що застосування засобів візуалізації у процесі навчання підвищує його ефективність. Дослідження проблеми візуалізації у світлі сучасних освітніх тенденцій є цілком на часі.

Мета статті полягає у тому, щоб обґрунтувати педагогічну цінність візуалізації, описати особливості візуального подання інформації на уроках української мови та літератури. Важливо вирішити низку завдань: з'ясувати сутність та педагогічну цінність візуалізації навчання у процесі викладання предметів мовно-літературної освітньої галузі; описати сучасні технології візуалізації у роботі вчителя-філолога; навести приклади застосування візуалізації на уроках української мови та літератури; узагальнити матеріали дослідження та зробити висновки про доцільність використання візуалізації під час навчання української мови та літератури у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні в освіті відбувається зміщення акцентів зі знаннєвого складника на формування практичних умінь і навичок, тобто компетентностей. У закладах загальної середньої освіти активно впроваджується компетентнісний підхід, що передбачає переорієнтацію навчального процесу на особистість кожного учня, його інтереси, потреби та потенціал. Педагог сьогодні фокусується не на передачі знань, а на формуванні практичних навичок, які допомагають учням адаптуватися до реального життя.

Необхідно відзначити, що сучасний здобувач освіти – це представник Альфа-покоління. Зауважимо, що це перше покоління, яке повністю виросло у цифровому середовищі, де технології, соціальні мережі та потокові медіа відіграють ключову роль у їхньому житті. Альфа звикли до швидкого доступу до інформації. Вони краще сприймають візуальний контент, аніж текстовий, і часто навчаються через відео, інтерактивні ігри та доповнену реальність.

Беззаперечним є факт, що у XXI ст. обсяг інформації стрімко зростає. Така інтенсивна інформаційна насиченість сучасної освіти зумовлює суперечності між кількістю навчального матеріалу та обмеженим часом, відведеним на його опрацювання у межах уроку. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання раціонального опрацювання, структуризації та ефективної подачі змісту навчальних дисциплін.

Одним із дієвих інструментів оптимізації навчального процесу є візуалізація навчального матеріалу. Завдяки її застосуванню зміст можна подати в образній, схематичній або графічній формі – яскраво, доступно та логічно. Це сприяє не лише кращому розумінню навчального матеріалу, а й значно полегшує процес його запам'ятовування. Візуальні методи дають змогу охопити більший обсяг інформації за коротший час, що особливо важливо в умовах сучасного освітнього середовища.

Зауважимо: у сучасних реаліях візуалізація є не просто допоміжним, а необхідним компонентом формування ключових компетентностей здобувачів освіти, що відповідають викликам часу**.** Візуалізація навчального процесу значно покращує засвоєння матеріалу. Використання графічних організаторів, схем, діаграм та інтерактивних технологій допомагає структурувати знання, робить їх доступнішими та стимулює критичне мислення.

Беззаперечно, візуалізація навчання виступає ефективним засобом реалізації індивідуального та диференційованого підходів у роботі з учнями. Вона сприяє організації проблемно-пошукової, творчої та самостійної діяльності, забезпечує умови для активного залучення здобувачів освіти до навчально-пізнавальної взаємодії.

Семантичне тлумачення поняття «візуалізація навчання» дає змогу зрозуміти, що у процесі навчання застосовуються спеціальні засоби або технології, які забезпечують наочне відображення певних об'єктів, явищ чи процесів. Візуалізація дає змогу зробити абстрактне конкретним, складне – зрозумілим, а об'ємне – компактним.

Розвиток науки і техніки, а також стрімке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій значно розширили арсенал засобів візуалізації. У сучасній школі дедалі частіше використовуються інтерактивні презентації, відео, анімації, цифрові моделі, віртуальна та доповнена реальність, що дає змогу більш гнучко і точно візуалізувати навчальний зміст. Звісно, візуалізація відкриває нові можливості для формування глибокого, усвідомленого й стійкого засвоєння знань, умінь і компетентностей учнів.

Необхідно також зауважити, що візуалізація навчання – це вимога часу. Освітній процес не може сьогодні повноцінно організовуватися без використання наочності, адже вона допомагає продемонструвати та проілюструвати значний обсяг матеріалу в стислій, лаконічній, доступній формі; підвищити пізнавальний інтерес школярів, розвивати особистісні якості здобувачів освіти, зацікавити та мотивувати учнів. Використанню візуальної наочності сприяє ще й розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, засобів масової інформації, суспільства у цілому.

У світлі вищесказаного важливо дослідити особливості візуального подання інформації у процесі викладання предметів мовно-літературної освітньої галузі. Для навчання української мови та літератури у закладах загальної середньої освіти вчителі повинні вибирати різні види візуалізації. Наприклад, на уроках української мови та літератури варто використовувати діаграму Венна, фішбоун, ментальні карти, презентації, лепбуки, трейлери, буктрейлери, інтелект-карти, інтерактивні книги та підручники, меми, хмари слів, презентації, кластери, кроссенси, дудлінг, скрайбінг тощо. Звісно, кожен із них можна застосовувати як окремо, так і в поєднанні з іншими.

Серед сучасних технологій візуалізації, що ефективно впроваджуються в освітній процес, особливе місце посідає скрайбінг. Це метод наочного представлення інформації, який полягає у створенні візуального супроводу до усної розповіді у вигляді ключових слів, символів, малюнків, схем або таблиць.

Скрайбінг дає змогу лаконічно та наочно передати основний зміст повідомлення, допомагає краще структурувати інформацію та підвищує рівень її запам'ятовування. У процесі застосування цієї технології вчитель або учні паралельно з подачею матеріалу візуалізують основні ідеї на дошці чи аркуші паперу. Це можуть бути ключові поняття, логічні зв'язки між ними, прості ілюстрації, які підсилюють змістовну частину розповіді. На уроках української мови скрайбінг можна використовувати для візуалізації мовних правил, алгоритмів розбору речень, будови текстів. У літературі – для побудови сюжетних ліній, характеристик персонажів, аналізу тематики та мотивів творів.

Розмаїття інструментів візуалізації навчального матеріалу досить широке. Це можуть бути як прості графіки, схеми, таблиці, так і складні варіанти представлення інформації. У роботі вчитель-філолог може використовувати, наприклад, трейлери, буктрейлери, інтелект-карти, інтерактивні книги та підручники, лепбуки, меми, хмари слів, презентації, кластери, кроссенси, дудлінг, скрайбінг тощо. Звісно, кожен із них можна застосовувати як окремо, так і у поєднанні з іншими.

Сьогодні на уроках української мови та літератури активно використовують візуалізацію через відеоматеріали, наприклад мультфільми, кіно, навчальні відеоролики. Сучасні цифрові платформи, хмарні сервіси та файлообмінники відкривають широкі можливості для візуалізації навчального матеріалу. Завдяки цим ресурсам учителі можуть урізноманітнювати подачу інформації, підвищуючи інтерес учнів до вивчення української мови та літератури.

Зокрема, можна використовувати відеоролики про життя і творчість письменників та поетів, документальні фільми та біографічні нариси, екранізації літературних творів, фільми й вистави за мотивами української класики, інтерв'ю із сучасними митцями слова, літературознавцями, критиками, анімаційні або інтерактивні відео, що пояснюють складні мовні явища або аналізують художні твори.

Такі матеріали не лише оживлюють навчальний процес, а й створюють емоційно насичене освітнє середовище, сприяють формуванню читацької культури, розширюють світогляд і формують естетичний смак учнів. Застосування мультимедійного контенту є особливо ефективним під час вивчення біографій письменників, складних літературних творів або абстрактних мовних понять. Це дає змогу осучаснити зміст освіти, зробити його ближчим і зрозумілішим для сучасного покоління учнів.

Перегляд відеофрагментів можна пропонувати під час підготовки до уроків, тобто вдома, безпосередньо під час вивчення, тобто на уроках, а також у позаурочний час. У позаурочний можна запланувати похід у кінотеатр чи театр, перегляд на виховній годині тощо.

Застосування мережевих платформ для створення візуалізації на уроках української мови та літератури у закладах загальної середньої освіти сприяє інтенсифікації змісту зазначених навчальних предметів, розширенню та поглибленню знань, розвитку критичного і креативного мислення, виробленню умінь адаптуватися й соціалізуватися за будь-яких обставин.

Очевидно, що вчителі-словесники повинні створювати візуальну наочність для уроків української мови та літератури. Зазначимо алгоритм створення навчального контенту: збір інформації, аналіз цільової аудиторії, створення плану тексту, створення заголовків і підзаголовків, вибір виду контенту, вибір програми чи платформи для його створення, редагування і вичитування.

Дослідивши Інтернет-ресурси, ми робимо висновок, що вчителі-філологи можуть використовувати в роботі електронні бібліотеки: http://www.ae-lib.org.ua/; http://lib.com.ua/; http://www.chtyvo.org.ua/.

У процесі вивчення української літератури під час підготовки мультимедійних уроків варто використовувати й сучасні можливості Інтернету, наприклад сайти, рекомендовані Міністерством освіти і науки України: www.poetryclub.com.ua/ – сучасна поезія світу, критичні матеріали про літераторів; http://poetry.uazone.net/ – українська поезія та фольклор, тексти сучасних пісень, переклади світової поетичної класики; www.lib.proza.com.ua/ – твори сучасних українських і зарубіжних авторів; www.nbuv.gov.ua/tb/ukr.html – зібрання творів українського письменства від найдавніших часів до початку XX ст. та ін.

Для мови та літератури у закладах загальної середньої освіти підходить використання ребусів, кросвордів, цікавих завдань. Для цього можна використовувати http://puzzlecup.com/croswordru. Зауважимо, що тематичні кросворди з української мови допомагають учням закріпити терміни, граматичні правила та лексику в ігровій формі. Учителі-практики пропонують кросворди до таких тем, як «Частини мови», «Будова слова», «Орфографія», «Синтаксис».

Із класу в клас завдання за потреби ускладнюються, тому, відповідно, для їх виконання використовують складніші програми та платформи: SmartNotebook і Padlet – для інтеракції; Power Point, Prezi – для створення презентацій; VideoScribe допоможе у створенні схематичної наочності; Movie Maker – для роботи з відео; Tagul допоможе побудувати асоціативні зв'язки між окремими елементами та системами; http://cacoo.com можна використати для малювання плакатів, графіків; Lucidchart – для побудови схем; http://fotofilmi.ru – для монтажу відеороликів, презентацій із фотографій за допомогою спецефектів та анімації; http://www.jigsawplanet.com допоможе створити пазли для навчання; http://www.classtools.net допоможе сконструювати скелет рибної кістки для фішбоуну; http://www/wordle.net – для моделювання хмари слів; http://timetoast.com, http://www.slideshare.net, http://www/dipity.com – для вибудовування шкали часу, у якій можна розглядати фотографії та малюнки; http://puzzlecup.com/croswordru та http://biouroki.ru допоможуть скласти кросворди; http://bubbl.us – для структурування кластерів; http://www/toondoo.com – для коміксів; http://en.linoit.com – для організації мозкового штурму із застосуванням засобів візуалізації; http://www.zooburst.com – для моделювання 3D-книг; Gloster – для інтерактивних плакатів; LearningApps.org – для організації дистанційного навчання з окремими кабінетами для кожного учня та продукування інтерактивних завдань.

Учитель у професійній діяльності може використовувати зазначені ресурси та платформи, а також учити та мотивувати учнів за допомогою них створювати власні матеріали для унаочнення текстової інформації. Під час виконання таких завдань педагог формує уміння вчитися, розвиває творчість та самостійність учнів, удосконалює навики роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, учить оцінювати власний продукт, редагувати його та оновлювати.

Звертаємо увагу, що, незважаючи на досить велику кількість освітніх ресурсів у мережі, найбільш ефективними саме для учнів є ресурси, максимально наближені до потреб учнів, тобто ті, що створюються та підтримуються на рівні навчального закладу, навчального предмета, утворюючи додатковий зв'язок між учасниками освітнього процесу. Таким ресурсом може стати персональний сайт учителя.

Таким чином, персональний вебсайт учителя може виконувати такі функції: створення навчального мінісередовища; поширення власного педагогічного досвіду; підвищення власного фахового рівня; можливість зробити навчально-виховний процес гнучкішим за рахунок більш мобільного управління; розміщення навчальних матеріалів (програм, планів, контрольних запитань до заліку та тематичного оцінювання); допомога учням у самостійній роботі та підготовці домашнього завдання; можливість для учнів на відстані отримувати навчальний матеріал; спілкування учнів з однокласниками та безпосередньо з учителем.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Ми переконані, що системне та систематичне застосування технологій візуалізації у роботі вчителя філолога допоможе вирішити такі завдання: подати великі обсяги інформації стисло та чітко, використати різні шляхи та способи подання матеріалу, запропонувати різні види навчальних занять, глибше пізнати життєвий та творчий шлях за допомогою візуальної наочності, аналізувати та інтерпретувати художні твори, організувати самостійну і дослідну роботу, застосовувати елементи ігрового навчання, мотивувати та стимулювати учнів, робити процес навчання цікавим, захопливим та насиченим, створювати позитивну атмосферу активної навчальної взаємодії. Зауважимо, що сучасні технології стрімко та динамічно розвиваються, тому важливо їх вивчати та вибирати ефективні у конкретному освітньо-пізнавальному контексті. Майбутні дослідження маємо на меті присвятити аналізу педагогічної цінності штучного інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусова Л.І., Житєньова Н.В. Онлайнові інструменти візуалізації у діяльності сучасного педагога. URL: https://www.researchgate.net/publication/330766838_Online_tools_of_visualization_in_the_work_of_the_modern_teacher/fulltext/5c53bcc6458515a4c74e6bff/Online-tools-of-visualization-in-the-work-of-the-modern-teacher.pdf
2. Білошапка Н.М. Візуалізація як провідна ідея сучасного навчального процесу в умовах інформатизації світу. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 159. С. 167–173. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2017_159_31
3. Горна О. Візуалізація теоретичного матеріалу на уроках української мови як засіб формування предметних компетентностей. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2022/01/6.%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B0.pdf
4. Шахіна І., Ільїна О. Створення інфографіки за допомогою сучасних Інтернет-сервісів. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/228637859.pdf

REFERENCES

1. Bilousova L.I., Zhytjenjova N.V. (2018) Onlajnovi instrumenty vizualizaciji u dijaljnosti suchasnogho pedaghogha, no.7, pp. 8–15. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/330766838_Online_tools_of_visualization_in_the_work_of_the_modern_teacher/fulltext/5c53bcc6458515a4c74e6bff/Online-tools-of-visualization-in-the-work-of-the-modern-teacher.pdf (accessed: 15.05.2025).
2. Biloshapka N.M. (2017) Vizualizacija jak providna ideja suchasnogho navchaljnogho procesu v umovakh informatyzaciji svitu. Naukovi zapysky [Centraljnoukrajinsjkogho derzhavnogho pedaghoghichnogho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser. : Pedaghoghichni nauky, vol. 159, pp. 167–173. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2017_159_31 (accessed: 01.04.2025).
3. Ghorna O. (2021) Vizualizacija teoretychnogho materialu na urokakh ukrajinsjkoji movy jak zasib formuvannja predmetnykh kompetentnostej. Zhytomyrshhyna pedaghoghichna, no. 4 (24), pp. 1–7. Retrieved from: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2022/01/6.%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B0.pdf (accessed: 15.05.2025).
4. Shakhina I., Iljjina O. (2021) Stvorennja infoghrafiky za dopomoghoju suchasnykh internet-servisiv. NAUKOVI ZAPYSKY. Serija: Problemy metodyky fizyko-matematychnoji i tekhnologhichnoji osvity, vol. 8(II), pp. 58–64. Retrieved from: https://core.ac.uk/download/pdf/228637859.pdf (accessed: 30.05.2025).

УДК 373.5.016 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-06

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ НЕВИЗНАЧЕНОГО ІНТЕГРАЛУ

Ключник І. Г.
кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри математики та цифрових технологій
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0001-6874-7811
kl.innochka@gmail.com

Ключові слова: *методика математики, старша школа, профільні класи, первісна, методи інтегрування.*

У статті розглянуто проблему ефективного формування навичок знаходження невизначеного інтеграла в учнів профільних класів та майбутніх учителів математики. Наголошено на важливості глибокого і цілісного розуміння теми «Невизначений інтеграл», яка є невід'ємним складником математичного аналізу та відіграє значну роль у розвитку аналітичного, логіко-структурного та критичного мислення. Значна частина учнів відчуває труднощі під час вивчення цієї теми, що зумовлено як її теоретичною складністю, так і слабким засвоєнням попередніх тем, зокрема теми похідної. Також впливає нестача ефективних методичних прийомів. У статті представлено систему вправ, яка охоплює основні методи інтегрування: підстановку, інтегрування за частинами, розклад дробів, застосування методу невизначених коефіцієнтів. Ретельно проаналізовано типові помилки, яких припускаються учні, зокрема механічне застосування підстановки без логічного обґрунтування, невміння повертатися до початкової змінної, хибний вибір методу інтегрування тощо. Акцентовано на необхідності поступового введення понять, послідовного ускладнення прикладів. Указано на доцільність формування в учнів уміння самостійно вибирати метод інтегрування залежно від типу підінтегральної функції. Для цього слід приділити час навчанню розпізнавання типових структур підінтегральної функції, до яких застосовується той чи інший метод. Також приділено увагу підготовці майбутніх учителів математики, яка має включати аналіз типових учнівських помилок, моделювання навчальних ситуацій та створення дидактичних матеріалів відповідно до різних рівнів навчальних досягнень учнів. Запропоновані методичні підходи можуть бути використані як у шкільному курсі (для класів із поглибленим вивченням математики), так і в педагогічних вищих навчальних закладах. Стаття становить інтерес як для здобувачів освіти, які прагнуть удосконалити свої знання в галузі інтегрування, так і для вчителів математики. Це дасть змогу вчителю глибше розкрити тему, а також розробити власні навчальні матеріали та дидактичні засоби.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO STUDYING THE INDEFENITE INTEGRAL

Kliychnyk I. H.
Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor at the Department of Mathematics and Digital Technologies
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Shevchenka str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6874-7811
kl.innochka@gmail.com

Key words: *mathematics methodology, high school, specialized classes, antiderivative, integration methods.*

The article addresses the issue of effectively developing skills in finding indefinite integrals among students of specialized secondary school classes and future mathematics teachers. It emphasizes the importance of a deep and comprehensive understanding of the topic «Indefinite Integral,» which is an integral part of mathematical analysis and plays a significant role in the development of analytical, logical-structural, and critical thinking. A considerable number of students experience difficulties in studying this topic due to its theoretical complexity and insufficient mastery of previous topics, particularly derivatives. The lack of effective methodological approaches is also a contributing factor. The article presents a system of exercises that covers the main methods of integration: substitution, integration by parts, decomposition of rational functions, and the method of undetermined coefficients. It also provides a detailed analysis of common mistakes made by students, such as the mechanical application of substitution without logical justification, failure to return to the original variable, and incorrect selection of the integration method. Attention is drawn to the need for gradual introduction of concepts and a step-by-step increase in the complexity of examples. The article highlights the importance of developing students' ability to independently choose an appropriate integration method based on the type of integrand. To achieve this, time should be devoted to teaching students how to recognize typical structures of integrands to which certain methods apply. The article also focuses on the training of future mathematics teachers, which should include analysis of common student mistakes, modeling of educational situations, and the creation of didactic materials tailored to different levels of student achievement. The proposed methodological approaches can be used both in school mathematics courses (for classes with an advanced focus on mathematics) and in pedagogical institutions of higher education. The article is of interest to both students seeking to deepen their understanding of integration and to mathematics teachers. It enables teachers to explore the topic in greater depth and develop their own teaching materials and didactic tools.

Постановка проблеми. Одним із ключових складників підготовки учнів у профільних класах є формування глибокого розуміння основ математики. Тема «Невизначений інтеграл» відіграє важливу роль у розвитку аналітичного мислення. Проте практика показує, що значна частина учнів та студентів відчуває труднощі під час засвоєння методів інтегрування. Причинами цього є як складність самої теми, так і недостатній рівень опанування поняття – похідної. Також спостерігається недостатнє використання методичних прийомів, які допомагають студентам сформувати цілісне бачення процесу інтегрування як оберненого до диференціювання.

У зв'язку із цим актуальним постає питання пошуку ефективних методичних підходів до викладання теми «Невизначений інтеграл», які забезпечать послідовне і доступне засвоєння теоретичних положень, формування практичних навичок та здатності студентів самостійно вибирати відповідний метод інтегрування залежно від типу функції [1; 2].

Аналіз раніше виконаних досліджень. Проблема формування навичок інтегрування в учнів неодноразово ставала об'єктом досліджень, у яких підкреслюється важливість формування логіко-структурного мислення у процесі вивчення інтегралу та роль інтегрування у створенні цілісного уявлення про математичний аналіз. У методичних розробках Н.А. Тарасенкової, Т.В. Бевз зазначено, що вивчення інтегралу повинно ґрунтуватися на застосуванні принципу поступового впровадження понять і використання задач прикладного характеру [3].

Незважаючи на наявність значного теоретичного і практичного напрацювання, у сучасній шкільній практиці все ще існує потреба у розробленні ефективних методичних стратегій і, як наслідок, потреба в методичних стратегіях для студентів.

Метою статті є формування навичок інтегрування функцій як для майбутніх учителів математики, так і для учнів профільних класів.

Методи дослідження. Система вправ, яка включає приклади, що сприяють опануванню теми «Невизначений інтеграл».

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо інтегрування з уведенням нової змінної. Цей метод є універсальним способом обчислення невизначених інтегралів, який дає змогу звести складний інтеграл до простішого. Навчання має починатися з таких прикладів, де доцільність заміни очевидна. Важливо показати, що підстановка змінної – це не просто механічна дія, а логічно обґрунтований крок. Слід також наголошувати на потребі заміни як змінної, так і диференціалу. До типових труднощів, які виникають в учнів, можна віднести такі: забувають про заміну диференціалу; не повертаються до початкової змінної; застосовують заміну механічно, без обґрунтування.

Поклавши $x = \varphi(t)$, де t – нова змінна і $\varphi(t)$ – неперервно диференційовна функція, будемо мати

$$\int f(x)dx = \int f(\varphi(t))\varphi'(t)dt. \qquad (1)$$

Функцію $\varphi(t)$ треба підібрати так, щоб права частина формули (1) мала більш зручний для інтегрування вигляд.

Приклад 1. Знайти

$$\int x\sqrt{x-1}dx.$$

Розв'язування. Покладемо $t = \sqrt{x-1}$, звідси $x = t^2 + 1$ і $dx = 2tdt$. Таким чином, проінтегрувавши інтеграл за змінною t, а потім в одержаній первісній повернувшись до змінної x, маємо

$$\int x\sqrt{x-1}dx = |\, t = \sqrt{x-1}, dx = 2tdt \,| = 2\int (t^2+1)t^2 dt =$$

$$= \frac{2}{5}t^5 + \frac{2}{3}t^3 + C = \frac{2\sqrt{(x-1)^5}}{5} + \frac{2\sqrt{(x-1)^3}}{3} + C.$$

У наступному інтегралі використаємо формулу інтегрування за частинами

$$\int u(x)dv(x) = u(x)v(x) - \int v(x)du(x), \qquad (2)$$

де $u(x)$ і $v(x)$ диференційовні функції.

Приклад 2. Знайти інтеграл

$$\int x\ln x dx.$$

Розв'язування. Позначимо $u(x)$ і $v(x)$ так, щоб одержаний інтеграл був простішим.

$$\int x\ln x dx = \left| \begin{matrix} u = \ln x, dv = xdx \\ du = \frac{dx}{x}, v = \frac{x^2}{2} \end{matrix} \right| = \frac{x^2}{2}\ln x - \frac{1}{2}\int x dx =$$

$$= \frac{x^2}{2}\ln x - \frac{x^2}{4} + C.$$

Метод інтегрування за частинами є одним із ключових під час вивчення невизначених інтегралів. Найчастішими помилками є неправильний вибір методу інтегрування або неправильний вибір u та dv. Тому важливо зробити акцент, що за частинами інтегруються інтеграли виглядів:

1) $\int (P_n(x)\cos\alpha x + Q_m(x)\sin\beta x)dx$, $\int P_n(x)e^{\alpha x}dx$,

у яких $P_n(x)$ $Q_m(x)$ – многочлени, α, β – числа і позначають через $u(x)$ – многочлени;

2) які містять логарифмічну функцію або обернені тригонометричні функції.

Розглянемо також приклади інтегрування найпростіших дробів, до яких відносять такі:

$$\frac{A}{(x-a)^\beta}, \qquad \frac{Mx+N}{(x^2+px+q)^\alpha},$$

де $A, M, N, \alpha, \beta, \rho, q$ – дійсні числа, для яких $q - \frac{p^2}{4} > 0$; α – натуральне число. Зупинимося на інтегруванні другого дробу. Для цього в чисельнику дробу додамо і віднімемо $\frac{Mp}{2}$, одержимо

$$\int \frac{(Mx+N)dx}{(x^2+px+q)^n} = \frac{M}{2}\int \frac{(2x+p)dx}{(x^2+px+q)^n} +$$

$$+ (N - \frac{Mp}{2})\int \frac{dx}{(x^2+px+q)^n} =$$

$$= \frac{M}{2}\int (x^2+px+q)^{-n} d(x^2+px+q) +$$

$$+ (N - \frac{Mp}{2})\int \frac{dx}{\left((x+\frac{p}{2})^2 + (q - \frac{p^2}{4})\right)^n} =$$

$$=\frac{M(x^2+px+q)^{-n+1}}{2(1-n)}+(N-\frac{Mp}{2})\cdot$$

$$\int\frac{d(x+\frac{p}{2})}{\left((x+\frac{p}{2})^2+(q-\frac{p^2}{4})\right)^n}. \qquad (3)$$

Під час інтегрування другого інтегралу розглянемо окремі випадки $n = 1$ і $n \neq 1$. При $n = 1$ маємо

$$\int\frac{d(x+\frac{p}{2})}{(x+\frac{p}{2})^2+\left(\sqrt{q-\frac{p^2}{4}}\right)^2}=\frac{1}{\sqrt{q-\frac{p^2}{4}}}arctg\frac{2x+p}{\sqrt{4q-p^2}}+C.$$

Для інтегрування другого інтеграла (3) при $n > 1$ вкажемо спосіб інтегрування інтеграла:

$$I_n=\int\frac{dt}{(t^2+a^2)^n}. \qquad (4)$$

Для цього зробимо перетворення і скористаємося інтегруванням за частинами:

$$-\frac{1}{a^2}\int\frac{t^2dt}{(t^2+a^2)^n}=\left|\begin{array}{c}u=t\\ dv=\frac{tdt}{(t^2+a^2)^n}\\ du=dt\\ v=-\frac{1}{2(n-1)(t^2+a^2)^{n-1}}\end{array}\right|=$$

$$=\frac{1}{a^2}I_{n-1}-\frac{1}{a^2}(-\frac{t}{2(n-1)(t^2+a^2)^{n-1}}+$$

$$+\frac{1}{2(n-1)}I_{n-1})=\frac{(2n-3)I_{n-1}}{2(n-1)a^2}+\frac{t}{2(n-1)a^2(t^2+a^2)^{n-1}}. \qquad (5)$$

Рекурентні співвідношення (5) використовують під час знаходження інтеграла (4).

Приклад 3. Знайти інтеграли:

$$\text{а)}\ \int\frac{dx}{2x^2-5x+7}; \qquad \text{б)}\ \int\frac{(x-1)dx}{x^2-x-1};$$

$$\text{в)}\ \int\frac{dx}{(x^2+2x+2)^2}.$$

Розв'язування. а) Інтеграл не містить у чисельнику змінної x, тому для інтегрування достатньо виділити повний квадрат:

$$\int\frac{dx}{2x^2-5x+7}=\frac{1}{2}\int\frac{dx}{(x^2-2\cdot\frac{5}{4}x+\frac{25}{16})+(\frac{7}{2}-\frac{25}{16})}=$$

$$=\frac{1}{2}\int\frac{d(x-\frac{5}{4})}{\left(x-\frac{5}{4}\right)^2+\frac{31}{16}}=$$

$$=\frac{1}{2}\cdot\frac{1}{\frac{\sqrt{31}}{4}}arctg\frac{x-\frac{5}{4}}{\frac{\sqrt{31}}{4}}+C=\frac{2}{\sqrt{31}}arctg\frac{4x-5}{\sqrt{31}}+C.$$

$$\text{б)}\ \int\frac{(x-1)dx}{x^2-x-1}=\int\frac{(x-\frac{1}{2})-\frac{1}{2}}{x^2-x-1}dx=\frac{1}{2}\int\frac{(2x-1)dx}{x^2-x-1}-$$

$$-\frac{1}{2}\int\frac{dx}{x^2-x-1}=$$

$$=\frac{1}{2}\ln|x^2-x-1|-\frac{1}{2}\int\frac{d(x-\frac{1}{2})}{(x-\frac{1}{2})^2-\frac{5}{4}}=\frac{1}{2}\ln|x^2-x-1|-$$

$$|-\frac{1}{2\sqrt{5}}\ln\left|\frac{2x-1-\sqrt{5}}{2x-1+\sqrt{5}}\right|+C.$$

в) Виділивши у квадратному тричлені повний квадрат і скориставшись формулою (5), маємо:

$$\int\frac{dx}{(x^2+2x+2)^2}=\int\frac{dx}{((x+1)^2+1)^2}=$$

$$=\frac{1}{2}\int\frac{dx}{(x+1)^2+1}+\frac{x}{2(x^2+2x+2)}=$$

$$=\frac{1}{2}arctg(x+1)+\frac{x}{2(x^2+2x+2).}$$

У процесі підготовки вивчення учнями профільних класів та студентів до викладання методу невизначених коефіцієнтів, слід звернути увагу на системність подачі матеріалу. Варто розпочинати з повторення розкладу раціонального дробу на прості множники та способів розв'язування систем рівнянь; навчити розпізнавати структури дробів, до яких застосовується цей метод, та способам знаходження невідомих коефіцієнтів: підстановкою зручних значень змінної; порівнянням коефіцієнтів при відповідних степенях змінної.

Інтегрування раціональної функції після виділення цілої частини зводиться до інтегрування правильного дробу

$$\frac{P(x)}{Q(x)}, \qquad (6)$$

де $P(x)$, $Q(x)$ многочлени, у яких степінь многочлена $P(x)$ менша степеня знаменника $Q(x)$. Якщо

$$Q(x)=(x-a_1)^{\alpha_1}\ldots(x-a_s)^{\alpha_s}, \qquad (7)$$

тоді правильний дріб (6) можна розкласти на найпростіші дроби:

$$\frac{P(x)}{Q(x)}=\frac{A_1}{x-a_1}+\frac{A_2}{(x-a_1)^2}+\ldots+\frac{A_{\alpha_1}}{(x-a_1)^{\alpha_1}}+\ldots+$$

$$+\frac{L_1}{x-a_s}+\frac{L_2}{(x-a_s)^2}+\ldots+\frac{L_s}{(x-a_s)^{\alpha_s}} \qquad (8)$$

Для знаходження невідомих коефіцієнтів із рівності (8) одержують рівність двох многочленів, а потім зрівнюють коефіцієнти при однакових степенях x (перший спосіб). Можна також скористатися рівністю многочленів за деяких значень x (другий спосіб).

Приклад 4. Знайти інтеграли:

$$\text{а)}\ \int\frac{(x^2-x+2)dx}{x^4-5x^2+4};\qquad \text{б)}\ \int\frac{xdx}{(x-1)(x+1)^2}.$$

Розв'язування.

а) Розкладемо на лінійні множники многочлен $x^4-5x^2+4=(x+1)(x-1)(x+2)(x-2)$. Представимо дріб у вигляді

$$\frac{x^2-x+2}{(x+1)(x-1)(x+2)(x-2)}=\frac{A}{x-1}+\frac{B}{x+1}+\frac{C}{x+2}+\frac{D}{x-2}. \quad (9)$$

Звідси

$$A(x+1)(x+2)(x-2)+B(x-1)(x+2)(x-2)+$$
$$+C(x-1)(x+1)(x-2)+$$
$$+D(x+1)(x-1)(x+2)=x^2-x+2, \quad (10)$$

У разі коли всі корені знаменника різні, краще скористатися другим способом знаходження коефіцієнтів. Покладемо в (10) поступово $x = 1$, $x = -1$, $x = 2$, $x = -2$. Тоді одержимо:

$$B=\frac{2}{3},\ A=-\frac{1}{3},\ D=\frac{1}{3},\ C=-\frac{2}{3}. \quad (11)$$

Підставивши (11) у (9), одержимо

$$\frac{x^2-x+2}{x^4-5x^2+4}=\frac{2}{3(x+1)}-\frac{1}{3(x-1)}-\frac{2}{3(x+2)}+\frac{1}{3(x-2)}.$$

Інтегруючи, одержимо

$$\int\frac{(x^2-x+2)dx}{x^4-5x^2+4}=\frac{2}{3}\ln|x+1|-\frac{1}{3}\ln|x-1|-\frac{2}{3}\ln|x+2|+$$
$$+\frac{1}{3}\ln|x-2|+C=\frac{1}{3}\ln\left|\frac{(x+1)^2(x-2)}{(x-1)(x+2)^2}\right|+C.$$

б) Представимо дріб у вигляді

$$\frac{x}{(x-1)(x+1)^2}=\frac{A}{x-1}+\frac{B}{x+1}+\frac{C}{(x+1)^2}. \quad (12)$$

Звідси

$$A(x+1)^2+B(x-1)(x+1)+C(x-1)=x. \quad (13)$$

Поклавши у (13) $x = -1$, $x = 1$, і , знайдемо

$$C=\frac{1}{2},\ A=\frac{1}{4}.$$

Для знаходження B зрівняємо у (13) коефіцієнти при x^2, маємо

$$A+B=0\Rightarrow B=-\frac{1}{4}.$$

Рівність (12) прийме вигляд

$$\frac{x}{(x-1)(x+1)^2}=\frac{1}{4(x-1)}-\frac{1}{4(x+1)}+\frac{1}{2(x+1)^2}.$$

Інтегруючи, одержимо

$$\int\frac{xdx}{(x-1)(x+1)^2}=\frac{1}{2(x+1)}+\frac{1}{4}\ln\left|\frac{x-1}{x+1}\right|+C.$$

Якщо многочлен $Q(x)$ має комплексні корені $a \pm ib$ кратності k то у розвиненні (8) додатково містяться найпростіші дроби вигляду

$$\frac{M_1x+N_1}{x^2+px+q}+\ldots+\frac{M_kx+N_k}{(x^2+px+q)^k},$$

де $x^2+px+q=(x-(a+bi))(x-(a-bi))$.

Приклад 5. Знайти інтеграл

$$\int\frac{(3x^2+5x+12)dx}{(x^2+3)(x^2+1)}.$$

Розв'язування. Представимо дріб у вигляді

$$\frac{3x^2+5x+12}{(x^2+3)(x^2+1)}=\frac{Ax+B}{x^2+3}+\frac{Cx+D}{x^2+1}. \quad (14)$$

Звідси

$$(Ax+B)(x^2+1)+(Cx+D)(x^2+3)=3x^2+5x+12. \quad (15)$$

Зрівнюючи коефіцієнти при однакових степенях у лівій і правій частинах рівності (15), знайдемо коефіцієнти

$$A=-\frac{5}{2},\ B=-\frac{3}{2},\ C=\frac{5}{2},\ D=\frac{9}{2}.$$

Одержимо

$$\frac{3x^2+5x+12}{(x^2+3)(x^2+1)}=-\frac{(5x+3)}{2(x^2+3)}+\frac{(5x+9)}{2(x^2+1)}.$$

Інтегруючи, одержимо

$$\int\frac{(3x^2+5x+12)dx}{(x^2+3)(x^2+1)}=-\frac{5}{4}\int\frac{2xdx}{x^2+3}-\frac{3}{2}\int\frac{dx}{x^2+3}+$$
$$+\frac{5}{4}\int\frac{2xdx}{x^2+1}+\frac{9}{2}\int\frac{dx}{x^2+1}=$$
$$=-\frac{5}{4}\ln(x^2+3)-\frac{\sqrt{3}}{2}arctg\frac{x}{\sqrt{3}}+\frac{5}{4}\ln(x^2+1)+\frac{9}{2}arctgx+C.$$

Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок. Вивчення теми «Невизначений інтеграл» у профільних класах вимагає від учителя не лише ґрунтовної математичної підготовки, а й володіння методичними підходами, що сприяють формуванню в учнів глибокого розуміння сутності інтегрування. Представлені приклади виходять за межі типової шкільної програми. Це дає змогу активізувати пізнавальну діяльність учнів, формувати навички узагальнення, аналізу та вибору оптимального способу розв'язування задач. Підготовка майбутнього вчителя математики має включати глибоке методичне опрацювання теми інтегралу, аналіз типових помилок учнів, моделювання навчальних ситуацій та розроблення дидактичних матеріалів, адаптованих до різних рівнів навчальних досягнень. Запропоновані у статті приклади можуть бути корисними студентам для глибшого засвоєння основних методів інтегрування та стати основою для розроблення навчально-методичних матеріалів із математики у профільних класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шкіль М.І. Математичний аналіз : підручник. Київ : Вища школа, 2004. 535 с.
2. Самойленко А.М., Кожухівський В.Я. Курс математичного аналізу. Частина 1. Київ : Либідь, 2011. 478 с.
3. Бурда М.І., Тарасенкова Н.А. Математика. 11 клас : підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень. Київ : Оріон, 2019. 320 с.

REFERENCES

1. Shkil M.I. (2004). Matematichnyi analiz: Pidruchnyk [Mathematical Analysis: Textbook]. Kyiv: Vyshcha shkola.
2. Samoylenko A.M., Kozhukhivskyi, V.Ya. (2011). Kurs matematychnoho analyzu. Chastyna 1 [Course of Mathematical Analysis. Part 1]. Kyiv: Lybid.
3. Burda M I., Tarasenkova N.A. (2019). Matematyka. 11 klas: Pidruchnyk dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Profiliovanyi riven [Mathematics. Grade 11: Textbook for General Secondary Education Institutions. Advanced Level]. Kyiv: Orion.

УДК 37.018.43:796:004.738.5 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-07

УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОНЛАЙН-ОСВІТИ

Корольова Н. Ю.
старший викладач кафедри сучасних оздоровчих технологій
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
вул. Університетська, 16, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-4073-5020
n.korolova@karazin.ua, korolyovanat9@gmail.com

Ключові слова: *рухова активність, студентська молодь, дистанційне навчання, мотивація, цифрові технології, персоналізація занять.*

У статті розглянуто ключові виклики та можливості організації фізичного виховання студентської молоді у дистанційному форматі, що стало особливо актуальним у зв'язку з пандемією COVID-19 та військовими діями в Україні. Перехід до онлайн-навчання спричинив значне скорочення рухової активності серед здобувачів вищої освіти, що негативно позначилось як на їхньому фізичному стані, так і на психоемоційному благополуччі. Наведено результати актуальних досліджень, які свідчать про зростання частки студентів із низьким рівнем фізичної активності. Проаналізовано основні труднощі, з якими стикаються учасники освітнього процесу під час організації дистанційних занять із фізичного виховання: технічні, мотиваційні, організаційно-методичні та кадрові. Розглянуто потенціал використання сучасних цифрових технологій (Zoom, фітнес-додатків, трекерів активності) для підвищення ефективності навчального процесу. Окрему увагу приділено впровадженню інноваційних підходів: гейміфікації, соціальної взаємодії, елементів самоконтролю та формуванню індивідуальних траєкторій навчання. Обґрунтовано зміну ролі викладача, який виступає не лише інструктором, а й наставником, фасилітатором, модератором цифрового освітнього середовища. Визначено практичні шляхи підвищення результативності дистанційного фізичного виховання: гнучке планування, розвиток цифрової грамотності учасників, застосування змішаних форм навчання, створення умов для самодисципліни та індивідуального підходу до студентів. Наголошено, що дистанційне фізичне виховання за належної організації може не лише зберігати, а й посилювати мотивацію молоді до здорового способу життя, сприяти гармонійному розвитку та формуванню відповідального ставлення до власного здоров'я.

Представлені положення можуть бути використані для вдосконалення навчальних програм, підготовки методичних рекомендацій, розвитку цифрової інфраструктури фізичного виховання у закладах вищої освіти, модернізації педагогічної практики та розвитку комплексних підходів до підготовки студентів.

IMPROVING PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS IN ONLINE EDUCATION

Korolyova N. Yu.
Senior Lecturer at the Department of Modern Health Technologies
Educational and Research Institute «Ukrainian Engineering
and Pedagogical Academy» of V. N. Karazin Kharkiv National University
Universytetska str., 16, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4073-5020
n.korolova@karazin.ua, korolyovanat9@gmail.com

Key words: *physical activity, student youth, distance learning, motivation, digital technologies, personalization of classes.*

The article discusses the key challenges and opportunities for organizing physical education for students in a distance format, which has become especially relevant in connection with the COVID-19 pandemic and military operations in Ukraine. The transition to online learning has led to a significant reduction in physical activity among higher education students, which has negatively affected both their physical condition and psycho-emotional well-being. The article presents the results of current research showing an increase in the proportion of students with low levels of physical activity. The article analyzes the main difficulties faced by participants in the educational process in organizing distance physical education classes: technical, motivational, organizational, methodological and personnel. The potential of using modern digital technologies (Zoom, fitness applications, activity trackers) to improve the efficiency of the educational process is considered. Particular attention is paid to the introduction of innovative approaches – gamification, social interaction, elements of self-control and the formation of individual learning paths.

The change in the role of the teacher, who acts not only as an instructor, but also as a mentor, facilitator, and moderator of the digital educational environment, is substantiated. Practical ways to improve the effectiveness of distance physical education are identified: flexible planning, development of digital literacy of participants, use of blended learning, creation of conditions for self-discipline and individual approach to students. It is emphasized that distance physical education, if properly organized, can not only preserve but also increase the motivation of young people to a healthy lifestyle, promote harmonious development and the formation of a responsible attitude to their own health. The presented provisions can be used to improve curricula, prepare methodological recommendations, develop digital infrastructure for physical education in higher education institutions, modernize pedagogical practice and develop integrated approaches to student training.

Постановка проблеми. Перехід до дистанційного навчання під час пандемії COVID-19 та інших надзвичайних обставин (зокрема, воєнних дій) створив безпрецедентні виклики для системи фізичного виховання у закладах вищої освіти. Змушені залишатися вдома, студенти значно скоротили обсяг рухової активності, що призвело до явищ гіпокінезії та погіршення фізичного стану. Дослідження, проведене в українських університетах у 2020–2023 рр., показало тенденцію до зниження рівня фізичної активності студентів під час дистанційного навчання: частка осіб із низькою руховою активністю зросла до 43,1% серед юнаків і 60,1% серед дівчат у 2023 р. [6]. За таких умов підвищення ефективності фізичного виховання у дистанційному форматі, необхідність адаптації навчальних програм та використання сучасних технологій для підтримки активного способу життя студентів стали нагальними проблемами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що питання удосконалення навчального процесу з фізичного виховання є багатогранним і розглядалося як українськими, так і іноземними науковцями з різних аспектів [1; 2; 7; 8; 11]. Так, адап-

тацію навчальних програм вивчали К.О. Шапар, О.М. Коломєйцева, Е.П. Довгопол та ін. [4]. Використання інформаційних технологій досліджували І.О. Ангелюк, В.О. Кашуба, Г.З. Лаврін, С.М. Футорний, Х.Р. Цабан та ін. [3; 5]. Психологічні чинники та роль мотивації студентів із різним рівнем здоров'я визначали В.В. Бабаджанян, Т.О. Бєлкова, Ж.В. Малахова, Н.В. Семаль, В.М. Фаріонов та ін. [1; 2]. Наведені дослідження становлять важливу основу для подальшого наукового пошуку у вибраному нами напрямі.

Мета статті – аналітичний огляд основних труднощів організації дистанційних занять із фізичного виховання та окреслення шляхів підвищення їх результативності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перехід на дистанційну форму занять із фізичного виховання виявив низку системних проблем. По-перше, різко зменшилася рухова активність студентів: під час онлайн-занять більшість часу займає статичне сидіння перед екраном, що сприяє розвитку гіпокінезії та пов'язаних із нею ризиків для здоров'я. У період карантину та повномасштабного вторгнення це становище погіршилося: скарги студентів на малорухомість, підвищене навчальне навантаження та брак живого спілкування. Відсутність безпосередньої взаємодії з викладачем і одногрупниками негативно вплинула на соціальні навички та мотивацію до занять [1; 6].

По-друге, виявилися організаційно-методичні труднощі. Не всі заклади були готові до повноцінного дистанційного навчання з фізичного виховання. Заняття, що потребують спеціального обладнання або командної діяльності (наприклад, спортивні ігри), стало неможливо проводити у домашніх умовах. Багатьом студентам бракує належного простору та інвентарю для виконання фізичних вправ удома. Відсутність прямого нагляду з боку викладача ускладнює корекцію техніки виконання вправ і контроль безпеки, а також обмежує можливість надавати індивідуальний зворотний зв'язок, що знижує ефективність засвоєння рухових навичок [9; 10].

По-третє, проявилися технологічні та кадрові проблеми. Цифрова нерівність стала серйозним викликом: не в усіх студентів був стабільний доступ до Інтернету, не було сучасних ґаджетів або достатньо простору для активних рухів, необхідних для онлайн-занять фізичною культурою. Деякі викладачі та студенти зіткнулися з низьким рівнем ІТ-компетентності та недостатнім володінням онлайн-інструментами, що утруднювало підготовку відеоматеріалів і проведення занять на платформах відеоконференцій. Окрім того, низька мотивація та залученість частини студентів стали серйозними перепонами: опитування школярів під час дистанційного навчання виявило, що лише близько 22,2% учнів схильні займатися фізкультурою онлайн [10]. Подібні тенденції спостерігалися і серед студентів, частина яких сприймає дистанційні заняття з фізичного виховання як формальність. Серед причин – відсутність змагального духу та колективної атмосфери, труднощі самоорганізації, а також брак зовнішнього контролю. Таким чином, організація ефективного фізичного виховання онлайн потребує подолання комплексу проблем – від зниження рухової активності та технічних бар'єрів до мотиваційних і методичних викликів.

В умовах дистанційного навчання особливого значення набувають інноваційні методи і засоби, спрямовані на підвищення мотивації студентів до фізичної активності. Надання більшої автономії та вибору є одним із таких підходів. Дослідження показують, що можливість самостійно вибирати вид фізичної активності або спортивну дисципліну під час занять значно підвищує зацікавленість молоді в участі [10; 11]. Якщо студент може займатися тим видом рухової активності, який йому до вподоби (фітнес, йога, танці, біг тощо), він виявляє більше ентузіазму і наполегливості. Формування індивідуальної траєкторії занять (наприклад, через систему елективних модулів із різних спортивних напрямів) стимулює внутрішню мотивацію студента.

Другим дієвим засобом є впровадження гейміфікації та елементів змагальності у дистанційні заняття. Використання ігрових підходів (нарахування балів, рейтинги, віртуальні нагороди за активність тощо) довело ефективність у підвищенні мотивації до фізичних вправ. За даними огляду, «спортивна гейміфікація» успішно підвищує навчальну мотивацію і результати серед студентів закладів вищої освіти [7]. Одним із проявів гейміфікації є екзергейминг – фізкультурно-орієнтовані відеоігри. Активні відеоігри, у яких студенти змагаються дистанційно (наприклад, через Інтернет-платформу), не лише перетворюють вправи на розвагу, а й забезпечують належне фізичне навантаження. Зокрема, дослідження із залученням школярів показало, що гра в активні відеоігри з партнером онлайн підвищує частоту серцевих скорочень учнів до рівня помірної інтенсивності, рекомендованої для уроків фізкультури [7]. Отже, **exergames** та інші ігрові форми вправ можуть підтримувати достатній рівень фізичної активності, одночасно заохочуючи студентів рухатися завдяки цікавому і змагальному процесу.

Третій напрям – це соціальна взаємодія та підтримка в онлайн-середовищі. Теорія самодетермінації стверджує, що для мотивації особистості важливі відчуття автономії, компетентності та причетності до спільноти [12]. Тому впро-

вадження групових активностей (спільні челенджі з фітнесу, командні онлайн-змагання, парні тренування по відеозв'язку) може підвищити відчуття залученості. Інтерактивні платформи дають змогу студентам спілкуватися, обмінюватися досягненнями, підтримувати один одного – це формує подібність командного духу навіть у розподіленому середовищі. До того ж колективні цілі (наприклад, разом пробігти певну кількість кілометрів за тиждень) стимулюють учасників більше рухатися. Викладач може використовувати соціальні мережі або спеціальні додатки для створення спільнот за інтересами, де публікуються результати, проводиться обговорення прогресу, відзначаються успіхи. Такий підхід задовольняє потребу студентів у соціальній взаємодії та підтримці, що, своєю чергою, позитивно впливає на їхню мотивацію займатися фізичною активністю в дистанційному форматі [12].

Нарешті, важливо впроваджувати чітку систему цілепокладання та зворотного зв'язку. Установлення конкретних досяжних цілей (наприклад, покращити результати тесту Купера на 10% за семестр або щодня проходити 8 тис кроків) і регулярний моніторинг їх виконання допомагають студентам бачити свій прогрес. Викладачі можуть використовувати онлайн-анкети самоконтролю, щоденники тренувань чи трекери активності, аби студенти відстежували власні досягнення. Регулярний зворотний зв'язок та підбадьорення від викладача також критично важливі: персоналізовані коментарі, поради щодо техніки, похвала за успіхи підвищують внутрішню мотивацію студента продовжувати тренування. Інноваційні підходи, що поєднують у собі ігрові механіки, варіативність діяльності, соціальну підтримку та орієнтацію на особистий прогрес, дають змогу значною мірою компенсувати відсутність традиційного навчального середовища і стимулювати активну участь молоді у фізичному вихованні онлайн.

Сучасні цифрові технології виступають ключовим інструментом забезпечення повноцінного фізичного виховання в дистанційному режимі. Онлайн-платформи для навчання дають змогу структурувати навчальний процес, надавати навчальні матеріали та здійснювати зворотний зв'язок. Наприклад, система Moodle, рекомендована в Україні як ефективна платформа e-learning, забезпечує проведення повноцінного навчального процесу: розміщення навчальних матеріалів, тестування, моніторинг і оцінювання активності студентів тощо [9]. Використання Moodle та подібних систем дає змогу викладачам організувати дистанційні курси з фізичного виховання з чітким розкладом, контрольними точками і звітністю.

Відеоконференцзв'язок – ще один невід'ємний компонент. Завдяки платформам на кшталт Zoom, Google Meet чи Microsoft Teams викладач може проводити *синхронні* онлайн-заняття, наближені до реальних уроків. Під час таких сесій студенти виконують вправи у режимі реального часу під наглядом викладача. Хоча можливості контролю обмежені, прямий відеозв'язок дає змогу давати вказівки, демонструвати рухи та коригувати помилки в режимі онлайн. Для підвищення ефективності викладачі готують заздалегідь відеодемонстрації вправ або користуються готовими навчальними відео, які студенти можуть переглядати у зручний час. Відеоматеріали слугують віртуальним «еталоном» правильного виконання і допомагають освоювати техніку рухів [8].

Одним із перспективних напрямів є застосування мобільних додатків та новітніх технологій для моніторингу активності. Сьогодні існує безліч фітнес-додатків, які здатні рахувати кроки, вимірювати пульс, калорії, відстежувати маршрут і швидкість бігу тощо. У дистанційному навчанні викладач може інтегрувати ці інструменти, наприклад запропонувати студентам використовувати крокоміри або застосунки для відстеження пробіжок, а потім надсилати звіти або скриншоти зі своїми результатами. Педометри та акселерометри дають змогу об'єктивно фіксувати кількість зроблених кроків чи виконаних вправ, а датчики серцевого ритму – оцінювати інтенсивність навантаження [8]. Дані з таких пристроїв студенти можуть завантажувати на навчальну платформу або демонструвати під час онлайн-заняття, що підвищує об'єктивність оцінювання їхньої діяльності. Застосування цифрових трекерів не лише мотивує студентів (через наочність прогресу), а й привчає їх до самоконтролю за станом свого здоров'я.

Окрім того, популярності набувають віртуальні фітнес-програми та онлайн-спільноти за інтересами. Існують спеціалізовані платформи, що пропонують комплекси вправ, розраховані на виконання в домашніх умовах (наприклад, Nike Training Club, Adidas Training тощо). Викладач може рекомендувати такі ресурси студентам для самостійної роботи або навіть будувати навчальний процес навколо них, даючи завдання опанувати певний курс вправ і відзвітувати про результати. Онлайн-спільноти (групи в соцмережах, форуми) слугують місцем обміну досвідом: там студенти діляться своїми успіхами, публікують фото/відео тренувань, підтримують одне одного. Цифрові технології також дають змогу впровадити асинхронні активності, наприклад щотижневі відеозвіти. Студенти можуть записувати короткі відео власного виконання нормативів (присідання, планка, йогівські асани тощо) і

надсилати їх викладачу для оцінки. Такий підхід компенсує відсутність прямого контакту, даючи викладачу змогу проаналізувати техніку кожного студента у зручний час і надати індивідуальні рекомендації.

Отже, комплексне використання онлайн-платформ та сучасних гаджетів створює можливість наблизити дистанційне навчання з фізичного виховання до очного. Цифрові інструменти, починаючи від навчальних систем (LMS) і відеозв'язку та закінчуючи мобільними фітнес-трекерами й екзергеймами, дають змогу урізноманітнити заняття, зробити їх більш інтерактивними та контрольованими. Головним завданням залишається правильна методична інтеграція цих засобів у навчальний процес, аби технології не були самоціллю, а ефективно працювали на результат – зміцнення здоров'я та фізичної підготовленості студентів.

У дистанційному форматі роль викладача фізичного виховання істотно трансформується. Педагог стає, з одного боку, *координатором і наставником*, який спрямовує самостійну діяльність студентів, а з іншого – *модератором онлайн-середовища*, що забезпечує комунікацію та мотивацію у групі. Щоб успішно виконувати ці функції, викладач має опанувати нові компетентності та підійти творчо до організації занять [8].

Цифрова компетентність викладача виходить на перший план. Педагогу необхідно вміти користуватися різноманітними платформами і інструментами – від проведення відеоуроків і створення навчального контенту (відеоуроки, презентації, інтерактивні тести) до аналізу даних із фітнес-додатків. У 2020–2021 рр. більшість викладачів фізичного виховання були змушені опановувати ці навички «на ходу», упроваджуючи технології безпосередньо під час карантину [8; 9]. Для підтримки їхнього професійного розвитку активно проводилися тренінги та вебінари із цифрової дидактики, обмін досвідом через професійні спільноти. Згідно з результатами досліджень, перехід до онлайн-навчання висвітлив потребу педагогів у постійному підвищенні кваліфікації та набутті нових знань з ІКТ і методики електронного навчання [9–11]. Викладачі, які долучилися до програм з освоєння інноваційних технологій та цифрових методик, відзначають розширення своїх професійних можливостей, зокрема здатність урізноманітнити форми роботи, ефективніше мотивувати студентів, оцінювати їх успішність за допомогою нових підходів.

Мотиваційна та виховна роль викладача також посилюється. В умовах коли студенти навчаються відокремлено, педагог стає головною рушійною силою, що спонукає їх не занедбувати фізичну активність. Для цього викладач застосовує різні стратегії: установлює чіткі вимоги і дедлайни, щоб структуризувати діяльність студентів; регулярно комунікує – через чати, електронну пошту, відеозустрічі, – нагадуючи про важливість рухової активності; надає емоційну підтримку та заохочення. Важливими є особистий приклад і харизма педагога: викладач, який демонструє власну залученість (наприклад, записує для студентів відео, де сам виконує комплекс вправ), здатен надихнути молодь. Зрештою, як зазначають дослідники, якість дистанційного фізичного виховання значною мірою залежить від самоорганізації студентів і бажання викладача вдосконалювати навчальний процес [9; 11].

Отже, роль педагога – не лише навчити рухам, а й виховати у студентів відповідальність за власний фізичний розвиток, сформувати у них стійку мотивацію до здорового способу життя.

Окрім того, викладач виступає розробником нового дидактичного інструментарію. Фактично перехід в онлайн змушує переосмислити навчальні плани і зміст предмету. Педагог має адаптувати навчальну програму: більше уваги приділити теоретичним аспектам (історія спорту, основи здоров'я, методика тренувань), які легко викладати дистанційно, та продумати безпечні практичні завдання для виконання вдома. Наприклад, замість командних ігор можна зосередитися на розвитку індивідуальних фізичних якостей (гнучкість, витривалість, сила) через вправи із власною вагою, фітнес, гімнастику. Викладач складає докладні інструкції і знімає навчальні відео, які замінюють безпосередню присутність у залі. Також він має передбачити систему оцінювання, пристосовану до нових умов: ураховувати активність студента (виконання онлайн-нормативів, ведення щоденника самостійних занять, результати тестів), можливо, більше значення відводити самоконтролю та рефлексії студента щодо власного прогресу.

Таким чином, викладач у дистанційному навчанні постає у декількох іпостасях: наставника, мотиватора, організатора і новатора. Від його гнучкості, креативності та професійної підготовки залежить, чи зможуть онлайн-заняття забезпечити потрібний рівень фізичної підготовки студентів. Підтримка з боку закладу (методична і технічна) та бажання самого педагога навчатися новому є запорукою успішної адаптації ролі викладача до сучасних викликів.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Зважаючи на проведений аналіз, можемо дійти таких висновків щодо підвищення ефективності фізичного виховання студентів у дистанційному форматі:

Комплексний підхід та гнучкі моделі навчання. За можливості варто впроваджувати змі-

шаний формат, поєднуючи онлайн- та офлайн-діяльність. Теоретичні розділи доцільно проводити дистанційно (лекції, тестування на платформах), тоді як практичні навички – відпрацьовувати за допомогою відеоуроків або очних зустрічей, коли це безпечно і можливо. Такий підхід дає змогу компенсувати недоліки кожного з форматів: онлайн дає гнучкість і доступність, офлайн – безпосередній контакт і кращий контроль техніки.

Забезпечення ресурсами та технічна підтримка. Необхідно подбати про мінімально необхідні умови для всіх учасників. Заклади освіти спільно з органами влади мають працювати над усуненням цифрової нерівності – забезпечувати студентів, за потреби, доступом до Інтернету та базового обладнання (наприклад, прості фітнес-резинки, скакалки, гантелі невеликої ваги для домашніх вправ). Рекомендовано розробити методичні матеріали з переліком альтернативних предметів побуту, що можуть замінити спортивний інвентар удома. Також важливо забезпечити службу технічної підтримки для вирішення проблем із доступом до онлайн-платформ чи пристроїв.

Розвиток цифрових компетентностей викладачів і студентів. Регулярно проводити навчальні семінари, тренінги, обмін досвідом щодо використання новітніх цифрових інструментів у фізичному вихованні. Інвестиції у підвищення кваліфікації викладачів окупляться через підвищення якості навчального процесу. Студентам на початку курсу доцільно пропонувати інструктаж із користування потрібними онлайн-сервісами, пояснювати правила участі у відеоуроках, використання трекерів тощо, щоб зняти технічні бар'єри для активної участі.

Мотиваційні програми та індивідуалізація. Запровадити системи заохочення за активність: рейтинги факультетів або груп за рівнем участі у спортивних онлайн-челенджах, віртуальні сертифікати чи відзнаки для найактивніших. Сприяти індивідуалізації програм: складати для студентів персональні плани фізичного розвитку з урахуванням їхньої підготовки, стану здоров'я та вподобань. Це підсилить внутрішню мотивацію і зробить процес більш значущим для кожного студента.

Моніторинг здоров'я та зворотний зв'язок. Посилити компонент відстеження самопочуття і прогресу студентів. Рекомендується впровадити регулярний збір даних про фізичну активність (наприклад, щотижневі звіти про виконані вправи, результати вимірювання ЧСС після навантаження тощо) та самопочуття (анкети про стан здоров'я, втому, щоденники самоконтролю). Це допоможе вчасно виявляти студентів групи ризику, які майже не рухаються або мають погіршення самопочуття, і адресно з ними працювати. Викладач повинен на постійній основі надавати зворотний зв'язок: коментувати успіхи, давати поради щодо покращення результатів, коригувати техніку. Індивідуальний підхід і увага до кожного студента підвищують ефективність дистанційного навчання, роблячи його більш схожим на традиційне очне наставництво.

Підтримка самодисципліни та самостійності студентів. Оскільки дистанційне навчання значно покладається на самоорганізацію, варто навчати студентів навичкам самодисципліни. Доцільно вводити елементи освітнього коучингу: допомогти скласти розклад власних тренувань, навчити ставити реалістичні цілі та оцінювати свій прогрес. Викладач може проводити кураторські години, присвячені темам тайм-менеджменту, мотивації, здорового способу життя. Водночас варто наголошувати, що саме по собі дистанційне навчання надає студентам більшу гнучкість – можливість вибирати зручний час для виконання вправ, власний темп навчання, адаптувати навантаження під свої можливості. Цю гнучкість слід представити як перевагу, яка йде поряд із відповідальністю. Студент, навчившись самостійно планувати та виконувати фізичні вправи, отримає корисний життєвий навик і після завершення університету.

На завершення, фізичне виховання у дистанційному форматі може успішно виконувати оздоровчу та освітню місію за умови належної організації. Дистанційна форма здатна доповнювати традиційну, надаючи додаткові можливості для безперервності занять і рівного залучення студентів із різним станом здоров'я. Водночас ефективність такої моделі цілком залежить від активної позиції самих учасників процесу – вмотивованості студентів та професіоналізму, творчості викладачів. Реалізація описаних напрямів: подолання організаційних проблем, застосування інновацій для мотивації, упровадження цифрових технологій, переосмислення ролі педагога сприятиме тому, що фізичне виховання студентської молоді навіть за дистанційних умов залишатиметься ефективним, результативним і сприятиме всебічному розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сучасний стан фізичного виховання студентів у закладах вищої освіти під час війни в Україні / В.В. Бабаджанян та ін. *Наука і техніка*. 2023. № 2(16). С. 167–176.
2. Малахова Ж.В., Бєлкова Т.О. Мотивація студентів із різним рівнем здоров'я до занять з фізичного виховання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2020. Вип. 8(128). С. 111–116.

3. Кашуба В., Футорний С. Із досвіду використання інформаційних технологій у процесі занять фізичним вихованням різних груп населення. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.* 2016. № 21. С. 81–90.
4. Шапар К., Коломєйцева О., Довгопол Е. Адаптація навчальної програми з фізичного виховання студентів ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис Українського державного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2024. № 6(179). С. 239–244.
5. Цабан Х.Р., Лаврін Г.З., Ангелюк І.О. Можливості застосування сучасних інформаційних технологій у фізичному вихованні. *Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та одноборств у закладах вищої освіти* : збірник статей XIX міжнародної наукової конференції, 03.02.2023. Харків. С. 140–145.
6. Andrieieva, O., Byshevets, N., Kashuba, V., Hakman, A., & Grygus, I. (2023). Changes in physical activity indicators of Ukrainian students in the conditions of distance education. Physical rehabilitation and recreational health technologies, 8(2), p. 75–81.
7. Brian J. Kooiman, Dwayne P. Sheehan, Michael Wesolek, Eliseo Reategui (2016). Exergaming for Physical Activity in Online Physical Education. International Journal of Distance Education Technologies, № 2, p. 1–16.
8. Ge L., Li M. & Ning C. Modern software and physical education: can online training enhance gym training? *BMC Medical Education* 24, 419 (2024).
9. Kuznetsov A., Doroshenko V., Chernovsky S., Kramarenko A., Malona S., & Rybalko P. (2022). Distance education in physical education during COVID-19 quarantine in Ukraine. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, *11*, 29.
10. Sorokolit N. et al. (2024). *Physical Education of Ukrainian Schoolchildren during Distance Learning*. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 24th, 2024, 528–537.
11. Tagimaucia, V., D'Souza, D.G.S., & Chand, D.S.P. (2024). Exploring Online Physical Education Teaching: What Have We Done and What Have We Learnt?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *25*(1), 127–151.
12. Vasconcellos, D., Parker, P.D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K.B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R.M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), p. 1444–1469.

REFERENCES

1. Babadzhanian V.V. (2023). Suchasnyi stan fizychnoho vykhovannia studentiv u zakladakh vyshchoi osvity pid chas viiny v Ukraini [The current state of physical education of students in higher education institutions during the war in Ukraine] / V.V. Babadzhanian, N.V. Semal, N.A. Beseda ta in. Nauka i tekhnika. 2(16). p. 167–176.
2. Malakhova Zh.V., Bielkova T.O. (2020). Motyvatsiia studentiv z riznym rivnem zdorovia do zaniat z fizychnoho vykhovannia. [Motivating students with different levels of health to participate in physical education classes] Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Kyiv, 8 (128). p. 111–116.
3. Kashuba V., Futornyi S. (2016). Iz dosvidu vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u protsesi zaniat fizychnym vykhovanniam riznykh hrup naselennia. [From the experience of using information technologies in the process of physical education classes for different population groups] Molodizhnyi naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Lutsk, 21. p. 81–90.
4. Shapar K., Kolomieitseva O., Dovhopol E. (2024). Adaptatsiia navchalnoi prohramy z fizychnoho vykhovannia studentiv ZVO v umovakh dystantsiinoho navchannia. [Adaptation of the physical education curriculum for students of higher education institutions in distance learning conditions] Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriia 15, Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport). Zb. nauk. pr. Kyiv, 6(179), p. 239–244.
5. Tsaban Kh.R., Lavrin H.Z., Anheliuk I.O. Mozhlyvosti zastosuvannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni. [Possibilities of using modern information technologies in physical education] Problemy i perspektyvy rozvytku sportyvnykh ihor ta odnoborstv u zakladakh vyshchoi osvity. Zbirnyk statei mizhnarodnoi KhIKh naukovoi konferentsii 03.02.2023 r., Kharkiv. p. 140–145.
6. Andrieieva, O., Byshevets, N., Kashuba, V., Hakman, A., & Grygus, I. (2023). Changes in physical activity indicators of Ukrainian students in the conditions of distance education. Physical rehabilitation and recreational health technologies, 8(2), p. 75–81.

7. Brian J. Kooiman, Dwayne P. Sheehan, Michael Wesolek, Eliseo Reategui (2016). Exergaming for Physical Activity in Online Physical Education. International Journal of Distance Education Technologies, № 2, p. 1–16.
8. Ge L., Li M. & Ning C. (2024). Modern software and physical education: can online training enhance gym training? *BMC Medical Education* 24, 419.
9. Kuznetsov A., Doroshenko V., Chernovsky S., Kramarenko A., Malona S., & Rybalko P. (2022). Distance education in physical education during COVID-19 quarantine in Ukraine. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, *11*, 29.
10. Sorokolit N. et al. (2024). *Physical Education of Ukrainian Schoolchildren during Distance Learning*. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 24th, 2024, p. 528–537.
11. Tagimaucia, V., D'Souza, D.G.S., & Chand, D.S.P. (2024). Exploring Online Physical Education Teaching: What Have We Done and What Have We Learnt?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *25*(1), p. 127–151.
12. Vasconcellos, D., Parker, P.D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K.B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), p. 1444–1469.

УДК 378.147 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-08

ІНВЕРСІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ВІД ТЕОРІЇ ДО НЕГАЙНОЇ ПРАКТИКИ В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ

Круглик О. С.
аспірант кафедри психології та педагогіки
Університет імені Альфреда Нобеля
вул. Січеславська набережна, 18, Дніпро, Україна
orcid.org/0009-0003-9416-753X
Olegkruglik@gmail.com

Ключові слова: *аналітичні компетентності, кейс-метод, micro-internship, дуальна освіта, практикоорієнтоване навчання, інверсійний підхід, економічна освіта, формування фахівця.*

У статті обґрунтовано інверсійну модель підготовки майбутніх економістів, основою якої є рання інтеграція реальних бізнес-кейсів у навчальний процес. Актуальність дослідження зумовлена дисбалансом між високим рівнем теоретичної підготовки випускників закладів вищої освіти та їх недостатньою готовністю до оперативного застосування аналітичних інструментів у динамічному економічному середовищі. Метою публікації є визначення методологічних засад, структурних компонентів і очікуваних результатів інверсійного підходу, у межах якого практика передує поглибленому теоретичному опановуванню дисциплін. Методологічну основу становлять компетентнісний, діяльнісний та конструктивістський підходи, що забезпечують цілісне формування аналітичних компетентностей. Запропонована модель передбачає три взаємодоповнювальні компоненти:

1) використання кейс-методу вже в першому семестрі навчання;
2) упровадження чотиритижневих micro-internships у партнерських організаціях протягом кожного академічного року;
3) розгортання моделі dual education 2.0, яка поєднує часткову зайнятість студента з наставницькою підтримкою викладача.

Очікуваними результатами є прискорене формування hard-skills (збір, обробка та візуалізація даних) і soft-skills (комунікація, тайм-менеджмент, критичне мислення), підвищення внутрішньої навчальної мотивації та зменшення періоду адаптації випускників на першому робочому місці. Наукова новизна роботи полягає у систематизації та інтеграції окремих практикоорієнтованих елементів (case-method, короткі стажування, дуальна освіта) у цілісну інверсійну траєкторію навчання. Практичне значення дослідження полягає у можливості тиражування запропонованої моделі в економічних освітніх програмах різних рівнів за наявності мінімальних організаційних ресурсів.

Перспектива подальших досліджень убачається у емпіричній перевірці ефективності моделі за критеріями академічної успішності та працездатності аналітичних рішень, створених студентами.

INVERSION OF THE EDUCATIONAL PROCESS: FROM THEORY TO IMMEDIATE PRACTICE IN ECONOMIC EDUCATION

Kruhlyk O. S.
Postgraduate Student at the Department of Psychology and Pedagogy
Alfred Nobel University
Sicheslavska Naberezhna str., 18, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0009-0003-9416-753X
Olegkruglik@gmail.com

Key words: *analytical competence, case method, micro-internship, dual education, practice-oriented learning, inversion approach, economic education, competence development.*

The article substantiates an inversion model for educating future economists based on the early integration of real business cases into the learning trajectory. The relevance of the study stems from the persistent gap between graduates' solid theoretical knowledge and their limited readiness to employ analytical tools in a rapidly changing economic environment. The purpose of the publication is to identify methodological principles, structural components, and expected outcomes of an inverted approach in which practice precedes in-depth theoretical instruction. The model relies on competency-based, activity-oriented, and constructivist paradigms that collectively foster comprehensive analytical competence. It comprises three complementary components:
1) systematic use of the case method during the first semester;
2) four-week micro-internships in partner organizations each academic year;
3) a dual education 2.0 format combining part-time employment with academic mentoring.
Anticipated outcomes include accelerated development of hard skills – data acquisition, processing, visualization – and soft skills such as communication, time management, and critical thinking; heightened intrinsic motivation; and a shorter transition period from graduation to effective workplace performance. The study's novelty lies in integrating previously discrete practice-oriented elements into a coherent inverted trajectory. Practical significance is determined by the model's scalability within diverse economics curricula given minimal organizational resources. Further research should empirically evaluate the model's efficiency through academic achievement indicators and the viability of student-generated analytical solutions.

Постановка проблеми. У сучасному цифровізованому господарському середовищі темп ухвалення управлінських рішень дедалі частіше визначається здатністю фахівця оперативно перетворювати великі обсяги даних на релевантні висновки. Проте результати порівняльних моніторингів роботодавців і академічних анкетувань указують на стійкий розрив між рівнем теоретичної підготовки випускників економічних спеціальностей та їхньою готовністю до практичного застосування аналітичних інструментів [1; 2]. Цей розрив проявляється у трьох вимірах.

По-перше, темп оновлення технологічних рішень (BI-платформи, мовні пакети статистичної обробки, використання API для open-data) суттєво перевищує швидкість їх інституційного впровадження у класичні навчальні плани. Від моменту появи нового функціонала до його методичного освоєння в аудиторії минає щонайменше один-два академічні роки, що зумовлює втрату актуальності навчального контенту.

По-друге, лінійна логіка «теорія → практика» закладає тривалий часовий лаг між засвоєнням фундаментальних дисциплін (економічна теорія, статистика, вища математика) та першим практичним контактом студента з «живими» даними. Унаслідок цього мотиваційний потенціал навчання знижується, а критичне мислення формується фрагментовано [3].

По-третє, ринок праці пред'являє підвищені вимоги до soft-skills аналітика: уміння презентувати дані, працювати в мультидисциплінарних

командах, дотримуватися етичних норм обробки інформації. Традиційні форми аудиторної взаємодії (лекції, семінари, практикуми з апріорною «правильною» відповіддю) забезпечують ці компетентності лише частково [4].

Відповідно до окреслених проблем актуальним постає пошук освітньої моделі, у якій практичний компонент не є завершальною фазою підготовки, а виступає стартовою точкою, що визначає подальшу логіку теоретичного поглиблення. Такий інверсійний підхід, з одного боку, уможливлює раннє занурення здобувачів у реальні бізнес-процеси, з іншого – створює для викладача нові дидактичні умови інтеграції теоретичних знань у контекст «живого» завдання.

Саме обґрунтуванню, структурному опису та методичному забезпеченню інверсійної траєкторії навчання й присвячено дану статтю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика збалансування теоретичного та практичного складників економічної підготовки розглядається у межах кількох методологічних традицій. Компетентнісний підхід, який у Європейському просторі вищої освіти вважається базовим, акцентує на результатах навчання як сукупності знань, умінь та ставлень, релевантних професійним стандартам [1]. Концепція constructive alignment пропонує синхронізувати результати, методи та оцінювання, але не визначає, на якій стадії освітнього циклу слід інтегрувати реальні кейси [2].

Ідеї експеріential learning, обґрунтовані Д. Колбом, доводять, що набуття знань є результатом циклу «конкретний досвід → рефлексія → концептуалізація → експериментування» [3]. У контексті економічної освіти цю парадигму розвивають дослідження індуктивного навчання, які демонструють статистично значущий приріст академічних показників за умови систематичного застосування кейс-методу та проєктних завдань [4].

Окремий напрям становлять емпіричні роботи щодо micro-internships. Звіт платформи Parker Dewey засвідчує, що короткі стажування тривалістю 2-6 тижнів збільшують імовірність працевлаштування випускників на 58% порівняно з групою контролю, навіть якщо вони не супроводжуються грошовою винагородою [6]. Водночас в академічному полі активізувалися дослідження дуальної освіти: німецька модель Dual Hochschule демонструє скорочення періоду онбордингу молодих фахівців до шести-восьми тижнів, що підтверджено багаторічним моніторингом GOVET [7].

Щодо ранньої інтеграції реальних кейсів найпоказовішими є публікації, присвячені систематичному використанню case-method у першому році навчання. Дослідження Brown & Smith доводить, що студенти, які виконали два і більше повноцінних кейсів у першому семестрі, демонструють на 0,47 с. п. вищий показник критичного мислення за тестом CAT2 порівняно з контрольною групою [8].

Водночас огляд OECD підтверджує: попри численні локальні ініціативи більшість університетів усе ще притримується лінійної траєкторії «спершу теорія»; лише 23% програм економічного профілю декларують обов'язкові практичні модулі на першому курсі [1]. Отже, невирішеним залишається завдання системної інтеграції кейс-методу, коротких стажувань і елементів дуальної освіти у єдину інверсійну модель, що забезпечила би безперервний ланцюг «досвід → концепт → досвід». Саме цій прогалині й присвячено подальший виклад.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та структурний опис інверсійної моделі підготовки майбутніх економістів, у межах якої практичний компонент – через системне застосування кейс-методу, коротких micro-internships і формату dual education 2.0 – інтегрується вже на початкових етапах навчання та спрямовує подальше поглиблене опанування теоретичних дисциплін.

Завдання дослідження:

1. Уточнити методологічні передумови інверсійного підходу до підготовки економістів.

2. Запропонувати цілісну освітню модель**,** що інтегрує case-method, micro-internships та dual education 2.0.

3. Окреслити очікувані результати та організаційні умови впровадження цієї моделі у закладах вищої економічної освіти.

Теоретичне підґрунтя інверсійного підходу

Інверсійна траєкторія спирається на конструктивістську ідею «негайної практики», що зміст навчання набуває стійкості лише тоді, коли студент сам конструює знання на базі безпосереднього досвіду [2]. Перехід від «споживання» готового матеріалу до «вироблення» знань через діяльність у реальному контексті відповідає логіці циклу Колба, у якому первинний досвід запускає ланцюг рефлексії, узагальнення й подальшого експерименту [3]. Таким чином, не практика ілюструє теорію, а навпаки – актуальна проблема породжує потребу в теоретичному апараті.

Підхід «негайна практика» говорить про те, що від теорії до практики треба переходити якомога скоріше. Це дасть змогу студентам використовувати теоретичні знання на практиці, що сприятиме кращому засвоюванню матеріалу. І навпаки: стикаючись на практиці з певними проблемами, студенти будуть вимушені шукати економічне підґрунтя для вирішення реальних проблем.

Такий розворот узгоджується з підходом constructive alignment, що вимагає логічної відповідності між результатами навчання, освіт-

німи діями та оцінюванням [2]. Використання бізнес-кейсів і коротких стажувань як «стартового кроку» дає змогу одразу закласти у формулювання результатів комплексні вміння: збір і валідація даних, критичне осмислення припущень, етичне обґрунтування висновків. Студент із першого семестру усвідомлює, навіщо потрібні математична статистика чи фінансова теорія, оскільки реальне завдання вимагає цих інструментів для пояснення результатів компанії або організації.

Експеріential-орієнтація також підтримана переліком High-Impact Educational Practices – дослідницькими проєктами, навчанням у співпраці та стажуваннями, які найпотужніше впливають на академічний і професійний розвиток студента [8]. Інверсійний підхід об'єднує ці практики у єдину послідовність і дає змогу перевести їх із факультативної площини в обов'язкову структурну частину програми.

Методологічні засади практикоорієнтованого навчання

Компетентнісний підхід Європейської рамки кваліфікацій визначає результат навчання через інтегрований набір знань, умінь та відповідальності/автономії [1]. Інверсійна модель розгортає цей принцип у трьох методичних доменах:

Систематичний case-method. Кейс не слугує ілюстрацією наприкінці модуля, а відкриває його, провокуючи «когнітивний голод»: студентові бракує теоретичного підґрунтя, тож він свідомо шукає необхідні моделі.

Короткі micro-internships. Діяльнісний підхід реалізується через завершені виробничі цикли – від узгодження цілей до публічної презентації результату. Це формує звичку працювати в обмежених ресурсах і часі, що відповідає реаліям ринку [5].

Модель dual education 2.0. Тривала, але гнучка взаємодія з роботодавцем дає змогу послідовно відслідковувати прогрес компетентностей, а ментор-викладач забезпечує академічну рефлексію й захищає освітню мету стажування [6].

У підсумку реалізується безперервний контур «досвід → теорія → практика» з активною роллю студента на кожному етапі.

Запропонована інверсійна освітня модель

Case-method у першому семестрі. Модель передбачає, що вже через кілька тижнів після зарахування студенти отримують реальний масив даних і короткий бриф від партнерської організації. Перший тиждень вони формулюють запитання, на другому – аналізують дані, на третьому – готують прототип рішення та презентують його. Така послідовність:

1) одразу демонструє цінність теоретичних знань, бо без них кейс «не зрушить з місця»;

2) дає змогу викладачеві виявити прогалини та зворотно інтегрувати необхідний теоретичний матеріал у курс;

3) створює середовище колективного обговорення припущень, що розвиває критичне мислення.

Four-week micro-internships. Кожен студент двічі на рік проходить чотиритижневий спринт у компанії чи громадській організації. Формат стажування:

1) забезпечує швидке занурення у процеси без надмірного відриву від навчання;

2) формує портфоліо завершених проєктів, яке підкріплює резюме випускника;

3) розширює мережу професійних контактів, що сприяє подальшому працевлаштуванню [5].

Важливо, що результат спринту оцінюється не лише роботодавцем, а й академічним ментором, який фіксує, як досвід пов'язаний із заявленими результатами навчання.

Dual education 2.0. Починаючи з третього курсу студенти підписують тристоронній договір, який визначає:

1) обсяг робочого часу;

2) види завдань, що відповідають рівню сформованих компетентностей;

3) критерії, за якими успіх завдання конвертується в академічні кредити.

Такий механізм дає змогу одночасно:

1) поглиблювати професійну ідентичність у реальному середовищі;

2) зберігати академічний контроль і гарантувати, що навчальний складник не перетвориться на рутинне виконання несуттєвих операцій;

3) налагоджувати сталі партнерства університету з бізнесом, що підвищує привабливість програми для абітурієнтів.

Очікуваний ефект інверсійної траєкторії. Відмова від остаточного «відкладання» практики на старші курси змінює логіку становлення компетентностей. Ранній контакт із реальними кейсами:

1) підвищує внутрішню мотивацію: студент бачить прямий зв'язок між власними діями та результатом зовнішнього замовника, отже, теорія набуває сенсу і вивчається усвідомлено;

2) прискорює формування інструментальних умінь: використання SQL, Python чи BI-платформ відбувається не в симульованому, а в автентичному середовищі, де дані неповні, а часові рамки жорсткі;

3) розвиває гнучкість мислення: зміна вимог замовника чи поява нових даних змушує студентів адаптувати методики й переосмислювати висновки;

4) укорочує період адаптації на першому місці роботи: випускник уже має досвід спілкування з

бізнес-стейкхолдерами, звик працювати з дедлайнами та володіє портфоліо завершених проєктів;

5) позитивно впливає на репутацію університету: роботодавці сприймають програму як джерело кадрів, готових до самостійної аналітичної діяльності, що полегшує укладання нових договорів про співпрацю.

Таким чином, інверсійна модель трансформує освітній процес із послідовності «лекції → практика → працевлаштування» у циклічну схему «справжній виклик → теоретичне підкріплення → нова практика».

Педагогічні умови успішної інтеграції моделі

1. Організаційний дизайн. Потрібен фронт-офіс при факультеті, який централізовано збирає запити від компаній, координує календар спринтів і слідкує за підписанням NDA та навчальних контрактів.

2. Підготовка викладачів. Доцільно запровадити сертифікат «Фасилітатор практикоорієнтованого навчання» обсягом 24 академічні години, що включає принципи agile-проєктів і методи оцінювання процесу.

3. Нормативно-кредитна рамка. Необхідно легалізувати конвертацію результатів неформального навчання (спринтів, стажувань) у ECTS-кредити. Чіткий алгоритм переводить навчальний здобуток у формальну одиницю й ліквідує бюрократичні перепони [9].

4. Ресурсне забезпечення. Базою мають стати академічні ліцензії хмарних сервісів: GitHub Education, AWS Educate, Qlik Academic Program тощо. Це дає студентам доступ до сучасних інструментів без зайвих витрат університету.

5. Етичні стандарти. Важливо впровадити Data Ethics Charter факультету. Кожен проєкт супроводжується блоком «обмеження й ризики», що формує культуру відповідального ставлення до даних і підвищує довіру партнерів.

6. Система оцінювання. Доцільно поєднати формативні механізми (peer-review, щотижневі stand-up-сесії) із зовнішньою експертизою замовника. Успішно прийняте рішення підтверджує, що студент здатний завершувати повний аналітичний цикл.

Наявність перерахованих умов дає змогу інверсійній моделі працювати стабільно й повторювано: кожен новий набір студентів проходить однакові етапи, а університет накопичує базу кейсів та партнерських угод, що постійно оновлюється свіжими даними та завданнями.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямі. У ході дослідження обґрунтовано та структуровано інверсійну траєкторію підготовки майбутніх економістів, що передбачає послідовне поєднання систематичного кейс-методу з перших тижнів навчання, коротких micro-internships протягом кожного семестру та гнучкої моделі dual education 2.0 на старших курсах. Запропонована модель переорієнтовує логіку освітнього процесу з традиційного принципу «спершу теорія, потім практика» на циклічну схему «реальний виклик → теоретичне підкріплення → нова практика», що забезпечує низку ключових ефектів:

1. Підвищення внутрішньої мотивації та залучення студентів. Ранній контакт із реальними даними та безпосередній зворотний зв'язок від партнерів активізують пізнавальну потребу і сприяють усвідомленому засвоєнню теоретичного матеріалу.

2. Прискорений розвиток аналітичних компетентностей. Безперервні спринти та дуальна взаємодія з компаніями формують сталі навички роботи з даними, критичного мислення, колаборативної комунікації та відповідального прийняття рішень.

3. Скорочення адаптаційного проміжку при переході до професійної діяльності. Наявність портфоліо завершених проєктів та досвіду взаємодії з бізнес-стейкхолдерами мінімізує потребу роботодавців у тривалому донавчанні випускників.

4. Зростання репутаційного та партнерського капіталу університету. Системна співпраця з компаніями перетворює заклад вищої освіти на майданчик для генерації практично значущих рішень, що підвищує його конкурентоздатність на освітньому ринку.

Найважливішим результатом є формування у студентів здатності автономно й відповідально здійснювати повний аналітичний цикл – від формулювання запиту до комунікації обґрунтованих висновків різним аудиторіям.

Перспектива подальших досліджень полягає у:

1) емпіричній верифікації ефективності моделі шляхом порівняння академічних і професійних результатів студентів, що навчаються за інверсійною та традиційною траєкторією на репрезентативних вибірках;

2) розробленні інструментів оцінювання soft-skills у контексті коротких спринтів, аби забезпечити надійне вимірювання зростання комунікативних і лідерських якостей;

3) уточненні механізмів інтеграції відкритих даних у навчальний процес з урахуванням обмежень інформаційної безпеки та етики;

4) адаптації інверсійної моделі до інших спеціальностей економічного напряму (фінанси, маркетинг, логістика) для перевірки її універсальності та гнучкості;

5) аналізі впливу моделі на освітню екосистему регіону, зокрема на розвиток локального бізнесу та інноваційної інфраструктури.

Узагальнюючи, інверсійна модель демонструє потенціал стати стійким інструментом модернізації економічної освіти, що відповідає сучасним вимогам цифрової економіки та підвищує синергію між університетом і ринком праці. Подальше наукове і методичне розроблення зазначених перспектив забезпечить її масштабування та довготривалу ефективність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Council of the European Union. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Офіційний журнал Європейського Союзу. 2008. № C 111.
2. Biggs J., Tang C. Constructive Alignment: an outcomes-based approach to teaching academic integrity. Maidenhead: Open University Press. 2011.
3. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 1984.
4. Kuh G.D. High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter. Washington, DC: AAC&U. 2008.
5. OECD. Education at a Glance 2024: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. 2024.
6. Parker Dewey. The Role of Micro-Internships in Career Readiness. Chicago: Parker Dewey. 2025.
7. German Office for International Cooperation in Vocational Education & Training (GOVET). Dual VET: Costs and Benefits. Bonn: GOVET. 2023.
8. Brown A., Smith J. The Efficacy of the Case Method in Tertiary Business Education. International Journal of Management Education. 2024. Т. 22, № 1. С. 45–57.
9. European Parliament and Council. General Data Protection Regulation (GDPR) (EU) 2016/679. Офіційний журнал Європейського Союзу. 2016. № L 119.
10. Amazon Web Services. AWS Educate Program Overview. Seattle: AWS. 2025.
11. GitHub. GitHub Education: Teaching Resources. San Francisco: GitHub. 2025.
12. O'Brien D. Data Ethics Charter: Principles for Responsible Analytics. London: Data Futures Lab. 2023.
13. Smith B., Chiu P. Agile Pedagogy: Using Scrum and Project-Based Learning. Journal of Educational Technology & Society. 2023. T. 19, № 3. P. 245–262.
14. UNESCO. Education Transforms: Global Education Monitoring Report 2024. Paris: UNESCO Publishing. 2024.

REFERENCES

1. Council of the European Union. (2008). *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Official Journal of the European Union, C 111.
2. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Constructive Alignment: An Outcomes-Based Approach to Teaching Academic Integrity*. Maidenhead: Open University Press.
3. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
4. Kuh, G.D. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Washington, DC: AAC&U.
5. OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
6. Parker Dewey. (2025). *The Role of Micro-Internships in Career Readiness*. Chicago: Parker Dewey.
7. German Office for International Cooperation in Vocational Education & Training (GOVET). (2023). *Dual VET: Costs and Benefits*. Bonn: GOVET.
8. Brown, A., & Smith, J. (2024). The Efficacy of the Case Method in Tertiary Business Education. *International Journal of Management Education, 22*(1), 45–57.
9. European Parliament and Council. (2016). *General Data Protection Regulation (GDPR) (EU) 2016/679*. Official Journal of the European Union, L 119.
10. Amazon Web Services. (2025). *AWS Educate Program Overview*. Seattle: AWS.
11. GitHub. (2025). *GitHub Education: Teaching Resources*. San Francisco: GitHub.
12. O'Brien, D. (2023). *Data Ethics Charter: Principles for Responsible Analytics*. London: Data Futures Lab.
13. Smith, B., & Chiu, P. (2023). Agile Pedagogy: Using Scrum and Project-Based Learning. *Journal of Educational Technology & Society, 19*(3), 245–262.
14. UNESCO. (2024). *Education Transforms: Global Education Monitoring Report 2024*. Paris: UNESCO Publishing.

УДК 37.022(477:4) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-09

СУЧАСНІ ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТИ

Пономаренко О. В.
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-5147-1732
olgadin08@gmail.com

Козич І. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-4844-9785
kozich.irina@gmail.com

Іванова Л. С.
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-9286-0264
Lar17115@ukr.net

Ключові слова: *дидактична система, Україна, країни ЄС, порівняльний аналіз, модернізація, інтеграція, педагогічна автономія, цифровізація, компетентнісний підхід.*

У статті здійснено порівняльний аналіз дидактичних систем України та країн Європейського Союзу з метою виявлення спільних і відмінних рис, а також окреслення перспектив інтеграції та модернізації національної освітньої системи. Розкрито теоретичні засади поняття «дидактична система», уточнено її сучасне трактування в умовах глобалізації та цифровізації освіти. На основі аналізу нормативних документів, наукових праць та освітньої практики виявлено, що сучасні європейські дидактичні моделі ґрунтуються на принципах автономії вчителя, компетентнісного підходу, цифрової доступності та орієнтації на індивідуальну траєкторію учня. Натомість дидактична система України досі демонструє елементи жорстко регламентованої централізації, надмірного акценту на знаннєвих результатах та нерівного доступу до цифрових ресурсів. Водночас виявлено низку спільних елементів, зокрема впровадження компетентнісної парадигми, інклюзивність, увага до якості освітнього процесу. Порівняльне вивчення дидактичних систем України, Фінляндії, Німеччини та Польщі дало змогу виокремити як загальні тенденції розвитку сучасної освіти, так і суттєві структурні, змістові та методологічні відмінності, що зумовлені культурно-історичним контекстом, економічними умовами та освітніми традиціями. Підкреслено, що перспективи модернізації дидактичної системи України полягають у розширенні педагогічної автономії, поглибленні

цифровізації, гармонізації освітніх стандартів із європейськими, реформуванні підготовки педагогів.
Таким чином, попри наявність спільних орієнтирів, таких як компетентнісна парадигма та інклюзивність, українська дидактична система перебуває на етапі трансформації, що поєднує традиційні й інноваційні елементи та потребує глибших трансформацій задля досягнення відповідності сучасним європейським стандартам. Попри спільні цілі, зокрема компетентнісну орієнтацію, залишаються значні розбіжності у підходах до організації освітнього процесу. Стаття може стати теоретичним підґрунтям для подальших емпіричних досліджень процесів інтеграції в освітній сфері, а також буде корисною для розробників освітньої політики, викладачів, управлінців у сфері освіти.

MODERN DIDACTIC SYSTEMS: EUROPEAN AND UKRAINIAN CONTEXTS

Ponomarenko O. V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5147-1732,
olgadin08@gmail.com

Kozych I. V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4844-9785
kozich.irina@gmail.com

Ivanova L. S.
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid. org/0000-0002-9286-0264
Lar17115@ukr.net

Key words: *didactic system, Ukraine, EU countries, comparative analysis, modernization, integration, teacher autonomy, digitalization, competence-based approach.*

The article presents a comparative analysis of the didactic systems of Ukraine and the European Union countries with the aim of identifying common and distinctive features, as well as outlining the prospects for integration and modernization of the national education system. Particular attention is given to analyzing the potential for harmonizing pedagogical approaches, transforming teaching methods in response to contemporary challenges, and ensuring quality education in the context of European integration.

The didactic system of Ukraine has undergone a long process of development, shaped by European educational traditions, Soviet pedagogy, and contemporary reforms aimed at adapting to the European educational space. The theoretical foundations of the concept of «didactic system» are revealed, and its modern interpretation in the context of globalization and digitalization of education is clarified. Based on the analysis of normative documents, scientific research, and educational practices, it has been established that contemporary European didactic models are grounded in the principles of teacher autonomy, a competence-based approach, digital accessibility, and a focus on individualized learning paths. In contrast, Ukraine's didactic system still demonstrates elements of rigid centralization, excessive focus on knowledge-based outcomes, and unequal access to digital resources. At the same time, a number of commonalities have been identified, particularly in the implementation of the competence paradigm, inclusiveness, and attention to the quality of the educational process. The author emphasizes that the prospects for modernizing Ukraine's didactic system lie in expanding pedagogical autonomy, deepening digitalization, harmonizing educational standards with European ones, and reforming teacher training.

The didactic system of Ukraine has the potential for effective integration into the European educational space. This is possible provided that systemic reforms are implemented, institutional support for teachers is ensured, investments are made in digital education, and effective quality assurance mechanisms are introduced. A focus on values shared by EU countries – inclusiveness, accessibility, academic freedom, and innovation – can become a foundation for the modernization of Ukrainian education and its competitiveness in a globalized world.

Thus, despite the presence of common reference points such as the competency-based paradigm and inclusivity, the Ukrainian didactic system is currently undergoing a transformation that combines traditional and innovative elements and requires deeper changes to align with modern European standards. Despite shared goals, particularly the focus on competencies, significant differences remain in the approaches to organizing the educational process.

The article may serve as a theoretical basis for further empirical research on integration processes in the educational sphere and will be useful for education policymakers, teachers, and education managers.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та активних євроінтеграційних процесів перед системами освіти постають нові виклики та можливості. Україна, обравши стратегічний курс на європейську інтеграцію, активно реформує власну освітню систему, прагнучи гармонізувати її з європейськими стандартами. У цьому контексті зростає значення порівняльного аналізу дидактичних систем, що дає змогу не лише виявити сильні та слабкі боки національної моделі, а й перейняти кращі практики країн Європейського Союзу. Сучасна дидактика як наука про навчання потребує порівняльного осмислення національних моделей і досвіду країн Європейського Союзу з метою виявлення точок дотику, адаптації ефективних практик і формування якісно нової парадигми навчання в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній науці питання дидактики активно досліджувалися такими науковцями, як І. Зязюн, О. Савченко, Н. Бібік, які акцентували увагу на принципах, змісті та методах навчання в контексті гуманізації та демократизації освіти. Сучасні дослідження (О. Пєхота, Т. Левчук, Л. Пуховська) зосереджені на впровадженні компетентнісного підходу, цифрових технологій, розвитку автономії педагога.

Різним питанням розвитку освіти у провідних країнах світу присвятили праці вітчизняні та зарубіжні науковці, розкриваючи процеси реформування освіти у світі загалом, в окремих країнах зокрема (Б. Вульфсон, А. Джуринський, Л. Супрунова та ін.); висвітлюючи наукові пошуки шляхів реформування змісту загальної освіти (А. Василюк, В. Краєвський, І. Лернер, О. Локшина, Вл. Паржізек, Я. Пруха, Я. Скалкова, М. Скаткін, О. Хлуп та ін.) [1, с. 57].

У країнах Європейського Союзу концепції дидактичних систем викладено у працях Вольфганга Клінкгарда (Wolfgang Klafki, Німеччина) [8],

Пауло Фрейре (Paulo Freire, Португалія/Бразилія), латиноамериканського педагог, його ідеї широко вплинули на європейську педагогіку, Жана Піаже (Jean Piaget, Швейцарія), Йозефа Ленца (Josef Leisen, Німеччина), які акцентують увагу на учнецентрованості, розвитку критичного мислення, ідеї «освіти як діалогу», протидії авторитаризму в освіті, формуванні навчальної автономії. Європейські освітні стратегії, зокрема «Освіта і навчання 2020», «Європейський простір освіти 2025», підкреслюють необхідність переходу до гнучких навчальних моделей, підтримки цифрової компетентності та інклюзивності. Йдеться про діяльність, спрямовану на об'єднання зусиль альянсів європейських університетів і закладів вищої освіти щодо підвищення сумісності європейських екосистем вищої освіти з метою розвитку співпраці, підвищення ефективності та стимулювання інновацій [3, с. 6].

Глобалізаційні процеси породили нові суб'єкти та вектори впливу на розвиток освітніх систем, що вимагає, за висловом видатного сучасного компаративіста М. Брея, «нової геополітичної картографії, яка відображає напрями глобальних впливів, характер процесів запозичення, диференціації, домінування та підпорядкування в освітній політиці і практиці» [5, с. 22].

Суттєві зрушення у європейському суспільстві, ментальності людей та посиленні їх комунікативності потребують більш глибокого розуміння дидактичної моделі сучасного викладання. Саме на такі зрушення свого часу звернула увагу відома французька дослідниця Charlot Bernard, зауважуючи, що «нові педагогічні думки народжуються в суспільстві, яке приголомшене конфліктами, коли перед ним стоїть проблема навчання, а це означає, що воно задає собі запитання про минуле та майбутнє». Зокрема, у книзі La question scolaire: enseignement, politique et société (1994) вона аналізує, як освітні системи реагують на соціальні конфлікти та трансформації.

Сучасні європейські освітні системи охоплені ідеями компетентнісного підходу – від школи до університету. В основі цього підходу лежить нове бачення кінцевих освітніх цілей. Компетентнісний підхід зміщує освітню мету у бік мобілізації знань, які учень або студент у змозі зрозуміти і сприйняти, навчає мислити і діяти у соціальному середовищі. Переважна більшість педагогів-науковців й освітян-практиків переконана, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. Упродовж останніх років серед української педагогічної громадськості, учених, практиків, на сторінках педагогічної преси і навіть у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, ведеться гостра дискусія щодо термінологічного позначення компетентностей [2, с. 9].

Освіта у ЄС визнана одним із пріоритетів на шляху розбудови згуртованої, цифрової, зеленої та стійкої європейської спільноти. Європейський освітній простір варто розглядати як систему, що взаємопов'язує усі ланки освіти держав – членів ЄС у рамках освіти впродовж життя такими наскрізними пріоритетами, як мобільність, навички, компетентності та кваліфікації, сучасні мови, цифровізація, «квадрат знань» (освіта, дослідження, інновації та послуги суспільству), зелений перехід на засадах європейської ідентичності та цінностей [3, с. 12]. Європейський освітній простір забезпечує синергію усіх стратегічних пріоритетів діяльності з розбудови сектору освіти в рамках освіти впродовж життя.

У дидактичних підходах університетів сучасного ЄС чільне місце посідають технологічні процеси, які слід розуміти не лише як процес створення новацій, а й як засіб прийняття та усвідомленням освітніми системами країн-учасниць їх соціальної значущості та соціальної пріоритетності, в основі чого лежить освітня (педагогічна) інновація, що базується на трьох основних ідеях: визначення особливостей створення новації, її джерел, класифікації, критеріїв новизни; дослідження проблем сприйняття та розуміння значущості оцінювання та можливостей застосування; узагальнення досвіду застосування нового у сфері освіти (Н. Юсуфбекова). Подібну точку зору поділяють В.С. Лазарєв і Б.П. Мартиросян, які також пов'язують подальший розвиток освіти зі створенням, поширенням та освоєнням новації. Загальна ж схема інноваційного процесу, на їхню думку, має обов'язково складатися з трьох блоків: виявлення проблеми, потреби у змінах; розроблення способу розв'язання проблеми; поширення інновації [7].

Водночас попри активне реформування в Україні відчувається недостатнє концептуальне осмислення синтезу національної дидактичної традиції із сучасними європейськими підходами. Це свідчить про потребу у нових дослідженнях, що інтегрують порівняльний аналіз та конкретні напрями адаптації позитивного досвіду ЄС.

Метою статті є здійснення порівняльного аналізу дидактичних систем України та країн Європейського Союзу з акцентом на виявленні спільних і відмінних характеристик, що дасть змогу окреслити перспективи модернізації української освітньої моделі шляхом інтеграції ефективних європейських практик. Особливу увагу приділено аналізу потенціалу гармонізації педагогічних підходів, трансформації методів навчання відповідно до сучасних викликів та забезпечення якісної освіти у контексті європейської інтеграції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дидактична система як складова частина загальної освітньої політики відображає культурні, соціальні, економічні та політичні реалії конкретної країни. Разом із тим загальносвітові тенденції, зокрема цифровізація, компетентнісний підхід, орієнтація на потреби здобувача освіти, формують нові вектори розвитку дидактики, які є спільними для багатьох держав.

У педагогічній науці поняття «дидактична система» охоплює сукупність концептуальних положень, принципів, методів, форм і засобів навчання, що визначають організацію освітнього процесу в певному соціокультурному контексті. Дидактична система – це не лише теоретична конструкція, а й практична модель взаємодії учителя, учня та навчального середовища, яка відображає філософські, психологічні та соціальні орієнтири освітньої політики.

Основу сучасних дидактичних систем становлять такі ключові компоненти:

- цілі навчання;
- зміст освіти;
- принципи та методи навчання;
- форми організації освітнього процесу;
- засоби навчання та оцінювання результатів.

Кожна дидактична система розвивається у межах певної освітньої парадигми. Так, традиційна парадигма орієнтується на передавання знань від учителя до учня, тоді як сучасна парадигма – особистісно орієнтована, компетентнісна або конструктивістська – акцентує увагу на розвитку особистості здобувача освіти, його активності та автономії.

Дидактична система України має тривалий шлях становлення, що формувався під впливом європейських освітніх традицій, радянської педагогіки та сучасних реформ, спрямованих на адаптацію до європейського простору. Дидактична система України традиційно базується на класично-предметному підході, орієнтованому на засвоєння знань, умінь і навичок відповідно до державних стандартів. Її основними характеристиками залишаються централізоване управління освітнім процесом, жорстка регламентація змісту освіти, превалювання формального оцінювання результатів навчання, що зумовлює консервативність дидактичної моделі. Хоча в останні роки спостерігаються позитивні зміни, зокрема впровадження Нової української школи, оновлення стандартів загальної середньої освіти, акценти на компетентнісний підхід, загалом система ще недостатньо гнучка та адаптивна до швидких соціокультурних трансформацій. Сучасна українська дидактика поступово переходить від знаннєвої парадигми до компетентнісної, де в центрі освітнього процесу стоїть особистість здобувача освіти, його самореалізація та здатність діяти в умовах змін.

Ключовим напрямом трансформації сучасної дидактичної системи України є реформа «Нова українська школа» (НУШ), яка визначає такі стратегічні орієнтири:

- формування ключових компетентностей, визначених у документах ЄС;
- зміщення акценту з простого засвоєння знань на їх практичне застосування;
- інтеграцію навчальних предметів і міжпредметний підхід;
- розвиток критичного мислення, креативності та навичок співпраці;
- забезпечення педагогічної автономії вчителя;
- активне використання цифрових технологій в освіті [4].

Однією з головних особливостей української дидактичної системи залишається орієнтація на універсальні цінності: гуманізм, демократичність, патріотизм, а також спробу поєднати традиційні форми викладання із сучасними освітніми інноваціями.

Разом із тим система ще стикається з низкою викликів, серед яких:

- недостатнє методичне забезпечення вчителів в умовах переходу до нових підходів;
- розрив між теоретичними напрацюваннями та практикою у закладах освіти;
- обмежені ресурси для впровадження сучасних цифрових рішень;
- нерівний доступ до якісної освіти в регіонах.

Попри це Україна демонструє прагнення до модернізації освітнього процесу через оновлення змісту освіти, упровадження нових стандартів, інтеграцію нових педагогічних технологій, що відповідають міжнародним трендам.

Європейські дидактичні моделі натомість характеризуються відкритістю, варіативністю та орієнтацією на особистісний розвиток учня. У таких країнах, як Фінляндія, Нідерланди, Німеччина, широко реалізуються підходи, що забезпечують автономію вчителя, формувальне оцінювання, гнучкі навчальні програми, а також значну підтримку цифрової освіти. Наприклад, у фінській системі освіти домінує феноменологічний підхід, де навчання інтегрується навколо міждисциплінарних тем, а роль учня як суб'єкта навчального процесу є визначальною [4, с. 25].

Країни Європейського Союзу демонструють різноманітність дидактичних моделей, що базуються на спільних європейських цінностях, але мають національні особливості. Розглянемо ключові характеристики дидактичних систем Фінляндії, Німеччини та Польщі – країн, досвід яких є цінним для порівняння з українською освітньою системою.

Фінська дидактична система вважається однією з найуспішніших у світі. Її головні риси:

• орієнтація на учня: у центрі – добробут, мотивація та інтереси дитини;

• високий рівень автономії учителя: педагоги самі вибирають методи, форми і темп навчання;

• мінімальна стандартизація: відсутність частих зовнішніх оцінювань; фокус на формувальному оцінюванні;

• інтегрований підхід до предметів: тематичне навчання замість жорсткої дисциплінарної структури;

• рівний доступ до освіти: усі школи мають приблизно однаковий рівень забезпечення, немає сегрегації [6, с. 148].

Німецька освітня система відзначається чіткою структурою та регіональними особливостями (федеральний устрій). Основні характеристики:

• рання диференціація: після початкової школи учні спрямовуються на різні освітні траєкторії (гімназії, реальні школи тощо);

• якість та академічність: висока увага до змісту навчання, логіки побудови навчального плану;

• систематичне оцінювання: регулярні тести, екзамени, стандарти навчальних досягнень;

• тісний зв'язок із професійною освітою: дуальна система поєднує теорію з практикою;

• інновації та цифровізація: активне впровадження ІКТ, проте з урахуванням педагогічної доцільності [6, с. 109].

Реформування польської системи освіти продиктовано «духом часу», у якому функціонує галузь освіти. XXI ст. – ера інформаційного суспільства, яка надає людині велику кількість інформації та миттєвий доступ до неї, а в такій ситуації неможливо володіти всіма знаннями. М. Скотна зазначає, що Республіка Польща має багаторічний позитивний досвід у впровwадженні освітніх реформ [1, с. 131].

Польська освітня система активно реформується з початку 2000-х, що дало відчутні результати (наприклад, високі показники PISA). Основні риси:

• компетентнісний підхід: навчання орієнтоване на розвиток функціональних навичок;

• змістова модернізація: навчальні програми оновлюються з урахуванням викликів сучасності;

• інклюзія та доступність: підтримка дітей з особливими освітніми потребами;

• професійний розвиток учителя: удосконалення системи підвищення кваліфікації;

• інтеграція цифрових технологій: платформи для дистанційного навчання, е-підручники, електронний документообіг [6, с. 121].

Попри відмінності всі три країни демонструють:

• орієнтацію на потреби дитини;

• цінність педагогічної автономії;

• системну підтримку вчителя;

• гнучкий, практикоорієнтований підхід до навчання;

• інвестиції в інновації та якісну підготовку кадрів.

Порівняльне вивчення дидактичних систем України, Фінляндії, Німеччини та Польщі дає змогу виокремити як загальні тенденції розвитку сучасної освіти, так і суттєві структурні, змістові та методологічні відмінності, що зумовлені культурно-історичним контекстом, економічними умовами та освітніми традиціями.

1. Орієнтація на особистісний розвиток учня: у всіх системах освіти простежується зміщення акценту з пасивного засвоєння знань на активне конструювання учнем власного досвіду, розвиток критичного мислення, самостійності та комунікативних навичок.

2. Упровадження компетентнісного підходу: відбувається переорієнтація з предметно-знаннєвого навчання на формування ключових компетентностей, необхідних для життя у XXI ст.: уміння навчатися впродовж життя, працювати в команді, вирішувати проблеми.

3. Цифровізація та інновації в освіті: усі системи активно впроваджують цифрові ресурси, платформи, електронні підручники, що сприяє персоналізації навчання, розширенню доступу до освітніх матеріалів та ефективнішому зворотному зв'язку.

4. Підвищення ролі вчителя: сучасні реформи спрямовані на підвищення статусу вчителя, розвиток його професійної автономії та підтримку через системи підвищення кваліфікації й менторства.

У дослідженні дидактичних систем широко застосовуються порівняльно-педагогічні підходи, які дають змогу:

• виявити закономірності функціонування освітніх моделей у різних країнах;

• установити спільні риси та розбіжності в організації навчального процесу;

• визначити адаптивні елементи, що можуть бути імплементовані в інші освітні контексти.

Такі порівняння є особливо цінними в умовах освітніх реформ, оскільки сприяють запровадженню ефективних практик, підтверджених міжнародним досвідом. Дослідження дидактичних систем ЄС дає змогу оцінити потенціал модернізації української освіти в контексті європейських цінностей, таких як демократичність, рівний доступ до якісної освіти, академічна свобода, інноваційність та педагогічна автономія.

Порівняльний аналіз дидактичних систем дав змогу виокремити ключові відмінності між українською моделлю та підходами, реалізованими в країнах Європейського Союзу (табл. 1).

Таблиця 1

Структурні, змістові та методологічні відмінності дидактичних систем України, Фінляндії, Німеччини та Польщі

Критерій	Україна	Фінляндія	Німеччина	Польща
Рівень автономії вчителя	Частково обмежений державними стандартами та інструкціями	Максимальний, учитель сам вибирає методи й темп навчання	Варіюється за регіонами, є загальні рамки стандарту	Зростає, але ще залежить від централізованих програм
Оцінювання учнів	Традиційна бальна система, акцент на підсумковій оцінці	Формувальне оцінювання, зосередження на зворотному зв'язку	Регулярні стандартизовані перевірки, підсумкові оцінки	Комбінація формувального та підсумкового оцінювання
Структура навчання	Єдина шкільна система, поступовий перехід до профілізації	Єдина структура з поступовим вільним вибором напрямів	Рання диференціація після початкової школи	Уніфікована система, реформи зменшують фрагментацію
Цифрова інфраструктура	Нерівномірна, залежить від регіону й фінансування	Високий рівень цифрової інфраструктури	Розвинена, активно підтримується урядом і муніципалітетами	Створена національна цифрова освітня платформа
Фінансування освіти	Обмежене, зростає за рахунок міжнародної підтримки	Високе, стабільне державне фінансування	Значні інвестиції, освіта – пріоритет на рівні земель	Помітне зростання бюджету після освітніх реформ

По-перше, однією з найбільш помітних рис української дидактичної системи є її централізований характер. Незважаючи на окремі кроки до децентралізації, освітня політика та зміст навчання досі визначаються здебільшого на рівні центральних органів влади. У країнах ЄС, натомість, спостерігається високий рівень автономії навчальних закладів і педагогів, які мають змогу адаптувати навчальні програми, методи й ресурси відповідно до потреб конкретної освітньої спільноти.

По-друге, відмінною рисою є переважаюча орієнтація української системи на засвоєння теоретичних знань, тоді як європейська практика демонструє перевагу компетентнісного підходу, що передбачає формування в учнів здатності застосовувати знання у реальних життєвих і професійних ситуаціях.

По-третє, у європейських країнах широко впроваджуються індивідуальні освітні траєкторії, що забезпечує гнучкість і варіативність навчання. В Україні така модель ще лише набуває поширення, залишаючись на стадії експериментального чи вибіркового впровадження.

Четвертою важливою відмінністю є ступінь цифровізації освітнього процесу. У багатьох країнах ЄС цифрові технології інтегровані в усі рівні навчання, підтримуються національними цифровими платформами, а педагоги проходять системну цифрову підготовку. В Україні попри прогрес під час пандемії COVID-19 рівень доступу до якісної цифрової інфраструктури залишається нерівномірним, особливо у сільських регіонах.

П'ятою характеристикою, що відрізняє українську систему, є відносна повільність у впровадженні практик формувального оцінювання. У країнах ЄС акцент робиться не лише на підсумковому оцінюванні, а й на постійному моніторингу навчального прогресу учнів із метою коригування освітнього процесу.

Висновки. Дидактична система України має потенціал для ефективної інтеграції в європейський освітній простір. Це можливо за умови системних реформ, інституційної підтримки вчителя, інвестицій у цифрову освіту та впровадження реальних механізмів забезпечення якості. Орієнтація на цінності, спільні для країн ЄС – інклюзивність, доступність, академічна свобода, інноваційність, – може стати запорукою модернізації української освіти та її конкурентоздатності в глобалізованому світі. Таким чином, попри наявність спільних орієнтирів, таких як компетентнісна парадигма та інклюзивність, українська дидактична система перебуває на етапі трансформації, що поєднує традиційні й інноваційні елементи та потребує глибших трансформацій задля досягнення відповідності сучасним європейським стандартам. Попри спільні цілі, зокрема компетентнісну орієнтацію, залишаються значні розбіжності у підходах до організації освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біницька К.М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах східної Європи : дис…. д-ра. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2018. 510 с.
2. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н.М. Авшенюк та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
3. Локшина О. (2023). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*, (4), 5–17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17
4. Нова українська школа як складова інтеграції України в європейський освітній простір (індикатори успіху) / за ред. Г.М. Терещенко. Київ, 2023. 128 с.
5. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / авторський колектив. Київ : Педагогічна думка, 2015. 176 с.
6. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
7. Практикум із проведення тренінгів з європейської інтеграції (Тренінг «Підготовка фахівців з європейської інтеграції») / за ред. В.І. Чужикова. Київ : КНЕУ, 2014. 224 с.
8. Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. In Westbury, Hopmann & Riquarts (Eds.), Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition. Routledge.

REFERENCES

1. Binitska, K.M. (2018). Tendentsii rozvytku profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi osvity u krainakh skhidnoi Yevropy: Dys... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Ternopil.
2. Avsheniuk, N.M., Desiatov, T.M., Diachenko, L.M., Postryhach, N.O., Pukhovska, L.P., & Sulyma, O.V. (2014). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: Teoriia ta praktyka: Monohrafiia. Kirovohrad: Imeks-LTD.
3. Lokshyna, O. (2023). Stratehiia yevropeiskoho spivrobitnytstva u haluzi osvity i navchannia u 2021–2030 rr. yak yevrointehratsiinyi oriientyr dlia ukrainskoi osvity. Ukrainskyi Pedahohichnyi Zhurnal, (4), 5–17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17
4. Tereshchenko, H.M. (Ed.). (2023). Nova ukrainska shkola yak skladova intehratsii Ukrainy v yevropeiskyi osvitnii prostir (indykatory uspikhu). Kyiv: DNU «Instytut osvitnoi analityky».
5. Avtorskyi kolektyv. (2015). Porivnialna pedahohika: Metodolohichni oriientyry ukrainskykh komparatyvistiv: Khrestomatiia. Kyiv: Pedahohichna dumka.
6. Sysoieva, S.O., & Krystopchuk, T.Ye. (2012). Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: Zahalna kharakterystyka: Navchalnyi posibnyk. Rivne: Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, Ovid.
7. Chuzhykov, V.I. (Ed.). (2014). Praktykum z provedennia treninhiv z yevropeiskoi intehratsii (Treninh «Pidhotovka fakhivtsiv z yevropeiskoi intehratsii»). Kyiv: KNEU.
8. Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. In Westbury, Hopmann & Riquarts (Eds.), Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition. Routledge.

УДК 373.5.091.3:811.111]:159.942 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-10

ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ БАР'ЄРІВ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Татарін В. П.
аспірант
Бердянський державний педагогічний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0004-8812-4389
tatarinvolodymyr99@gmail.com

Ключові слова: *емоційно-вольові бар'єри, партнерська взаємодія, прогнозування бар'єрів, формування партнерського середовища, емоційно-вольова стійкість, індивідуалізація навчання, психолого-педагогічна підтримка, емоційно-вольова регуляція.*

Статтю присвячено проблемі емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії. У центрі уваги – потреба створення безпечного, емоційно підтримувального освітнього середовища, що сприяє розвитку суб'єктності, саморегуляції та внутрішньої мотивації суб'єктів освітнього процесу. Емоційно-вольові бар'єри, зумовлені тривожністю, страхом помилки, невпевненістю або фрустрацією, істотно знижують ефективність процесу навчання та ускладнюють налагодження довірливої взаємодії між учнями та вчителем, що зумовлює актуальність дослідження і потребу в комплексному підході до проблеми, особливо в контексті вивчення англійської мови, що передбачає мовленнєву активність, постійне застосування набутих знань у публічному мовленні, толерантне ставлення до помилок та високий рівень емоційної і вольової саморегуляції.

У межах дослідження визначено дві стратегії – запобігання та подолання, що реалізуються через шість тактик: прогностично-аналітичну, формування партнерського середовища, розвиток емоційно-вольової стійкості, індивідуалізацію навчання, психолого-педагогічну підтримку та емоційно-вольову регуляцію. До кожної тактики запропоновано комплекс методів (рефлексивні інтерв'ю, рольові ігри, SMART-цілі, фасилітація, драматизація, техніки релаксації, гейміфікація, візуалізація тощо) і прийомів (афірмації, емоційний щоденник, «Лист вчорашньому собі», «Карта емоцій», «Мій шлях», «Діалог довіри», емоційні колажі тощо), адаптованих до контексту уроків англійської мови.

У ході формувального експерименту, що охопив 30 учнів, було виявлено позитивну динаміку в самооцінці впевненості, емоційної стабільності, мотивації та відкритості до взаємодії. Результати анкетування свідчать про зростання рівня підтримки з боку вчителя, покращення атмосфери в класі та підвищення зацікавленості у навчанні. Отримані результати підтверджують ефективність запропонованого інструментарію та його значущість для підвищення якості партнерської взаємодії у шкільній освіті.

PEDAGOGICAL TOOLKIT FOR PREVENTING AND OVERCOMING STUDENTS' EMOTIONAL AND VOLITIONAL BARRIERS IN THE PROCESS OF PARTNERSHIP INTERACTION DURING ENGLISH LESSONS

Tatarin V. P.
Postgraduate Student
Berdyansk State Pedagogical University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0004-8812-4389
tatarinvolodymyr99@gmail.com

Key words: *emotional and volitional barriers, partnership interaction, barrier forecasting, formation of a partnership environment, emotional and volitional resilience, individualization of learning, psychological and pedagogical support, emotional and volitional regulation.*

The article addresses the issue of students' emotional and volitional barriers in the process of partnership interaction. The focus is placed on the need to create a safe, emotionally supportive educational environment that promotes the development of learners' agency, self-regulation, and intrinsic motivation. Emotional and volitional barriers caused by anxiety, fear of mistakes, insecurity, or frustration significantly reduce the effectiveness of the learning process and hinder the establishment of trusting interaction between students and teachers. This highlights the relevance of the study and the need for a comprehensive approach to the problem, especially in the context of learning English, which requires verbal activity, continuous application of acquired knowledge in public communication, tolerance for errors, and a high level of emotional and volitional self-regulation.

The study identifies two main strategies – prevention and overcoming – that are implemented through six key tactics: prognostic-analytical, formation of a partnership environment, development of emotional and volitional resilience, individualization of learning, psychological and pedagogical support, and emotional-volitional regulation. Each tactic is supported by a set of methods (reflective interviews, role-playing, SMART goals, facilitation, dramatization, relaxation techniques, gamification, visualization, etc.) and techniques (affirmations, emotional diaries, «Letter to Yesterday Myself», «Emotion Map», «My Path», «Trust Dialogue», emotional collages, etc.), adapted to the context of English language lessons.

During the formative experiment, which involved 30 students, a positive dynamic was observed in self-assessment of confidence, emotional stability, motivation, and openness to interaction. The questionnaire results indicated an increased sense of teacher support, improved classroom atmosphere, and heightened interest in learning. The findings confirm the effectiveness of the proposed toolkit and its significance for enhancing the quality of partnership interaction in school education.

Постановка проблеми. Суспільні реалії вимагають від педагогів не лише забезпечення якісного засвоєння навчального матеріалу, а й створення безпечного, підтримувального середовища, що сприяє емоційному благополуччю та розвитку суб'єктності учнів. Одним із визначальних чинників ефективності освітнього процесу в умовах партнерської взаємодії є здатність долати емоційно-вольові бар'єри. Попри зростаючу увагу до психоемоційного аспекту навчання на практиці часто бракує системних підходів до запобігання та подолання зазначених бар'єрів, що ускладнює реалізацію партнерського потенціалу освітнього процесу. Особливої значущості це набуває у процесі вивчення іноземних мов, де емоційна напруга, страх помилки, низька впевненість у собі можуть істотно знижувати навчальну мотивацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою емоційної та вольової сфер учнів займалися: Ю. Куль (висвітлив мотиваційні та вольові аспекти процесу саморегуляції), Дж. Келлер (запропонував мотиваційну модель ARCS, що підкреслює значення внутрішньої мотивації через компоненти уваги, значущості, упевнено-

сті та задоволення), М. Кузнєцов (досліджував роль емоційної пам'яті у мнемічній системі особистості), О. Чебикін (розробив систему емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням індивідуальних емоційних реакцій учнів), Д. Ґоулман (у межах концепції емоційного інтелекту визначив зв'язок між емоційною обізнаністю та ефективною поведінкою в освітньому середовищі), В. Врум (сформулював теорію очікувань, що пояснює взаємозв'язок зусиль, результатів і мотивації), Е. Десі та Р. Раян (обґрунтували теорію самодетермінації, що розкриває роль автономії, компетентності й залученості у вольовій регуляції навчальної діяльності).

Водночас залишилося недостатньо розкритим питання впливу емоційних і вольових труднощів у контексті партнерства. Уперше термін *«емоційно-вольовий бар'єр у партнерській взаємодії»* було введено нами та визначено як «сукупність складних внутрішніх станів суб'єктів, що виникають під впливом негативних емоцій та вольових труднощів і перешкоджають ефективній когнітивній діяльності, мотивації та міжособистісній взаємодії в освітньому процесі» [5, с. 21]. Це поняття дало змогу розглядати бар'єр не як окрему перешкоду, а як інтегративне психоемоційне утворення, що виникає у динаміці взаємодії вчителя та учня.

У дослідженні стратегій і тактик подолання бар'єрів ключову роль відіграли праці І. Глазкової. Вона першою чітко розмежувала поняття стратегії – як свідомо вибраного напряму дій для досягнення мети, та тактики – як сукупності методів, прийомів і підходів до її реалізації [1]. У своїй концепції дослідниця виокремила дві основні стратегії: запобігання та подолання бар'єрів, а також низку тактик, серед яких – прогнозування, сприяння, підтримка, супровід, аутотренінг, стимулювання, розвиток і співробітництво. У подальших роботах було запропоновано розширену типологію стратегій: комунікативні, інформаційні, тренінгові, а також стратегії психологічної й педагогічної підтримки, що спрямовані на формування інклюзивного, адаптивного та партнерського освітнього середовища [18].

Таким чином, проаналізовані наукові джерела засвідчують зростаючий інтерес до емоційно-вольової сфери учнів у контексті партнерської взаємодії. Проте попри наявні концептуальні основи розроблення цілісного педагогічного інструментарію, адаптованого до сучасної освітньої практики та спрямованого саме на запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії, залишається відкритим і актуальним.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності педагогічного інструментарію запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії на уроках англійської мови. Для досягнення цієї мети було використано комплекс методів: аналіз наукової літератури, систематизація стратегій і тактик, анкетування учнів, спостереження за навчальною взаємодією, формувальне навчання із застосуванням комплексу педагогічних прийомів.

Виклад основного матеріалу. Із урахуванням бінарної природи емоційно-вольових бар'єрів, що може виконувати як позитивні (розвивальні), так і негативні (деструктивні) функції, ми визначаємо дві стратегії роботи з ними: запобігання та подолання. Стратегія запобігання зумовлена потребою уникнути негативних наслідків бар'єра, що потребує менших витрат часу та ресурсів, ніж його подолання. Доцільність її впровадження обґрунтовується деструктивним впливом бар'єрів на діяльність учнів, а також можливістю профілактики за допомогою передбачення та усунення потенційних ризиків.

Стратегія подолання бар'єрів, навпаки, передбачає активну діяльність, спрямовану на трансформацію сенсових структур учня, його самоактуалізацію та розвиток. У цьому контексті зазначена стратегія дає змогу як усунути деструктивні наслідки бар'єрів, так і реалізувати їхній розвивальний потенціал. Вона також має на меті формування здатності до конструктивного пристосування та оптимізації поведінки суб'єктів освітнього процесу.

Тож, ураховуючи дослідження, що стосуються сутності, типології і функцій емоційно-вольових бар'єрів [3; 4] у партнерській взаємодії, ми виокремлюємо сукупність тактик їх запобігання та подолання (рис. 1).

Теоретичне обґрунтування педагогічного інструментарію запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії спирається на сучасні наукові дослідження у сфері педагогічної психології, соціальної педагогіки та когнітивних наук. Однією з ключових передумов ефективного засвоєння іноземної мови, зокрема англійської, виступає психоемоційне благополуччя здобувачів освіти, що розглядається як стан емоційного балансу між позитивними (радість, натхнення) та негативними (сором, жаль) переживаннями. Воно є визначальним чинником академічної успішності, соціальної взаємодії та загального особистісного розвитку [15]. У межах парадигми позитивної психології психоемоційне благополуччя розуміється як цілісний феномен, що включає компоненти залученості, оптимізму, соціального зв'язку та задоволеності життям [10]. Відповідно до досліджень С. Фелера, воно має багатовимірну природу, охоплю-

Рис. 1. Тактики запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів у партнерській взаємодії

ючи як ситуативні емоційні стани, так і стабільні диспозиції особистості [14]. Оптимальний рівень психоемоційного функціонування, за Б. Фредріксоном, досягається за умови співвідношення 3:1 між позитивними та негативними емоціями, що, своєю чергою, сприяє зниженню рівня хронічного стресу [15]. У зв'язку із цим актуалізується необхідність використання педагогічних тактик, що дають змогу своєчасно ідентифікувати потенційні бар'єри та запобігати їх виникненню. Розглянемо кожну з них.

1. *Прогностично-аналітична тактика.*

Одним із ключових інструментів є прогностично-аналітична тактика, що передбачає застосування *тактики прогнозування* (аналіз індивідуально-психологічних особливостей учнів із метою передбачення труднощів у навчальній діяльності). Цей підхід ґрунтується на використанні когнітивного картування [8], методів рефлексії [24] та концепції зростаючого мислення [12], що сприяє формуванню в учнів здатності до усвідомлення навчальних викликів, прогнозування можливих труднощів і конструктивного ставлення до помилок.

Зазначена тактика реалізується через упровадження низки методів і прийомів. Зокрема, метод когнітивного картування передбачає створення інтелектуальних карт, у яких фіксуються індивідуальні труднощі у вивченні англійської мови (зокрема, мовні, емоційні та мотиваційні бар'єри) та окреслюються шляхи їх подолання. Метод зміни мислення орієнтований на формування толерантного ставлення до помилок як до конструктивного елемента освітньою процесу, що реалізується, зокрема, через рефлексивні запитання типу: «What mistake taught you the most?». Метод рефлексивного інтерв'ю забезпечує глибше усвідомлення власного досвіду, джерел утруднень і динаміки їх подолання.

Доповненням до зазначених методів є прийоми, що активізують внутрішні ресурси учнів. Так, прийом «Зупинись, подумай, вибери» розвиває навички емоційної саморегуляції та свідомого реагування на ситуації фрустрації («Instead of feeling frustrated, I will…»). Прийом «Діалог із майбутнім Я» спрямований на розвиток прогностичної уяви шляхом написання мотиваційного листа собі в майбутньому із визначенням бажаних результатів у навчанні. Прийом «SWOT-аналіз труднощів» виконує функцію самооцінювання, даючи учням змогу усвідомити свої сильні й уразливі боки, потенційні можливості та перепони через побудову індивідуальної аналітичної таблиці.

2. *Тактика формування сприятливого партнерського середовища.*

У межах цього напряму ефективними є *тактика безпечного середовища* (створення передбачуваної, комфортної та емоційно прийнятної атмосфери через зрозумілі правила) та *тактика сприяння* (підтримка самостійності здобувачів освіти у виборі способів виконання завдань). Указані підходи узгоджуються з концепцією психологічної безпеки Т. Кларка, що передбачає чотири рівні залученості: безпеку включення, навчання, внеску та виклику [9]. Практична реалізація цих принципів в освітньому процесі включає оцінку емоційного клімату, організацію системи зворотного зв'язку, формування довірливих стосунків і підтримку емоційної відкритості. Водночас важливим чинником є впровадження технологій цілепокладання та саморегуляції, що забезпечують розвиток суб'єктності й особистісної відповідальності здобувачів освіти [11]. Комплексну підтримку цим процесам забезпечують сучасні технології педагогічного спілкування, що охоплюють не лише організаційні, а й комунікативні аспекти взаємодії [2].

У цьому контексті доцільним є застосування комплексу методів, спрямованих на створення психологічно безпечного простору та розвиток партнерських взаємин. Метод ненасильницької комунікації сприяє формуванню навичок конструктивного висловлення почуттів за структу-

рою «I feel… when… because…». Метод фасилітації активізує співпрацю через дискусії, дебати й обговорення соціально значущих тем. Ефективним також є метод емоційного контракту, що передбачає спільне формулювання правил взаємодії (наприклад: «We support each other»), що підсилює відчуття взаємної підтримки.

Доповненням до зазначених методів є прийоми, що створюють позитивну емоційну атмосферу, активізують групову динаміку та сприяють формуванню довіри. Так, інтерактивні вправи-криголами (наприклад, «Find someone who…») сприяють зняттю психологічної напруги та встановленню першого контакту. Прийоми командоутворення розвивають навички співпраці й зміцнюють партнерські зв'язки в класі. Розминки (фізичні, словесні або мовленнєві) підвищують мотивацію й залученість на початку заняття. Прийом «Рефлексивне дзеркало» передбачає аналіз емоцій через спостереження за художніми образами (пісні, відео, уривки з фільмів).

3. *Тактика розвитку емоційно-вольової стійкості.*

У площині запобігання емоційно-вольовим бар'єрам виокремлюється також напрям розвитку емоційно-вольової стійкості, що передбачає формування здатності протистояти стресовим впливам, регулювати внутрішній стан і підтримувати емоційний баланс у процесі взаємодії. Теоретичне підґрунтя цього напряму становлять положення теорії емоційного інтелекту [16], концепція постановки цілей [20], а також емпіричні дані щодо впливу музики й сенсорної стимуляції на психоемоційний стан особистості [19]. У педагогічній практиці ефективними в межах цього напряму є *тактика стимулювання* (мобілізація внутрішньої мотивації через чітке окреслення досяжних цілей і демонстрацію можливостей розвитку), *тактика заохочення* до самовираження (створення умов для творчої, емоційної та комунікативної активності здобувачів освіти), а також *тактика аутотренінгу* (розвиток навичок психічної саморегуляції за допомогою афірмацій, візуалізацій та релаксаційних технік).

У межах зазначеної тактики застосовуються методи, що сприяють активізації емоційних ресурсів, формуванню впевненості та розвитку стійких мотиваційних установок. Зокрема, метод позитивного підкріплення через музику передбачає використання мотивуючих композицій (наприклад, пісня «Let It Be»), що викликають позитивні емоції й знижують тривожність. Метод візуалізації успіху передбачає створення образу бажаного результату (наприклад, уявлення себе як успішного спікера під час інтерв'ю). Метод SMART-цілей забезпечує чітку постановку досяжних та вимірюваних результатів («By the end of the lesson, I will use three new phrasal verbs»). Метод драматизації реалізується через інсценізації та рольові ігри, що розвивають емоційну експресію, знижують страх сцени й активізують мовлення. Важливу роль також відіграє метод рефлексивного щоденника, що передбачає регулярні короткі записи англійською мовою про особисті досягнення та труднощі.

У практичному вимірі ефективність зазначених методів посилюється відповідними прийомами. Прийом «Мій шлях» передбачає фіксацію особистих результатів у щоденнику (наприклад: «Today I learned five new words»), що стимулює внутрішню мотивацію. Прийом «Рольове самовираження» включає використання міміки, жестів та інтонації під час виконання пісень або діалогів і сприяє подоланню страху публічного виступу. Прийом «Гнучкість реакції» реалізується у вправах із кількома варіантами відповіді на складні мовні ситуації, що формує адаптивність і швидкість реагування. Прийом «Позитивне самонавіювання» полягає у створенні мотиваційних афірмацій англійською мовою («I am confident when I speak English!»). Прийом «Лист вчорашньому собі» дає змогу здійснити емоційно-рефлексивне осмислення особистих зусиль і прогресу шляхом написання листа з позиції здобутого досвіду.

4. *Тактика індивідуалізації.*

Поряд із запобіганням важливим складником ефективної педагогічної підтримки є подолання наявних емоційно-вольових бар'єрів. У цьому контексті ключового значення набуває індивідуалізація освітнього процесу, що реалізується через *тактику адаптації навчання* – добір завдань з урахуванням рівня підготовки, когнітивних характеристик і психоемоційного стану здобувачів освіти. Такий підхід відповідає принципам диференційованого й персоналізованого навчання [25] і ґрунтується на положеннях теорії самодетермінації, що підкреслює важливість розвитку автономії, відповідальності та зниження впливу стресогенних чинників у навчанні [23].

У межах тактики індивідуалізації застосовуються методи, що забезпечують гнучку побудову освітнього процесу й адаптацію до потреб конкретного учня. Метод диференціації передбачає варіювання змісту, темпу й рівня складності навчальних завдань, а також використання альтернативних форматів оцінювання. Персоналізоване навчання орієнтоване на створення індивідуальних освітніх маршрутів з урахуванням цілей і можливостей здобувача, даючи змогу варіювати форму взаємодії, темп роботи та рівень педагогічної підтримки. Метод самостійного навчання з елементами рефлексії спрямований на формування навичок планування, самоконтролю й аналізу особистого поступу; його реалізація можлива

через ведення навчального щоденника, портфоліо, чек-листів тощо. Метод організації групової та партнерської взаємодії сприяє розвитку комунікативних навичок, міжособистісної підтримки й елементів взаємооцінювання. Водночас адаптивна підтримка з боку вчителя передбачає індивідуалізований супровід на основі попередньої діагностики освітніх потреб та психологічного стану учнів.

До ефективних прийомів диференціації належать «Три рівні складності», адаптивні картки з підказками, а також можливість вибору форм оцінювання (усне повідомлення, письмове завдання, відеопрезентація тощо). Розвиток самостійності підтримується за допомогою таких інструментів, як «Щоденник подвійних нотаток», рефлексивні анкети й навчальні чек-листи. У сфері партнерської взаємодії ефективними є прийоми «Навчи товариша», ротаційне обговорення в малих групах, прийом «Інтерв'ю». Для адаптивної підтримки використовуються елементи формувального оцінювання, педагогічного коучингу та гнучкого просторового моделювання навчального середовища.

5. *Тактика психолого-педагогічної підтримки.*

Комплексне подолання емоційно-вольових бар'єрів можливе за умови цілісного впровадження інструментів психолого-педагогічної підтримки, що базуються на принципах соціально-емоційного навчання. Такий підхід передбачає реалізацію *тактики підтримки* (надання рекомендацій, визнання зусиль, використання позитивного підкріплення), *тактики супроводу* (ненав'язливе спостереження за динамікою навчального процесу з подальшим наданням допомоги у разі потреби), *тактики співробітництва* (організація продуктивної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу), *тактики мотивації через успіх* (виокремлення навіть незначного прогресу як підстави для зміцнення віри у власні сили) та *тактики соціальної інтеграції* (залучення учнів до групової діяльності для зниження відчуття ізоляції). Дослідження К. Маккан [21] та М. Естради [13] підтверджують ефективність таких тактик у підвищенні академічної успішності та зменшенні емоційного напруження учнів.

У межах зазначених тактик застосовується низка методів, що сприяють створенню підтримувального освітнього середовища та розвитку емоційної стійкості. Метод рефлексивного аналізу передбачає спільне обговорення з учителем причин внутрішніх бар'єрів та пошук шляхів їх подолання, реалізується через щоденники, аналіз помилок, наставницькі бесіди. Метод когнітивної підтримки полягає у поступовому ускладненні матеріалу без тиску, з м'якою педагогічною корекцією. Метод емоційної підтримки спрямований на створення довірливої атмосфери шляхом емпатійної взаємодії та позитивної комунікації. Метод мотивації через успіх активізує внутрішні ресурси учня, підкреслюючи досяжність поставлених цілей. Метод фасилітації передбачає ненав'язливу допомогу в подоланні труднощів через індивідуальні консультації й підтримку саморегуляції. Метод співробітництва передбачає взаємодію учня з учителем, однолітками або батьками для спільного аналізу ситуацій. Кооперативне навчання реалізується через групові форми роботи з акцентом на взаємну підтримку, розвиток комунікативних навичок і командної взаємодії. Окрему роль відіграє метод гейміфікації, що використовує ігрові елементи (рейтинги, квести, змагання) як засіб зниження тривожності та підвищення мотивації.

Практичне впровадження цих методів реалізується через систему прийомів, спрямованих на формування емоційної відкритості, упевненості та партнерської взаємодії. До них належать: «Діалог довіри» (індивідуальна бесіда в безпечній атмосфері), «Мозковий штурм» (спільний пошук рішень), «Карта успіху» (візуалізація досягнень у вигляді схем чи таблиць), «Позитивне підкріплення» (похвала, емпатійна реакція), «Зона комфорту» (розв'язання завдань за принципом поступового ускладнення), «Щоденник прогресу» (самоспостереження за особистими результатами), «Подолання страху» (виконання завдань без оцінювання), «Коло ідей» (поетапне висловлення думок), «Тандем» (робота в парі з наголосом на взаємну допомогу), «Карта емоцій» (реєстрація власного емоційного стану протягом уроку), «Рольові ігри» (моделювання навчальних ситуацій), «Сходинки до успіху» (поетапне просування до результату), «Змагання без тиску» (дружні конкурси без оцінювання), «Емоційний щоденник» (рефлексія емоційного стану), «Персоналізовані цілі» (індивідуальне цілепокладання), «Групові квести» (навчання через командну гру), «Проєктна діяльність» (індивідуальні або групові завдання), «Коло підтримки» (взаємний обмін позитивними відгуками), «Історія мого успіху» (самопрезентація досягнень), «Безпечне місце» (реальне або уявне середовище для психологічного відновлення).

6. *Тактика емоційно-вольової регуляції.*

Ефективність емоційно-вольової регуляції як ключового чинника подолання емоційно-вольових бар'єрів у партнерській взаємодії ґрунтується на положеннях концепції фасилітованої рефлексії [22], когнітивно-поведінкової терапії [7], сучасної теорії емоційної регуляції [17], а також на емпіричних дослідженнях сенсорного впливу на психоемоційний стан учнів [6]. У цьому контексті освітня практика передбачає використання

тактики релаксації (застосування дихальних і тілесно орієнтованих технік для зниження тривожності), *тактики емоційного впливу* (використання сенсорної стимуляції для стабілізації емоційного тла) та *тактики рефлексивної практики*, що спрямована на формування емоційної усвідомленості, здатності до самоаналізу та навичок саморегуляції.

Для реалізації зазначених тактик доцільно використовувати систему методів, що охоплюють як фізіологічні, так і когнітивно-емоційні механізми регуляції. Метод релаксації забезпечує стабілізацію психофізичного стану через дихальні вправи, медитацію та м'язове розслаблення. Метод емоційної сенсорної стимуляції включає використання кольору, музики та тактильних елементів для позитивної модифікації емоційного стану. Метод рефлексивної практики спрямований на усвідомлення емоційних реакцій через щоденники, рольові ситуації та переосмислення переконань. Метод невербальної комунікації формує здатність розпізнавати й виражати емоції через міміку, жести, пантоміму. Метод емоційного занурення (театралізація, уявні подорожі, візуалізаційні практики) дає змогу глибше осмислювати й опрацьовувати емоційні стани. Метод когнітивної саморегуляції базується на використанні афірмацій, внутрішніх самонаказів і рефлексії переконань. Метод емоційного аналізу пісень сприяє розвитку емоційної чутливості, мовленнєвої виразності та критичного мислення через інтерпретацію ліричного контенту. Метод фасилітованої рефлексії реалізується через групове обговорення складних ситуацій та колективний пошук рішень. Метод психофізіологічної саморегуляції поєднує дихальні, візуалізаційні та тілесні практики для подолання хвилювання. Окрему роль відіграє метод цифрового рефлексивного щоденника, що передбачає фіксацію прогресу у форматі онлайн-записів або блогів. Метод «Pomodoro» забезпечує ефективне управління навчальним часом шляхом чергування періодів роботи та відпочинку, що підтримує емоційну стабільність і продуктивність.

Доповненням до методів виступає система прийомів, що інтегрують рефлексивні, сенсорні та мовленнєві компоненти, зокрема: дихальні техніки (ритмічне та усвідомлене дихання для зняття напруги), колірна терапія (використання кольорів для емоційної регуляції), музичний вплив (слухання або рух під музику для зниження стресу), імітація емоцій (відтворення емоційних станів для розвитку емпатії), рольові ігри (моделювання ситуацій для формування впевненості), рефлексія (самоаналіз емоцій і поведінки), афірмації та самонакази (формулювання позитивних установок), прийом «Флешбек» (порівняння ранніх і поточних результатів для усвідомлення прогресу), прийом «Емоційний колаж» (візуалізація почуттів через образи, пов'язані з пісенними текстами).

Узагальнюючи, зазначимо, що всі перелічені методи та прийоми мають міждисциплінарне підґрунтя і відповідають сучасним науковим уявленням про умови формування емоційної стійкості, зниження фрустрації й ефективну організацію партнерської взаємодії у навчанні. Проте слід зазначити, що у роботі з емоційно-вольовими бар'єрами учнів у процесі партнерській взаємодії методи і прийоми можуть одночасно використовуватися як у тактиках запобігання, так і в подоланні. Ця спільність зумовлена інтегративним характером педагогічної діяльності, що вимагає одночасного створення умов для запобігання труднощам та їх оперативного вирішення у разі виникнення. Ефективне запобігання зменшує кількість бар'єрів, які доведеться долати. Своєю чергою, подолання бар'єрів створює умови для формування нових підходів до їх профілактики, адже кожен успішний досвід вирішення труднощів може бути використаний для уникнення аналогічних ситуацій у майбутньому.

Для апробації педагогічного інструментарію подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії на уроках англійської мови було проведено емпіричне дослідження. Його метою стало вивчення ефективності впровадження комплексу методів і прийомів, спрямованих на зниження рівня тривожності, підвищення емоційної стійкості, формування впевненості у власних силах і мотивації до навчання в умовах партнерського освітнього середовища.

Учасниками дослідження стали 30 учнів, які протягом пів року навчалися за програмою, що включала систематичне використання дихальних технік, афірмацій, рефлексивних практик, елементів фасилітованої рефлексії, емоційної сенсорної стимуляції, рольових ігор, а також прийомів позитивного підкріплення, SMART-цілей і технік самонаказу. До і після реалізації зазначених засобів було проведено анонімне анкетування в Google Forms (табл. 1), що містило 10 тверджень, спрямованих на самооцінку учнями рівня впевненості, емоційної стабільності, мотивації до навчання та комунікативної активності. Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою (1 – зовсім не погоджуюсь; 2 – радше не погоджуюсь; 3 – нейтрально; 4 – радше погоджуюсь; 5 – повністю погоджуюсь).

Результати первинного анкетування дали змогу окреслити початковий рівень емоційного самопочуття та готовності учнів до навчання в умовах партнерської взаємодії. Загальна тенденція відповідей свідчила про помірний рівень упевненості у власних силах, нестійку емоційну саморегуля-

Таблиця 1

Анкета для учнів щодо визначення рівня прояву емоційно-вольових бар'єрів під час вивчення англійської мови

Твердження	**Оцінка**
Я почуваюся впевнено під час виконання завдань з англійської мови	
Я не боюся робити помилки, коли спілкуюся англійською	
Я можу самостійно впоратись із труднощами у навчанні	
Атмосфера на уроках англійської допомагає мені зосередитися та відчувати себе комфортно	
Я знаю способи, що допомагають мені заспокоїтись у стресових ситуаціях	
Я можу відкрито висловлювати свої емоції у класі	
Я відчуваю підтримку з боку вчителя	
Робота в парах або групах мені допомагає краще розуміти матеріал	
Я зацікавлений/зацікавлена у вивченні англійської мови	
Я відчуваю прогрес у вивченні англійської мови	

Складено автором.

цію та недостатню комунікативну відкритість. Наприклад, лише шість учнів оцінили свою здатність зберігати спокій у стресових ситуаціях на 4–5 балів. Подібна ситуація спостерігалась і щодо висловлення емоцій у класі: лише п'ять учнів високо (4–5) оцінили свою відкритість. Водночас дещо вищі результати були зафіксовані за твердженнями, що стосувалися мотивації до вивчення англійської мови (20 учнів вибрали 4–5 балів) та відчуття прогресу (18 учнів – 4–5 балів), що свідчить про наявність внутрішнього потенціалу учнів до подолання зазначених бар'єрів. Отримані дані підтвердили доцільність упровадження комплексу методів і прийомів, спрямованих на емоційне розвантаження, розвиток саморефлексії, покращення міжособистісної взаємодії та формування впевненості в освітньому процесі.

Після піврічного впровадження педагогічного інструментарію подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів у процесі партнерської взаємодії на уроках англійської мови було зафіксовано позитивну динаміку в усіх напрямах анкетування. Зокрема, кількість учнів, які високо (4–5 балів) оцінили свою здатність зберігати спокій у стресових ситуаціях, зросла з 6 до 21, а відкритість до емоційного самовираження – з 5 до 18. Значно покращилися показники самооцінки впевненості під час виконання завдань англійською мовою: на початку таких учнів було 10, після – 24.

Особливо показовим є зростання відповідей на твердження про відчуття підтримки з боку вчителя (26 учнів – 4–5 балів порівняно із 17 на початку), що свідчить про ефективність формування безпечного і сприятливого партнерського середовища. Також зросли рівні мотивації та задоволеності процесом навчання: 25 учнів заявили про зацікавленість у вивченні мови, а 23 відзначили відчутний прогрес у власних досягненнях.

Загалом результати емпіричного дослідження (рис. 2) підтверджують ефективність розробле-

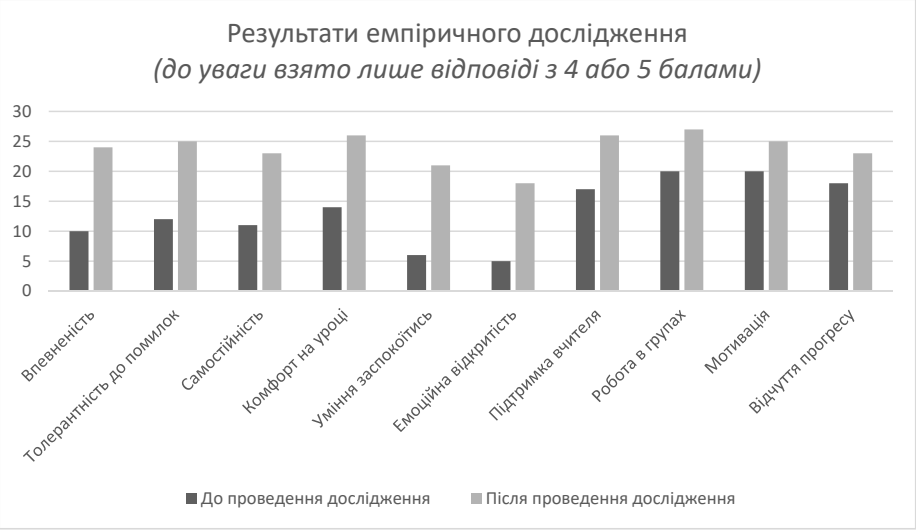


Рис. 2. Результати емпіричного дослідження

ного педагогічного інструментарію: більшість учнів продемонструвала підвищену емоційну стабільність, готовність до співпраці, вищу впевненість у собі та внутрішню мотивацію до навчання в умовах партнерської взаємодії.

Висновки. У результаті проведеного теоретико-емпіричного дослідження було визначено, що емоційно-вольові бар'єри в умовах партнерської взаємодії є комплексним явищем, що істотно впливає на ефективність освітнього процесу, знижуючи рівень мотивації, когнітивної активності та міжособистісної відкритості учнів. Обґрунтовано доцільність поділу педагогічних впливів на дві стратегії – запобігання та подолання, – кожна з яких реалізується через сукупність тактик, методів і прийомів, що відповідають конкретним цілям педагогічного впливу. Застосування системного педагогічного інструментарію, що охоплює прогностично-аналітичну, емоційно-підтримувальну, рефлексивну та адаптивну компоненти, продемонструвало позитивну динаміку у підвищенні впевненості учнів, зниженні емоційного напруження, покращенні міжособистісної взаємодії та формуванні елементів емоційно-вольової стійкості.

Отримані результати підтверджують ефективність стратегічно організованого впливу на емоційно-вольову сферу здобувачів освіти та необхідність інтеграції педагогічних тактик у щоденну практику вчителя, зокрема під час вивчення іноземної мови.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вдосконалення інструментів діагностики, запобігання та подолання емоційно-вольових бар'єрів у партнерській взаємодії, а також на розширення емпіричної бази для перевірки ефективності окремих тактик у різних освітніх контекстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глазкова І. Діагностичні методики сформованості у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології.* 2014. Вип. 1. С. 65–68. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/apdyptp_2014_1_23.pdf
2. Зімакова Л. Партнерська взаємодія з дитиною як основа сталого майбутнього. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 2(221). С. 5–11. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2(221)-5-11
3. Татарін В. Вольові бар'єри в освітньому процесі: сутність та класифікація. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. 1(32)'. С. 76–82. DOI: https://doi.org/*10.33842/22195203-2024-1-32-76-82*
4. Татарін В. Емоційні бар'єри в освітньому процесі: сутність та класифікація. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2024. Вип. 1. С. 97–108. DOI: https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-97-108
5. Татарін В., Глазкова І. Подолання емоційно-вольового бар'єра як умова впровадження педагогіки партнерства. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2024. Вип. 13. С 13–25. DOI: https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-3-13-25
6. Чебикін О.Я. Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів. *Психологія і суспільство*. 2016. Вип. 4(66). С. 76–88.
7. Beck J.S. Cognitive-Behavioral Therapy. New York, London : The Guilford Press, 2011. 391 p.
8. Buzan T. The Buzan Study Skills Handbook: The Shortcut to Success in your Studies with Mind Mapping, Speed Reading and Winning Memory Techniques. London : BBC Active, 2006. 192 p.
9. Clark T. The 4 stages of psychological safety. Oakland : Berret-Koehler Publishers, Inc., 2020. 161 p.
10. Diener E., Wirtz D., Tov W., Kim-Prieto Ch., Choi D., Oishi Sh., Biswas-Diener R. New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Soc. Indic. Res.* 2010. 97. P. 143–156. DOI: https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y
11. Drucker P. The Practice of Management. London : Routledge, 2007. 368 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9780080942360
12. Dweck C.S. Mindset: The New Psychology of Success. New York : Random House Publishing Group, 2006. 320 p.
13. Estrada M., Monferrer D., Rodríguez A., Moliner M.A. Does Emotional Intelligence Influence Academic Performance? *The Role of Compassion and Engagement in Education for Sustainable Development. Sustainability.* 2021. 13(4). P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.3390/su13041721
14. Feller S.C., Castillo E.G., Greenberg J.M., Abascal P., Van Horn R., Wells K.B. Emotional Well-Being and Public Health: Proposal for a Model National Initiative. Public Health Rep. 2018. 133(2). P. 136–141. DOI: https://doi.org/10.1177/0033354918754540
15. Fredrickson B.L. Positivity: Groundbreaking Research Reveals How to Embrace the Hidden Strength of Positive Emotions, Overcome Negativity, and Thrive. New York : Crown Archetype, 2009. 288 p.

16. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. London : Bloomsbury, 2005. 352 p.
17. Gross J.J., Thompson R.A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations // Gross J.J. (Ed.). Handbook of Emotion Regulation. New York, London : The Guilford Press, 2007. P. 3–24.
18. Hlazkova I., Khatuntseva S. Creating a barrier-free educational environment: didactic techniques for preventing students' emotional barriers. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. Вип. 3. С. 448–456. DOI: https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-448-456
19. Juslin P.N., Sloboda J.A. The past, present, and future of music and emotion research // Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications. 2010. P. 933–955. DOI: https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0033
20. Locke E.A., Latham G.P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist. 2002. 57(9). P. 705–717. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705
21. MacCann C., Jiang Y., Brown L.E.R., Double K.S., Bucich M., Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin. 2020. 146(2). P. 150–186. DOI: https://doi.org/10.1037/bul0000219
22. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 93 p. DOI: https://doi.org/10.2760/178382
23. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist. 2000. 55(1). P. 68–78. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
24. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London : Routledge, 1992. 384 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315237473
25. Tomlinson C.A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2014. 132 p.

REFERENCES

1. Glazkova, I. (2014). Diagnostic methods of future teachers' competence to prevent and overcome pedagogical barriers. *Actual problems of state administration, pedagogy and psychology, 1*, 65–68. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/apdyptp_2014_1_23.pdf [in Ukrainian].
2. Zimakova, L. (2025). *Partnership interaction with a child as the foundation of a sustainable future*. Image of the Modern Pedagogue, № 2(221), P. 5–11. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2(221)-5-11 [in Ukrainian].
3. Tatarin, V. (2024). Emotional barriers in the educational process: essence and classification. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: pedagogical sciences: collection of scientific works, 1*, 97–108. DOI: https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-1-97-108 [in Ukrainian].
4. Tatarin, V. (2024). Volitional barriers in the educational process: essence and classification. *Scientific bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: pedagogy, 1*(32)', P. 76–82. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-76-82 [in Ukrainian].
5. Tatarin, V., Glazkova, I. (2024). Overcoming the emotional-volitional barrier as a condition for the implementation of partnership pedagogy. *Scientific Notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: pedagogical sciences: collection of scientific works, 3*, P. 13–25. DOI: https://doi.org/10.32782/2412-9208-2024-3-13-25 [in Ukrainian].
6. Chebykin, O.Ya. (2016). Structure, content and features of emotional regulation of pupils' cognitive activity. *Psychology and Society*, *4*(66), P. 76–88. [in Ukrainian].
7. Beck, J.S. (2011). Cognitive-Behavioral Therapy. New York, London: THeGuilford Press, 391 p.
8. Buzan, T. (2006). The Buzan Study Skills Handbook: The Shortcut to Success in your Studies with Mind Mapping, Speed Reading and Winning Memory Techniques. London: BBC Active. 192 p.
9. Clark, T. (2020). The 4 stages of psycholodical safety. Oakland : Berret-Koehler Publishers, Inc. 161 p.
10. Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, Ch., Choi, D., Oishi, Sh., Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Soc Indic Res* 97, 143–156. DOI: https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y
11. Drucker, P. (2007). The Practice of Management, London: Routledge, p. 368. DOI: https://doi.org/10.4324/9780080942360

12. Dweck, C.S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House Publishing Group. 320 p.
13. Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A., Moliner, M.A. (2021). Does Emotional Intelligence Influence Academic Performance? The Role of Compassion and Engagement in Education for Sustainable Development, *Sustainability, 13*(4), P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.3390/su13041721
14. Feller, S.C., Castillo, E.G., Greenberg, J.M., Abascal, P., Van Horn, R., Wells, K.B. (2018). Emotional Well-Being and Public Health: Proposal for a Model National Initiative. Public Health Rep, 133(2), 136–141. DOI: https://doi.org/10.1177/0033354918754540
15. Fredrickson, B.L. (2009). Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive. New York: Crown Archetype. 288 p.
16. Goleman, D. (2005). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ, London: Bloomsbury, 352 p.
17. Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation. New York, London: The Guilford Press, P. 3–24.
18. Hlazkova, I., Khatuntseva, S. (2023). Creating a barrier-free educational environment: didactic techniques for preventing students' emotional barriers. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: pedagogical sciences: collection of scientific works*, *3*, P. 448–456. DOI: https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-448-456
19. Juslin, P.N., Sloboda, J.A. (2010). The past, present, and future of music and emotion research. Handbook of music and emotion: Theory, research, applications, 933–955. DOI: https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0033
20. Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), P. 705–717. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705
21. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L.E.R., Double, K.S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 146*(2), P. 150–186. DOI: https://doi.org/10.1037/bul0000219
22. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 93 p. DOI: https://doi.org/10.2760/178382
23. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), P. 68–78. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
24. Schön, D.A. (1992). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action (1st ed.). London: Routledge. 384 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315237473
25. Tomlinson, C.A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 132 p.

РОЗДІЛ ІІІ. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.3/.5.043.2-056.2/.3 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-11

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА В АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ ДО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Трояновська М. М.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
вул. Гетьмана Полуботка, 53, Чернігів, Україна
orcid.org/0009-0009-6804-2665
masha.troyanovskaya@gmail.com

Ключові слова: *адаптація, учні з порушенням слуху, інклюзія, психологічна підтримка, соціалізація.*

У статті теоретично обґрунтовано особливості адаптації учнів із порушенням слуху до умов загальноосвітнього простору в контексті інклюзивної освіти. Охарактеризовано основні труднощі, з якими стикаються учні в процесі соціалізації та навчання. Визначено ключові чинники, що впливають на успішність адаптації, та описано напрями психологічної підтримки. Згідно з роботами науковців, визначено, що успішна адаптація учнів із порушенням слуху в загальноосвітній простір сприяє їхньому мовленнєвому, когнітивному та емоційному розвитку, особливо за наявності підтримки з боку педагогів й однолітків. На основі отриманих результатів педагогічного спостереження та власного професійного досвіду розроблено рекомендації, спрямовані на різні аспекти покращення адаптації учнів із порушенням слуху до умов загальноосвітньої школи, які можуть бути корисні вчителям, психологам, адміністрації школи та батькам. Такі рекомендації дадуть змогу якісно та продуктивно працювати з учнями з порушенням слуху. Адже адаптація учнів із порушенням слуху до загальноосвітнього середовища є складним, але надзвичайно важливим процесом, спрямованим на забезпечення рівних можливостей для здобуття якісної освіти та повноцінного розвитку. Вона охоплює психолого-педагогічну, соціальну та комунікативну сфери. Успішна інтеграція таких учнів вимагає створення інклюзивного навчального середовища, застосування спеціальних методів навчання, використання жестової мови, сурдопедагогіки, технічних засобів реабілітації та тісної співпраці між учителями, батьками, асистентами вчителя й фахівцями з підтримки. Адаптація сприяє формуванню в учнів із порушенням слуху почуття приналежності до шкільної спільноти, зниженню рівня тривожності та підвищенню мотивації до навчання. Науково обґрунтований підхід до адаптації учнів із порушенням слуху в загальноосвітньому просторі є основою для успішного навчання, соціалізації та розвитку таких дітей, забезпечує їм рівні права та можливості згідно з принципами інклюзії, визначеними міжнародними та національними нормативно-правовими актами.

PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE ADAPTATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT TO THE GENERAL EDUCATION COMMUNITY

Troianovska M. M.
PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
Psychology and Methods of Physical Education
T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»
Hetmana Polubotka str., 53, Chernihiv, Ukraine
orcid.org/0009-0009-6804-2665
masha.troyanovskaya@gmail.com

Key words: *adaptation, students with hearing impairment, inclusion, psychological support, socialization.*

The article theoretically substantiates the peculiarities of adaptation of students with hearing impairment to the conditions of general education space in the context of inclusive education. The main difficulties faced by students in the process of socialization and learning are characterized. The key factors influencing the success of adaptation are identified and the directions of psychological support are described. According to the work of scientists, it has been determined that the successful adaptation of students with hearing impairment to the general education space contributes to their speech, cognitive and emotional development, especially with the support of teachers and peers. Based on the results of the pedagogical observation and our own professional experience, we have developed recommendations aimed at various aspects of improving the adaptation of students with hearing impairment to the general education school environment, which can be useful for teachers, psychologists, school administrators and parents. The following recommendations will allow you to work efficiently and effectively with students with hearing impairment. The adaptation of students with hearing impairments to the general education environment is a complex but extremely important process aimed at ensuring equal opportunities for quality education and full development. It covers psychological and pedagogical, social, and communication spheres. Successful integration of such students requires the creation of an inclusive learning environment, the use of special teaching methods, sign language, sign language education, technical rehabilitation equipment, and close cooperation between teachers, parents, teaching assistants, and support professionals. Adaptation helps students with hearing impairment to develop a sense of belonging to the school community, reduce anxiety and increase motivation to learn. A scientifically based approach to the adaptation of students with hearing impairment in the general education space is the basis for the successful learning, socialization and development of such children, provides them with equal rights and opportunities in accordance with the principles of inclusion defined by international and national regulations.

Постановка проблеми. Сучасна освітня система в Україні впевнено прямує до інклюзивної моделі, гарантуючи рівний доступ до високоякісної освіти кожній дитині, особливо для тих, хто має порушення слуху. Адаптація таких дітей до реалій загальноосвітнього простору – це процес, що має багато компонентів та труднощів, де ключову роль відіграють як педагогічні методи, так і психологічні аспекти [5; 9].

Беручи до уваги глобальні зміни в інклюзивній освіті, Україна активно практикує інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами у звичайні освітні заклади, зокрема учнів із порушенням слуху. Вони мають специфічні виклики у сфері комунікації, розумінні мови та взаємодії із соціумом, що безпосередньо позначається на їх адаптації у школі. Тому актуальність визначення чинників, які підтримують або ускладнюють цей

процес, має велике значення для психологічної науки та практичної роботи [8; 10; 11].

Для кожного вчителя інтегрувати учня з порушенням слуху у звичайний клас – виклик, та й самій дитині вчитися поряд із дітьми, що чують, непросто. Від ставлення педагогічного колективу до новачка з порушенням слуху значною мірою залежать його подальше навчання та успішність. Ключову роль в адаптації дитини до колективу однолітків без порушень відіграє педагог, який має бути обізнаним з особливостями розвитку такої дитини та володіти спеціальними прийомами, що полегшують комунікацію та навчання [4].

Під адаптацією у контексті освіти розуміють процес пристосування учня до нових умов навчання, соціального оточення, а також до вимог і правил поведінки. Учні з порушенням слуху стикаються зі специфічними труднощами у цьому процесі, зумовленими нестачею слухової інформації, проблемами з мовленням, комунікативними бар'єрами та можливими емоційними розладами.

Адаптація має три рівні: фізіологічний, психологічний та соціальний. Для учнів із порушенням слуху найважливішими є психологічний і соціальний компоненти, які впливають на здатність дитини контактувати з однолітками, вчителями й іншими учасниками освітнього процесу [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання дітей із порушенням слуху спільно з їхніми однолітками без порушень розвитку набуло значного резонансу впродовж останніх років, регулярно обговорюючись на різних наукових форумах, конференції, семінари та з'їзди. Відповідні питання знайшли широке відображення у фаховій літературі. Психолого-педагогічний супровід учнів зі зниженим слухом, які навчаються в загальноосвітніх установах, досліджено у численних наукових працях. Розвиток особистості учня з порушеннями слуху в колективі з однолітками, що чують, проаналізовано у низці робіт [4; 6]. Установлено низку чинників, що позитивно впливають на загальний, особистісний та мовленнєвий розвиток учнів із порушенням слуху, що навчаються та перебувають серед тих, хто чує. Ключовими з них є можливість виховання дитини в сімейному колі з активною участю батьків, а також перебування дитини в мовному середовищі, яке сприяє розвитку мовлення дитини з порушенням слуху [1].

У літературних джерелах підкреслюється важливість спільного навчання дітей з особливими потребами, зокрема з порушеннями слуху, та учнів, які розвиваються без відхилень, – процес формування толерантності в сучасному світі. Інклюзивний підхід постає як чинник, що сприяє нормалізації соціального життя [3]. Навчання в інтегрованому середовищі дає змогу учням із порушенням слуху адаптуватися до оточення чуючих, опанувати навички співіснування, комунікації та налагодження соціальних зв'язків. Водночас відбувається й обернений процес: учні з нормальним слухом звикають до однолітків із порушенням слуху, навчаються будувати з ними взаємини, сприймати їх як звичайних дітей з аналогічними інтересами, проблемами, викликами, захопленнями та бажаннями, які є у будь-якої іншої дитини. Адже справжня інтеграція стає можливою лише тоді, коли прагнення до спільного буття взаємне, коли, з одного боку, дитина з порушенням слуху максимально адаптована до умов існування та навчання в соціумі, а з іншого – саме соціальне середовище готове визнати людей із порушеннями слуху рівними [1; 6].

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та визначенні основних чинників та аспектів адаптації учнів із порушенням слуху до шкільного колективу та наданні рекомендацій щодо адаптації учнів із порушенням слуху в загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сумісне навчання учнів із порушенням слуху та тих, що чують, є ефективним засобом для ліквідації психологічних бар'єрів, які заважають людям із порушеннями слуху успішно інтегруватися в суспільство. Раннє залучення учнів із порушенням слуху до освітнього процесу сприяє взаємодії та взаємному адаптуванню, розвитку комунікативних навичок. Діти з нормальним слухом, котрі навчаються пліч-о-пліч з учнями з порушенням слуху, зазвичай сприймають їх як повноцінних членів колективу [2]. Згідно з висновками багатьох науковців, інклюзивна освіта корисна не лише для учнів з особливими потребами, а й для всіх інших дітей. Завдяки тісним соціальним взаєминам діти змалечку починають розуміти потреби інших, навчаються емпатії, підтримці та співпраці, стають толерантними та соціально свідомими [1].

У працях одних науковців зауважено, що учні, які слабо чують, рідше заводять приятелів серед тих, які чують, у звичайних дитячих групах, оскільки спілкування для них утруднюється. На противагу цьому інші науковці переконані, що учні зі зниженим слухом незалежно від умов навчання демонструють близькі показники емоційного розвитку, рівня соціальних умінь, а також самооцінки та відчуття власної гідності [6].

Для будь-якого педагога навчання дитини з порушеннями слуху поряд із однолітками, які чують, – непросте завдання, як і для самої дитини. Від позиції педагогічного колективу школи щодо приходу учня зі слабким слухом залежать її подальші навчання та успіхи. Саме вчитель відіграє ключову роль в адаптації такого учня до оточення однокласників без порушень слуху. Він

повинен розуміти особливості конкретної дитини та використовувати спеціальні прийоми, які полегшують їй спілкування та навчання.

Учитель зобов'язаний посприяти учню зі слабким слухом інтегруватися в шкільне середовище, зокрема з учнями без порушень, заохочувати товаришування з однокласниками. Присутність у класі товариша, який має порушення слуху, мотивує дітей із типовим розвитком сприймати його як рівного, простягати руку допомоги не принижуючи. Також важливо не перебільшувати з опікою, тобто не втручатися там, де учень із порушенням слуху може і мусить справитися сам.

Початок шкільного навчання – важкий та важливий період у житті дитини. Психологи наголошують, що учні шестирічного віку переживають психологічну кризу, пов'язану з потребою адаптації до школи. У середньому звикання учнів до школи триває від трьох місяців до півтора року.

Адаптація школярів із порушенням слуху до шкільного колективу є важливим процесом, який потребує особливої уваги з боку педагогів, однокласників та батьків. Цей процес має кілька основних аспектів:

1. Психологічна адаптація. Учні з порушеннями слуху можуть відчувати труднощі у сприйнятті соціальних сигналів та взаємодії з однолітками. Важливо створювати таке середовище, де дитина відчуватиме себе комфортно і безпечно. Це передбачає такі чинники:

– психологічну підтримку для зниження рівня тривоги та стресу;

– розвивати соціальні навички, як-от: навички спілкування, розуміння невербальних сигналів (жести, міміка), а також допомогу в інтеграції в групу.

2. Комунікаційна адаптація. Використання альтернативних засобів комунікації (сурдопереклад, жестова мова, читання з губ) є важливим складником цього процесу. Для цього необхідно враховувати такі чинники:

– підготовка вчителів та учнів до використання цих методів;

– забезпечення спеціальних ресурсів (слухові апарати, персональні мікрофони для вчителя) для полегшення комунікації.

3. Соціальна адаптація. Важливою частиною адаптації є взаємодія з однокласниками. Завдання школи полягає у тому, щоб створити інклюзивне середовище, яке передбачає:

– проведення уроків на тему толерантності, взаємоповаги та розуміння різних можливостей учнів;

– спільні проєкти та групові заняття, де учні можуть взаємодіяти між собою, покращуючи комунікаційні навички та співпрацю.

4. Фізіологічна адаптація. Урахування індивідуальних потреб учнів із порушеннями слуху може також містити коригування умов навчання:

– окремі заняття з логопедами чи сурдопедагогами;

– підготовка класу до потреб дитини (відстань до дошки, освітлення, розмір класу).

5. Роль батьків та школи. Тісна співпраця між школою, батьками та іншими фахівцями (психологами, лікарями) є важливою для створення адаптивного середовища. Це дає змогу забезпечити цілісність та системність у процесі адаптації.

До основних чинників, що впливають на адаптацію учнів із порушенням слуху в загальноосвітньому середовищі, належать:

– рівень залишкового слуху та форма порушення слуху (глухота чи слабочуючість);

– наявність слухопротезування або кохлеарної імплантації;

– раннє виявлення і реабілітація (наскільки раніше почато корекцію, настільки збільшуються шанси на успішну адаптацію);

– мовленнєвий розвиток – володіння усним чи жестовим мовленням;

– підтримка з боку сім'ї;

– психологічна готовність учителів та однолітків до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

У процесі адаптації до загальноосвітнього середовища учні з порушенням слуху можуть стикатися з низкою труднощів:

– обмеження в спонтанній комунікації з однолітками;

– відчуття ізоляції або «інакшості»;

– недостатнє розуміння мовного матеріалу під час уроків;

– труднощі у включенні до колективної діяльності;

– психоемоційна напруга, підвищений рівень тривожності або замкнутість.

Успішна адаптація можлива за умови впровадження цілісної системи психологічного супроводу, що має такі компоненти: індивідуальна психолого-педагогічна діагностика рівня розвитку та особливостей дитини; психологічна просвіта педагогів і батьків щодо особливостей дітей із порушеннями слуху; формування позитивного мікроклімату в класному колективі, розвиток емпатії та толерантності серед учнів; соціально-психологічні тренінги для розвитку комунікативних навичок дитини; корекційно-розвивальні програми, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, саморегуляції та самооцінки.

Рекомендації щодо адаптації дітей із порушенням слуху в загальноосвітній школі, які можуть бути корисні вчителям, психологам, адміністрації школи та батькам:

1. Створення сприятливого освітнього середовища:

– забезпечити спокійне та візуально зручне місце в класі – учень повинен добре бачити обличчя вчителя та дошку (оптимально – перші парти);

– організувати доступ до візуальних навчальних матеріалів: схеми, малюнки, презентації, субтитри;

– використовувати підсилювальні пристрої (FM-системи, мікрофони) або сурдотехнічні засоби, якщо це потрібно;

– звертати увагу на освітлення – обличчя вчителя має бути добре видно для зчитування з губ.

2. Комунікація:

– говорити чітко, природно, не кричати, уникати мовлення спиною до учнів;

– за можливості використовувати жестову мову або дактиль, якщо дитина не володіє повністю усним мовленням;

– повторювати або переформульовувати важливу інформацію – не просто голосніше, а зрозуміліше;

– заохочувати однолітків до доброзичливого ставлення й допомоги під час комунікації.

3. Організація навчального процесу:

– використовувати індивідуальні освітні траєкторії: адаптовані завдання, знижене мовне навантаження, більше часу на виконання;

– надати дитині друковані конспекти або короткі письмові інструкції до завдань;

– залучати асистента вчителя або сурдоперекладача, якщо це можливо;

– регулярно проводити діагностику розуміння матеріалу – не лише тестами, а й у формі бесід, малюнків, схем.

4. Психологічна підтримка:

– здійснювати індивідуальну психологічну діагностику адаптації, самооцінки, емоційного стану дитини;

– організовувати розвивальні заняття з емоційного інтелекту, комунікативних навичок, подолання тривожності;

– формувати позитивний імідж дитини в колективі: розкривати її сильні боки, інтереси, здібності;

– залучати дитину до групової діяльності, гуртків, ігор з урахуванням її комунікативних можливостей.

5. Робота з учнями класу й батьками:

– проводити роз'яснювальну роботу серед учнів щодо особливостей спілкування з учнями з порушенням слуху (на рівні толерантності, а не жалю);

– залучати батьків до процесу адаптації (регулярні зустрічі, консультації, обмін інформацією);

– співпрацювати із сурдопедагогами, логопедами, реабілітологами – у межах міждисциплінарної команди.

6. Професійна підготовка вчителів:

– підвищувати кваліфікацію педагогів із питань інклюзивної освіти, освоєння основ жестової мови, методик викладання для учнів із порушенням слуху;

– формувати емоційну готовність та мотивацію вчителів до роботи з такими учнями.

Ці рекомендації мають адаптуватися під кожну конкретну дитину з урахуванням рівня порушення слуху, мовленнєвих навичок, віку, типу школи.

Учні з порушенням слуху часто мають нерівномірний розвиток пізнавальних процесів, знижену мовленнєву компетентність, тому:

– педагог має адаптувати мовний обсяг завдань, використовувати короткі інструкції, підкріплені візуально;

– надати додатковий час на виконання завдань або усне відтворення матеріалу;

– створити індивідуальний план навчання (ІПР) спільно з психологом, дефектологом, батьками;

– використовувати мультимедійні засоби, які забезпечують мультисенсорне сприймання інформації.

– педагог має усвідомлювати потребу в постійному підвищенні кваліфікації для роботи з учнями з ООП, зокрема: залучатися до командного супроводу дитини (спеціальні педагоги, психолог, логопед); брати участь у тренінгах та семінарах із інклюзії; вести рефлексію педагогічної діяльності – аналізувати, які методи працюють краще, а які потребують корекції.

Висновки. Адаптація учнів із порушенням слуху до шкільного середовища – це складний психолого-педагогічний процес, який охоплює не лише навчальні труднощі, а й соціальну, емоційну та мовленнєву інтеграцію дитини в освітній простір. Педагог відіграє ключову роль у забезпеченні сприятливих умов для цього процесу. Успішність адаптації залежить від уважного ставлення вчителя до специфіки розвитку дитини, її потреб та можливостей.

Педагог, працюючи з учнем із порушенням слуху, повинен бути не лише носієм знань, а й емоційною опорою, комунікатором, фасилітатором соціалізації. Успішна адаптація відбувається тоді, коли вчитель володіє емпатією, гнучкістю, готовністю змінювати підходи та співпрацювати з іншими фахівцями. У центрі педагогічної уваги має бути особистість дитини з її унікальними потребами й можливостями, а не лише діагноз.

Адаптація дітей із порушеннями слуху до загальноосвітнього середовища є процесом, що вимагає комплексного підходу. Успішність цього

процесу залежить від ранньої діагностики, своєчасної корекції, готовності педагогів до інклюзивного навчання та психологічної підтримки самої дитини. Забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в школі є ключовим чинником інтеграції таких дітей у загальний освітній простір.

Загалом успішна адаптація залежить від комплексного підходу, де враховуються як індивідуальні особливості учня, так і атмосфера в закладі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа.* 2011. № 3. С. 10–14.
2. Даніелс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів, 2000. 256 с.
3. Засенко В., Колупаєва А. Шляхи інтеграції дітей з порушеннями слуху у суспільство. *Громадянська освіта та соціалізація дітей з вадами слуху :* збірник науково-методичних матеріалів. Київ, 2002. С. 48–50.
4. Олійникова Н.Д., Дудченко Л.О., Кудлай С.В. Методичні рекомендації щодо роботи з дітьми ізособливими потребами : посібник для практичних психологів, соціальнихпедагогів, педагогів, батьків. Первомайськ, 2011. 136 с.
5. Ричок Т.М. Корекція показників фізичного стану школярів із вадами слуху засобами туристського багатоборства : дис. … канд. наук з фіз. вих. та спорту : 24.00.02. Київ, 2018. 298 с.
6. Таранченко О.М., Федоренко О.Ф. Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у початковій школі : навчально-методичний посібник. Київ, 2020. 223 с.
7. Трояновська М. Адаптивна фізична культура: навчально-методичний посібник. Чернігів, 2023. 76 с.
8. Трояновська М.М. Готовність майбутніх учителів фізичної культури до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. *Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 151. Т. І. С. 298–300.
9. Трояновська М.М. Стан здоров'я школярів 10–11 років із вадами слуху. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. *Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 152(2). Т. І. С. 165–168.
10. Трояновська М.М. Теоретичні аспекти проведення занять фізичної культури з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 154(2). С. 166–169.
11. Трояновська М.М., Лазаренко М.Г., Жлобо В.О. Профілактика травматизму в адаптивній фізичній культурі для учнів з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету ««Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. *Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 3. С. 296–301.

REFERENCES

1. Bondar V. (2011) Inklyuzyvne navchannya yak sotsial′no-pedahohichnyy fenomen [Inclusive education as a social and pedagogical phenomenon]. *Ridna shkola.* Vol 3. P. 10–14 [in Ukrainian].
2. Daniels Ellen, Stafford Kay (2000) Zaluchennya ditey z osoblyvymy potrebamy do systemy zahal′noosvitnikh klasiv [Involvement of children with special needs in the system of general education classes]. *Society «Nadiya».* Lviv. 256 [in Ukrainian].
3. Zasenko V., Kolupaeva A. (2002) Shlyakhy intehratsiyi ditey z porushennyamy slukhu u suspil′stvo [Ways to integrate children with hearing impairments into society]. *Civic education and socialization of children with hearing impairments. Collection of scientific and methodological materials.* Kyiv. P. 48–50 [in Ukrainian].
4. Oliynykova N.D., Dudchenko L.O., Kudlay S.V. (2011) Metodychni rekomendatsiyi shchodo roboty z dit′my iz osoblyvymy potrebamy [Methodological recommendations for working with children with special needs]. *Manual for practical psychologists, social workers, teachers, parents.* Pervomaisk, 136 [in Ukrainian].
5. Ruchok T.M. (2018) Korektsiya pokaznykiv fizychnoho stanu shkolyariv z vadamy slukhu zasobamy turyst·s′koho bahatoborstva [Data correction of schoolchildren physical stade with hearing imparement by means of tourism multiathlon]. D. in Physical Education and Sports : 24.00.02; National University of Physical Education and Sports of Ukraine, Kyiv. 298. [in Ukrainian].
6. Taranchenko O.M., Fedorenko O.F. (2020) Novyy format osvitn′oho seredovyshcha: dity z porushennyamy slukhu v pochatkoviy shkoli [New format of the educational environment: children with hearing impairments in primary school]. *Study guide.* Kyiv. 223 [in Ukrainian].

7. Troianovska, M.M. (2018). Adaptyvna fizychna kultura [Adaptive physical culture]. *Study guide for students of physical education faculties.* National University «Chernihiv Collegium» named after T. Shevchenko. Chernihiv. 104 [in Ukrainian].
8. Troianovska, M.M. (2018). Hotovnist maybutnikh vchyteliv fizychnoyi kultury do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy problemamy [Readiness of future physical education teachers to work with children with special educational needs]. Visnyk of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko. Issue 151. Vol. I. Chernihiv: CNPU, 298–301 [in Ukrainian].
9. Troianovska, M.M. (2018). Stan zdorovya shkolyariv 10–11 rokiv z vadamy slukhu [The state of health of schoolchildren aged 10–11 with hearing impairment]. *Visnyk of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko.* Issue 152. Vol. II. Chernihiv: CHNPU, 165–168 [in Ukrainian].
10. Troianovska, M.M. (2018). Teoretychni aspekty provedennya zanyat fizychnoyi kultury z uchnyamy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inklyuzyvnoyi osvity [Theoretical aspects of conducting physical education classes with students with special educational needs in inclusive education]. *Visnyk of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko,* 154 (II), Chernihiv: CNPU, 166–169 [in Ukrainian].
11. Troianovska, M.M., Lazarenko, M.G., & Zhlobo, V.O. (2019). Profilaktyka travmatyzmu v adaptyvniy fizychniy kul′turi dlya uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Prevention of injuries in adaptive physical culture for students with special educational needs]. *Visnyk of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko,* 159 (III), Chernihiv: CHNPU. 296–301 [in Ukrainian].

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

UDC 378.093.5.011.3-051:[37+159.9]:[37.091.313:159.942]

DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-12

SOCIOEMOTIONAL AND ETHICAL LEARNING AS AN INNOVATIVE MODEL IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS

Holovanova T. P.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Psychology
of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1202-3720
tatyana1956@gmail.com

Key words: *social and emotional learning, SEE Learning, New Ukrainian School, emotional self-regulation, facilitative teaching, educational psychology, teacher training.*

The article explores the conceptual foundations of Social, Emotional, and Ethical Learning (SEE Learning) in the context of the current Ukrainian educational reform. The relevance of the topic is driven by the urgent need to develop students' emotional resilience, moral awareness, and the ability to coexist amid war and uncertainty. The feasibility of integrating the SEE Learning programme – developed by Emory University (USA) – into the system of psychological and pedagogical training of future teachers is substantiated. The paper highlights opportunities for adapting contemplative practices, ethical reflection, and nonviolent communication within the framework of the course «Educational Psychology». Emphasis is placed on the practical experience of Ukrainian school psychologists, who are already applying tools for emotional self-regulation and psychosocial support. The article demonstrates how future educators can develop skills of empathetic interaction, inner stability, and professional responsibility. The key advantages of SEE Learning as a systemic model of education are outlined – namely, its integration of emotional, social, and ethical dimensions. The need for a transformation in the teacher's role – from a knowledge transmitter to a facilitator of development – is argued. However, for a full immersion into the concept of social and emotional learning, mastering its practices and exercises requires the in-person participation of future educators in training sessions. Therefore, it is essential to develop trainings focused on the fundamentals of facilitation in the classroom, as well as to learn how to implement the program within an educational institution. In addition, the article emphasizes the importance of interdepartmental collaboration and support from educational authorities to ensure the sustainable development of SEE Learning practices in teacher education.

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ ТА ЕТИЧНЕ НАВЧАННЯ (СЕЕН) ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ

Голованова Т. П.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-1202-3720
tatyana1956@gmail.com

Ключові слова: *соціально-емоційне навчання, СЕЕН, Нова українська школа, емоційна саморегуляція, фасилітативне викладання, педагогічна психологія, підготовка вчителів.*

Досліджуються концептуальні питання соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН) у контексті сучасної української освітньої реформи. Актуальність теми зумовлена необхідністю формування в учнів емоційної стійкості, моральної свідомості та здатності до співжиття в умовах війни та невизначеності. Обґрунтовано доцільність інтеграції програми СЕЕН, розробленої Університетом Еморі (США) та адаптованої до українських умов через діяльність громадської організації EdCamp, у систему психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів та психологів. Висвітлюються можливості адаптації контемплятивних практик, етичної рефлексії та ненасильницької комунікації у межах дисципліни «Педагогічна психологія». Акцент зроблено на практичному досвіді українських шкільних психологів, які вже використовують інструменти емоційної саморегуляції та психосоціальної підтримки. Показано, як майбутні педагоги можуть формувати навички емпатійної взаємодії, внутрішньої стабільності та професійної відповідальності. Визначено ключові переваги СЕЕН як системної моделі виховання – інтеграція емоційного, соціального та етичного вимірів. Обґрунтовано потребу трансформації ролі педагога – від транслятора знань до фасилітатора розвитку. Зазначено, що реалізація СЕЕН потребує нормативної підтримки, кадрової підготовки та перегляду традиційних освітніх підходів. Стаття пропонує стратегічне бачення впровадження СЕЕН у підготовку фахівців освіти як інструменту формування цілісної гуманістичної педагогіки.

Statement of the problem. The New Ukrainian School reform is changing both the content of education and teaching methods, focusing on child – centredness, partnership pedagogy, and the development of emotional intelligence and soft skills. The development and improvement of social and emotional skills, interaction with others involves ethical aspects, so the study of socioemotional and ethical learning (SEE Learning), which aims to develop emotional, social and ethical competence, is becoming relevant. The SEE Learning programme, developed by Emory University (USA) with the participation of the Dalai Lama, is closely linked to the idea of harmonious personal and social development [20]. In Ukraine, this programme has been adapted since 2019 and is of interest to the educational community [1]. In the context of war, education is increasingly perceived not only as a field of knowledge, but also as a system for building resilience, values and emotional well-being of the child, which is fully in line with the philosophy of SEEN. In this regard, there is a need to explore the possibilities of integrating SEEN into the system of psychological and pedagogical training of future teachers, in particular through the development of their skills of self-regulation, empathy, non-violent communication and ethical leadership. Thus, socio-emotional and ethical learning is seen not only as a means of improving school education, but also as a possible structural innovation in higher teacher education, provided that there is appropriate scientific, practical, regulatory and institutional support.

Analysis of recent research and publications. The SEE Learning programme is based on the best practices of social and emotional learning (SEL),

the effectiveness of which has been confirmed by numerous international studies. SEL programmes have a positive impact on students' adaptation, development of self-regulation, emotional well-being and academic performance [17; 19]. The theoretical basis is the work of D. Goleman, who defines emotional intelligence as the ability to be aware of emotions, analyse them rationally and use them in decision-making [6].

S. Denham, S. Brown and C. Domitrovich argue that the development of social intelligence – self-awareness, self-control, empathy and responsible decision-making – is an important factor in students' social adaptation and academic success [19]. Similar findings are confirmed by Ukrainian research: O. Elkin points to the positive dynamics in the development of emotional literacy and psychological safety in the educational environment [7], and O. Kovalchuk analyses the impact of SEL programmes on the formation of empathy, stress resistance and moral consciousness [10].

The Ukrainian educational approaches to SEL are based on the adapted CASEL model, which covers five key competences: self-awareness, self-regulation, social awareness, interaction skills and responsible decision-making [16]. At the same time, the SEE Learning model developed at Emory University expands the classical SEL structure to include ethical components, awareness and empathy, making it an interdisciplinary educational system [20].

In the national context, the integration of the ethical component into teacher training is substantiated by I. Bekh [2] and O. Skrypnychenko [4], emphasising the importance of developing moral consciousness as part of professional competence. The significance of systematic integration of SEL and SEE Learning into teacher education is emphasised by T. Vodolazka, pointing out the need to include these competences in the content of the disciplines of the psychological and pedagogical cycle [5].

Evidence-based pedagogy research also confirms the link between developed socioemotional skills and student achievement, making SEL and SEE Learning an important component of reformed education in Ukraine [14].

Selection of previously unresolved parts, a common problem to which the article is devoted. Despite the growing number of empirical studies (3; 5; 10; 14; 15), the issue of justifying the integration of SEE Learning into courses of the psychological and pedagogical cycle, in particular, such as Educational Psychology and Methods of the Educational Process, remains relevant.

T**he purpose of this article** is to theoretically summarise the concept of SEE Learning and analyse the possibilities of its implementation in the system of training future teachers and psychologists.

Presentation of the main research material. The analytical review «Opportunities for the Implementation of Socioemotional Learning within the New Ukrainian School Reform» [1] reveals the state of implementation of socioemotional learning in Ukrainian schools, by analysing regulatory documents and the results of an all-Ukrainian survey among educators. According to the key provisions of the New Ukrainian School (NUS) reform set out in the relevant concept, one of the priorities of modern education is the formation of a competent, conscious, responsible personality capable of empathy, self-regulation, critical thinking and effective coexistence in a democratic society [12].

The competence-based approach, as a systemic principle, is implemented in all State Standards – from preschool to basic secondary education. The Basic Component of Preschool Education (2021) highlights the importance of forming the child's social and emotional sphere. As stated in the document: «The educational process in a preschool education institution should ensure the development of the emotional sphere, the formation of moral and ethical norms, the child's ability to interact and cooperate with other people» (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2021, p. 9) [13].

The State Standard of Primary Education (2018) also provides for the interdisciplinary development of personal qualities and social skills. «Education at this level should ensure the development of learning skills, communication, critical and creative thinking, teamwork, social activity and responsible behaviour» (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2018, Annex, section 2) [8].

The State Standard of Basic Secondary Education (2020) complements the competency-based approach with an emphasis on non-violent communication, ethical self-determination and civic engagement: «The key competences of students include: social and competence; ability to cooperate, interact, and resolve conflicts non-violently; ethical thinking and behaviour based on universal values» (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2020, Annex 1, para. 6) [9].

These provisions have become particularly relevant in the context of martial law in Ukraine. The educational policy focuses on creating a psycho-emotionally safe environment, supporting students' psychological resilience, and fostering the values of dignity, self-respect and responsible citizenship.

The State Standards of Education of Ukraine clearly contain components that directly correlate with the goals of the SEE Learning (Social, Emotional and Ethical Learning) programme, namely: the development of emotional intelligence, ethical thinking, civic awareness, teamwork, and responsible decision-making.

According to the authors of the analytical report, the essence of SEEN is: «to develop soft skills in students in the following areas: social and emotional learning, mindfulness, empathy and ethical sensitivity, systems thinking, resilience and trauma-informed practices» [1]. The SEE Learning (Social, Emotional, and Ethical Learning) Programme, developed by the Centre for Ethics at Emory University (USA), is based on interdisciplinary research in the fields of affective neuroscience, social psychology, compassionate education and ethical philosophy. According to these studies, the ability to self-regulate, feel empathy and make responsible ethical choices is not only a moral virtue, but also one that can be developed through targeted training of neuropsychological mechanisms [20].

SEE Learning offers a holistic educational framework based on three key domains – awareness, compassion and ethical engagement – and encompasses the development of skills at three levels: intrapersonal, interpersonal and systems-level. This 3×3 matrix forms the methodological compass of the programme, which combines self-reflection, ethical thinking, social interaction and understanding of complex systems of interdependence.

Programme participants develop a consistent, critical, systematic and ethical view of themselves, others and the world. Mindfulness involves the development of cognitive awareness, critical thinking, and the ability to distinguish between automatic and conscious reactions. Empathy includes empathy, care, active benevolence, and concern for others. Ethical engagement includes the ability to act responsibly, to see the interconnections between personal actions and social consequences, to develop systems thinking and sensitivity to the common good.

The programme also integrates key trauma-informed and culturally sensitive approaches. This is particularly relevant in the Ukrainian context, where children and educators are experiencing the effects of war, loss and psychological instability. SEE Learning creates a space in which students can experience difficult emotions without fear of being judged, which is the basis for rebuilding internal resilience.

The implementation of SEE Learning in the educational process is carried out in the logic of the facilitation approach, which involves non-violent pedagogy, trust, openness and co-presence. The teacher is not a transmitter of knowledge, but a facilitator of students' ethical, emotional and cognitive experience. This involves delicate support of the process of self-discovery and self-improvement, where the truth is formed in open dialogue, co-research, and simulation of situations.

SEE Learning focuses on daily micro-practices that help to internalise new skills. Among them: «Noticing Pause», body scans, emotional awareness practices, ethical reflections, such as «letter to myself», «ethical self-questioning» or «gratitude circle».

Such practices can be easily integrated into the school routine through morning circles, trust circles, discussions of ethical dilemmas in class hours or integrated lessons. In doing so, they are in line with the key tenets of Ukraine's educational reform, the New Ukrainian School (NUS), especially its emphasis on child-centredness, partnership pedagogy and value-based learning.

SEE Learning pays special attention to building a community in the classroom: a space where students feel safe, can openly share their experiences, and develop skills of mutual support and collective care. This creates not just an educational environment, but a developing ethical community.

Thus, SEE Learning not only expands the concept of socioemotional learning, but also offers a pedagogical philosophy of «education from within», in which learning takes place through experience, emotion and deep reflection. This meets the challenges of the 21st century and develops in students not only knowledge but also the ability to be conscious, sustainable, ethical members of society.

During the implementation of psychosocial support courses for teachers, special attention is paid to teaching simple but effective techniques for self-regulation, reducing anxiety and overcoming stressful conditions. These practices – «orangutan», «flower and candle», grounding techniques, group art therapy – do not require sophisticated equipment and can be implemented both in work with children and in the daily life of the teacher [13].

Future teachers and psychologists studying Educational Psychology must acquire not only theoretical knowledge about emotional processes, adaptation, stress and trauma, but also practical skills – how to recognise signs of distress in children, how to regulate their own emotional states and how to create a supportive educational environment. In this sense, the experience of school psychologists is extremely valuable – they already work with such manifestations as increased aggression, anxiety, playful re-enactment of trauma, sleep and attention disorders in children.

In addition, practice shows that teachers who practice SEL elements themselves become emotional 'mentors' for students. Therefore, the course should include not only the study of psychological theories, but also reflective blocks (emotional diaries, micro techniques of self-support), as well as case studies. This will allow students to learn how to interact empathetically, be emotionally present and ethically responsible in difficult pedagogical situations.

It is equally important to create awareness of professional burnout as a systemic challenge. According to the trainers of psychosocial courses, emotional sta-

bilisation techniques are needed not only for children but also for teachers themselves. In this context, the concept of an internal resource, which is actively considered in SEE Learning, should be included in the practical arsenal of a future teacher.

Thus, the study of Educational Psychology should move from an abstract theoretical discipline to a practice-oriented course with a clear ethical framework that develops the skills of compassion, engagement and global responsibility – the basic components of the SEE Learning system. It is this transformation that will help prepare teachers who are able to work in conditions of uncertainty, trauma and a high level of social demand for psycho-emotional support.

The implementation of SEE Learning in Ukrainian education is a potential step towards a value-based transformation of teacher training. This model is in line with the principles of the New Ukrainian School, promotes the development of psychological resilience in times of war, and forms the professional identity of a teacher as a carrier of ethical culture.

Challenges include the need for systematic training of university teachers, overload of educational programmes, and digitalisation of education. Key tasks include professional development in the field of SEL/SEE Learning and creating conditions for psychological support of the educational process in the context of distance education. In the context of traumatised society, these components become essential for restoring trust, a safe environment and dialogue at school.

Conclusions and prospects for further developments in this area. Socioemotional and ethical learning (SEE Learning) is a perspective innovative educational model that meets the challenges of modern education in Ukraine and the world. Thus, unique conditions are being created in Ukraine for the institutionalisation of SEE Learning as part of a sustainable, humanistic and value-based education model that simultaneously meets international recommendations (CASEL) and national needs in times of war and transformation. Its implementation in the educational environment requires not only methodological changes, but also rethinking the role of the teacher, creating an emotionally safe environment, reconfiguring assessment forms, and developing ethical self-reflection. Further research should focus on practical strategies for implementing SEE Learning in the educational process of future teachers and psychologists.

BIBLIOGRAPHY

1. *Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform)* / Л. Гриневич та ін. Київ : Шкільний світ, 2021. URL: https://library.pdpu.edu.ua/images/2021/novi%20kn/34.pdf (дата звернення: 13.06.2025).
2. Бех І.Д. Концепція «Я-центрованого» духовно-розвивального виховання: парадигмальні ознаки. *Методист*. 2016. № 7(5). С. 64–70.
3. Басюк Н.А. Технологія соціально-емоційного навчання у розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів та вихователів групи подовженого дня. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. № 30. С. 6–14. URL: http: //eprints.zu.edu.ua/41597/ (дата звернення: 11.06.2025).
4. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О.В. Скрипченко та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
5. Водолазька Т.В. Соціально-емоційне навчання в системі неперервної освіти. Імідж сучасного педагога. 2024. № 6(219). С. 68–71. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-68-71
6. Гоулман Д. Емоційний інтелект: чому він може бути важливішим за IQ / пер. з англ. І. Андрущенка. Київ : ВСЛ, 2018. 456 с.
7. Елькін О. Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. № 1(10). С. 42–56.
8. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова від 21.02.2018 № 87. *Офіційний вісник України*. 2018. № 20. Ст. 688. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text (дата звернення: 11.06.2025).
9. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти : Постанова від 30.09.2020 № 898. *Офіційний вісник України*. 2020. № 82. Ст. 2657. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#Text (дата звернення: 11.06.2025).
10. Ковальчук О. Соціально-емоційне навчання як засіб розвитку особистості молодшого школяра. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. № 5. С. 48–54. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.7 (дата звернення: 11.06.2025).
11. «Їхнє дитинство не повториться». Як педагогам дошкілля підтримати дітей і самих себе. URL: https://nus.org.ua/2025/06/06/yihnye-dytynstvo-ne-povtorytsya-yak-pedagogam-doshkillya-pidtrymaty-ditej-i-samyh-sebe/ (дата звернення: 11.06.2025).

12. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Наказ МОН України від 27.07.2016 № 988. Київ, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf (дата звернення: 11.06.2025).
13. Міністерство освіти і науки України. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33. Київ, 2021. 44 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/Bazoviy-komponent-12.01.2021.pdf (дата звернення: 11.06.2025).
14. Соціально-емоційні навички як запорука успішності – дослідження з доказової педагогіки. URL: https://nus.org.ua/2024/11/24/sotsialno-emotsijni-navychky-yak-zaporuka-uspishnosti-doslidzhennya-z-dokazovoyi-pedagogiky/ (дата звернення: 11.06.2025).
15. Шевчук В.Г., Красильник, Ю.С. Соціально-емоційне навчання як чинник розвитку комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів професійної освіти. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України* : зб. матер. VII Міжнародної конференції, 14 листопада 2024 р. Київ : Київ. нац. ун-т буд-ва і архіт., 2025. С. 515–523. URL: https://repositary.knuba.edu.ua/handle/123456789/14760 (дата звернення: 11.06.2025).
16. CASEL. The CASEL Framework for Social and Emotional Learning. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023. URL: https://casel.org (дата звернення: 11.06.2025).
17. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions // *Child Development*. 2011. Vol. 82, No. 1. P. 405–432. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
18. Goleman, D., Senge, P. The Triple Focus: A New Approach to Education. Florence, MA: More Than Sound, 2015. 74 p.
19. Denham, S.A., Brown, C., Domitrovich, C.E. «Plays nice with others»: Social-Emotional Learning and Academic success : Corrigendum. *Early Education and Development, 22*(1), 180. 2011. URL: https://doi.org/10.1080/10409289.2011.557336 (дата звернення: 11.06.2025).
20. Social, Emotional, and Ethical Learning (SEE Learning) is a program of the Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, Emory University, Atlanta, GA30322. URL: https://compassion.emory.edu/_includes/documents/SEE_Learning_Docs/SEE_Companion_March.pdf (дата звернення: 11.06.2025).

REFERENCES

1. Hrynevych, L., Drozhzhyna, T., Hloba, O., et al. (2021). *Feasibility study on opportunities for SEL within New Ukrainian School reform* [Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа»]. Vydavnycha hrupa «Shkil′nyy svit». https://library.pdpu.edu.ua/images/2021/novi%20kn/34.pdf
2. Bekh, I.D. (2016). Kontseptsiia «Ia-tsentrovanoho» dukhovno-rozvyval′noho vykhovannia: paradyhmial′ni oznaky [The concept of «Self-centered» spiritual-developmental education]. *Metodyst*, 7(5), 64–70.
3. Basiuk, N.A. (2024). Tekhnolohiia sotsial′no-emotsiynoho navchannia u rozvytku emotsiynoho intellektu maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv ta vykhovateliv hrupy podovzhenoho dnia [Technology of SEL in the development of emotional intelligence of future primary school teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 30, 6–14. http://eprints.zu.edu.ua/41597/
4. Skrypchenko, O.V., Dolynska, L.V., Ohorodniuk, Z.V., et al. (2001). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia* [Developmental and educational psychology]. Kyiv: Prosvita.
5. Vodolazka, T.V. (2024). Sotsial′no-emotsiine navchannia v systemi neperervnoi osvity [SEL in the lifelong learning system]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 6(219), 68–71. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-68-71
6. Goleman, D. (2018). *Emotsiinyi intellekt: chomu vin mozhe buty vazhlyvishym za IQ* (I. Andrushchenko, Trans.). Kyiv: VSL. (Original work published 1995).
7. Elkin, O. (2023). Sotsial′no-emotsiine navchannia yak zatrebuvana praktyka formuvannia m′iakyh navychok uchnivstva [SEL as a demanded practice for soft skills formation]. *Sotsial'na robota ta sotsial'na osvita*, 1(10), 42–56.
8. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity: Postanova № 87* [State Standard of Primary Education]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п
9. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi serednoi osvity: Postanova № 898* [State Standard of Basic Secondary Education]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п

10. Kovalchuk, O. (2024). Sotsial′no-emotsiine navchannia yak zasib rozvytku osobystosti molodshoho shkoliara [SEL as a tool for personality development of junior pupils]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 48–54. https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.7
11. NUS.org.ua. (2025, June 6). Yikhnie dytynstvo ne povtorytsia. Yak pedahoham doshkillya pidtrymaty ditei i samykh sebe. https://nus.org.ua/2025/06/06/yihnye-dytynstvo-ne-povtorytsya-yak-pedagogam-doshkillya-pidtrymaty-ditej-i-samyh-sebe/
12. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *Pro zatverdzhennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahal'noi serednoi osvity «Nova ukrains'ka shkola» na period do 2029 roku*. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf
13. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Bazovyi komponent doshkil'noi osvity (nova redaktsiia)*. https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/Bazoviy-komponent-12.01.2021.pdf
14. NUS.org.ua. (2024, November 24). *Sotsial'no-emotsiini navychky yak zaporuka uspishnosti – doslidzhennia z dokazovoi pedahohiky*. https://nus.org.ua/2024/11/24/sotsialno-emotsijni-navychky-yak-zaporuka-uspishnosti-doslidzhennya-z-dokazovoyi-pedagogiky/
15. Shevchuk, V.H., & Krasylnyk, Yu.S. (2025). Sotsial′no-emotsiine navchannia yak chynnyk rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv [SEL as a factor in communication skills development]. In *Aktual'ni problemy osvitnoho protsesu v konteksti yevropeis'koho vyboru* (pp. 515–523). Kyiv National University of Construction and Architecture. https://repositary.knuba.edu.ua/handle/123456789/14760
16. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). *The CASEL Framework for Social and Emotional Learning*. https://casel.org
17. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
18. Goleman, D., & Senge, P. (2015). *The triple focus: A new approach to education*. Florence, MA: More Than Sound.
19. Denham, S.A., Brown, C., & Domitrovich, C.E. (2011). «Plays nice with others»: Social-emotional learning and academic success: Corrigendum. *Early Education and Development*, 22(1), 180. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.557336
20. Emory University, Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics. (n.d.). *SEE Learning companion document*. https://compassion.emory.edu/_includes/documents/SEE_Learning_Docs/SEE_Companion_March.pdf

УДК 378:37.011.3-051:780.616.432:005.336.2(045) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-13

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО МИСТЕЦЬКИХ ШКІЛ

Горожанкіна О. Ю.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0003-1777-2173
garmonia8oy@gmail.com

Ключові слова: *методична компетентність, діагностика, початкова музична освіта, мистецька школа, навчання гри на фортепіано, майбутні викладачі фортепіано.*

Статтю присвячено дослідженню стану сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано мистецьких шкіл в умовах системного реформування вищої освіти України та її інтеграції у європейський простір. Акцентується увага на зростаючій потребі у висококваліфікованих фахівцях, здатних залучати дітей до музичного мистецтва, розвивати їхні творчі та когнітивні здібності, емоційний інтелект, комунікативні навички та формувати музичну культуру. Зазначено, що особливу роль у цьому процесі відіграють мистецькі школи, де фортепіанне навчання є ключовим елементом музично-естетичного виховання. Наголошено на вирішальному значенні методичної компетентності вчителя фортепіано для успішної реалізації музично-педагогічної діяльності. Проаналізовано теоретичні засади визначення поняття «компетентність» у контексті сучасної музично-педагогічної освіти. Обґрунтовано власне розуміння методичної компетентності як складного інтегративного утворення та визначено її компонентну структуру, яка складається з мотиваційно спрямованого, змістовно пізнавального та діяльнісно-рефлексивного компонентів, для діагностики яких було розроблено відповідні критерії та показники. Особливу увагу приділено методам діагностики (анкетування, тестування, опитування, творчі завдання, спостереження), використання яких дало змогу виявити реальний стан сформованості методичної компетентності в майбутніх викладачів фортепіано мистецьких шкіл. Запропоновано шляхи вирішення виявлених проблем, що включають оновлення освітніх програм (зокрема, інтеграцію практично орієнтованих курсів із сучасних методик викладання фортепіано, роботи з обдарованими дітьми та дітьми з особливими освітніми потребами); підвищення уваги до педагогічної практики студентів; розвиток рефлексивних навичок у здобувачів, а також створення платформ для обміну досвідом та налагодження плідної співпраці зі стейкхолдерами. Підкреслено, що саме такі заходи сприятимуть формуванню нового покоління викладачів фортепіано, здатних забезпечувати високий рівень музичної освіти в Україні.

DIAGNOSING THE STATE OF FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCY OF FUTURE PIANO TEACHERS OF ART SCHOOLS

Gorozhankina O. Yu.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Music and Instrumental Training
State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»
Staroportofrankovskaya str., 26, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1777-2173
garmonia8oy@gmail.com

Key words: *methodological competence, diagnostics, primary music education, art school, piano training, future piano teachers.*

The article is devoted to the study of the state of formation of methodological competence of future teachers of piano art schools in the context of the systemic reform of higher education in Ukraine and its integration into the European space. Attention is focused on the growing need for highly qualified specialists who are able to involve children in musical art, develop their creative and cognitive abilities, emotional intelligence, communication skills and form musical culture. The process is played by art schools, where piano training is a key element of musical and aesthetic education. The decisive importance of the methodological competence of the piano teacher for the successful implementation of musical and pedagogical activities is emphasized. The theoretical foundations of the definition of the concept of «competence» in the context of modern music and pedagogical education are analyzed. The author substantiates his own understanding of methodological competence as a complex, integrative formation and defines its component structure, which consists of motivation-directed, content-cognitive, and activity-reflective components, for the diagnosis of which appropriate criteria and indicators have been developed. Particular attention is paid to diagnostic methods (questionnaires, testing, surveys, creative tasks, observations) the use of which made it possible to identify the real state of formation of methodological competence in future piano teachers of art schools. Ways to solve the identified problems are proposed, include updating educational programs (in particular, the integration of practically oriented courses on modern methods of teaching piano, working with gifted children, and children with special educational needs); increasing attention to the pedagogical practice of students; development of reflective skills in applicants, as well as the creation of platforms for the exchange of experience and the establishment of fruitful cooperation with stakeholders. It is emphasized that such events will contribute to the formation of a new generation of piano teachers capable of providing a high level of music education in Ukraine.

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського освітнього простору вимагає від закладів вищої освіти системного реформування. Ідеться про вдосконалення освітніх програм, підвищення якості навчання та забезпечення конкурентоспроможності випускників на європейському ринку праці. Це зумовлює пошук нових підходів до змісту, методів, форм навчання та технологій їх упровадження у процесі підготовки майбутніх фахівців. Сьогодні музично-педагогічна освіта потребує фахівців, які зорієнтовані на залучення дітей до музичного мистецтва через таку організацію творчого освітнього процесу, що сприяє розвитку творчих та когнітивних здібностей дитини, формуванню їхніх емоційної та інтелектуальної сфер, комунікативних умінь і навичок, формуванню музичної культури як складової частини духовної культури. У всебічному розвитку особистості ключову роль відіграють мистецькі школи, адже саме в освітньому процесі мистецьких шкіл найбільш ефективно розвиваються творчі здібності, естетичний смак та емо-

ційний інтелект дітей. У процесі навчання музиці відбувається розвиток уяви та креативності учнів, здатність самовиражатися через мистецтво, уміння розуміти й цінувати духовно-культурні цінності. Навчання гри на фортепіано є важливим елементом музично-естетичного виховання сучасної молоді. Завдяки своїм унікальним виразно-технічним можливостям фортепіано є ключем до величезного світу музики, відкриває широкі горизонти для виконання творів різноманітних жанрів та стилів, що дає змогу учням не лише опановувати навчально-педагогічний репертуар, а й знайомитися з шедеврами світової класичної музики. У цьому аспекті особистість учителя фортепіано та рівень його методичної компетентності мають вирішальне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі положення щодо формування методичної компетентності майбутніх фахівців висвітлено в законах «Про вищу освіту», «Про культуру», «Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки», «Положенні про мистецьку школу». Питанням мистецької освіти присвячено дослідження Ю. Богуцького, О. Ростовського, Л. Мосол, Г. Ніколаї, О. Рудницької та ін. Проблему підготовки студентів мистецьких факультетів до музично-творчого розвитку учнів з аксіологічного (ціннісного) ракурсу розкрито в працях Л. Василенко, С. Горбенко, А. Козир, О. Комаровської, О. Отич, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. На важливості акмеологічного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва наголошує В. Федоришин, уважаючи акмеологічний підхід базисною методологічною програмою, що відзначається прогностичністю та орієнтує вчителя на прогнозування якісних результатів у його підготовці до практичної діяльності [8, с. 4]. Значним концептуальним підґрунтям стали дослідження, присвячені різним аспектам формування методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Бігіч, Л. Василенко, Ван Юе, Н. Гузій, О. Гуральник, О. Процишина, Р. Савченко, А. Козир, О. Реброва, Н. Цюлюпа, О. Щолокова та ін.), у яких під методичною компетентністю розуміється поєднання у здобувача ключових методичних знань, практичних навичок, відповідних умінь та його індивідуальних особистісних якостей [1, с. 129]; здатність подолати професійні обмеження і розглядати фахові питання з погляду широких філософсько-методологічних і соціально-культурних позицій [10]; уміння організовувати процес музичного навчання школярів відповідно до сучасних художньо-освітніх вимог та здатність фахівця успішно вирішувати методичні завдання, самореалізовуватися і постійно самовдосконалюватися [2, с. 48]; здатність ефективно використовувати свої знання, уміння та навички в освітньому процесі, що ґрунтується на гнучкій комунікабельності, активному творчому пошуку, а також на бажанні саморозвиватися й самореалізовуватися у сфері викладання музичного мистецтва [9, с. 74]. Зважаючи на те, що значна частина випускників спеціальності 025 «Музичне мистецтво» планує працювати в мистецьких школах, формування їхньої методичної компетентності стає особливо актуальним питанням в освітньому процесі підготовки майбутніх викладачів фортепіано.

Мета статті – розглянути теоретичні аспекти поняття, що досліджується в сучасній теорії та практиці, а також визначити методи діагностики рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «компетентність» (від лат. competens – відповідний, належний) у довідковій літературі визначається як обізнаність, поінформованість та авторитетність у певній сфері [6, с. 282]. Відповідно, компетентна особа – це, по-перше, той, хто добре обізнаний, має знання та кваліфікацію в конкретній галузі. По-друге, це людина, яка має певні повноваження, тобто є повноправною [6]. Цікаво, що поняття «компетентність» має глибоке історичне коріння, сягаючи часів Арістотеля. У своїх дослідженнях стану та можливостей людини він запропонував термін atere, що позначав силу, яка здатна розвиватися та вдосконалюватися в людині до такого ступеня, після оволодіння яким ця сила стає характерною рисою особистості [2, с. 18]. Розглядаючи поняття «компетентність» крізь призму особистісних якостей, О. Марущак розглядає компетентність як актуалізовану інтегративну якість, що базується на знаннях, проявляється в діяльності й поведінці людини, а також відбивається у її взаємодії з іншими людьми під час вирішення різноманітних завдань [3, с. 98]. Згідно із цією концепцією, така якість починає розвиватися безпосередньо в освітньому процесі та водночас є його кінцевим результатом.

Отже, компетентність є основою якісної підготовки фахівців у будь-якій галузі. У контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва науковці активно досліджують проблеми формування різних її видів: музично-виконавської, педагогічної, фахової, професійної, методичної тощо. З огляду на дослідження С. Румянцевої та Ю. Дрєєвої [5, с. 225], наводимо деякі визначення поняття компетентностей у мистецькій освіті у вигляді табл. 1.

Т. Турчин уважає, що компетентність у мистецькій освіті слід розглядати як оцінну категорію. Вона передбачає спроможність учителя успішно здійснювати професійно-педагогічну діяльність, а також його здатність критично мислити, чітко

Таблиця 1

Компетентності в мистецькій освіті: ключові визначення

Комунікативна компетентність	Комунікативна компетентність учителя музики – це поєднання комунікативних знань, умінь, здібностей, досвіду й мотивації. Вона дає змогу ефективно сприймати, розуміти, засвоювати, використовувати та передавати педагогічну інформацію, а також успішно керувати комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів	Є. Проворова
Професійна компетентність	Професійна компетентність майбутнього вчителя музики є складним утворенням, яке включає: готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності, музично-естетичного виховання, використання всіх видів мистецтва, до музичної, акторської виконавської діяльності та психологічну готовність	І. Полубоярина
Мистецька компетентність	Мистецька компетентність майбутнього вчителя музики – це системна та інтегрована якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до опанування засобів утілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами	Ши Цюнь-бо
Методична компетентність	Методична компетентність учителя музики – це сформована система знань, умінь та практичного досвіду, що зумовлена особливостями його індивідуально-психологічних характеристик та спрямована на ефективну реалізацію музично-педагогічної діяльності, поєднану зі здатністю до самореалізації та безперервного самовдосконалення	Н. Цюлюпа
Фахова компетентність	Фахова компетентність – це специфічна інтегральна здатність, що охоплює музично-спеціальні й педагогічні складові частини, які забезпечують успіх музично-освітньої діяльності	М. Михаськова
Полікультурна компетентність	Полікультурна компетентність – це інтегративний складник професійної компетентності. Він являє собою систематизовану сукупність полікультурних знань, умінь, навичок, цінностей, практичного досвіду та правил поведінки, необхідних для ефективної реалізації у професійно-педагогічній діяльності в полікультурному суспільстві	Янь Лі
Художньо-інформаційна компетентність	Художньо-інформаційна компетентність – це складне особистісне утворення, яке поєднує у собі кооперативну, комунікативну, особистісну, когнітивну, рефлексивну та творчу компетентності та базується на використанні мікропроцесорної інформаційної техніки	Чжан Няньхуа
Музичні компетенції	Музичні компетенції студентів педагогічних університетів (МКСПУ) визначаються як комплекс базових музичних знань, умінь та навичок елементарного музикування, що включає попередній практичний досвід творчої музичної діяльності та позитивне ставлення до неї. Цей комплекс забезпечує готовність та здатність майбутніх учителів немузичних спеціальностей успішно здійснювати музично-педагогічний вплив відповідно до потреб конкретної спеціалізації, а також гарантує їх самореалізацію та професійну компетентність	Л. Пушкар
Музично-естетична компетентність	Музично-естетична компетентність – це динамічне поєднання здобутих музично-естетичних знань, умінь, навичок, якостей та цінностей, що дає змогу успішно реалізувати їх у навчальній, позанавчальній та майбутній професійній діяльності	Ляо Бін

й обґрунтовано висловлювати власну думку та захищати свою позицію [7, с. 11].

Наше дослідження також зосереджується на висвітленні певних аспектів, що стосуються особливостей навчання учнів мистецьких шкіл. Фортепіанне навчання в мистецьких школах України вирізняється індивідуальним підходом, що забезпечує всебічний розвиток музичних навичок та комплексну підготовку учнів як виконавців. У цьому процесі технічний розвиток органічно поєднується з емоційною та художньою виразністю, а також зі стимулюванням критичного та

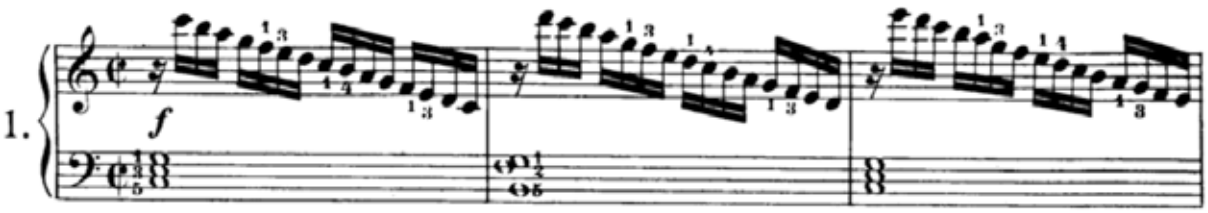
творчого мислення. Особливої уваги з боку вчителя вимагає урахування індивідуальних музично-виконавських здібностей школярів. Від цього залежить вибір оптимального темпу навчання, обсягу матеріалу та методики викладання, які добираються відповідно до природних даних учня: його слуху, почуття ритму та технічних можливостей. Окрім того, викладачу фортепіано необхідно постійно приділяти увагу розвитку технічних навичок здобувачів, оскільки гра на фортепіано вимагає високого рівня технічної підготовки. З огляду на це, ключовими чинниками в роботі викладача фортепіано є: *правильна постановка рук:* основи техніки починаються з коректної постановки рук і корпусу, що є критично важливим для подальшого художнього виконання творів; *регулярні технічні вправи:* систематична практика гам, арпеджіо, акордів та етюдів сприяє розвитку спритності пальців, точності та швидкості виконання; *чистота інтонації та ритмічна стійкість:* необхідність приділяти посилену увагу ритмічній точності та чистоті інтонації під час виконання музичних творів; *інтерпретація фортепіанних творів різних жанрів і стилів:* одним із головних завдань навчання є розвиток здатності до глибокого художнього осмислення та виконання музичних творів.

Отже, питання рівня методичної компетентності викладачів фортепіано, чиє завдання полягає у формуванні духовно багатої особистості та сумлінного, вдумливого музиканта-піаніста, не втрачають актуальності. Ми розглядаємо методичну компетентність майбутніх викладачів фортепіано як складне інтегративне утворення, яке поєднує методичні знання, уміння, навички та особистісні якості, необхідні для успішної музично-педагогічної діяльності в мистецькій школі. Вона виявляється у здатності проєктувати, контролювати й аналізувати освітній процес, самостійно знаходити нові ефективні методи навчання відповідно до вікових та музично-виконавських особливостей учнів, а також включає уміння застосовувати сучасні інноваційні підходи, прагнення здобувачів до самовдосконалення та самореалізації. Погоджуючись із твердженням науковців щодо базового значення методичної компетентності для професійної підготовки майбутніх викладачів фортепіано, ми виділяємо три її структурні компоненти: *мотиваційно-творчий*, що характеризується наявністю стійких мотивів до майбутньої професійної діяльності та позитивним ставленням до навчання гри на фортепіано, відображає рівень мотиваційної спрямованості на оволодіння методичними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для ефективної педагогічної роботи, а також прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у виконавській і викладацькій діяльності; *змістовно-пізнавальний* компонент, що полягає в оволодінні системою загальнонаукових (музично-теоретичних, соціально-педагогічних, психолого-педагогічних) та спеціалізованих методичних знань, які є необхідними для подальшої успішної роботи викладача фортепіано в мистецькій школі; *діяльнісно-рефлексивний* компонент: здатність майбутніх викладачів фортепіано ефективно організовувати освітній процес фортепіанного навчання в мистецькій школі, уміння ефективно спілкуватися з учнями та їхніми батьками, чітко формулювати навчальні завдання, своєчасно застосовувати набуті вміння й навички, здійснювати самооцінку та самоконтроль. Для діагностики стану сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано мистецьких шкіл (згідно з вибраною компонентною структурою) було визначено відповідні *критерії методичної компетентності*: мотиваційно-спрямований, пізнавально-когнітивний та особистісно-комунікативний. Показниками *мотиваційно-спрямованого критерію* стали: міра спрямованості здобувача на оволодіння методичною діяльністю; міра прагнення до самовдосконалення як викладача фортепіано. *Пізнавально-когнітивний критерій,* за О. Олексюк, визначає здатність набувати знання у сфері мистецтва та ефективно оперувати ними в процесі діяльності [4]. Ми, своєю чергою, вибрали для цього критерію такі показники: ступінь володіння знаннями методики фортепіанного навчання; міра здатності в застосуванні методичних знань, умінь і навичок. Щодо *особистісно-комунікативного критерію* його показниками було визначено: ступінь розвитку особистісних професійних якостей і комунікативних умінь; ступінь здатності до рефлексії, самостійної роботи та прагнення до самовдосконалення.

Рівні сформованості методичної компетентності у здобувачів оцінювалися за трибальною шкалою: *високий (творчий) рівень* визначався 3 балами і передбачав високий рівень сформованості показника; *середній (репродуктивний) рівень* відповідав 2 балам і *низький (пасивний) рівень* оцінювався в 1 бал. Відсутність сформованості показника оцінювалася в 0 балів. Так*, високий (творчий) рівень* характеризувався стійкою мотивацією до викладацької діяльності та самовдосконалення, глибокими знаннями й уміннями в галузі фортепіанного навчання, мистецькою ерудицією, здатністю до художньо-аналітичної діяльності, вільним володінням інструментом, умінням зацікавлювати учнів у процесі навчання, розвиненими особистісними та комунікативними якостями, а також здатністю до рефлексії та самостійного вирішення складних завдань. *Середній (репродуктивний) рівень* свідчив про

бажання здобувачів стати викладачем фортепіано, але не завжди засвідчував ступінь володіння необхідними знаннями та навичками. Студенти, яких було віднесено до цього рівня сформованості методичної компетентності, демонстрували загальні методичні знання, уміння застосовувати художньо-аналітичні прийоми, однак бажання покращувати власну виконавську майстерність було меншим попри їхню здатність зацікавлювати учнів грою на фортепіано. Наявні професійні та комунікативні якості у здобувачів цього рівня вимагають покращення, особливо в аспектах рефлексії, здатності до самостійної діяльності та прагнення до саморозвитку. *Низький (пасивний) рівень* визначався відсутністю мотивації до професійної діяльності, недостатнім рівнем загальномузичних та методичних знань, слабкими виконавськими й методичними вміннями. Студенти, яких було віднесено до низького рівня, не проявляли інтересу до самовдосконалення й загалом байдуже ставилися до навчання учнів гри на фортепіано, демонстрували нездатність до рефлексії та самостійного вирішення проблем. Дослідно-експериментальна робота проводилася у 2023–2024 рр. на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». У ній взяли участь 12 студентів IV курсу, що здобували перший (бакалаврський) рівень вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво».

Для визначення стану сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано за *мотиваційно-спрямованим критерієм* ми використовували методи бесіди, анкетування, тестування («Тест на виявлення мотивації до діяльності викладача фортепіано мистецької школи»). До анкетування було включено запитання щодо мотивів вибору професії та планів на майбутнє, а також думки респондентів про поточний стан початкової мистецької освіти. Нам цікаво було дізнатися, яке значення надають здобувачі педагогічній практиці в процесі формування методичної компетентності; чи мають власний досвід викладання фортепіано; наскільки вони здатні до самооцінки методичної компетентності та які пропозиції вважають актуальними щодо вдосконалення навчальних програм із підготовки майбутніх викладачів фортепіано. Анкетування показало, що більшість здобувачів (53%) вибрала професію вчителя музичного мистецтва самостійно через інтерес до музики; 36% – під впливом батьків; 11% ще не визначилися, чи будуть вони працювати за фахом. Серед основних проблем початкової мистецької освіти студенти зауважили на нестачу сучасного обладнання та інновацій (65%), зниження кількості компетентних молодих фахівців (35%), відсутність сучасних методичних розробок для навчання гри фортепіано (10%). Організація педагогічної практики задовольняє 48% студентів, проте 32% відзначають брак часу щодо якісної підготовки до уроків та низьку відвідуваність учнями уроків у мистецькій школі, а 20% зауважили на відсутність допомоги з боку викладачів школи щодо ознайомлення студентів із програмами та нормативними документами під час проходження ними педагогічної практики. Результати діагностики стану сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано за мотиваційно-спрямованим критерієм засвідчили, що значна кількість майбутніх викладачів фортепіано (53,5%) не бажає працювати в мистецьких школах, посилаючись на низьку зарплату, високі вимоги з боку адміністрації, відсутність досвіду та невпевненість у власних методичних знаннях. Бажання спробувати себе у викладанні фортепіано засвідчили 37% респондентів, і лише 9,5% здобувачів (випускники музичних коледжів із досвідом роботи) продемонстрували високий рівень мотивації до викладання фортепіано учням мистецьких шкіл.

Стан сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано за *пізнавально-когнітивним критерієм* перевірявся шляхом визначення рівня знань здобувачів у галузі фортепіанного мистецтва («Опитувальник на виявлення знань студентів у галузі фортепіанного мистецтва») та методики фортепіанного навчання («Опитувальник на виявлення знань у галузі методики фортепіанного навчання»). Оцінка здатності студентів щодо оперування методичними знаннями, уміннями та навичками здійснювалася за допомогою творчих завдань, серед яких було здійснено перевірку методичних компетенцій майбутніх викладачів фортепіано в роботі над творами інструктивного характеру (на прикладі роботи над етюдом К. Черні № 1, op. 299).

За формою проведення виконання даного завдання передбачало мініурок або імітацію навчальної ситуації з іншим студентом/викладачем. За очікуваними результатами здобувачі повинні були запропонувати ефективні методи роботи над етюдом, що сприятимуть розвитку швидкісних пасажів, досягненню звукової рівності, віртуозності та витривалості апарату учня.

Наступне завдання, що включало роботу над поліфонічними творами Й.С. Баха («Маленькі прелюдії та фуги»), мало на меті оцінити рівень методичних знань, умінь та навичок майбутніх викладачів фортепіано в навчанні учнів гри поліфонії. За очікуваними результатами передбачалося, що учасники експерименту запропонують ефективні методи роботи із цими творами, продемонструють знання бахівського фразування, артикуляції та динаміки голосоведення, а також зможуть пояснити ключові поняття, такі як тема, протискладення, імітація та приховане багатоголосся.

Ще одним завданням було виконання студентами творів з учнівського фортепіанного репертуару. Його метою було перевірити здатність здобувачів самостійно опановувати та інтерпретувати музичні твори, що вивчаються у мистецьких школах. Для цього майбутнім викладачам фортепіано було запропоновано такі твори: п'єси Й. Баха з «Нотного зошита Анни Магдалени Бах» та його Маленькі прелюдії; «Альбом для юнацтва» Р. Шумана; Етюди ор. 299 К. Черні; а також «Тарантела», «Зимовий вальс» та «На ярмарку» із циклу «Дитяча галерея» О. Польового. За результатами оцінювання стану сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано за пізнавально-когнітивним критерієм було визначено, що більшість студентів (54%) продемонструвала низький рівень сформованості методичної компетентності. Вони мали труднощі з відповідями на теоретичні запитання та не змогли самостійно вивчити фортепіанні твори з учнівського репертуару в зазначені терміни. При цьому 39,5% здобувачів продемонстрували відповідний рівень знань із теорії та методики фортепіанного навчання, однак у практичній роботі студентів відчувалася невпевненість, здобувачі не завжди могли дати ефективні методичні поради. Лише 6,5% студентів виявили достатню готовність працювати викладачем фортепіано в мистецькій школі, що дало змогу віднести їх до високого рівня сформованості методичної компетентності за пізнавально-когнітивним критерієм.

Рівні сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано за *особистісно-комунікативним критерієм* оцінювалися за допомогою методу спостереження під час проходження студентами педагогічної практики. Фіксувалися їхні вміння спілкуватися з учнями різного віку, а також чітко пояснювати завдання та технічні прийоми для подолання виконавських труднощів у фортепіанних творах. Окрім спостереження, ми провели анкетування для оцінки методичної підготовки студентів. Також було організовано опитування, щоб з'ясувати їхнє розуміння поняття «конкурентоспроможний викладач», у якому потрібно було ранжувати запропоновані варіанти відповідей за значущістю. Окреме опитування було зосереджене на визначенні здатності студентів проводити методичну роботу в мистецькій школі з особливим акцентом на проєктуванні алгоритму її побудови. За особистісно-комунікативним критерієм рівні сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано розподілилися так: 12% респондентів показали високий (творчий) рівень, демонструючи впевненість у своїх силах як викладачів, здатність до ефективної комунікації з учнями та їхніми батьками, а також загальну готовність до роботи в мистецькій школі; 40% студентів опинилися на середньому (репродуктивному) рівні. Під час опитування вони часто покладалися на авторитети і не завжди були впевнені у самостійному виконанні обов'язків викладача, але демонстрували прагнення до самовдосконалення у майбутній професійній діяльності; 48% здобувачів виявили низький (пасивний) рівень методичної компетентності. Це зумовлено їх низькою мотивацією та недостатнім рівнем методичних знань, умінь і навичок, що призводить до небажання бачити себе викладачами фортепіано в майбутньому. За зведеними в табл. 2 результатами діагностики рівнів сформованості методичної компетентності

Таблиця 2

Узагальнені результати діагностики стану сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано (%)

№ п/п	Назва критерію	Рівні		
		Високий (творчий)	Середній (репродуктивний)	Низький (пасивний)
1.	Мотиваційно-спрямований	9,5	37	53,5
2.	Пізнавально-когнітивний	6,5	39,5	54
3.	Особистісно-комунікативний	12	40	48
4.	Середній показник	9,3	38,8	51,8

Рис. 1. Діаграма узагальнених даних щодо стану сформованості методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано

здобувачів можна одержати об'єктивне уявлення про стан досліджуваної нами проблеми.

Дані, які представлені в таблиці та на діаграмі, свідчать про перевагу низького рівня (51,8%) методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано після діагностики. Середній рівень продемонстрували 38,8% респондентів, тоді як високий (творчий) рівень розвитку методичної компетентності показали лише 9,3% здобувачів вищої освіти. Такий стан справ уважаємо проблемним, оскільки він створює серйозні ризики для якості музичної освіти та подальшого розвитку учнів мистецьких шкіл.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Вивчення проблеми формування методичної компетентності у майбутніх викладачів фортепіано дає змогу зробити висновок, що методична компетентність учителя є основою для залучення дітей у світ музичного мистецтва, дає змогу викладачу фортепіано не лише розвивати технічні навички, а й виховувати в учнів любов до музики, естетичний смак, творче мислення та емоційний інтелект. Без належної методичної підготовки викладач не зможе ефективно адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб учнів, застосовувати інноваційні підходи та виховувати цілісну, гармонійну особистість. Низький рівень методичної компетентності вчителів музичного мистецтва загрожує якості музичної освіти у цілому та здатності мистецьких шкіл повноцінно виконувати свою місію. Проведена діагностика чітко показала: методична підготовка майбутніх викладачів фортепіано здебільшого не відповідає сучасним освітнім стандартам і потребує удосконалення. Успішність розв'язання даної проблеми, на нашу думку, полягає у перегляді й оновленні освітніх програм, що мають включати вивчення більш практично орієнтованих курсів, які б зосереджувалися на сучасних методиках викладання фортепіано, особливостях роботи з обдарованими дітьми та дітьми з особливими освітніми потребами; включення до освітнього процесу завдань, що стимулюють самоаналіз, критичне осмислення власної педагогічної діяльності та пошук шляхів її удосконалення. Уважаємо, що підсилення уваги до організації плідної співпраці зі стейкголдерами дасть змогу своєчасно виявляти актуальні проблеми щодо якості підготовки студентів до роботи у школах мистецтв та збільшити можливості їхньої практичної роботи з учнями мистецьких шкіл під керівництвом досвідчених наставників. Ефективності формування методичної компетентності у майбутніх викладачів фортепіано значно допоможе створення платформ для обміну досвідом. Ідеться про організацію регулярних семінарів, майстер-класів та вебінарів за участю провідних викладачів-практиків, що сприятиме неперервному професійному розвитку та обміну передовим досвідом.

Перспектива подальших досліджень полягає у реалізації означених шляхів та визначенні ефективних методів розвитку методичної компетентності у майбутніх викладачів фортепіано, що дасть змогу сформувати нове покоління фахівців, здатних відповідати викликам сучасності та забезпечувати високий рівень музичної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О.Б. Передумови та складники системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. *Вісник Житомирського педагогічного університету.* 2013. Вип. 12. С. 129–132.
2. Ван Юе. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017.
3. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. 2016. № 11. С. 97–108.
4. Олексюк О.М., Кондратенко Г.Г., Ляшенко О.Д. Вступ до спеціальності: музичне мистецтво. Модуль 2 : навчальний посібник. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2011.
5. Румянцева С.В., Дрєєва Ю.О. Сутність та зміст фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 3(70). С. 222–226.
6. Словник іншомовних слів / уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000.
7. Турчин Т.М. Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво» : навчально-методичний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2021.
8. Федоришин В.І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2014. 46 с.
9. Хе Їн. Формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування : дис. ... докт. філософії. Одеса, 2023.
10. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. *Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2007. С. 11–15.

REFERENCES

1. Bigich, O.B. (2013). Preconditions and components of the methodological education system of a future foreign language teacher in primary school. *Bulletin of Zhytomyr Pedagogical University*, (12), 129–132 [in Ukrainian].
2. Van, Yue. (2017). Formation of methodological competence of a future music teacher in the process of learning to play the piano (Candidate dissertation). National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, Kyiv [in Ukrainian].
3. Marushchak, O.M. (2016). The concept of competence in pedagogical activity. *Creative Pedagogy*, (11), 97–108 [in Ukrainian].
4. Oleksiuk, O.M., Kondratenko, H.H., & Liashenko, O.D. (2011). *Introduction to the specialty: Musical art. Module 2: Textbook*. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University [in Ukrainian].
5. Rumyantseva, S.V., & Dreieva, Yu.O. (2020). The essence and content of professional competence of a future music teacher. *Pedagogy of forming a creative personality in higher and secondary schools*, (3(70)), 222–226 [in Ukrainian].
6. Morozov, S.M., & Shkaraputa, L.M. (2000). *Dictionary of foreign words*. Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].
7. Turchyn, T.M. (2021). *Methodology of teaching the educational field «Art»: Educational-methodical manual*. Nizhyn: Nizhyn State University named after M. Gogol [in Ukrainian].
8. Fedorishyn, V.I. (2014). *Theory and methodology of professional training of future music teachers on acmeological principles* (Doctoral dissertation abstract). National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Kyiv [in Ukrainian].
9. He, Yin. (2023). *Formation of methodological competence of future piano teachers in the process of ensemble music-making* (Doctoral dissertation). South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa [in Ukrainian].
10. Shcholokova, O.P. (2007). Modernization of professional artistic education in the context of contemporary humanistic ideas. *Theory and methodology of artistic education*, 11–15 [in Ukrainian].

УДК 378:37.011.3-051:005.521:37.015-047.23(045) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-14

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Койчева Т. І.
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
вул. Старпортофранківська, 26, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0002-5518-4260
tikoycheva@gmail.com

Осипова Т. Ю.
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
вул. Старпортофранківська, 26, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0002-6468-6545
osipovatanya2009@gmail.com

Ключові слова: *майбутні вчителі, прогностична діяльність, прогностична компетентність, формування компетентностей, педагогічні дисципліни, педагогічна практика.*

Статтю присвячено розгляду прогностичної діяльності як важливого складника професійно-педагогічної діяльності вчителя, визначенню ролі педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів до прогностичної діяльності і формуванню в них прогностичної компетентності як однієї з ключових компетентностей, закладених у професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Проаналізовано сутність понять «прогностична діяльність» і «прогностична компетентність» у розумінні українських науковців. Подано авторське визначення зазначених дефініцій. Зазначено, що прогностична діяльність учителя – це складова частина його професійної діяльності, яка спрямована на передбачення можливих труднощів, які можуть виникнути в учнів під час опанування навчального матеріалу, попередження конфліктних ситуацій, які можуть поставати у взаємодії з учасниками освітнього процесу. Установлено, що прогностична компетентність учителя є здатністю організовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей і навчальних прагнень учнів, що характеризується наявністю мотивації до здійснення прогностичної діяльності, прогностичних знань, умінь: прогнозувати вплив форм, методів і засобів організації навчального процесу, спрямованих на забезпечення позитивної мотивації учнів до навчання; передбачати можливі труднощі у навчанні; організації конструктивної взаємодії учнів на уроках і в позанавчальний час; брати відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних педагогічних ситуаціях. З’ясовано, що важливу роль у підготовці майбутніх учителів до здійснення прогностичної діяльності і формування в них прогностичної компетентності відіграють педагогічні дисципліни. Розглянуто теми, форми і методи занять таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка», «Практикум із методики виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення і відпочинку», завдання педагогічної практики,

що спрямовані на підготовку студентів до здійснення прогностичної діяльності і формування в них прогностичної компетентності.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROGNOSTIC ACTIVITY IN THE STUDY OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Koycheva T. I.
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Pedagogy
State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»
Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5518-4260.
tikoycheva@gmail.com

Osypova T. Yu.
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Pedagogy
State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»
Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6468-6545
osipovatanya2009@gmail.com

Key words: *future teachers, prognostic activity, prognostic competence, formation of competencies, pedagogical disciplines, teaching practice.*

The article is devoted to the consideration of prognostic activity as an important component of a teacher's professional pedagogical activity. It highlights the role of pedagogical disciplines in preparing future teachers for prognostic activity and in developing their prognostic competence, which is regarded as one of the key competencies outlined in the professional standard «Teacher of General Secondary Education». The essence of the concepts of «prognostic activity» and «prognostic competence» as interpreted by Ukrainian scholars is analyzed. The author's own definitions of these terms are provided. Prognostic activity of a teacher is understood as a part of their professional activity aimed at anticipating potential difficulties students may encounter in mastering educational material and preventing conflicts that may arise during interaction with participants of the educational process. Prognostic competence of a teacher is defined as the ability to organize the educational process taking into account the individual characteristics and learning needs of students. It is characterized by motivation for engaging in prognostic activity and by the possession of relevant knowledge and skills: predicting the impact of instructional forms, methods, and tools used to organize the educational process aimed at ensuring students' positive learning motivation; anticipating possible learning difficulties; organizing constructive student interaction during lessons and extracurricular activities; and taking responsibility for decision-making in unpredictable pedagogical situations. It has been established that pedagogical disciplines play a crucial role in preparing future teachers for prognostic activity and in the development of prognostic competence. The article explores the topics, forms, and methods of instruction in such educational disciplines as «Pedagogy» and «Workshop on Educational Work Methodology in Children's Recreation and Health Camps»,

as well as the objectives of pedagogical practice aimed at equipping students with the ability to engage in prognostic activity and fostering their prognostic competence.

Постановка проблеми. В умовах модернізації системи освіти України значно підвищуються вимоги до підготовки і педагогічної діяльності сучасного вчителя, про що наголошується в Концепції нової української школи (2016), законах України «Про освіту (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020). Особлива увага приділяється підготовці майбутніх учителів у зв'язку з уведенням в дію Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225, де зазначено, що метою професійної діяльності вчителя є організація навчання та виховання здобувачів освіти під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання [3, с. 2]. Одним із важливих складників професійної діяльності вчителя є прогностична діяльність, для здійснення якої під час професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти майбутні вчителі мають оволодіти прогностичною компетентністю, яка за професійним стандартом є однією з ключових компетентностей, що дає змогу виконувати трудову функцію «Провадження освітнього процесу» [3, с. 27]. Отже, перед педагогічними закладами вищої освіти постає завдання формування прогностичної компетентності майбутніх учителів, що дасть їм змогу здійснювати прогностичну діяльність на високому професійному рівні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукового фонду з підготовки майбутніх учителів дав змогу дійти висновку, що проблеми формування прогностичної компетентності та прогностичних умінь майбутніх фахівців постійно перебувають у полі зору науковців, зокрема ними розглядаються такі аспекти: формування прогностичної компетентності майбутніх учителів математики у закладах вищої освіти (К. Халецька, 2024); підготовка майбутніх офіцерів до прогностичної діяльності у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах (І. Азаров, 2018); формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів у вищих аграрних навчальних закладах (А. Антонець, 2011); особливості прогностичної компетентності осіб із різними рівнями схильності до ризикованої поведінки (А. Бунас, 2016); формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальній діяльності (О. Кабанська, 2016); формування прогностичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук у процесі фахової підготовки (В. Шаравара, 2021); формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки (Ч. Сіньюань, 2022).

Незважаючи на достатню кількість публікацій щодо прогностичної компетентності майбутніх учителів, недостатньо висвітлено роль саме педагогічних дисциплін у формуванні зазначеного конструкту.

Мета статті – визначити місце і роль педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів до прогностичної діяльності та формуванні в них прогностичної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Насамперед розглянемо сутність понять «прогностична діяльність», «прогностична компетентність», що є ключовими поняттями започаткованого дослідження.

Розглядаючи проблему формування прогностичної компетентності майбутніх учителів математики у закладах вищої освіти, К. Халецька подає таке визначення: прогностична діяльність – це вид професійної діяльності, що передбачає отримання випереджальної інформації про професійне застосування набутої прогностичної компетентності вчителів математики, перспективи та тенденції розвитку досліджуваних об'єктів (здобувачів освіти) та явищ (трансформація, саморозвиток, творча реалізація) на основі аналізу даних про їх минулий та нинішній стан [5, с. 113].

Дещо інакше трактує прогностичну діяльність учителя музичного мистецтва Ч. Сіньюань, наголошуючи на тому, що це поетапний процес, який включає у себе здатність до педагогічного моніторингу, обґрунтування коригувальних детермінантів, що дають змогу передбачити найбільш імовірну педагогічну та психологічну траєкторію розвитку учня [6, с. 468]. І зазначає, що прогностична діяльність учителя музичного мистецтва спрямована на: прогнозування розвитку особистості учнів, учнівського колективу, прогнозування труднощів учнів під час засвоєння художньої інформації; моделювання можливих змін в організації, структурі та змісті освітнього процесу; цілеспрямоване внесення своєчасних коректівів під час використання педагогічних технологій та інновацій [6, с. 469].

Цілком погоджуючись із вищевикладеним, уважаємо, що *прогностична діяльність учителя* – це складова частина його професійної діяльності, яка спрямована на передбачення можливих труднощів, які можуть виникнути в учнів під час опанування навчального матеріалу, попередження конфліктних ситуацій, які можуть поставати у взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Для здійснення прогностичної діяльності під час навчання в педагогічних ЗВО майбутні вчителі мають оволодіти прогностичною компетентністю, яка у професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти трактується як здатність прогнозувати результати освітнього процесу; здатність планувати освітній процес і має такі складники, як *знання* методики педагогічного прогнозування, види та етапи планування освітнього процесу, зміст типових освітніх програм/модельних навчальних програм із відповідних навчальних предметів (інтегрованих курсів), вимоги до навчальних програм; *уміння та навички* (формулювати цілі освітнього процесу на основі прогностичних методів планування, здійснювати різні види планування освітнього процесу на різних його етапах, планувати навчальні заняття на основі модельних навчальних програм, навчальних програм, розробляти навчальні програми на основі модельних навчальних програм (за потреби)); *комунікація* (залучати здобувачів освіти до спільного визначення цілей навчального заняття, взаємодіяти з колегами щодо визначення спільних підходів до планування, взаємодіяти з учасниками освітнього процесу стосовно тем, які вивчаються, та очікуваних результатів навчання, співпрацювати в педагогічній спільноті для розроблення навчальних програм); *відповідальність та автономія* (брати відповідальність за планування й досягнення освітніх цілей, передбачених освітніми програмами, за поінформованість здобувачів освіти та їхніх батьків щодо навчальних тем та очікуваних результатів навчання, за зміст навчальних програм, які розробляє педагогічна спільнота закладу) [3, с. 27–28].

Науковцями прогностична компетентність трактується по-різному: синтетичний, полідетермінований особистісно-професійний конструкт, що визначає здатність педагога координувати мету й результат професійно-педагогічної діяльності; дає змогу вчителю конструювати індивідуальні освітні траєкторії учнів і передбачати ймовірні зміни в галузі освіти, послуговуючись потенціалом педагогічної прогностики; віддзеркалює прагнення педагога до власного професійного самовизначення та особистісного учнів (К. Халецька [5, с. 79]); складна й динамічна професійна здатність, що включає взаємопов'язані цінності, мотиви, знання, прогностичні вміння й навички, практичний досвід, які визначають його здатність успішно здійснювати прогностичну діяльність, прогнозувати розвиток об'єктів, які належать до системи освіти (Л. Аніщук, Д. Пузіков, А. Цимбалару [2, с. 11]); інтегрована професійно значуща якість особистості, що ґрунтується на системі прогностичних знань, умінь, навичок, попередньому досвіді та сприяє цілеспрямованому випереджувальному плануванню й передбаченню ймовірних змін у галузі інформатики та інформаційних технологій, знаходженню альтернатив і вибору найбільш доцільних варіантів рішень професійних проблем з урахуванням потенційних ризиків і можливостей (В. Шаравара [7, с. 162]); розумові дії, що забезпечують отримання випереджальної інформації про об'єкт або суб'єкт, який вивчається з метою оптимального вирішення поставлених навчально-виховних завдань та завдань подальшого розвитку кожного суб'єкта педагогічної взаємодії (О. Кабанська [1, с. 9]); складна й динамічна професійна здатність, що включає взаємопов'язані цінності, мотиви, знання, прогностичні вміння й навички, практичний досвід, які визначають його спроможність успішно здійснювати прогностичну діяльність, прогнозувати розвиток об'єктів, які належать до системи загальної середньої освіти (Д. Пузіков [4, с. 70–71].

З огляду на зазначене, *прогностичну компетентність учителя* розуміємо як здатність організовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей і навчальних прагнень учнів, що характеризується наявністю мотивації до здійснення прогностичної діяльності, прогностичних знань, умінь: прогнозувати вплив форм, методів і засобів організації навчального процесу, спрямованих на забезпечення позитивної мотивації учнів до навчання; передбачати можливі труднощі у навчанні; організації конструктивної взаємодії учнів на уроках і в позанавчальний час; брати відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних педагогічних ситуаціях.

Важливу роль у підготовці майбутніх учителів до здійснення прогностичної діяльності і формування в них прогностичної компетентності відіграють педагогічні дисципліни.

Зокрема, у межах вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка», під час розгляду теми «Законодавство України про освіту», разом зі студентами обговорювалися питання: як зміни в нормативно-законодавчих актах у галузі освіти впливають на організацію освітнього процесу? чи можна спрогнозувати цей вплив? чи можна спрогнозувати вплив непередбачуваних ситуацій на організацію освітнього процесу?

Під час обговорення студенти відзначали, що «зміни в законах України, концепції Нової укра-

їнської школи, педагогічної освіти зумовлюють розроблення й упровадження державних стандартів, що, своєю чергою, підвищують вимоги до особистості вчителя, його предметних компетентностей. Певним чином передбачити вплив законодавчих актів на провадження освітньої діяльності можливо. Стосовно впливу ситуацій, які відбуваються у країні, то, за висловлюваннями студентів, їх передбачити неможливо, оскільки неможливо було спрогнозувати ситуацію з КОВІД-19 і розв'язання повномасштабної війни з боку Росії. Ці ситуації значно вплинули на організацію освітнього процесу, зокрема перехід навчання на дистанційну форму, що потребувало значного переструктурування організації навчання як для вчителів, так і для учнів та їхніх батьків. Таким чином, студенти доходили висновку, що деякі моменти та їхній вплив на провадження освітнього процесу можна спрогнозувати, але неможливо передбачити ситуації, яких не очікували, і спрогнозувати їхній вплив на процес навчання.

Розглядаючи тему «Професійна компетентність вчителя», було проведено лекцію у форматі інтерактивної бесіди, у ході якої розглядалися поряд із компетентностями, які є складниками професійної компетентності (мовно-комунікативна, предметна, здоров'язбережувальна, інформаційна тощо), увага студентів приверталася до розгляду сутності прогностичної компетентності, зокрема ми з'ясовували розуміння студентами зазначеної компетентності у професійній діяльності вчителя, розглядали сутність понять «прогностичні знання», «прогностичні вміння». На закріплення отриманих на лекційному занятті знань під час практичного заняття студентами було підготовлено доповідь-презентацію «Прогностична компетентність учителя як запорука педагогічної майстерності».

Вивчаючи тему «Професійний розвиток учителя», зі студентами обговорювалися питання щодо важливості постійного самовдосконалення, із цією метою їм у межах самостійної роботи було запропоновано розробити індивідуальну траєкторію особистісного і професійного розвитку, що передбачало формування прогностичних умінь, усвідомлення необхідності особистісно-професійного зростання й уміння знаходити необхідну інформацію щодо важливості інформальної освіти (семінари, вебінари, майстер-класи, воркшопи тощо).

Важливим кроком у педагогічній підготовці до прогностичної діяльності та формуванні прогностичної компетентності виступили курсові роботи з педагогіки, тематика яких була доповнена такими темами, як «Сучасні проблеми педагогічної прогностики», «Педагогічне прогнозування – шлях покращення освітнього процесу Нової української школи» тощо. Під час підготовки курсових робіт студенти навчалися висувати гіпотези, добирати впливові форми і методи навчання, прогнозувати їхній вплив на покращення мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності.

Ще однією педагогічною дисципліною, яка сприяє підготовці майбутніх учителів до прогностичної діяльності, є «Практикум із методики виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення і відпочинку», основною метою якої є підготовка студентів до виховної практики в літніх оздоровчих таборах. У межах зазначеної дисципліни зі студентами обговорювалися особливості організації виховної діяльності в умовах дитячого табору, програвалися фрагменти виховних заходів для загонів і табору, під час яких студенти планували перебіг їх проведення, передбачали підготовку необхідного обладнання, музичного й художнього оформлення, прогнозували труднощі, які можуть виникнути під час їх проведення.

Особливий інтерес у студентів викликало практичне заняття із застосуванням методу кейс-стаді «Педагогічні ситуації у таборі», у ході якого на підставі як досвіду власного перебування в таборі, так і за допомогою Інтернет-джерел вони програвали педагогічні ситуації, які можуть виникнути в таборі між вожатими і дітьми, вожатими між собою, вожатими і батьками, вожатими та адміністрацією.

Під час проходження виробничої (педагогічної) практики студенти отримували завдання разом із педагогами-наставниками підготувати план-конспект уроку або сценарію виховного заходу, визначити мету їх проведення, форми і методи, необхідне обладнання, спрогнозувати можливі труднощі у сприйнятті навчального матеріалу, а також труднощі, які можуть виникнути під час виконання учнями домашнього завдання.

Висновки. Отже, на підставі вищезазначеного доходимо висновку, що вивчення педагогічних дисциплін під час професійної підготовки майбутніх учителів значно впливають, поряд із фаховими дисциплінами, здійснення прогностичної діяльності і формування в них прогностичної компетентності, що дасть їм змогу в майбутньому здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у визначенні методологічних підходів до підготовки майбутніх учителів до прогностичної діяльності і формування у них прогностичної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабанська О.С. Формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальній діяльності : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2011. 20 с.
2. Педагогічне прогнозування розвитку загальної середньої освіти : практичний посібник / за наук. ред. Д.О. Пузікова. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 160 с.
3. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024. № 1225. 37 с.
4. Пузіков Д.О. Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: рівень учителя. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 67–74.
5. Халецька К.В. Формування прогностичної компетентності майбутніх учителів математики у закладах вищої освіти : дис. … докт. філософії : 015. Одеса, 2024. 299 с.
6. Чжан Сіньюань. Сутність прогностичних умінь у структурі діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2(106). С. 464–472.
7. Шаравара В.В. Структура прогностичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24. Т. 2. С. 159–163.

REFERENCES

1. Kabanska O.S. Formuvannia vmin pedahohichnoho prohnozuvannia v maibutnikh uchyteliv u navchalnii diialnosti [Formation of pedagogical forecasting skills in future teachers in educational activities]: avtoref. dys ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.09 «Teoriia navchannia». Kharkiv, 2011. 20 s. [in Ukrainian].
2. Pedahohichne prohnozuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity [Pedagogical forecasting of the development of general secondary education] : praktychnyi posibnyk / za nauk. red. D.O. Puzikova. Kyiv : KONVI PRINT, 2019. 160 s. [in Ukrainian].
3. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024. № 1225. 37 s. [in Ukrainian].
4. Puzikov D.O. Prohnozuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity [Forecasting the development of general secondary education]: riven uchytelia. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. 2018. № 3. S. 67–74. [in Ukrainian].
5. Khaletska K. . Formuvannia prohnostychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of predictive competence of future mathematics teachers in higher education institutions] : dys. … doktora filosofii : 015. Odesa, 2024. 299 s. [in Ukrainian].
6. Chzhan Siniuan. Sutnist prohnostychnykh umin u strukturi diialnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [The essence of predictive skills in the structure of the activities of future teachers of music art]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 2021, № 2 (106). S. 464–472. [in Ukrainian].
7. Sharavara V.V. Struktura prohnostychnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv kompiuternykh nauk [The structure of predictive competence of future bachelors of computer science]. Innovatsiina pedahohika. 2020. Vyp. 24. T. 2. S. 159–163.

УДК 378.147:336.71 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-15

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

Корибут Д. В.
аспірант кафедри психології та педагогіки
Університет імені Альфреда Нобеля
вул. Січеславська набережна, 18, Дніпро, Україна
orcid.org/0009-0006-1834-7143
DimonKorubyt@gmail.com

Ключові слова: *банківська освіта, професійна підготовка, прогностична компетентність, цифрова трансформація, освітні технології, інноваційні підходи, цифрова економіка.*

У статті висвітлено проблеми професійної підготовки банківських фахівців в умовах цифровізації, інновацій у фінансовій сфері та змін у вищій освіті. Підкреслено, що традиційні підходи вже не відповідають вимогам часу, а формування прогностичної компетентності стає важливим складником професійної готовності. Виявлено низку проблем, що обмежують ефективність підготовки майбутніх банківських працівників, серед них – невідповідність змісту освітніх програм реальним потребам цифрової економіки, фрагментарне впровадження цифрових інструментів у навчання, відсутність системної інтеграції інноваційних методик прогнозування, а також недостатній рівень практичної підготовки студентів. Це призводить до необхідності післядипломного донавчання, що знижує конкурентоспроможність випускників та ускладнює їх адаптацію до професійного середовища.

Обґрунтовано необхідність сучасних підходів до підготовки студентів до аналізу та прогнозування. Наголошено на значенні цифрових технологій для ефективного навчання. Виокремлено умови формування прогностичної компетентності: оновлення програм, змішане навчання, цифрова підготовка викладачів і залучення практиків.

Проведено педагогічний експеримент, результати якого підтвердили ефективність визначених умов для формування прогностичної компетентності.

Підкреслено значущість співпраці між закладами вищої освіти та банківськими установами. Формати дуальної освіти, стажування, спільні навчальні курси та кейс-завдання на базі реальних даних створюють умови для формування у студентів реальних навичок прогнозування, прийняття рішень і професійної рефлексії.

Узагальнюючи, зазначено, що формування прогностичної компетентності має стати одним із головних завдань професійної підготовки банківських фахівців. Це забезпечить відповідність освітніх результатів вимогам цифрового ринку праці, сприятиме підвищенню конкурентоспроможності випускників і зміцнить зв’язок освіти з реальним сектором економіки.

ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BANKING SPECIALISTS

Korybut D. V.
Postgraduate Student at the Department of Psychology and Pedagogy
Alfred Nobel University
Sicheslavska Naberezhna str., 18, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0009-0006-1834-7143
DimonKorubyt@gmail.com

Key words: *banking education, professional training, prognostic competence, digital economy, competency-based approach.*

The article highlights the challenges of professional training for banking specialists in the context of digitalization, financial sector innovations, and changes in higher education. It emphasizes that traditional approaches no longer meet current demands, and the development of prognostic competence has become a key component of professional readiness. The study identifies several issues that hinder the effectiveness of future banking professionals' training. Among them are the mismatch between educational program content and the real needs of the digital economy, fragmented implementation of digital tools in the learning process, lack of systematic integration of innovative forecasting methods, and insufficient practical training for students. These gaps lead to the need for additional post-graduate retraining, which lowers graduates' competitiveness and complicates their integration into the professional environment.

The article substantiates the need for modern approaches in preparing students for analysis and forecasting. The importance of digital technologies in enhancing educational effectiveness is underlined. Conditions necessary for the development of prognostic competence are outlined, including curriculum updates, blended learning, digital literacy development for instructors, and the involvement of industry practitioners in teaching.

A pedagogical experiment was conducted, the results of which confirmed the effectiveness of the identified conditions for the development of prognostic competence.

The article also emphasizes the significance of cooperation between higher education institutions and banking organizations. Dual education formats, internships, joint training programs, and real-data-based case studies create effective conditions for developing students' forecasting skills, decision-making abilities, and professional reflection.

In conclusion, it is noted that the formation of prognostic competence should become one of the main objectives of professional training for banking specialists. This will ensure the alignment of educational outcomes with the demands of the digital labor market, enhance graduates' competitiveness, and strengthen the link between education and the real economy.

Постановка проблеми. У сучасних умовах стрімкої цифровізації фінансового сектору відбуваються глибокі й усебічні трансформації, які кардинально змінюють як функціональні процеси в банківських установах, так і вимоги до професійної компетентності фахівців, котрі працюють у цій сфері. Автоматизація банківських операцій, упровадження інноваційних фінтех-рішень, активний розвиток мобільного та Інтернет-банкінгу, а також широке застосування аналітики великих даних і технологій штучного інтелекту суттєво впливають на структуру навичок і знань, необхідних для ефективної роботи в сучасному банківському середовищі [18].

Змінюється не лише характер щоденних операцій, а й підхід до прийняття управлінських і стратегічних рішень, що вимагає від спеціалістів глибокого розуміння цифрових технологій, аналітичних інструментів і здатності адаптуватися до динамічного зовнішнього середовища. У цьому

контексті особливо зростає потреба у фахівцях, які можуть не просто оперувати наявними знаннями, а й прогнозувати майбутні тенденції, оцінювати потенційні ризики, а також приймати обґрунтовані стратегічні рішення в умовах високої невизначеності та швидких змін [1; 2].

Окрім того, трансформації вимагають розвитку у майбутніх банківських фахівців навичок критичного мислення, творчого підходу до розв'язання складних проблем, а також міждисциплінарної компетентності, яка поєднує знання з фінансів, інформаційних технологій, статистики та управління. Такий комплексний підхід забезпечує їхню готовність ефективно функціонувати в умовах цифрової економіки, коли класичні моделі роботи поступаються місцем інноваційним і високотехнологічним рішенням [3].

Традиційні підходи до професійної підготовки банківських працівників, що базуються переважно на репродуктивному засвоєнні теоретичних знань, дедалі менше відповідають сучасним викликам і динаміці змін у фінансовому секторі. Освітні програми, зорієнтовані на академічний компонент, нерідко залишають поза увагою розвиток практичних навичок, критичного мислення, цифрової грамотності та здатності до самостійного аналізу складних економічних ситуацій [10]. У результаті спостерігається суттєвий розрив між змістом професійної підготовки у закладах вищої освіти та реальними умовами діяльності у сфері банківських та фінансових послуг [1; 2].

Такий дисбаланс призводить до того, що випускники, навіть маючи ґрунтовну теоретичну базу, виявляються не готовими до роботи в умовах високої конкуренції, цифрових трансформацій та потреби оперативно ухвалювати рішення на основі змінної інформації. Вони відчувають труднощі з адаптацією до практичної діяльності, зокрема в таких аспектах, як прогнозування ризиків, стратегічне планування, застосування фінансових технологій і цифрових платформ, що активно використовуються у сучасних банках [3].

Окрім того, роботодавці дедалі частіше висловлюють занепокоєння щодо недостатнього рівня професійної готовності молодих фахівців до реальних викликів ринку. Це, своєю чергою, знижує конкурентоспроможність випускників на ринку праці, обмежує їхні кар'єрні перспективи та потребує додаткових зусиль із боку роботодавців для подальшого навчання та адаптації нових працівників [18]. Таким чином, виникає нагальна потреба в оновленні підходів до професійної підготовки майбутніх банківських працівників з акцентом на компетентнісний, діяльнісний і прогностичний підходи, що здатні забезпечити інтеграцію теорії та практики [10].

У цьому контексті особливої актуальності набуває формування прогностичної компетентності як інтегративної якості майбутнього банківського фахівця. Вона охоплює здатність аналізувати тенденції, моделювати фінансово-економічні ситуації, здійснювати стратегічне планування та приймати обґрунтовані рішення на основі прогнозних даних [12]. Саме ця компетентність виступає важливим чинником ефективної професійної діяльності в умовах цифрової економіки та невпинних змін [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців банківської справи є предметом активного наукового обговорення серед як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників [10]. У сучасній педагогічній, економічній та управлінській літературі дедалі більше уваги приділяється пошуку ефективних підходів до оновлення змісту освіти, методів навчання, організації освітнього середовища та оцінювання результатів підготовки студентів економічного профілю. Дослідники підкреслюють, що традиційна освітня парадигма потребує істотного перегляду в умовах стрімкої трансформації глобального фінансового середовища та зростання ролі цифрових технологій у професійній діяльності банківських установ.

У численних працях акцентується на необхідності переходу до компетентнісно орієнтованої моделі навчання, яка враховує нові вимоги цифрової економіки, включаючи здатність до прогнозування, аналітичного мислення, ефективного використання цифрових інструментів і готовність до постійного професійного розвитку. Наголошується, що ефективна підготовка майбутніх банківських фахівців має передбачати інтеграцію міждисциплінарних знань, зокрема з економіки, фінансів, інформаційних технологій, управління ризиками, поведінкових наук, та формування гнучких навичок, адаптивних до змін ринку праці.

Особлива увага приділяється потребі у формуванні прогностичної компетентності як ключового компонента професійної готовності. Цей аспект розглядається в контексті змінних економічних умов, високої нестабільності ринку, технологічної складності сучасних банківських продуктів і необхідності приймати рішення на основі аналізу великих обсягів даних. У зв'язку із цим оновлення змісту професійної підготовки фахівців банківської справи розглядається не як опція, а як стратегічна потреба для забезпечення якості освіти та підвищення ефективності майбутньої професійної діяльності.

Так, за даними звіту World Economic Forum, понад 50% професій у найближчі кілька років зазнають істотних змін у структурі необхідних навичок, що зумовлено стрімким розвитком

цифрових технологій, автоматизацією процесів і зростаючою складністю професійних функцій у різних секторах економіки. У документі підкреслюється, що традиційні технічні та операційні вміння поступово втрачають актуальність, поступаючись місцем більш гнучким і когнітивно орієнтованим навичкам. Серед ключових компетентностей, що визначаються як критично важливі для успішної професійної реалізації в умовах Четвертої промислової революції, названо аналітичне мислення, здатність до вирішення комплексних проблем, інноваційність, системне бачення, адаптивність, а також цифрову грамотність.

Ці глобальні тенденції безпосередньо впливають і на сферу банківської освіти, яка має реагувати на них не декларативно, а через реальне оновлення змісту освітніх програм, освітніх технологій та методів підготовки. Сучасний банківський працівник повинен уміти швидко орієнтуватися в складних економічних умовах, працювати з великими обсягами даних, здійснювати стратегічне прогнозування та приймати ефективні рішення на основі аналізу динамічної ринкової інформації. У зв'язку із цим реформування банківської освіти стає актуальним завданням, що потребує системної та комплексної адаптації до нових професійних і технологічних реалій.

Українські дослідники, зокрема І.М. Коваленко та Т.В. Ляшенко, підкреслюють важливість інтеграції цифрових інструментів, інформаційних технологій, фінансової аналітики та практикоорієнтованих компонентів у структуру навчальних курсів із банківської справи [1; 2]. Однак, як засвідчують результати аналізу освітніх програм, такі зміни носять фрагментарний, несистемний характер, що не забезпечує комплексного формування необхідних компетентностей.

Проблеми розвитку прогностичної компетентності у контексті фінансової освіти також привертають увагу дослідників. І. Петрова акцентує на важливості прогнозування ризиків і фінансового моделювання у підготовці економістів та фінансистів, однак зазначає, що в більшості українських закладів вищої освіти відповідні навчальні модулі або відсутні, або мають обмежений обсяг [3].

На міжнародному рівні активно досліджуються підходи до формування компетентностей, які відповідають вимогам цифрового середовища. Так, Дж. Хаттон розглядає компетентнісний підхід як базову модель підготовки фахівців у сфері фінансів, що дає змогу поєднати знання, навички та досвід [10]. Девід Колб, Едвард Л. Дечі та Річард Раян висвітлюють важливість діяльнісного та мотиваційного компонентів у процесі навчання, що створює передумови для розвитку здатності до прогнозування та прийняття самостійних рішень у нестандартних ситуаціях.

Разом із тим у науковій літературі бракує системного аналізу педагогічних умов формування прогностичної компетентності саме у сфері банківської освіти. Існує потреба в поглибленому дослідженні змісту, методів і підходів, які забезпечать формування цієї компетентності в контексті сучасних викликів цифрової економіки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності формування прогностичної компетентності як ключового складника професійної підготовки майбутніх фахівців банківської справи в умовах цифрової трансформації економіки та освіти. Ця проблема набуває особливої актуальності з огляду на ті глибинні зміни, що відбуваються у структурі сучасної професійної діяльності в банківському секторі, зумовлені впровадженням фінансових технологій, аналітики великих даних, штучного інтелекту та автоматизованих систем управління ризиками. Отже, зростає попит не лише на знання, а й на здатність до передбачення тенденцій, оцінки потенційних ризиків, ухвалення стратегічних рішень у динамічному цифровому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах поставленої мети передбачено вирішення низки наукових і практико-методологічних завдань. Зокрема, було здійснено аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх банківських фахівців в умовах цифровізації фінансового сектору, виявлено основні суперечності між змістом освітніх програм і реальними вимогами ринку праці, а також обґрунтовано доцільність перегляду освітніх підходів відповідно до викликів часу. Значну увагу приділено характеристиці прогностичної компетентності як інтегрального утворення, що поєднує аналітичне мислення, системний підхід, здатність до передбачення економічної динаміки та прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Окремий акцент у дослідженні зроблено на застосуванні емпіричних методів для виявлення актуальних проблем у процесі підготовки майбутніх економістів, менеджерів та банківських працівників. У ході анкетування, проведеного серед здобувачів вищої освіти економічного профілю, було отримано кількісні й якісні дані, які підтверджують теоретичні висновки. Зокрема, установлено, що значна частина студентів не відчуває упевненості у здатності здійснювати прогнозування фінансово-економічних процесів, а освітній процес часто орієнтований на відтворення знань, а не на розвиток стратегічного й прогностичного мислення.

У межах статті також обґрунтовано доцільність інтеграції сучасних педагогічних підходів, зокрема компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та інноваційного, як ефек-

тивних засобів формування прогностичної компетентності. Запропоновано низку педагогічних умов, реалізація яких сприятиме підвищенню якості професійної підготовки та кращій відповідності освітнього процесу запитам цифрової економіки. Зазначено, що оновлення змісту підготовки має відбуватися у тісному зв'язку з упровадженням цифрових освітніх інструментів, розвитком цифрової компетентності педагогів, змішаних форм навчання та залученням практиків фінансового сектору до освітнього процесу.

Реалізація зазначеної мети дасть змогу не лише сформувати теоретико-методологічні засади підвищення якості підготовки майбутніх банківських фахівців, а й створити цілісну педагогічну систему, орієнтовану на розвиток у здобувачів вищої освіти здатності ефективно діяти в умовах високої динаміки цифрового середовища. Така система передбачає формування навичок стратегічного мислення, прогнозування економічних тенденцій, прийняття обґрунтованих управлінських рішень, а також розвиток професійної гнучкості, що забезпечує адаптивність до постійних змін і нестабільності на фінансовому ринку. У результаті відбудеться зміцнення зв'язку між освітньою підготовкою та реальними викликами цифрової економіки, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності випускників і підготовці фахівців нового покоління.

Сучасний ринок фінансових послуг, орієнтований на цифрові технології, висуває нові вимоги до фахівців банківської сфери. Проте система вищої освіти не завжди оперативно реагує на ці зміни. Аналіз навчальних програм банківської спеціалізації указує на низку проблем.

По-перше, спостерігається неузгодженість змісту освіти з актуальними потребами цифрової економіки. Часто навчальні плани орієнтовані на традиційні дисципліни, тоді як сучасні компетентності, пов'язані з цифровими інструментами, фінансовою аналітикою та ризик-менеджментом, залишаються поза увагою або представлені фрагментарно.

По-друге, фрагментарне впровадження цифрових технологій у навчальний процес не дає змоги студентам сформувати цілісну систему професійного мислення. Бракує системного підходу до цифрової трансформації освітнього середовища.

По-третє, відсутність цілеспрямованої підготовки з прогнозування економічних процесів, фінансових ризиків та ринкових змін значно знижує рівень аналітичної й прогностичної спроможності випускників. Освітні програми рідко містять окремі модулі або курси з фінансового моделювання чи сценарного аналізу.

Усі ці чинники формують розрив між теоретичною підготовкою здобувачів освіти та реальними умовами професійної діяльності, що зумовлює потребу в глибокому оновленні підходів до формування фахівців банківської справи.

Для вирішення зазначених проблем доцільним є упровадження сучасних педагогічних підходів, які відповідають викликам цифрової епохи. Компетентнісний підхід забезпечує формування інтегрованих знань, навичок і установок, необхідних для прийняття рішень у складних ситуаціях [10].

Діяльнісний підхід передбачає активне включення студентів у симуляції, кейси, проєкти, що сприяє розвитку аналітичного та прогностичного мислення [12].

Особистісно орієнтований підхід стимулює мотивацію до навчання, ураховуючи індивідуальні особливості здобувачів освіти [7].

Інноваційний підхід передбачає використання новітніх інструментів навчання: big data, машинного навчання, цифрових платформ і хмарних сервісів.

Міждисциплінарний підхід сприяє комплексному формуванню фахівця шляхом інтеграції економічних, технологічних, правових і соціальних знань.

Таке поєднання дає змогу закласти основу для формування прогностичної компетентності – здатності бачити перспективи, прогнозувати наслідки управлінських рішень і вибирати оптимальні дії в умовах невизначеності.

Поряд із теоретичними підходами важливо впроваджувати конкретні педагогічні умови, що сприяють реалізації цілей оновленої підготовки: оновлення освітніх програм відповідно до міжнародних стандартів, зокрема CFA FinTech Curriculum; упровадження змішаного навчання (blended learning), що поєднує онлайн-курси, інтерактивні платформи й традиційні методи; підвищення цифрової компетентності викладачів шляхом проходження сертифікацій, наприклад Microsoft Certified Educator; співпраця з банківськими установами, реалізація елементів дуальної освіти, стажувань і залучення практиків до освітнього процесу; застосування адаптивних освітніх платформ, таких як Coursera, edX, Prometheus, що дають змогу індивідуалізувати освітній процес і розвивати навички прогнозування в реальних умовах.

Комплексне впровадження зазначених підходів і умов дає змогу наблизити банківську освіту до реалій цифрової економіки та забезпечити високий рівень професійної готовності випускників.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямі. У результаті проведеного дослідження, що мало на меті виявлення основних проблем професійної підготовки та оцінку рівня сформованості прогностичної компетентності, було опитано 24 студенти старших

курсів економічних спеціальностей із профілем, пов'язаним із банківською справою та фінансами. Аналіз анкетних даних показав, що лише 21% респондентів уважають себе здатними здійснювати самостійне прогнозування фінансово-економічних процесів, тоді як 67% відзначили, що навчальний процес здебільшого орієнтований на репродуктивне засвоєння теоретичних знань. Окрім того, 75% опитаних визнали недостатнім рівень практичної підготовки до аналізу ризиків та ухвалення обґрунтованих рішень у мінливих ринкових умовах.

Отримані дані підтверджують результати теоретичного аналізу, згідно з яким сучасна система професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю не забезпечує належного рівня розвитку прогностичної компетентності. Виявлені проблеми: розрив між змістом освітніх програм і запитами цифрової економіки, фрагментарне впровадження інноваційних технологій, відсутність системного методичного супроводу прогнозної діяльності свідчать про необхідність перегляду підходів до формування професійної готовності.

Одним з ефективних кроків у напрямі оновлення змісту фахової підготовки є впровадження компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, інноваційного та міждисциплінарного підходів. Використання цифрових інструментів: аналітичних платформ, технологій big data, прогнозних симуляцій сприяє розвитку здатності до стратегічного мислення та адаптації до змін.

Запропоновані педагогічні умови: оновлення освітніх програм відповідно до міжнародних стандартів, упровадження змішаного навчання, цифрова підготовка викладачів, активне залучення практиків до освітнього процесу створюють надійну основу для ефективного формування прогностичної компетентності.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розроблення інструментарію діагностики прогностичної компетентності, створення навчальних модулів із прогнозування ринкових змін, а також вивчення ефективності змішаних і адаптивних форматів навчання в підготовці майбутніх економістів та фахівців банківської справи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко І.М. Інтеграція цифрових технологій у професійну освіту банківських спеціалістів. *Вісник освіти України*. 2019. № 4. С. 56–63.
2. Ляшенко Т.В. Формування цифрової компетентності майбутніх банківських фахівців. *Фінансово-економічний журнал*. 2021. № 2. С. 78–85.
3. Петрова І.М. Прогностична компетентність у підготовці фінансистів. *Журнал економічної освіти*. 2020. № 1. С. 120–127.
4. Brown T., Wilson J., Smith A. Digital skills integration in higher education: Challenges and strategies. *Journal of Educational Technology*. 2021. Vol. 38(2). P. 145–160.
5. CFA Institute. FinTech Curriculum. URL: https://www.cfainstitute.org
6. Chen L., Zhang Y., Wang J. Big data analytics in banking: Opportunities and challenges. *Journal of Financial Innovation*. 2021. Vol. 7(1). P. 12–29.
7. Deci E.L., Ryan R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11(4). P. 227–268.
8. European Banking Federation. Banking in a Digital World: Drivers and Trends. Brussels, 2020. https://www.ebf.eu/ebf-media-centre/banking-essentials-webinar-banking-in-a-digital-world-drivers-and-trends/
9. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7(2). P. 95–105.
10. Hutton J. Competency-based education in finance: Preparing the workforce of tomorrow. Financial Education Review. 2018. Vol. 5(3). P. 201–217.
11. Johnson D., Smith R. Interdisciplinary approaches in business education. Journal of Business Pedagogy. 2017. Vol. 12(1). P. 33–45.
12. Kolb D.A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Pearson Education, 2014.
13. Microsoft. Microsoft Certified Educator Program. 2025. URL: https://education.microsoft.com
14. Müller F., Shvets O. Dual education in banking: Experience and perspectives. *European Journal of Banking Studies*. 2020. Vol. 9(1). P. 44–59.
15. Pappano L. The year of the MOOC. The New York Times. 2012. https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html
16. Smith J., Anderson K. Aligning curriculum with digital economy needs: A banking education perspective. *Journal of Curriculum Innovation*. 2022. Vol. 16(2). P. 75–90.
17. Smith R., Jones T., Davis M. Simulation games in banking education: Enhancing decision-making skills. Educational Simulation Quarterly. 2019. Vol. 3(1). P. 55–69.

18. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2020. URL: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020

REFERENCES

1. Kovalenko, I.M. (2019). Intehratsiia tsyfrovykh tekhnolohii u profesiinu osvitu bankivskykh spetsialistiv [Integration of digital technologies into professional education of banking specialists]. Visnyk osvity Ukrainy, (4), 56–63.
2. Liashenko, T.V. (2021). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh bankivskykh fakhivtsiv [Formation of digital competence of future banking professionals]. Finansovo-ekonomichnyi zhurnal, (2), 78–85.
3. Petrova, I.M. (2020). Prohnostychna kompetentnist u pidhotovtsi finansystiv [Prognostic competence in the training of financiers]. Zhurnal ekonomichnoi osvity, (1), 120–127.
4. Brown, T., Wilson, J., & Smith, A. (2021). Digital skills integration in higher education: Challenges and strategies. Journal of Educational Technology, 38(2), 145–160.
5. CFA Institute. (n.d.). FinTech Curriculum. Retrieved from https://www.cfainstitute.org
6. Chen, L., Zhang, Y., & Wang, J. (2021). Big data analytics in banking: Opportunities and challenges. Journal of Financial Innovation, 7(1), 12–29.
7. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.
8. European Banking Federation. (2020). Banking in a Digital World: Drivers and Trends. Brussels. Retrieved from https://www.ebf.eu/ebf-media-centre/banking-essentials-webinar-banking-in-a-digital-world-drivers-and-trends/
9. Garrison, D.R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education, 7(2), 95–105.
10. Hutton, J. (2018). Competency-based education in finance: Preparing the workforce of tomorrow. Financial Education Review, 5(3), 201–217.
11. Johnson, D., & Smith, R. (2017). Interdisciplinary approaches in business education. Journal of Business Pedagogy, 12(1), 33–45.
12. Kolb, D.A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Pearson Education.
13. Microsoft. (2025). Microsoft Certified Educator Program. Retrieved from https://education.microsoft.com
14. Müller, F., & Shvets, O. (2020). Dual education in banking: Experience and perspectives. European Journal of Banking Studies, 9(1), 44–59.
15. Pappano, L. (2012). The year of the MOOC. The New York Times. Retrieved from https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html
16. Smith, J., & Anderson, K. (2022). Aligning curriculum with digital economy needs: A banking education perspective. Journal of Curriculum Innovation, 16(2), 75–90.
17. Smith, R., Jones, T., & Davis, M. (2019). Simulation games in banking education: Enhancing decision-making skills. Educational Simulation Quarterly, 3(1), 55–69.
18. World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. Retrieved from https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020

УДК 37 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-16

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ВИДІВ СПОРТУ: АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ І ТЕНДЕНЦІЙ В ОСВІТІ

Лукинів В. І.
викладач кафедри фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військовий інститут танкових військ
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
вул. Полтавський шлях, 192, Харків, Україна
orcid.org/0009-0002-9052-2912
vasillukyniv270592@gmail.com

Ключові слова: *освіта, фізичне виховання, спортивні ігри, здобувачі освіти, підходи, тенденції.*

У статті доведено, що фізичне виховання набуває нового значення як інструмент формування здорового способу життя. Особливо ефективними виявляються ігрові види спорту, які забезпечують рухову активність і формують соціальні навички. У процесі наукового дослідження встановлено, що ігрові види спорту є ефективним інструментом фізичного виховання у сучасній освіті, який поєднує педагогічні теорії, інноваційні підходи та актуальні соціальні виклики. Використання ігрових видів спорту у фізичному вихованні відповідає сучасним викликам та запитам здобувачів освіти. Поєднання рухливих і спортивних ігор забезпечує фізичний, психоемоційний розвиток, сприяє соціальній адаптації та формуванню ключових компетентностей. Спортивні ігри сприяють фізичному розвитку, формують командну взаємодію, лідерські якості та емоційну стійкість, як форма навчання допомагають підвищити мотивацію здобувачів і зробити заняття динамічними та цікавими. Через ігрову діяльність здобувачі освіти краще адаптуються до вимог освітнього середовища У ході наукового пошуку виокремлено сучасні освітні підходи (комплексно орієнтований, особистісно орієнтований, компетентнісний, комплексний спортивно-ігровий, комплексний рекреаційно-оздоровчий) та тенденції (інтеграція позааудиторних форм занять у систему фізичного виховання, орієнтація на змагальність і емоційність, інтеграція ігрових методів у професійно-прикладну підготовку, психоемоційна підтримка та стрес-менеджмент через гру, орієнтація на оздоровчо-профілактичну функцію) щодо фізичного виховання здобувачів освіти засобами ігрових видів спорту. Використання ігрових видів спорту у фізичному вихованні сприяє підвищенню якості освітнього процесу та забезпечує індивідуалізацію підходів до кожного здобувача. Упровадження сучасних педагогічних стратегій у поєднанні з ігровими формами діяльності створює сприятливі умови для всебічного розвитку особистості. Ігрові види спорту є важливим елементом інноваційної моделі фізичного виховання, яка відповідає вимогам Нової української школи.

PHYSICAL EDUCATION THROUGH GAME SPORTS: ANALYSIS OF MODERN APPROACHES AND TRENDS IN EDUCATION

Lukyniv V. I.
Lecturer at the Department of Physical Education,
Special Physical Training and Sports
Military Institute of Tank Troops of National Technical University
«Kharkiv Polytechnic Institute»
Poltava Shlyakh str., 192, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0009-0002-9052-2912
vasillukyniv270592@gmail.com

Key words: *education, physical education, sports games, students, approaches, trends.*

The article proves that physical education is gaining new significance as a tool for forming a healthy lifestyle. Game sports that provide motor activity and form social skills are especially effective. In the process of scientific research, it was established that game sports are an effective tool for physical education in modern education, which combines pedagogical theories, innovative approaches and current social challenges. The use of game sports in physical education meets modern challenges and demands of students. The combination of outdoor and sports games provides physical, psycho-emotional development, promotes social adaptation and the formation of key competencies. Sports games contribute to physical development, form team interaction, leadership qualities and emotional stability, as a form of learning they help to increase the motivation of students and make classes dynamic and interesting. Through gaming activities, students adapt better to the requirements of the educational environment. In the course of scientific research, modern educational approaches (complex-oriented approach, personality-oriented approach, competency-based approach, complex sports-game approach, complex recreational-health approach) and trends (integration of extracurricular forms of classes into the physical education system, orientation on competitiveness and emotionality, integration of game methods into professional and applied training, psycho-emotional support and stress management through gaming, orientation on health-preventive function) were identified regarding the physical education of students through gaming sports. The use of gaming sports in physical education contributes to improving the quality of the educational process and ensures individualization of approaches to each student. The implementation of modern pedagogical strategies in combination with gaming forms of activity creates favorable conditions for the comprehensive development of the personality. Game sports are an important element of an innovative model of physical education that meets the requirements of the New Ukrainian School.

Постановка проблеми. У сучасній освітній системі фізичне виховання відіграє ключову роль у формуванні всебічно розвиненої особистості. Фізичне виховання охоплює різноманітні форми активності, серед яких особливе місце займають спортивні ігри. Саме вони поєднують користь фізичних навантажень із захопливістю змагального процесу, що робить їх особливо привабливими для здобувачів освіти. Особливої популярності набувають ігрові види спорту як ефективний засіб залучення здобувачів освіти до активної рухової діяльності. Вони сприяють фізичному розвитку, формують командну взаємодію, лідерські якості та емоційну стійкість. Спортивні ігри як форма навчання допомагають підвищити мотивацію здобувачів і зробити заняття динамічними та цікавими [12].

Із погляду різноманітності впливу спортивні ігри не мають суперників. Вони є головним складником вітчизняної системи фізичної культури. Спортивні ігри широко використовуються в різних закладах освіти. За допомогою спортивних

ігор вирішуються основні завдання фізичного виховання: освітні, оздоровчі та виховні [2, с. 7].

Зміна підходів до фізичного виховання зумовлена сучасними освітніми стандартами, які передбачають розвиток ключових загальних та фахових компетентностей. Сучасні дослідження підтверджують, що саме через ігрову діяльність здобувачі краще адаптуються до вимог освітнього середовища. У зв'язку із цим виникає потреба у комплексному аналізі ефективності таких підходів. Вивчення сучасних підходів до використання ігрових видів спорту в освітньому процесі дасть змогу вдосконалити педагогічну практику, що сприятиме гармонійному фізичному та соціальному розвитку підростаючого покоління [10].

Сучасні тенденції розвитку суспільства засвідчують зростання серед молоді гіподинамії, ожиріння, стресових станів, зниження рівня соціалізації та ін. У цьому контексті фізичне виховання набуває нового значення як інструмент формування здорового способу життя. Особливо ефективними виявляються ігрові види спорту, які поєднують рухову активність із соціальними навичками. Футбол, волейбол, баскетбол та інші командні ігри сприяють розвитку витривалості, сили та взаєморозуміння в колективі. Системне використання таких видів спорту в освітньому процесі сприяє формуванню позитивної мотивації до фізичної активності [11].

З огляду на сучасні виклики, цифровізацію, зниження фізичної активності, збільшення психоемоційного навантаження, виникає потреба в аналізі сучасних підходів і тенденцій в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему сучасних освітніх підходів та тенденцій щодо фізичного виховання здобувачів освіти засобами ігрових видів спорту досліджувала низка науковців. Так, Н. Щекотиліна, А. Павлюк, Г. Щекотилін вивчали питання розвитку фізичних якостей здобувачів засобом гри у футбол. Науковцями проведено аналіз підходів до створення позитивних емоцій із метою пошуку шляхів покращення стану здоров'я та підвищення фізичної працездатності майбутніх фахівців [12]. О. Сотник, Б. Зубрицький, О. Сініцина вивчали особливості спортивних ігор у фізичному вихованні студентської молоді [10]. О. Сутула, А. Невелика, Ю. Чуча розкрили особливості бадмінтону як одного із засобів оздоровчо-рекреаційної діяльності здобувачів [11].

Разом із тим питання сучасних освітніх підходів та тенденцій щодо фізичного виховання здобувачів освіти засобами ігрових видів спорту потребує уточнення та актуалізації.

Мета статті – здійснити аналіз сучасних підходів і тенденцій щодо використання ігрових видів спорту у фізичному вихованні.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасному світі змінюються зміст освіти та підходи до освітнього процесу. Фізичне виховання є чинником гармонійного розвитку особистості. Ігрові види спорту виступають заохоченням здобувачів до активного способу життя і формування освітньої мотивації до занять фізичною культурою. Аналіз сучасних підходів і тенденцій освіти дасть змогу виявити перспективні напрями використання ігрових методів у формуванні фізичного виховання здобувачів [5].

Підхід у педагогіці є системоутворюючою категорією, що визначає процедурну закономірність складників освітньої системи, а також спосіб розгляду педагогічної діяльності. Як особлива наукова категорія підхід розглядається в основі формування будь-якої педагогічної теорії і практики: саме підхід лежить в основі формування принципів і методів навчання, виховання, освіти. На практиці правильне розуміння суті підходу визначає точне визначення його місця і ролі серед інших явищ педагогічної діяльності, таких як мета, принцип, форма, метод, методика [8, с. 42].

Здійснимо науковий аналіз сучасних освітніх підходів та тенденцій щодо фізичного виховання здобувачів освіти засобами ігрових видів спорту в контексті напрацювань вітчизняних дослідників. Так, Г. Бутенко представлено результати експериментальних досліджень щодо визначення ефективності комплексного застосування засобів спортивних ігор (волейболу, футболу, баскетболу та гандболу) у позашкільних заходах зі старшокласниками у процесі фізичного виховання. Результати дослідження свідчать про поліпшення показників фізичної та функціональної підготовленості здобувачів. Використання позакласної форми занять із комплексним використанням засобів спортивних ігор сприяє підвищенню рівня їх фізичної працездатності, фізичної підготовки, функціональної підготовленості. Отже, комплексне використання спортивних ігор у фізичному вихованні здобувачів освіти сприяє цілісному розвитку їхньої фізичної підготовки [1, с. 53].

В. Гузар та С. Юськів розглянули питання професійно-прикладної фізичної підготовки здобувачів засобами спеціалізованих рухливих ігор. Спортивні і рухливі ігри є цікавими для здобувачів і можуть виступати одним з основних засобів фізичної підготовки. Уведення ігрового методу позитивно позначається на емоційному настрої здобувачів. Використання рухливих ігор впливає на їхні фізичну підготовленість і результативність у змаганнях. Сучасні підходи до фізичного виховання засобами ігрових видів спорту сприяють усебічному розвитку здобувачів, поєднуючи фізичне вдосконалення з формуванням соці-

альних і професійних компетентностей. Ігрові методи підвищують мотивацію, ураховують індивідуальні особливості та забезпечують ефективну підготовку здобувачів [3].

У ході наукового пошуку такі дослідники, як О. Касарда, Н. Захожа, В. Захожий, С. Савчук та А. Галицька, здійснили аналіз спортивних та рухливих ігор як засобу підвищення рухової активності здобувачів освіти. Учені переконані, що використання спортивних та рухливих ігор в освітньому процесі може вирішити низку оздоровчих, виховних і загальнорозвиваючих завдань, передусім підвищити мотивацію здобувачів займатися фізичними вправами різної складності, сформувати стабільний інтерес у свідомій фізичній активності та здоровому способі життя [4, с. 125].

Результати наукової розвідки Г. Лаврін та І. Середи свідчать, що засоби гри рінго сприяють гармонійному розвитку здобувачів, комплексно і різнобічно впливають на організм; покращують здоров'я; розвивають фізичні якості та інтелектуальні здібності, сприяють засвоєнню життєво важливих умінь і навичок; виховують морально-вольові якості та ін. Освітні підходи до фізичного виховання засобами ігрових видів спорту, зокрема гри рінго, сприяють не лише фізичному розвитку, а й формуванню професійно важливих і особистісних якостей здобувачів. Поєднання професійно орієнтованого та комплексного підходів забезпечує усебічну підготовку здобувачів [5, с. 125].

С. Мішин, С. Собко та О. Бур'яноватий вивчали плив спортивних ігор як засобу рекреаційно-оздоровчої діяльності на фізичну підготовленість здобувачів. Науковцями проведено педагогічний експеримент, який дав змогу визначити ефективність використання сучасних технологій фізичної рекреації, а особливо спортивних ігор, як засобу оздоровлення для підвищення фізичної підготовленості здобувачів. Дослідники наголошують на важливості у фізичному вихованні засобів ігрових видів спорту, які спрямовані на гармонійне поєднання фізичного розвитку, психологічного комфорту та особистісного зростання здобувачів. Застосування таких підходів підвищує ефективність освітнього процесу, сприяє формуванню культури здоров'я та розвитку професійно важливих якостей [7].

Досліджуючи питання ефективності використання спортивних ігор на заняттях із фізичного виховання, Л. Рядова, М. Корчагін, О. Мкртічян та В. Коновалов дійшли висновку, що заняття різними видами спортивних ігор мають значний вплив на фізичний, функціональний, психологічний стан та стан когнітивних функції здобувачів освіти. Під час вибору спортивних ігор для занять із фізичного виховання здобувачами освіти важливо враховувати їхні вік, стан здоров'я, рівень фізичної підготовленості, індивідуальні вподобання та особливості, стійкість до фізичного контакту, мотивацію до занять та ін. [9].

Ураховуючи проаналізовані наукові розробки вищезазначених дослідників, можна виокремити ключові освітні підходи та сучасні тенденції фізичного виховання здобувачів освіти засобами ігрових видів спорту. Для наочності та узагальнення отриманих результатів доцільно представити їх у вигляді таблиці, що дасть змогу систематизувати дані наукового пошуку (табл. 1).

Таблиця 1

Сучасні освітні підходи та тенденції щодо фізичного виховання засобами ігрових видів спорту

Підходи		**Тенденції**	
Назва	**Характеристика**	**Назва**	**Характеристика**
1	**2**	**3**	**4**
Комплексно-орієнтований підхід	Сприяє збалансованому розвитку загальної фізичної, спеціальної та функціональної підготовленості здобувачів; впливає на розвиток мотивації до занять, оскільки спортивні ігри мають змагальний, командний і емоційно привабливий характер.	Інтеграція позааудиторних форм занять у систему фізичного виховання	Розширення можливості впливу на фізичну підготовленість здобувачів; створення цілісного освітньо-оздоровчого середовища.
Комплексний спортивно-ігровий підхід	Дає змогу формувати широкий спектр рухових навичок і водночас розвивати емоційно-вольову сферу особистості включенням до занять елементів із волейболу, баскетболу, міні-футболу, ігрових естафет.	Психоемоційна підтримка та стрес-менеджмент через гру	Ігрові види спорту (особливо командні) сприяють зниженню психологічної напруги, поліпшенню настрою, розвитку комунікативних навичок і адаптації у соціумі.

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
Комплексний рекреаційно-оздоровчий підхід	Знижує рівень стресу, сприяє зняттю емоційної напруги, що особливо важливо в умовах воєнного стану.	Орієнтація на оздоровчо-профілактичну функцію	Командні види спорту активізують усі системи організму, підвищують імунітет, сприяють психоемоційній стабільності та адаптації до стресових ситуацій.
Особистісно орієнтований підхід	Ураховує рівень фізичної підготовленості; сприяє оптимізації фізичного стану; формує позитивну установку на фізичну активність і здоровий спосіб життя.	Орієнтація на змагальність і емоційність	Емоційна залученість здобувачів у процес фізичного виховання; підвищення рівня мотивації, залучення до занять та взаємодії у колективі.
Компетентнісний підхід	Передбачає формування ключових компетентностей здобувачів: самостійності, відповідальності, командної взаємодії, здатності до саморозвитку.	Інтеграція ігрових методів у професійно-прикладну підготовку	Ефективний складник професійної підготовки.

Отже, сучасні підходи до фізичного виховання засобами ігрових видів спорту спрямовані на всебічний розвиток особистості з урахуванням фізичного, емоційного та соціального складників. Особлива увага приділяється мотивації, емоційній залученості та індивідуальним потребам здобувачів освіти. Тенденції в освіті орієнтовані на інтеграцію фізичної активності в позааудиторний простір, розвиток змагальності та психоемоційної підтримки. Ігрові види спорту стають ефективним інструментом формування здорового способу життя та соціальної адаптації молоді.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Установлено, що ігрові види спорту є ефективним інструментом фізичного виховання у сучасній освіті, який поєднує педагогічні теорії, інноваційні підходи та актуальні соціальні виклики. Використання ігрових видів спорту у фізичному вихованні відповідає сучасним викликам та запитам здобувачів освіти. Поєднання рухливих і спортивних ігор забезпечує не лише фізичний, а й психоемоційний розвиток, сприяє соціальній адаптації та формуванню ключових компетентностей.

У ході наукового пошуку виокремлено сучасні освітні підходи (комплексно-орієнтований, комплексний спортивно-ігровий, комплексний рекреаційно-оздоровчий, особистісно орієнтований, компетентнісний) та тенденції (інтеграція позааудиторних форм занять у систему фізичного виховання, орієнтація на змагальність і емоційність, інтеграція ігрових методів у професійно-прикладну підготовку, психоемоційна підтримка та стрес-менеджмент через гру, орієнтація на оздоровчо-профілактичну функцію) щодо фізичного виховання здобувачів освіти засобами ігрових видів спорту.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на аналіз європейського досвіду використання спортивних ігор в освітньому процесі здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко Г.О. Вплив комплексного використання засобів спортивних ігор на фізичний стан старшокласників. *Науковий часопис УДУ ім. М. Драгоманова.* 2023. Серія 15. № 5(164), С. 51–53. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5(164).11.
2. Вознюк Т.В. Сучасні ігрові види спорту: теорія та методика викладання : навчальний посібник. Вінниця : ФОП Корзун Д.Ю., 2017. 248 с.
3. Гузар В.М., Юськів С.М. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів засобами спеціалізованих рухливих ігор. *Спортивні ігри.* 2019. № 2(12). С. 13–22.
4. Спортивні та рухливі ігри як засіб підвищення рухової активності здобувачів освіти / О.З. Касарда та ін. *Науковий часопис УДУ ім. М. Драгоманова*. 2024. Серія 15. № 10(183). С. 122–127. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.10(183).23.
5. Ковальчук Р.О., Шинкарук В.О., Демков Я.В. Ефективність використання командних спортивних ігор у фізичному вихованні курсантів прикордонної служби. *Академічні візії.* 2024. № (36). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14035444.

6. Лаврін Г., Середа І.І. Реалізація завдань професійно-прикладної фізичної підготовки студентів педагогічних вузів засобами гри в рінго. *Спортивні ігри*. 2024. № 1(11). С. 16–23. DOI: https://doi.org/10.15391/zenodo.2543540.
7. Мішин С.В., Собко С.Г., Бур'яноватий О.М. Вплив спортивних ігор як засобу рекреаційно-оздоровчої діяльності на фізичну підготовленість студентів 1–2 курсів. *Матеріали конф. УДУ ім. М. Драгоманова. Серія 15*. 2024. № 3К(176). С. 338–341. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).74.
8. Павелків Р,. Петренко І. Педагогічні підходи до формування освітнього простору: теоретичний аналіз проблеми. *Інноватика у вихованні*. 2021. № 1(13). С. 39–49. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i13.371.
9. Рядова Л.О., Корчагін М.В., Мкртічян О.А., Коновалов В.В. Ефективність використання спортивних ігор на заняттях із фізичного виховання. *Спортивні ігри*. 2024. № 3(33). С. 62–83. DOI: https://doi.org/10.15391/si.2024-3.07.
10. Сотник О.В., Зубрицький Б.Д., Сініцина О.В. Спортивні ігри у фізичному вихованні студентської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2014. Вип. 9. С. 131–135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_015_2014_9_32
11. Сутула О., Невелика А., Чуча Ю. Бадмінтон як один із засобів оздоровчо-рекреаційної діяльності студентів. *Слобожанський науково-спортивний вісник.* 2021. №. 6(86). С. 45–49. DOI: 10.15391/snsv.2021-6.007.
12. Щекотиліна Н.Ф., Павлюк А., Щекотилін Г.А. Розвиток фізичних якостей студентів засобом гри у футбол. *Інноваційна педагогіка.* 2024. № 4(1). С. 88–92. DOI: http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/16550.

REFERENCES

1. Butenko, H.O. (2023). Vplyv kompleksnoho vykorystannia zasobiv sportyvnykh ihor na fizychnyi stan starshoklasnykiv [The influence of complex use of sports games on the physical condition of high school students]. Naukovyi chasopys UDU im. M. Drahomanova. Seriia 15. №5(164), P. 51–53. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5(164).11 [in Ukrainian].
2. Vozniuk, T.V. (2017). Suchasni ihrovi vydy sportu: teoriia ta metodyka vykladannia [Modern game sports: theory and teaching methods: teaching manual] : navch. posibn. Vinnytsia : FOP Korzun D.Iu. [in Ukrainian].
3. Huzar V.M. & Yuskiv S.M. (2019). Profesiino-prykladna fizychna pidhotovka studentiv zasobamy spetsializovanykh rukhlyvykh ihor [Professional and applied physical training of students by means of specialized outdoor games]. Sportyvni ihry. №2(12). P. 13–22 [in Ukrainian].
4. Kasarda, O.Z., Zakhozha, N.Ya., Zakhozhyi, V.V., Savchuk, S.I. & Halytska A.B. (2024). Sportyvni ta rukhlyvi ihry yak zasib pidvyshchennia rukhovoi aktyvnosti zdobuvachiv osvity [Sports and outdoor games as a means of increasing the physical activity of students]. Naukovyi chasopys UDU im. M. Drahomanova. Seriia 15. № 10(183). P. 122–127. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.10(183).23 [in Ukrainian].
5. Kovalchuk, R.O., Shynkaruk, V.O. & Demkov, Ya.V. (2024). Efektyvnist vykorystannia komandnykh sportyvnykh ihor u fizychnomu vykhovanni kursantiv prykordonnoi sluzhby [The effectiveness of using team sports games in physical education of border guard cadets]. Akademichni vizii. № (36). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14035444 [in Ukrainian].
6. Lavrin, H. & Sereda, I.I. (2024). Realizatsiia zavdan profesiino-prykladnoi fizychnoi pidhotovky studentiv pedahohichnykh vuziv zasobamy hry v rinho [Implementation of tasks of professional and applied physical training of students of pedagogical universities by means of the game of ringo]. Sportyvni ihry. 2024. № 1(11). P. 16–23. DOI: https://doi.org/10.15391/zenodo.2543540 [in Ukrainian].
7. Mishyn, S.V., Sobko, S.H. & Burianovatyi, O.M. (2024). Vplyv sportyvnykh ihor yak zasobu rekreatsiino-ozdorovchoi diialnosti na fizychnu pidhotovlenist studentiv 1–2 kursiv [The influence of sports games as a means of recreational and health-improving activity on the physical fitness of 1st–2nd year students]. Materialy konf. UDU im. M. Drahomanova. Seriia 15. 2024. № 3K(176). P. 338–341. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).74 [in Ukrainian].
8. Pavelkiv, R. & Petrenko I. (2021). Pedahohichni pidkhody do formuvannia osvitnoho prostoru : teoretychnyi analiz problemy [Pedagogical approaches to the formation of educational space: theoretical analysis of the

problem]. Innovatyka u vykhovanni. 2021. № 1(13). P. 39–49. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i13.371 [in Ukrainian].

9. Riadova, L.O., Korchahin, M.V., Mkrtichian, O.A. & Konovalov, V.V. (2024). Efektyvnist vykorystannia sportyvnykh ihor na zaniattiakh iz fizychnoho vykhovannia [The effectiveness of using sports games in physical education classes]. Sportyvni ihry. № 3(33). P. 62–83. DOI: https://doi.org/10.15391/si.2024-3.07 [in Ukrainian].

10. Sotnyk, O.V., Zubrytskyi, B.D. & Sinitsyna O.V. (2014). Sportyvni ihry u fizychnomu vykhovanni studentskoi molodi [Sports games in physical education of student youth]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriia № 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport). Vyp. 9. P. 131–135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_015_2014_9_32 [in Ukrainian].

11. Sutula, O., Nevelyka A. & Chucha Yu. (2021). Badminton yak odyn iz zasobiv ozdorovchorekreatsiinoi diialnosti studentiv [Badminton as one of the means of health and recreational activities of students]. Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk. №. 6 (86). P. 45–49. DOI: 10.15391/snsv.2021-6.007 [in Ukrainian].

12. Shchekotylina, N.F., Pavliuk, A. & Shchekotylin, H.A. (2024). Rozvytok fizychnykh yakostei studentiv zasobom hry u futbol [Development of physical qualities of students by means of playing football]. Innovatsiina pedahohika. № 4(1). P. 88–92. DOI: http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/16550 [in Ukrainian].

УКД 37.091.3:004:005.336.1 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-17

СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ: СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Михайлишин Г. Й.
доктор філософських наук,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0000-0003-1589-9242
halyna.mykhailyshyn@pnu.edu.ua

Ковбас І. Р.
аспірант кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0009-0007-9941-6506
ivan.kovbas.22@pnu.edu.ua

Ключові слова: *soft skills, педагогічна освіта, інформаційні технології, розвиток компетентностей, критичне мислення, емоційний інтелект, методи активного навчання, професійний розвиток, комунікація, адаптивність.*

У статті науково обґрунтовано важливість розвитку soft skills у підготовці майбутніх учителів інформатики, підкреслюючи їхню роль у забезпеченні ефективної адаптації педагогів до швидко змінюваних умов освітнього процесу. У контексті швидкої цифровізації та глобалізації, що безперервно трансформують освітнє середовище, гнучкі навички, такі як комунікація, критичне мислення, емоційний інтелект, лідерство та здатність до саморегуляції, стали необхідними для успішної професійної діяльності вчителів.

Аналіз світових освітніх практик показує, що в розвинутих країнах Європи, Канаді та США активно впроваджуються стратегії розвитку soft skills у підготовку педагогів через міждисциплінарне навчання, проєктну діяльність, інтерактивні методи, рольові ігри та кейс-методи. Ці методи дають змогу студентам не лише засвоювати теоретичні знання, а й ефективно застосовувати їх у реальних умовах, що сприяє розвитку комунікативних, лідерських та адаптивних навичок. Важливою особливістю таких підходів є те, що вони створюють умови для розвитку критичного мислення, здатності до саморегуляції та ефективного управління часом.

В Україні спостерігається певний прогрес у впровадженні подібних методик у педагогічних університетах, однак система підготовки майбутніх учителів інформатики потребує чіткішої стратегії розвитку soft skills. Для цього необхідно створити організаційно-методичні програми, які будуть включати тренінги з управління часом, розвитку емоційного інтелекту, критичного мислення та інших аспектів, важливих для професійної діяльності вчителя. Інтерактивні методи навчання, такі як рольові ігри, проєктна діяльність та кейс-методи, повинні стати основою підготовки студентів, оскільки вони стимулюють активну участь, саморозвиток та здатність до рефлексії.

Загалом для забезпечення висококваліфікованих фахівців, здатних успішно працювати в умовах швидко змінюваного освітнього середовища, необхідно створити системний підхід до розвитку soft skills у підготовці педагогів. Педагогічні університети повинні активно працювати над удосконаленням навчальних програм та впровадженням інноваційних методик для розвитку гнучких навичок у студентів.

A STRATEGY FOR DEVELOPING SOFT SKILLS IN THE TRAINING OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS: GLOBAL TRENDS AND UKRAINIAN CONTEXT

Mykhailyshyn H. Y.
Doctor of Philosophy,
Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work
Vasyl Stefanyk Precarpathian Nation
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1589-9242
halyna.mykhailyshyn@pnu.edu.ua

Kovbas I. R.
Postgraduate Student at the Department of Primary Education and Educational Innovations
Vasyl Stefanyk Precarpathian Nation
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine
orcid.org/0009-0007-9941-6506
ivan.kovbas.22@pnu.edu.ua

Key words: *soft skills, teacher education, information technology, competence development, critical thinking, emotional intelligence, active learning methods, professional development, communication, adaptability.*

The article scientifically substantiates the importance of developing soft skills in the training of future computer science teachers, emphasizing their role in ensuring effective adaptation of teachers to the rapidly changing conditions of the educational process. In the context of rapid digitalization and globalization, which are continuously transforming the educational environment, flexible skills such as communication, critical thinking, emotional intelligence, leadership, and self-regulation have become essential for teachers' successful professional activities.

An analysis of global educational practices shows that developed countries in Europe, Canada, and the United States are actively implementing soft skills development strategies in teacher training through interdisciplinary learning, project activities, interactive methods, role-playing games, and case studies. These methods allow students not only to acquire theoretical knowledge but also to apply it effectively in real-world settings, which contributes to the development of communication, leadership, and adaptive skills. An important feature of such approaches is that they create conditions for the development of critical thinking, self-regulation and effective time management.

In Ukraine, there has been some progress in the implementation of such methods in pedagogical universities, but the system of training future computer science teachers needs a clearer strategy for developing soft skills. To do this, it is necessary to create organizational and methodological programs that will include trainings on time management, emotional intelligence, critical thinking, and other aspects important for a teacher's professional activity. Interactive teaching methods, such as role-playing, project activities, and case studies, should become the basis of student training, as they stimulate active participation, self-development, and reflection.

In general, to ensure highly qualified professionals who can successfully work in a rapidly changing educational environment, it is necessary to create a systematic approach to the development of soft skills in teacher training. Pedagogical universities should actively work to improve their curricula and introduce innovative methods to develop flexible skills in students.

Постановка проблеми. Сучасна освіта зазнає стрімких трансформацій, зумовлених цифровізацією, глобалізацією та змінами у соціокультурному середовищі. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток soft skills у майбутніх учителів інформатики, що дає їм змогу ефективно взаємодіяти в професійному середовищі, адаптуватися до нових викликів та забезпечувати якісне навчання учнів. Попри визнання важливості гнучких навичок у професійній підготовці існують розбіжності у підходах до їх формування та оцінювання, особливо в українському освітньому просторі.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю створення системної стратегії розвитку soft skills, що відповідатиме як міжнародним стандартам, так і специфіці національної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із ключових напрямів науково-технічного розвитку в Україні є галузь інформаційних технологій, що закріплено в законах України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» [4] та «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» [3]. Держава підтримує ІТ-сектор через низку інституційних механізмів, зокрема розроблення та впровадження професійних стандартів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

Підготовка майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій була предметом досліджень численних вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема А. Власюка, Т. Гури, Л. Гришко, Л. Добровської, Л. Зубика, О. Каверіної, Т. Ковалюк, Л. Курзаєвої, І. Мендзебровського, Т. Морозової, О. Павлова, В. Седова, Д. Щедролосьєва та ін. Питання теоретичного осмислення сутності soft skills досліджували О. Жмай, О. Лосієвська, А. Ляшко, В. Студінський. Загальні підходи до формування цих навичок описано в працях М. Денека, О. Дещенко, І. Ткаченко. Розвиток soft skills у майбутніх педагогів став предметом наукових досліджень Н. Агаркової, Н. Безлюдної, А. Бобро, С. Васильєвої, Н. Дудник, О. Л. Кірдан, О. П. Кірдан, Н. Коляди, О. Кравченко. Деякі аспекти м'яких навичок у вчителів інформатики вивчали О. Кобильська, Л. Максимова, С. Наход, О. Чорна, А. Юдіна.

Мета статті – аналіз стратегій розвитку soft skills у підготовці майбутніх учителів інформатики, визначення світових тенденцій та окреслення шляхів їх імплементації в український освітній контекст.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві, що переживає цифрову трансформацію, кардинально змінюються вимоги до професійної діяльності вчителя. Знання з предметної галузі, методика викладання та технологічна компетентність залишаються важливими компонентами професіоналізму педагога. Водночас зростає значення soft skills, які дають змогу ефективно взаємодіяти в команді, адаптуватися до змін, розв'язувати складні комунікативні та емоційні ситуації, керувати власними ресурсами та сприяти формуванню сприятливого освітнього середовища.

Поняття «soft skills» охоплює широкий спектр особистісних, міжособистісних і когнітивних характеристик, зокрема критичне мислення, емоційний інтелект, лідерство, відповідальність, креативність, уміння ефективно спілкуватися, управляти часом і працювати в команді. Саме ці навички дедалі частіше визначають професійну успішність не менше, ніж традиційні предметно-фахові компетентності (hard skills).

Зважаючи на стрімкі зміни у професійній сфері, фахові знання та навички з часом утрачають актуальність, тоді як «м'які навички» (soft skills) залишаються затребуваними незалежно від конкретного виду діяльності. Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці широко досліджували теоретичні та практичні аспекти soft skills. Серед дослідників переважає консенсус щодо того, що поряд із набуттям специфічних знань та технічних компетенцій (які зазвичай називають «тверді навички») студенти повинні розвивати soft skills, щоб ефективно спілкуватися та конструктивно взаємодіяти з іншими. Ці навички охоплюють поведінкові риси та характеристики, які працівники природно і регулярно демонструють у професійному середовищі [9, с. 28].

Проблематика формування та розвитку (soft skills) набула актуальності ще в середині XX ст. У цей період П. Вітмор і Дж. Фрай здійснювали дослідження, спрямовані на аналіз ролі та необхідності вдосконалення даних компетенцій серед військовослужбовців США. Згодом концепція «гнучких навичок» привернула увагу науковців у галузях психології, бізнесу, медицини, інформаційних технологій та освіти, що сприяло її подальшому розробленню та інтеграції у різні професійні сфери [6, с. 262].

Згідно з Оксфордським словником англійської мови, термін «soft skills» позначає особистісні якості, які сприяють ефективній та гармонійній взаємодії з іншими людьми [13]. Ці навички необхідні для професійного успіху в різних галузях незалежно від конкретної сфери діяльності.

Як зазначає Г. Бабій, особистісні характеристики доповнюють професійні якості, а ті, своєю чергою, зумовлюють формування й розвиток відповідних особистісних рис, необхідних для професійного становлення та зростання [1].

Soft skills розглядаються як сукупність умінь, навичок і особистісних характеристик, що сприяють ефективній професійній реалізації. До

ції категорії відносять: лідерство, здатність до командної роботи, педагогічні й комунікативні вміння, навички ведення переговорів, уміння формулювати та досягати цілей, організацію власного часу, презентаційні здібності, емоційну стійкість, креативність, творчий підхід до розв'язання проблем, аналітичне мислення тощо. Уніфікованого переліку чи загальноприйнятої класифікації soft skills сьогодні не існує, оскільки їх склад і значущість залежать від особливостей конкретної професійної діяльності [5, с. 84].

На світовому рівні розвиток soft skills у педагогічній освіті ґрунтується на компетентнісному підході, який передбачає формування комунікативних, адаптивних, творчих і лідерських якостей через активне навчання. Ефективними є методи проблемно-орієнтованого та колаборативного навчання, які сприяють розвитку командної роботи та критичного мислення. Так, у рамках Європейського простору вищої освіти ключова увага приділяється розвитку загальних компетентностей, що охоплюють здатність до самоорганізації, міжособистісної комунікації, розв'язання проблем, уміння вчитися протягом життя. У країнах Північної Європи, зокрема у Фінляндії, домінує модель рефлексивного практичного навчання, що передбачає тісну взаємодію студентів із наставниками, постійне обговорення власних дій і розвиток соціальної відповідальності [14, с. 45–50, 72–75, 112–115].

У Канаді та США практикується введення обов'язкових курсів розвитку м'яких навичок у педагогічні програми (наприклад, «Психологія спілкування», «Емоційна грамотність в освіті», «Лідерство та педагогічна етика»), що поєднуються з активними методами навчання, як-от моделювання професійних ситуацій, кейс-аналіз, рольові ігри, проблемне навчання та рефлексивні щоденники [10].

Згідно з дослідженням OECD, у більшості країн Європи існують національні програми професійного розвитку педагогів, які акцентують на розвитку soft skills як чинників освітньої інноваційності, інклюзії та особистісного зростання [12].

У контексті реалізації Концепції Нової української школи розвиток soft skills визначено як один із пріоритетів підготовки педагогічних кадрів. Уперше на нормативному рівні в Україні закріплено поняття наскрізних компетентностей, що включають ініціативність, підприємливість, відповідальність, комунікативність, уміння вчитися та працювати в команді [7].

Проте попри наявність нормативної бази спостерігається розрив між декларативною частиною й практикою реалізації. У більшості педагогічних університетів процес формування soft skills залишається фрагментарним, часто зосередженим лише в межах окремих гуманітарних або психолого-педагогічних дисциплін. Окрім того, відсутній єдиний підхід до оцінювання рівня сформованості м'яких навичок, що ускладнює моніторинг і коригування освітнього процесу. Підготовка майбутніх учителів інформатики у контексті розвитку soft skills передбачає цілісну і структуровану систему, спрямовану на формування фахівця, здатного ефективно діяти в умовах цифрового суспільства. Вона базується на інтеграції кількох ключових характеристик, що охоплюють різні сфери професійної діяльності.

Удосконалення освітніх програм відбувається шляхом оновлення змісту і методів навчання відповідно до сучасних вимог. Зокрема, упровадження курсів, що орієнтовані на розвиток емоційного інтелекту, комунікативних навичок, управління часом, стресостійкості, лідерства та вміння працювати в команді, сприяє гармонійному поєднанню теоретичних знань із практичними вміннями. Освітній процес орієнтується на активне, студент-центричне навчання, що підвищує ефективність професійного становлення особистості [2, с. 41–43].

Особлива увага приділяється залученню студентів до проєктної, групової та міждисциплінарної діяльності, що стимулює критичне мислення, креативність і соціальну відповідальність. Важливим аспектом є формування здатності до рефлексії: аналіз власних дій, самооцінка, усвідомлення сильних і слабких боків, що забезпечує безперервне професійне зростання.

Сучасний педагог повинен не лише володіти цифровими інструментами, а й уміти ефективно комунікувати у цифровому середовищі. Застосування електронної пошти, онлайн-дискусій, відеозв'язку, платформ для спільної роботи стає невід'ємним складником щоденної професійної діяльності. Це сприяє створенню доступного, інклюзивного та гнучкого освітнього середовища.

У центрі уваги залишається і психологічна підтримка майбутніх фахівців. Розвиток емоційної стійкості, саморегуляції, здатності справлятися зі стресом є невід'ємними чинниками ефективної професійної реалізації. Створення середовища, де забезпечується підтримка через тренінги, консультації та групову роботу, сприяє формуванню емоційної грамотності й психологічної готовності до викликів професії.

Оцінювання рівня сформованості soft skills є важливим складником освітнього процесу. Важливо забезпечити наявність інструментів для діагностики, моніторингу, зворотного зв'язку, що дає змогу вибудовувати індивідуальні траєкторії розвитку, вчасно вносити зміни до навчального процесу та адаптувати його до потреб студентів.

Такий підхід забезпечує цілісне становлення майбутнього вчителя інформатики як профе-

сіонала, здатного не лише якісно навчати, а й активно комунікувати, співпрацювати, підтримувати учнів, транслювати цінності відкритого, інноваційного й гуманістичного суспільства.

Висновки. Таким чином, розвиток soft skills у підготовці майбутніх учителів інформатики вимагає не лише глибоких предметних знань, а й здатності до адаптації, комунікації, ефективного вирішення проблем і критичного мислення, акцент на розвиток таких навичок є важливим складником професійної підготовки. Аналіз сучасних методик навчання у провідних зарубіжних країнах дає змогу виділити ключові стратегії, які можуть бути адаптовані до української освітньої системи, зокрема інтеграція практичних завдань, розвиток міжособистісної взаємодії та включення елементів критичного аналізу в процес навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій Г.В. Аналіз вимог до особистісних та професійних якостей інженерів із програмного забезпечення в контексті формування готовності до професійного спілкування. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology.* 2013. № 7. С. 17–21.
2. Грона Н., Семеног О. Розвиток soft skills майбутніх учителів в умовах закладів фахової передвищої та вищої освіти: міжрегіональний проєкт. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 7(111). С. 33–47.
3. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text
4. Закон України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2623-14#Text
5. Іванова Л.В., Скорнякова О.В. Soft skills як важливий складник конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій. *Молодий вчений.* 2018. № 12(1). С. 83–87.
6. Михайлишин Г., Мандро Л. Soft skills: професійні навички майбутнього соціального працівника. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. Вип 37. Т. 2. С. 261–266.
7. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / упор. Л. Гриневич, О. Елькін та ін. URL: https://mon.gov.ua/static objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
8. Dell'Aquila E., Marocco D., Ponticorvo M., di Ferdinando A., Schembri M., MiglinoO. Soft Skills. In: Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments. Advances in Game-Based Learning. Springer, Cham, 2017. 160 s.
9. Kondur O., Mykhailyshyn H., Serman L. Soft Skills formation of future athletes and physical education teachers. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 2022. Vol. 9. P. 27–36.
10. Kyllonen P.C. Measurement of 21st Century Skills within the Common Core State Standards. URL: https ://www.ets.org/Media/Research/pdf/session5-kyllonen-paper-tea2012.pdf
11. Meenu W., Rakesh K. Developing Soft Skills in Students, Int. *The International Journal of Learning*. 2019.1 № 15(12). S. 1–10.
12. OECD, TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. URL: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en
13. Oxford Dictionary. URL: http://www.oed.com/
14. Sahlberg P. Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?. Teachers College Press, 2015. 214 s.

REFERENCES

1. Babii H.V. (2013) Analiz vymoh do osobystisnykh ta profesiinykh yakostei inzheneriv iz prohramnoho zabezpechennia v konteksti formuvannia hotovnosti do profesiinoho spilkuvannia [Analysing the Requirements for Personal and Professional Qualities of Software Engineers in the Context of Forming Readiness for Professional Communication]. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology.* № 7. S. 17–21.
2. Hrona N., Semenoh O. (2021) Rozvytok soft skills maibutnikh uchyteliv v umovakh zakladiv fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity: mizhrehionalnyi proiekt [Developing the soft skills of future teachers in the context of professional pre-university and higher education institutions: an interregional project]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii.* № 7 (111). S. 33–47.
3. Zakon Ukrainy «Pro priorytetni napriamy innovatsiinoi diialnosti v Ukraini» [On Priority Directions of Innovation Activity in Ukraine]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text

4. Zakon Ukrainy «Pro priorytetni napriamy rozvytku nauky i tekhniky» [On Priority Branches of Science and Technology Development]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2623-14#Text
5. Ivanova L.V., Skorniakova O.V. (2018) «Soft skills» yak vazhlyva skladova konkurentospromozhnosti fakhivtsia z informatsiinykh tekhnolohii [Soft skills as an important component of the competitiveness of an IT specialist]. *Molodyi vchenyi.* № 12(1). P. 83–87.
6. Mykhailyshyn H., Mandro L. (2021) Soft skills: profesiini navychky maibutnoho sotsialnoho pratsivnyka [Soft skills: professional skills of a future social worker]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* Vol 37. Tom 2. P. 261–266.
7. Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school: Conceptual framework for secondary school reform] / upor. L. Hrynevych, O. Elkin ta in. URL: https:// mon.gov.ua/static objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.
8. DellAquila E., Marocco D., Ponticorvo M., di Ferdinando A., Schembri M., Miglino O. (2017) Soft Skills. In: Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments. Advances in Game-Based Learning [Soft Skills. In: Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments. Advances in Game-Based Learning]. Springer, Cham, 160 s.
9. Kondur O., Mykhailyshyn H., Serman L. (2022) Soft Skills formation of future athletes and physical education teachers [Soft Skills formation of future athletes and physical education teachers]. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Vol. 9. P. 27–36.
10. Kyllonen, P.C. (2012). Measurement of 21st Century Skills within the Common Core State Standards [Measurement of 21st Century Skills within the Common Core State Standards]. URL: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/session5-kyllonen-paper-tea2012.pdf
11. Meenu W., Rakesh K. (2019) Developing Soft Skills in Students [Developing Soft Skills in Students]. *Int. The International Journal of Learning.* №15(12). P. 1–10.
12. OECD (2019), Talis 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners [Teachers and School Leaders as Lifelong Learners], URL: https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en
13. Oxford Dictionary. URL: http://www.oed.com/
14. Sahlberg P. Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? [Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?]. Teachers College Press, 2015. 214 s.

УДК 358.4:378.635(477) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-18

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ НАЗЕМНОГО НАВЧАННЯ БОЙОВИХ ПОЛЬОТІВ ЯК КОМПОНЕНТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПІЛОТІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ

Невзоров Р. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник кафедри тактики авіації
Харківський національний університет Повітряних сил
імені Івана Кожедуба
вул. Сумська, 77/79, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-1496-2465
roman.nevzorov1970@gmail.com

Ключові слова: *наземне навчання бойових польотів, фахова підготовка, пілоти тактичної авіації, теоретична модель, військова педагогіка, образ бойового польоту, тренажерна підготовка, якість підготовки, професійна готовність.*

У статті досліджено актуальну проблему фахової підготовки майбутніх пілотів тактичної авіації до бойових польотів в умовах сучасних викликів. Проаналізовано наявні підходи до підготовки льотного складу, виявлено недостатню розробленість теоретико-педагогічних засад наземного навчання бойових польотів як самостійної педагогічної конструкції. Розкрито сутність ключових понять «підготовка», «професійна підготовка», «фахова підготовка», «якість фахової підготовки», «готовність» (професійна та фахова), «бойовий політ» у контексті військово-авіаційної освіти. Обґрунтовано необхідність посилення педагогічного складника у професійній психопедагогіці підготовки пілотів. Метою статті є розроблення та теоретичне обґрунтування моделі наземного навчання бойових польотів майбутніх пілотів тактичної авіації. Представлено авторське бачення об'єкта, предмета, змісту, мети та завдань наземного навчання бойових польотів як розділу військово-педагогічної науки. Запропоновано теоретичну модель, що базується на принципах інтегративності та багаторівневості, включаючи етапи теоретичного повітряно-тактичного навчання, формування образу бойового польоту, відпрацювання дій на тренажерах та моделювання ситуацій повітряного протистояння. Визначено, що якість наземного навчання є системним індикатором готовності курсантів до льотно-тактичної підготовки. Результати дослідження можуть бути використані для модернізації навчальних програм та методик у ВВНЗ. Перспективи вбачаються в експериментальній перевірці запропонованої моделі та розробленні критеріїв оцінки її ефективності.

THEORETICAL MODEL OF GROUND-BASED COMBAT FLIGHT TRAINING AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING FOR TACTICAL AVIATION PILOTS

Nevzorov R. V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Aviation Tactics
Ivan Kozhedub Kharkiv National University of Air Force
Sumska str., 77/79, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1496-2465
roman.nevzorov1970@gmail.com

Key words: *ground-based combat flight training, specialized professional training, tactical aviation pilots, theoretical model, military pedagogy, combat flight image, simulator training, quality of training, professional readiness.*

The article investigates the pressing issue of professional training for future tactical aviation pilots for combat flights under modern challenges. Existing approaches to flight crew training are analyzed, revealing an insufficient development of theoretical and pedagogical foundations for ground-based combat flight training as an independent pedagogical construct. The essence of key concepts is disclosed: «training,» «professional training,» «specialized professional training,» «quality of specialized professional training,» «readiness» (professional and specialized), and «combat flight» in the context of military aviation education. The necessity of strengthening the pedagogical component in the professional psychopedagogy of pilot training is substantiated. The article aims to develop and theoretically substantiate a model for ground-based combat flight training for future tactical aviation pilots. The author's vision of the object, subject, content, aim, and tasks of ground-based combat flight training as a branch of military pedagogical science is presented. A theoretical model based on the principles of integrativity and multi-level structure is proposed, including stages of theoretical air-tactical training, formation of the combat flight image, simulator training, and modeling of air combat situations. It is determined that the quality of ground-based training is a systemic indicator of cadets' readiness for flight tactical training. The research results can be used to modernize curricula and methodologies in higher military educational institutions. Prospects are seen in the experimental verification of the proposed model and the development of criteria for evaluating its effectiveness.

Постановка проблеми. Підготовка військових фахівців, зокрема пілотів тактичної авіації, у сучасному світі визначається комплексом військово-політичних та соціально-економічних умов, рівнем військово-технічного прогресу та конкретно-історичними формами ведення збройної боротьби. Неоголошена військова агресія проти України, що триває з 2014 р., та повномасштабне вторгнення 2022 р. закономірно актуалізували питання підтримки високої бойової готовності військової авіації. Це, своєю чергою, зумовлює нагальну потребу в комплексному педагогічному аналізі фахової підготовки курсантів до бойових польотів та пошуку шляхів її вдосконалення у профільних вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) України. Аксіоматичним є твердження про необхідність посилення практичної спрямованості навчання через максимальне наближення його умов до реальної професійної діяльності в бригадах тактичної авіації.

Система фахової підготовки льотного складу військової авіації, особливо тактичної, у вітчизняних ВВНЗ є складним організаційним утворенням, яке передбачає послідовне проходження різних етапів, об'єднаних спільною метою. Наземне навчання як початковий етап виконує важливу пропедевтичну роль, «занурюючи» курсанта-льотчика у специфіку військової професії та сприяючи формуванню первинних професійних умінь. Саме на цьому етапі закладаються основи професійної надійності та комплекс психологічних і психофізіологічних характеристик, що забезпечують безпеку польотів [12].

Незважаючи на досить велику кількість досліджень, присвячених окремим аспектам професійної підготовки льотного складу, аналіз наукових джерел свідчить про недостатню розробленість цілісної теорії підготовки майбутніх пілотів саме тактичної авіації до виконання бойових польотів. Нормативну базу освітньої діяльності окреслюють закони України «Про вищу освіту» та «Про освіту» [13; 14], проте існує певний методологічний дисбаланс між фундаментальним теоретичним підґрунтям, розробленим переважно в межах авіаційної психології, та прикладними аспектами фахової педагогічної підготовки. Це створює перешкоди для ефективного впровадження наукових напрацювань в освітній процес ВВНЗ. Тож виникає гостра потреба у науковому обґрунтуванні та розробленні сучасної теоретичної моделі наземного навчання бойових польотів як ключового компонента фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика фахової підготовки військових фахівців загалом та пілотів зокрема перебуває у полі зору багатьох науковців. Вагомий внесок у розроблення теорії військово-професійної підготовки (ВПП) зробили такі вчені, як Є. Брижатий та В. Монастирський. Зокрема, Є. Брижатий розглядає ВПП із позицій феноменологічного підходу як «основну детермінанту загальної спрямованості особистості» та ототожнює її з процесом професійного становлення майбутніх офіцерів [1]. Такий погляд, однак, надмірно пріоритезує психологічний аспект готовності, залишаючи поза увагою освітній та педагогічний контекст. Натомість В. Монастирський трактує професійну спрямованість як один із ключових принципів ВПП [11]. Сама ВПП спрямована на підготовку висококваліфікованих військових фахівців, здатних ефективно виконувати власні професійні обов'язки [5]. Незважаючи на теоретичну обґрунтованість терміна «ВПП», на практиці він майже не використовується через специфіку «змішаної» моделі вітчизняної військової освіти.

У низці праць поняття «професійна підготовка» ототожнюється з «професійною освітою», що відображено, наприклад, в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка [2] та «Словнику професійної освіти» [15]. Проте ми розмежовуємо ці поняття, розглядаючи професійну підготовку як систему організаційних і педагогічних заходів, ядром якої є викладач-інструктор, а професійну освіту – як процес і результат оволодіння знаннями.

Структуру фахової підготовки військових льотчиків описували Н. Ладогубець та О. Марченко, визначивши її мету, зміст, принципи та підходи [9]. Однак їхня модель радше відображає вимоги нормативних документів, аніж є результатом глибокого науково-теоретичного аналізу. Важливість інтегративного підходу до підготовки пілотів підкреслював О. Керницький [4]. Водночас у працях інших дослідників, наприклад О. Єфремової [3], наземне навчання розглядається лише як складова частина методики льотного навчання, що, на нашу думку, невиправдано звужує його роль і значення.

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує, що попри наявність праць з окремих аспектів підготовки льотного складу **невирішеною частиною загальної проблеми** залишається відсутність цілісного науково-педагогічного обґрунтування наземного навчання бойових польотів як самостійної, інтегративної та багаторівневої педагогічної системи.

Мета статті – розробити й теоретично обґрунтувати модель наземного навчання бойових польотів як цілісного, системного компонента фахової підготовки майбутніх пілотів тактичної авіації. Ця мета передбачає:

– уточнення сутності та змісту поняття «наземне навчання бойових польотів» як самостійної категорії військової педагогіки;

– визначення об'єкта, предмета, мети, завдань та принципів зазначеного виду підготовки;

– представлення структури теоретичної моделі, що інтегрує тактико-теоретичну, психологічну, психофізіологічну, фізичну та тренажерну підготовку в єдину систему, спрямовану на формування готовності курсанта до ефективної бойової діяльності в повітрі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вирішення поставлених завдань вимагає уведення до наукового обігу та обґрунтування поняття «наземне навчання бойових польотів». Категорія «навчання» трактується в педагогічній теорії як цілеспрямований процес передання та засвоєння знань, умінь і навичок [2; 6; 16]. Між фаховою підготовкою та навчанням існує діалектичний взаємозв'язок: навчання слугує інструментом для формування професійно значущих знань, умінь і навичок [7]. Ми пропонуємо розглядати наземне навчання бойових польотів як цілеспрямований педагогічний процес, що досліджує закономірності формування на землі особистості пілота, бойова діяльність якого відбувається у повітрі.

Такий підхід дає змогу сформулювати науковий апарат цієї педагогічної конструкції:

Об'єкт – навички визначення та застосування сукупності принципів, способів організації та ведення протиборства бойових авіаційних комплексів з урахуванням сучасних технологій.

Предмет – процес формування на землі особистості майбутнього пілота тактичної авіації, здатного до ефективного виконання бойових завдань у повітрі.

Зміст – дидактичний процес, у ході якого формуються бойові інтелектуальні тактичні якості, стійкість до стресових чинників та високий рівень працездатності в бойових умовах.

Педагогічна мета – пропедевтична підготовка курсантів до виконання бойових завдань в умовах польоту, їх вступ до повітряно-тактичної діяльності.

Ключове завдання – формування особистості майбутнього пілота тактичної авіації на землі відповідно до вимог та умов підготовки й виконання бойових польотів [10].

Фундаментом пропонованої нами теоретичної моделі є два ключові принципи: інтегративності та багаторівневості. Наочно різницю між традиційним підходом та запропонованою моделлю демонструє табл. 1.

1. Інтегративний характер навчання. Якісна підготовка сучасного пілота неможлива без системної інтеграції знань із суміжних наукових галузей. Як справедливо зазначав О. Керницький, «вирішення проблеми якісної підготовки пілотів сьогодні можливе тільки з позицій інтеграції льотного навчання із суміжними науками, які вивчають людину» [4]. Наша модель об'єднує тактико-теоретичну, тактико-практичну, тренажерну, психологічну, психофізіологічну та фізичну підготовку в єдину систему з чіткими міжпредметними зв'язками. Таке об'єднання, орієнтоване на спільні дидактичні цілі, дає змогу досягти синергетичного ефекту, що проявляється у сформованості цілісної готовності особистості до бойових польотів, – теоретичної, психологічної та фізичної.

2. Багаторівневий характер навчання. Логіка освітнього процесу передбачає поетапний алгоритм навчання. Ми виокремлюємо п'ять основних рівнів наземного навчання бойових польотів, структуру яких деталізовано в табл. 2.

Дотримання цього алгоритму, на нашу думку, здатне забезпечити високий рівень первинної фахової підготовки. Хоча чинний «Курс наземної і льотної підготовки курсантів на бойовому літаку» (КНЛП БЛ-2018) [8] не використовує термін «наземне навчання», він передбачає наземну підготовку перед кожним завданням, що за змістом є елементом нашої моделі.

У контексті запропонованої моделі якість наземного навчання бойових польотів визначається як системний індикатор теоретичної, практичної, психологічної та фізичної готовності курсантів до наступного етапу – власне льотно-тактичної підготовки.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Проведене дослідження дає змогу зробити висновок, що в сучасних умовах фахова підготовка пілотів тактичної авіації потребує системного перегляду та посилення її педагогічного складника. Наявні підходи часто розглядають наземну підготовку утилітарно, як суто технічний етап, що не повною мірою відповідає викликам сучасної збройної боротьби. У статті запропоновано й обґрунтовано теоретичну модель наземного навчання бойових польотів, яка розглядає цей процес як самостійний розділ військової педагогіки. Ключовими характеристиками моделі є її інтегративний та багаторівневий характер. Інтеграція тактико-теоретичних, психологічних, фізичних та тренажерних компонентів у єдину систему дає змогу досягти синергетичного ефекту, а п'ятирівнева структура забезпечує послідовне та цілеспрямоване формування особистості пілота, його професійної свідомості та цілісної готовності до виконання бойових завдань ще до початку реальних польотів. Уведення поняття «якість наземного навчання бойових польотів» як системного індикатора готовності курсанта дає змогу об'єктивізувати оцінку ефективності освітнього процесу.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика підходів до наземного навчання пілотів

Критерій порівняння	Традиційний підхід до наземної підготовки	Запропонована інтегративна модель
Основний фокус	Опанування окремих процедур та технічних навичок.	Формування цілісної бойової готовності особистості.
Структура	Фрагментарна, лінійна (теорія → тренажер → політ).	Інтегрована, багаторівнева, синергетична.
Психологічна підготовка	Розглядається як окремий елемент, часто відірваний від практики.	Інтегрована в кожен рівень тактичної та тренажерної підготовки.
Роль тренажерів	Відпрацювання штатних процедур та дій в особливих випадках.	Моделювання складних тактичних сценаріїв, прийняття рішень в умовах стресу.
Методи оцінювання	Засвоєння теоретичного матеріалу, виконання нормативів.	Комплексний індикатор теоретичної, психологічної та фізичної готовності.
Кінцева мета	Допуск до виконання наступної льотної вправи.	Сформованість особистості пілота, здатного ефективно діяти в реальному бою.

Джерело: розроблено автором.

Таблиця 2

Структура багаторівневої моделі наземного навчання бойових польотів

Рівень	Назва рівня	Ключові завдання	Основні методи та засоби
I	Теоретичний повітряно-тактичний	Опанування теоретичних основ тактики, навігації, виживання. Розвиток фізичної витривалості до перевантажень.	Лекції, семінари, тактичні летучки, інтерактивні навчальні системи (напр., Digital Combat Simulator), спеціальна фізична підготовка.
II	Формування образу бойового польоту	Розвиток тактичного мислення, уявлення про просторове положення. Відпрацювання первинних рішень.	Психологічні тренінги, робота на процедурних та тактичних тренажерах, аналіз відеоматеріалів бойових дій.
III	Спільні пілотажно-повітряно-тактичні дії	Формування навичок динамічного маневрування з одночасним керуванням озброєнням та групою.	Спеціалізовані пілотажні тренажери, тренажери тактичної взаємодії в групі.
IV	Моделювання повітряного протистояння	Формування психологічної готовності до різноманітних сценаріїв бою. Синтез навичок в умовах, наближених до бойових.	Комплексні тренажери, планування та моделювання польотів, розбір змодельованих ситуацій.
V	Вогнева та тактична взаємодія	Відпрацювання повного циклу дій у складі змішаних тактичних груп. Досягнення злагодженості підрозділу.	Тренажери типу Full Mission Simulator (FMS), командно-штабні навчання, технології LVC (Live, Virtual, Constructive).

Джерело: розроблено автором.

Перспектива подальших розвідок убачається в кількох напрямах. По-перше, необхідна експериментальна перевірка запропонованої моделі в умовах освітнього процесу профільного ВВНЗ України з метою підтвердження її ефективності. По-друге, актуальним є розроблення конкретного критеріально-діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей курсантів на кожному з етапів наземного навчання. По-третє, на основі моделі доцільно створити детальні методичні рекомендації для науково-педагогічних працівників та інструкторів, що сприятиме її успішному впровадженню в практику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брижатий Є.І. Військово-професійна підготовка майбутніх офіцерів: від готовності до професіоналізму. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 6(43). С. 12–18.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
3. Єфремов О.В., Горбенко В.М., Коршець О.А. Методика оцінювання ефективності застосування підрозділів безпілотних авіаційних комплексів. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних сил*. 2018. Вип. 2(56). С. 30–36.
4. Керницький О.М. Формування готовності курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41(94). С. 155–162.
5. Криворучко І.Я. Методичні рекомендації науково-педагогічному складу вищих військових навчальних закладів щодо формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/znpnapv_ppn/2012_62/12kiymop.pdf (дата звернення: 01.09.2024).
6. Крупський Я.В., Михалевич В.М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій. Вінниця : ВНТУ, 2010. 124 с.
7. Кулакова М.В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2006. 255 с.
8. Курс наземної і льотної підготовки курсантів на бойовому літаку (КНЛП БЛ-2018), уведений у дію Наказом командувача Повітряних сил Збройних сил України від 2018 р. № 69. Харків, 2018.
9. Ладогубець Н.В., Марченко О.Г. До питання професійної підготовки льотного складу цивільної та військової авіації. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2014. Вип. 5(1). С. 75–79.
10. Лігоцький А.О. Основні засади побудови навчального процесу вищого військового навчального закладу з орієнтацією на упереджене формування професійних компетенцій випускників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. № 1. С. 61–71.

11. Монастирський В.М. Педагогічні умови військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України та правоохоронних органів держави у військових навчальних підрозділах ЗВО. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. № 1. С. 165–171.
12. Невзоров Р.В. Новий контекст проблеми наземного навчання майбутніх військових льотчиків бойовим польотам у структурі їх фахової підготовки. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 8(36). Vol. 2. P. 3–7.
13. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 01.02.2024).
14. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 вересня. № 178–179.
15. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників у системі освіти дорослих : збірник методик і тестових діагностичних завдань / уклад.: М.І. Скрипник, Я.Л. Швень. Київ : ЦІППО, 2017. 103 с.
16. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1974. Т. 5. 840 с.

REFERENCES

1. Bryzhatyi, Ye.I. (2014). Viiskovo-profesiina pidhotovka maibutnikh ofitseriv: vid hotovnosti do profesionalizmu [Military-professional training of future officers: From readiness to professionalism]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, *6*(43), 12–18. [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Lybid. [in Ukrainian].
3. Yefremov, O.V., Horbenko, V.M., & Korshets, O.A. (2018). Metodyka otsiniuvannia efektyvnosti zastosuvannia pidrozdiliv bezpilotnykh aviatsiinykh kompleksiv [Methodology for evaluating the effectiveness of the use of unmanned aerial systems units]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho universytetu Povitrianykh Syl*, *2*(56), 30–36. [in Ukrainian].
4. Kernytskyi, O.M. (2015). Formuvannia hotovnosti kursantiv lotnykh navchalnykh zakladiv do profesiinoi diialnosti [Formation of readiness of cadets of flight schools for professional activity]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, *41*(94), 155–162. [in Ukrainian].
5. Kryvoruchko, I.Ya. (2012). *Metodychni rekomendatsii naukovo-pedahohichnomu skladu vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv shchodo formuvannia universalnykh kompetentsii u maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv* [Methodical recommendations for the scientific and pedagogical staff of higher military educational institutions on the formation of universal competencies in future border guard officers]. http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/znpnapv_ppn/2012_62/12kiymop.pdf [in Ukrainian].
6. Krupskyi, Ya.V., & Mykhalevych, V.M. (2010). *Tlumachnyi slovnyk z informatsiino-pedahohichnykh tekhnolohii* [Explanatory dictionary of information and pedagogical technologies]. VNTU. [in Ukrainian].
7. Kulakova, M.V. (2006). *Formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti v maibutnikh fakhivtsiv u vyshchykh morskykh navchalnykh zakladakh* [Formation of readiness for professional activity in future specialists in higher maritime educational institutions] [Unpublished candidate dissertation]. South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky. [in Ukrainian].
8. *Kurs nazemnoi i lotnoi pidhotovky kursantiv na boiovomu litaku (KNLB BL-2018)* [The course of ground and flight training of cadets on a combat aircraft (KHLT CA-2018)] (2018). (Order No. 69 of the Commander of the Air Force of the Armed Forces of Ukraine). [in Ukrainian].
9. Ladohubets, N.V., & Marchenko, O.H. (2014). Do pytannia profesiinoi pidhotovky lotnoho skladu tsyvilnoi ta viiskovoi aviatsii [On the issue of professional training of flight personnel of civil and military aviation]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho un-tu. Seriia: Pedahohika. Psykholohiia*, *5*(1), 75–79. [in Ukrainian].
10. Lihotskyi, A.O. (2011). Osnovni zasady pobudovy navchalnoho protsesu vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu z oriientatsiieiu na uperedzhene formuvannia profesiinykh kompetentsii vypusknykiv [Basic principles of constructing the educational process of a higher military educational institution with a focus on the proactive formation of professional competencies of graduates]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, *1*, 61–71. [in Ukrainian].
11. Monastyrskyi, V.M. (2019). Pedahohichni umovy viiskovo-profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy ta pravookhoronnykh orhaniv derzhavy u viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh ZVO [Pedagogical conditions of military-professional training of future officers of the Armed Forces of Ukraine and law enforcement agencies of the state in military educational units of HEE]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia «Pedahohichni nauky»*, *1*, 165–171. [in Ukrainian].
12. Nevzorov, R.V. (2020). Novyi kontekst problemy nazemnoho navchannia maibutnikh viiskovykh lotchykiv boiovym polotam u strukturi yikhnoi fakhovoi pidhotovky [A new context of the problem of

ground training of future military pilots for combat flights in the structure of their professional training]. *Knowledge, Education, Law, Management*, *8*(36), Vol. 2, 3–7. [in Ukrainian].
13. *Pro vyshchu osvitu* [On higher education] (Law of Ukraine No. 1556-VII). (2014, July 1). Verkhovna Rada of Ukraine. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].
14. *Pro osvitu* [On education] (Law of Ukraine No. 2145-VIII). (2017, September 5). *Holos Ukrainy*, 178–179. [in Ukrainian].
15. Skrypnyk, M.I., & Shven, Ya.L. (Comps.). (2017). *Profesiinyi rozvytok naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv v systemi osvity doroslykh: zb. metodyk i testovykh diahnostychnykh zavdan* [Professional development of scientific and pedagogical workers in the adult education system: A collection of methods and diagnostic tests]. TsIPPO. [in Ukrainian].
16. Bilodid, I.K. (Ed.). (1974). *Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t.* [Dictionary of the Ukrainian language: In 11 vols.] (Vol. 5). Naukova dumka. [in Ukrainian].

УДК 378.147:371.13](045) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-19

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Петренко Н. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітніх наук, цифрового навчання
та академічного підприємництва
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
майдан Свободи, 4, Харків, Україна
orcid.org/0009-0009-7928-6665
pnv0333@ukr.net

Аполохова О. М.
магістрантка кафедри освітніх наук, цифрового навчання
та академічного підприємництва
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
майдан Свободи, 4, Харків, Україна
orcid.org/0009-0004-8561-9343
apolohovaom1983@gmail.com

Ключові слова:
методичне забезпечення розвитку самоосвітньої компетентності, педагогічна практика.

У статті висвітлено сучасні підходи до формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики. Актуальність дослідження зумовлена трансформаціями в системі вищої педагогічної освіти, новими вимогами Нової української школи та зростаючою потребою в педагогах, здатних до самостійного навчання, критичного мислення, саморефлексії та безперервного професійного розвитку. Автори обґрунтовують доцільність застосування компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та рефлексивного підходів як методологічної основи для організації педагогічної практики з метою розвитку самоосвітньої компетентності.

Педагогічна практика розглядається як ключовий етап професійного становлення студента, що створює умови для усвідомлення потреби в самонавчанні, формування навичок самодіагностики, планування навчальної діяльності, рефлексії, самооцінки та критичного аналізу власного педагогічного досвіду. Разом із тим у статті зазначено типові труднощі, що виникають під час проходження практики: емоційне напруження, відсутність ефективного методичного супроводу, недосконалість інструментів оцінювання рівня сформованості самоосвітньої компетентності.

Із метою подолання зазначених проблем запропоновано авторську методику формування самоосвітньої компетентності, яка передбачає три етапи: підготовчий, практичний та рефлексивно-оцінювальний. Для кожного етапу визначено відповідні цілі, завдання, форми організації діяльності, ефективні методи, цифрові інструменти (Trello, Notion, Google Docs, щоденники самоосвіти, методичні кейси) та форми інструктування. Зроблено акцент на необхідності інтеграції теоретичних знань, практичного досвіду та цифрових технологій. У висновках наголошено на доцільності розроблення системи методичних рекомендацій, адаптації

інноваційних освітніх підходів до умов закладів вищої освіти та створення емоційно безпечного середовища для ефективного розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів.

FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL PRACTICE: A METHODOLOGICAL ASPECT

Petrenko N. V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Educational Sciences,
Digital Learning, and Academic Entrepreneurship
V. N. Karazin Kharkiv National University
Svobody Sq., 4, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0009-0009-7928-6665
pnv0333@ukr.net

Apolokhova O. M.
Master's Student at the Department of Educational Sciences,
Digital Learning, and Academic Entrepreneurship
V. N. Karazin Kharkiv National University
Svobody Sq., 4, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0009-0004-8561-9343
apolohovaom1983@gmail.com

Key words: *methodological support for the development of self-educational competence, pedagogical practice.*

The article explores modern approaches to the formation of self-educational competence among future teachers during pedagogical practice. The relevance of this issue is driven by transformations in the higher education system, the requirements of the New Ukrainian School, and the growing need for educators capable of continuous professional development, critical thinking, and self-improvement. The authors substantiate the use of competency-based, student-centered, activity-based, and reflective approaches as the methodological foundation for organizing pedagogical practice aimed at developing self-educational competence.

Pedagogical practice is viewed as a key stage in the professional formation of students, creating conditions for recognizing the need for self-directed learning, developing skills in self-analysis, planning, reflection, and critical evaluation of one's own teaching experience. At the same time, the article addresses challenges encountered during practice, including emotional stress, insufficient methodological support, and the lack of effective tools for assessing the level of self-educational competence.

To address these issues, the authors propose an original methodology that includes three stages: preparatory, practical, and reflective-evaluative. For each stage, specific objectives, forms of organization, effective methods, and digital tools (Trello, Notion, Google Docs, self-education diaries, methodological cases) are identified. The importance of various forms of mentoring and instructional support during practice is emphasized as a component of professional training. Particular attention is paid to the integration of theoretical knowledge, practical experience, and digital technologies. The conclusions highlight the need for clear methodological recommendations, the adaptation

of innovative approaches to the realities of higher education, and the creation of a psychologically safe learning environment to effectively foster self-educational competence among future teachers.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації в освіті, зокрема впровадження концепції Нової української школи, орієнтація на європейські стандарти педагогічної діяльності, швидкий розвиток інформаційних технологій та постійне оновлення наукових знань вимагають від учителя не лише високого рівня фахової підготовки, а й здатності до безперервного професійного самовдосконалення. У цьому контексті актуалізується завдання формування самоосвітньої компетенції майбутніх педагогів – здатності самостійно організовувати власне навчання, критично осмислювати інформацію, визначати освітні цілі та шляхи їх досягнення.

Особливу роль у процесі формування цієї компетенції відіграє педагогічна практика як найважливіший етап професійної підготовки здобувачів освіти. Саме в умовах реального освітнього середовища створюються передумови для усвідомлення потреби в самоосвіті, розвитку навичок саморефлексії, аналізу власної діяльності, пошуку ефективних педагогічних рішень.

Але період педагогічної практики є також психологічно напруженим для більшості здобувачів освіти, оскільки виникає відповідальність за результати власної педагогічної діяльності; відбувається реальне зіткнення з труднощами організації навчального процесу; загострюється усвідомлення професійної ідентичності. Цей етап супроводжується підвищеним рівнем емоційного навантаження, тривожністю, іноді страхом помилитися. Водночас з'являється потреба самостійно вирішувати педагогічні завдання, що створює підґрунтя для розвитку саморегуляції, самоаналізу, здатності до рефлексії.

Проте на етапі навчання в закладі вищої освіти педагогічна практика часто не забезпечує належного рівня методичної підтримки щодо розвитку самоосвітньої компетенції здобувачів, що знижує її потенціал як інструменту професійного зростання. Тому формування самоосвітньої компетенції майбутніх учителів в умовах педагогічної практики потребує наукового аналізу й розроблення ефективних методичних підходів, що забезпечать якісну підготовку педагогів до діяльності в умовах змін і викликів сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів в умовах педагогічної практики є достатньо дослідженою в сучасній педагогічній науці. Науковці почали активно звертатися до неї у 2000-х роках, коли зростала потреба в самостійності та самоорганізації студентів. На сучасному етапі вона вивчається на трьох основних напрямах: теоретичному, методичному та психолого-педагогічному.

Теоретичні основи формування самоосвітньої компетентності базуються на концепціях особистісно орієнтованого навчання, компетентнісного підходу та постійного професійного розвитку [4; 8; 10; 13]. Серед основних можна виділити:

1. Концепцію компетентнісного підходу: формування компетентності вважається основою професійної підготовки вчителя.

2. Особистісно орієнтоване навчання: акцент на розвитку внутрішньої мотивації до саморозвитку та самонавчання.

3. Постійне професійне вдосконалення: необхідність розвитку вміння постійно оновлювати знання в умовах змінних вимог освітнього середовища.

Теоретичні дослідження цих підходів дають змогу виявити основні методи, які використовуються для розвитку самоосвітньої компетентності у студентів педагогічних спеціальностей, зокрема в умовах педагогічної практики.

Методичні підходи до формування самоосвітньої компетентності в педагогічній практиці розробляються в контексті інтеграції традиційних педагогічних практик з інноваційними методами. Дослідження, проведені в різних країнах, виявляють низку ефективних методів, таких як:

проєктна методика, що сприяє розвитку вмінь самостійно шукати інформацію, структурувати її та формулювати висновки;

методика рефлексії: використання саморефлексії для аналізу власної діяльності, що допомагає студентам усвідомлювати свої досягнення та слабкі боки;

інтерактивні методи: застосування технологій і цифрових інструментів для розвитку вмінь учнів до самоосвітньої діяльності.

Дослідження на методичному рівні дали змогу виявити певні труднощі в упровадженні таких практик в умовах традиційної педагогічної системи, зокрема в контексті відсутності відповідної підготовки у викладачів та недостатньої інтеграції інноваційних методик у навчальний процес [6; 14; 12].

Психолого-педагогічні дослідження присвячено проблемам індивідуально-психологічних та характерологічних особливостей студентів, які проходять педагогічну практику, їхніх мотиваційних чинників та психоемоційного стану під час самостійної роботи. Вони доводять, що студенти,

які володіють високою мотивацією до саморозвитку, ефективніше реалізують свою самоосвітню діяльність. Також зазначається, що важливою умовою для розвитку самоосвітньої компетентності є створення сприятливого емоційного клімату та підтримка з боку наставників. Студенти з низьким рівнем внутрішньої мотивації стикаються з проблемами самоуправління та самоосвітньої діяльності, що потребує уваги під час організації педагогічної практики та розроблення методик її реалізації [3; 5; 15].

Останні публікації в галузі педагогічних наук активно зосереджуються на важливості інтеграції самоосвітніх компонентів у навчальні плани, зокрема в умовах педагогічної практики. Вони підтверджують, що самоосвітня компетентність є не лише умовою професійного розвитку, а й ключовим елементом успішної кар'єри педагога в умовах сучасних змін в освітньому середовищі [1; 8; 10].

Б. Вовк аналізує педагогічні умови, що сприяють розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів практичного навчання професійно-технічних навчальних закладів. Визначено важливість систематичного формування знань, умінь та навичок самоосвітньої діяльності студентів, що є ключовим аспектом їхньої професійної підготовки [2].

К. Ткаченко акцентує увагу на використанні завдань навчально-дослідного характеру під час педагогічної практики для формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, акцентується на застосуванні методу проєктів, який інтегрує теоретичні знання з практичною діяльністю, сприяючи розвитку дослідницьких навичок студентів [13].

І. Каменська дослідила вплив педагогічної практики на здатність студентів до саморозвитку. Нею встановлено, що ефективна організація практики сприяє розвитку професійних якостей майбутніх педагогів, зокрема їхньої здатності до самовдосконалення та саморозвитку, що є важливим аспектом формування самоосвітньої компетентності [9].

Окрім того, у роботах сучасних дослідників даної проблеми наголошується на важливості застосування інноваційних технологій у навчанні та розвитку самоосвітніх умінь студентів. Розробляються нові методичні підходи, які враховують цифрову освіту, педагогічну інклюзію та інші сучасні вимоги [1; 7; 9; 11; 16].

Попри те, що проблема формування самоосвітньої компетентності майбутніх вчителів добре досліджена, залишається ще багато аспектів, що потребують подальшого вивчення та вдосконалення, а саме:

– недостатня увага до адаптації методичних підходів до реальних умов навчання в закладах вищої освіти;

– потреба в розробленні конкретних інструментів для вимірювання та оцінки рівня самоосвітньої компетентності студентів;

– необхідність створення методичних рекомендацій для викладачів, які працюють зі студентами в умовах педагогічної практики;

– розроблення нових моделей, які б ураховували індивідуальні потреби студентів і включали інноваційні технології для більш ефективного формування самоосвітньої компетентності.

Мета статті – обґрунтувати та розробити методичні підходи до формування самоосвітньої компетенції майбутніх учителів у процесі педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі розроблення методичних підходів до формування самоосвітньої компетенції майбутніх учителів у процесі педагогічної практики ми виходили з двох позицій.

Перша позиція: педагогічна практика сприяє активізації когнітивного, емоційного та мотиваційного складників означеної компетенції, якщо її супроводжувати належною підтримкою з боку методистів, кураторів практики, керівників закладів освіти.

Друга позиція: практична діяльність – це простір, де здобувач освіти не лише застосовує знання, а й розуміє, чого йому бракує для досягнення педагогічного успіху. Саме це усвідомлення стає рушієм мотивації до самоосвіти. Мотивація до самоосвіти під час практики формується через: усвідомлення практичної цінності знань (студент бачить реальні ситуації, де знання потрібні негайно); відчуття професійної відповідальності (необхідність бути компетентним перед учнями, колегами, керівниками); потребу в самореалізації (бажання стати ефективним, сучасним педагогом, відчуття успіху від власних педагогічних рішень); позитивну рефлексію (студент бачить власний прогрес, що зміцнює внутрішню мотивацію до навчання); рефлексивну підтримку (регулярне обговорення досвіду, аналіз труднощів, складання індивідуального плану самовдосконалення, ведення щоденників практики та самоосвіти).

Дане розроблення методичних підходів ґрунтується на: компетентнісному підході – орієнтація на результат, що передбачає сформованість здатності до самоосвіти; особистісно орієнтованому підході – урахування індивідуальних особливостей, навчальних потреб і мотивації студента; рефлексивному підході – стимулювання постійного самоспостереження, аналізу та оцінки власної педагогічної діяльності; діяльнісному підході – навчання через діяльність,

активне залучення студента до реальних педагогічних процесів.

Принципами реалізації даних методичних підходів є: принцип самостійності навчання; принцип інтеграції теорії та практики; принцип зворотного зв'язку; принцип поетапності формування компетенції; принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Виходячи з вищеозначених позицій та принципів, методика формування самоосвітньої компетенції майбутніх вчителів на етапі проходження ними педагогічної практики може бути представлена трьома основними етапами (табл. 1).

Інструктування студентів у процесі проходження ними педагогічної практичної підготовки є ключовим етапом у забезпеченні ефективного засвоєння ними практичних навичок. Воно включає комплекс заходів, спрямованих на ознайомлення здобувачів із правилами безпеки, навчальним процесом, вимогами до роботи та очікуваними результатами навчання.

Інструктування може проводитися в різних формах залежно від етапу практичної підготовки.

Вступний інструктаж проводиться перед початком практики для ознайомлення студентів з основними правилами охорони праці, техніки безпеки, внутрішнього розпорядку та особливостей виконання робіт на базі практики. Включає:

1. Ознайомлення із закладом освіти. Загальна характеристика закладу освіти, його структура. Основні види робіт, які будуть виконувати студенти. Вимоги до студентів щодо дотримання дисципліни, розпорядку дня, правил внутрішнього розпорядку.

2. Ознайомлення з основами охорони праці та техніки безпеки. Основні вимоги Закону України «Про охорону праці». Засоби індивідуального та колективного захисту. Дії у разі виникнення аварійної ситуації або нещасного випадку. Протипожежна безпека.

3. Заключна частина. Перевірка засвоєння інформації студентами. Відповіді на запитання студентів. Підписання журналу проведення інструктажу.

Такий інструктаж допоможе студентам зорієнтуватися на місці практики, уникнути небезпек і

Таблиця 1

Основні етапи методичної роботи формування самоосвітньої компетенції майбутніх учителів у процесі педагогічної практики

Назва етапу методичної роботи та її складники	Форми і методи роботи	Засоби та інструменти
Етап 1. Підготовчий (до практики) включає: 1. Інструктування студентів. 2. Ознайомлення студентів із поняттям самоосвітньої компетенції, її складниками. 3. Проведення тренінгів із самоаналізу, постановки освітніх цілей. 4. Формування індивідуального плану професійного зростання на час практики.	**Форми**: самоосвітні семінари, індивідуальні консультації, робота в малих групах. **Методи**: кейс-метод, метод проєктів, проблемне навчання, метод критичного мислення.	Онлайн-платформи для планування й відстеження самоосвітньої діяльності (Trello, Notion, Google Docs). Методичні кейси з орієнтирами для самонавчання.
Етап 2. Практичний (під час практики) включає: 1. Виконання самоосвітніх мікрозавдань (добір методичних матеріалів, аналіз нових педагогічних технологій тощо). 2. Проведення регулярних саморефлексій після кожного уроку/заняття. 3. Консультації з наставниками щодо прогалин у знаннях і шляхів їх подолання. 4. Створення власного педагогічного продукту (презентації, вправи, методичні рекомендації). 5. Ведення щоденника самоосвітньої діяльності (електронного або паперового формату).	**Форми**: майстер-класи, самоосвітні семінари, індивідуальні консультації, рефлексивні сесії, робота в малих групах. **Методи**: кейс-метод, метод проєктів, проблемне навчання, метод критичного мислення, метод навчального портфоліо.	Самоосвітній щоденник. Рубрики самооцінювання та шаблони рефлексії. Онлайн-платформи для планування й відстеження самоосвітньої діяльності (Trello, Notion, Google Docs). Методичні кейси з орієнтирами для самонавчання.
Етап 3. Рефлексивно-оцінювальний (після практики) включає: 1. Захист самоосвітньої траєкторії або портфоліо. 2. Аналіз досягнень та труднощів. 3. Оцінювання динаміки розвитку самоосвітньої компетенції (за критеріями та показниками). 4. Визначення напрямів подальшого саморозвитку.	**Форми**: індивідуальні консультації, рефлексивні сесії, робота в малих групах. **Методи**: кейс-метод, метод проєктів, проблемне навчання, метод критичного мислення, метод навчального портфоліо.	Портфоліо досягнень студента. Онлайн-платформи для планування й відстеження самоосвітньої діяльності (Trello, Notion, Google Docs). Методичні кейси з орієнтирами для самонавчання.

правильно діяти в разі виникнення надзвичайних ситуацій.

Первинне інструктування проводиться безпосередньо на робочому місці перед початком виконання студентами їхніх обов'язків. Інструктаж проводить керівник практики від закладу освіти або відповідальна особа, призначена наказом. Включає:

1. Ознайомлення з робочим місцем, посадою та вимогами до неї. Основні вимоги до збереження навчальних матеріалів, устаткування.

2. Вимоги охорони праці на робочому місці.

3. Правила техніки безпеки. Протипожежна безпека. Ознайомлення з місцем розташування первинних засобів пожежогасіння. Дії у разі виявлення загоряння. Евакуаційні виходи та порядок евакуації з робочого місця.

4. Надання першої допомоги. Виклик медичної допомоги та повідомлення керівництва про нещасний випадок.

5. Контроль засвоєння інструктажу. Перевірка знань студентів щодо правил безпеки та охорони праці. Запис у журналі реєстрації інструктажів із підписами інструктованих студентів та інструктора.

Після первинного інструктажу студенти допускаються до роботи під наглядом керівника практики або відповідальної особи.

Поточне інструктування студентів проводиться впродовж усього періоду практики з метою уточнення, закріплення та оновлення знань з охорони праці та техніки безпеки. Воно здійснюється керівником практики від закладу освіти або відповідальною особою перед виконанням нових видів робіт, за зміни умов праці або після виявлення порушень правил безпеки.

Обставини, за яких проводиться поточне інструктування: перед початком виконання студентами нових завдань у разі виявлення порушень правил безпеки, допущених студентами після нещасного випадку чи аварійної ситуації на робочому місці.

Поточне інструктування може фіксуватися у журналі реєстрації інструктажів або іншій внутрішній документації закладу освіти (якщо це передбачено правилами організації). Поточне інструктування сприяє формуванню у студентів навичок безпечної роботи та підвищує відповідальність за дотримання правил охорони праці.

Цільове інструктування проводиться у разі, коли студенти залучаються до виконання разових робіт (виїзд на екскурсії, робота з небезпечним обладнанням та ін.). Інструктаж проводить керівник практики від закладу освіти.

Зміст цільового інструктажу: ознайомлення студентів із поставленим завданням; пояснення можливих небезпек і заходів їх усунення; демонстрація правильного використання засобів захисту та обладнання.

Контроль засвоєння знань шляхом опитування або практичного показу. Цільове інструктування обов'язково фіксується у журналі реєстрації інструктажів із підписами студентів та особи, що проводила інструктаж. Цільове інструктування допомагає мінімізувати ризики під час виконання нестандартних робіт та забезпечує безпеку студентів у специфічних умовах.

Заключне інструктування проводиться після завершення студентами практики з метою підбиття підсумків щодо дотримання правил охорони праці, аналізу виявлених порушень та оцінки набутого досвіду. Інструктаж проводить керівник практики від закладу освіти.

Метою заключного інструктування є аналіз дотримання студентами правил безпеки під час проходження практики, виявлення та обговорення випадків порушень техніки безпеки, їхніх причин та наслідків; ознайомлення з позитивними та негативними моментами роботи студентів; формування у студентів усвідомлення важливості охорони праці в їхній майбутній професійній діяльності; надання рекомендацій щодо безпечної роботи в майбутньому. Заключне інструктування сприяє закріпленню знань студентів про охорону праці, аналізу їхнього досвіду та підготовці до безпечної професійної діяльності в майбутньому.

Методика всіх видів інструктування передбачає такі етапи:

Підготовчий етап*:* визначення змісту та обсягу інструктажу; підготовка методичних матеріалів, презентацій, відеоінструкцій.

Проведення інструктажу*:* використання пояснень, демонстрацій, практичних завдань; взаємодія з практикантами для перевірки розуміння матеріалу.

Контроль засвоєння інформації*:* усне або письмове опитування, тестування, практичне виконання завдань; коригування інструктажу залежно від результатів перевірки.

Документальне оформлення. Запис у журналі інструктажу, підписання відповідних документів.

Таким чином, інструктування під час педагогічної практики сприяє ефективному засвоєнню професійних навичок і підготовці студентів до реальної роботи в освітній галузі.

На першому етапі проходження педагогічної практики створюється індивідуальний план професійного зростання майбутнього вчителя. Такий план може бути сформований у вигляді щоденника самоосвіти студента, з яким він буде працювати протягом усіх етапів проходження педагогічної практики (табл. 2).

Пояснення до граф таблиці:

Освітня потреба / Проблема – що саме ви усвідомили як «прогалину» або зону розвитку.

Джерела інформації – які ресурси ви використали (статті, відео, консультації).

Таблиця 2

Щоденник самоосвіти здобувача освіти під час педагогічної практики

№	Дата	Освітня потреба / Проблема	Джерела інформації / ресурси	Форми діяльності	Що нового дізнався/ зрозумів	Самооцінка (1–5)	Подальші дії

Форми діяльності – що ви конкретно зробили для подолання проблеми.

Що нового дізнався/зрозумів – короткий підсумок набутого досвіду.

Самооцінка (1–5) – наскільки ефективним був результат для вас.

Подальші дії – наступні кроки у напрямі самовдосконалення.

Методичні кейси з орієнтирами для самонавчання можна використовувати індивідуально або в мікрогрупах під час консультацій, семінарів чи самостійної роботи (табл. 3).

Формати представлення кейсів можуть бути різноманітними. Можна оформити у вигляді методичного посібника, презентації або інтерактивного PDF. Додатково варто передбачити місце для рефлексії (самооцінювання) студента після виконання кожного кейсу (табл. 4).

Важлива щоденна/тижнева рефлексія студента-практиканта, яку рекомендується заповнювати після кожного значущого етапу практики, уроку або тижня. У межах даних методичних підходів розроблено шаблон такої рефлексії (табл. 5).

Очікуваними результатами реалізації представлених методичних підходів можуть бути: сформована здатність до постановки індивідуальних освітніх цілей; навички пошуку, добору та критичної оцінки інформації; регулярна прак-

Таблиця 3

Методичні кейси з орієнтирами для самонавчання майбутніх учителів

Назва кейсу	Ситуація	Завдання	Орієнтири для самонавчання
Кейс 1. Як зацікавити учнів на початку уроку?	На першому занятті учні пасивні, не відповідають на запитання, виглядають незацікавленими. Учитель намагається пояснювати, але взаємодія майже відсутня.	1. Дослідить, які прийоми актуалізації уваги використовують сучасні педагоги. 2. Спробуйте створити вступ до уроку з використанням методу «гачка» (hook). 3. Проведіть урок, використовуючи вибраний прийом.	Прочитати 2–3 джерела про мотиваційний етап уроку. Переглянути 1 відеоурок (YouTube або EdEra). Проаналізувати, що вдалося, а що – ні (у щоденнику самоосвіти). Записати 2 нові прийоми на майбутнє.
Кейс 2. Як адаптувати навчальний матеріал до рівня класу?	Ви підготували завдання для учнів, але вони виявилися надто складними або занадто простими. Учні швидко втратили інтерес.	1. Оцініть рівень засвоєння теми учнями (діагностичне завдання, спостереження). 2. Знайдіть і перерахуйте 3 способи адаптації матеріалу до різних рівнів знань. 3. Переробіть одне завдання з підручника для сильного та слабшого учнів.	Ознайомитись із принципами диференціації навчання. Створити варіативні завдання (мінімум/базовий/вищий рівні). Обговорити результат із методистом або наставником.
Кейс 3. Як оцінити ефективність свого уроку?	Після проведення уроку важко зрозуміти, наскільки ефективним він був і що варто покращити.	1. Складіть власну рефлексійну карту (що вдалося, що було неясним, які реакції учнів). 2. Попросіть зворотний зв'язок у наставника або учнів. 3. Знайдіть 2–3 критерії оцінювання ефективності уроку.	Ознайомитися з критеріями оцінки педагогічної діяльності. Заповнити шаблон самоаналізу уроку. Зробити висновки та поставити цілі на наступний урок.
Кейс 4. Використання цифрових інструментів в освіті	Учитель не використовує цифрові ресурси, хоча учні активні у віртуальному середовищі. Є потреба зробити уроки динамічнішими.	1. Виберіть 1 онлайн-інструмент для інтерактивної роботи (Mentimeter, Kahoot, Canva, Wordwall тощо). 2. Розробіть інтерактивне завдання до теми. 3. Проведіть його з класом та оцініть ефект.	Ознайомитися з оглядом EdTech-ресурсів. Протестувати вибраний інструмент на власному пристрої. Зафіксувати відгуки учнів і власні враження.

Таблиця 4

Рубрика самооцінювання самоосвітньої діяльності студента

Критерій	Показник	Рівень 1 (низький)	Рівень 2 (середній)	Рівень 3 (високий)	Самооцінка (від 1 до 3 балів)
Цілепокладання	Уміння ставити реалістичні та досяжні освітні цілі	Не ставив цілі / цілі нечіткі	Цілі загальні, частково досяжні	Чітко сформульовані, повністю досяжні	
Планування	Планування власної самоосвітньої діяльності	Не планував, діяв хаотично	План є, але не завжди реалізується	Має чіткий план, виконує системно	
Пошук інформації	Уміння самостійно знаходити і добирати матеріал	Орієнтується лише на поради викладача	Іноді шукає додаткові ресурси	Регулярно працює з різними джерелами	
Рефлексія	Аналіз власного досвіду, уроків, рішень	Рефлексія відсутня або формальна	Часткова рефлексія (опис без аналізу)	Глибокий аналіз, виявлення причин і наслідків	
Мотивація до самоосвіти	Внутрішня потреба в саморозвитку	Мотивується лише оцінками/ вимогами	Іноді проявляє ініціативу	Постійно прагне до самовдосконалення	
Підсумкова оцінка (сумарна /15):					

Таблиця 5

Щоденна/тижнева рефлексія студента-практиканта

1. Що я зробив/зробила цього тижня (уроку)?	Короткий опис основних видів діяльності, реалізованих завдань:
2. Що вдалося найкраще? Чому?	Опишіть приклад успішного моменту: 1. Що вдалося? 2. Що не вдалося? 3. Що покращити наступного разу? 4. Яке джерело/порада може мені допомогти?
3. Що було складно? Які труднощі виникли?	Конкретизуйте причини та обставини:
4. Які знання або навички мені потрібно покращити?	Визначте зону розвитку:
5. Що я дізнався/зрозумів/навчився нового?	Короткий інтелектуальний або професійний здобуток:
6. Як я можу використати це у майбутньому?	Застосування досвіду на практиці або в роботі:
7. Мій емоційний стан протягом тижня (уроку)	□ Натхнення □ Упевненість □ Напруження □ Утома □ Розгубленість □ Інше: _____
8. Мої плани на наступний тиждень/урок	Що я зроблю для подальшого розвитку:

тика самоаналізу та самооцінки; мотивація до неперервного саморозвитку в педагогічній діяльності.

Висновки. Педагогічна практика виступає ключовим етапом у професійному становленні майбутнього педагога. Значущість педагогічної практики полягає у: набутті навичок педагогічної взаємодії зі здобувачами освіти; формуванні вмінь планувати, організовувати та аналізувати власну педагогічну діяльність; розвитку критичного мислення і самоаналізу; закладанні основ для усвідомленої потреби у постійному самовдосконаленні та самоосвіті.

Запропонована методика формування самоосвітньої компетентності ґрунтується на компетентнісному, особистісно орієнтованому, рефлексивному та діяльнісному підходах. Вона реалізується в три етапи: підготовчому, практичному і рефлексивно-оцінювальному.

Щоденник самоосвіти та методичні кейси відіграють важливу роль у структурованій самопідготовці студентів під час практики, сприяючи розвитку самоспостереження, саморегуляції та планування професійного зростання.

Інструктування з охорони праці під час практики – необхідний компонент професійної підго-

товки, що забезпечує безпеку студентів і формує відповідальне ставлення до організації педагогічної діяльності.

Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема формування самоосвітньої компетенції майбутніх учителів, зокрема на етапі проходження ними педагогічної практики, залишається відкритою в аспектах адаптації методики до реалій ЗВО, оцінювання рівня компетенції та індивідуалізації підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братко М.В., Козир М.В. Педагогічна інноватика : навчально-методичний посібник. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 272 с.
2. Вовк Б.І. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 18. С. 24–31.
3. Гошовська А.В. Психолого-педагогічні особливості організації самостійної роботи студентів вищих медичних навчальних закладів під час вивчення предмета «Акушерство та гінекологія». Буковинський медичний вісник. 2024. № 28(3). С. 111–118.
4. Дишко О.Л., Борбич Н.В., Яцик Т.О. Проблеми інтеграції наукових досліджень у процес підготовки здобувачів вищої освіти. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки».* 2025. Вип. 217. С. 108–113.
5. Драпак Г.Б., Кочмарь М.Ю., Росола Т.Ф. Психологічні аспекти формування мотивації до самостійної роботи студентів ЗВО. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. № 3(8). С. 189–201.
6. Дубровіна І.В., Семенюк В.П. Розвиток самоосвітньої діяльності вчителів у системі методичної роботи педагогічних студій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 13. С. 78–83.
7. Желанова В.В., Козир М.В. Використання ІКТ і медіаресурсів студентами-філологами в освітньому процесі ЗВО: моделі й стратегії. *Педагогічна освіта: теорія та практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 38(2). С. 44–50.
8. Іванова Л.С. Самоосвітня компетентність як ключова професійна компетентність майбутнього педагога. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2023. Вип. 4. С. 150–155.
9. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л.З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
10. Каменська І.С. Педагогічна практика як чинник професійного саморозвитку та самовдосконалення майбутнього педагога. *Молодий вчений*. 2018. Вип. 11(63). С. 45–49.
11. Аналіз впливу інноваційних технологій на навчальний процес у вищому навчальному закладі / А.М. Кричковська та ін. *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі* : матеріали 6-ї науково-практичної конференції, м. Львів, 18–20 листопада 2014 р. Львів : Львівська політехніка, 2014. С. 115–120.
12. Носовець Н.М., Пискун О.М., Бойко Т.В. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2016. Вип. 1. С. 44–50.
13. Самарук Н. Структура та педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. 3. С. 22–27.
14. Ткаченко К.Г. Формування методичної компетентності майбутніх фахівців шляхом застосування завдань навчально-дослідного характеру під час проходження педагогічної практики. *Наукові записки педагогічного факультету Харківського національного університету*. 2017. Вип. 1. С. 112–118.
15. пак М.М. Психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». № 4. С. 15–24.
16. Шкуренко О., Лобирева Є. Проблема впровадження засобів STEM-освіти на уроках у початковій школі. *Молодий вчений*. 2023. № 10(122). С. 25–30.

REFERENCES

1. Bratko M., Kozyr M. (2021). Pedahohichna innovatyka: navch.-metod. posib. [Pedagogical Innovation: Textbook]. Kyiv: Kyïv. un-t im. B. Hrinchenka. 272 s.
2. Vovk B. (2016). Pedahohichni umovy formuvannia samoosvitn′oï kompetentnosti maibutnikh vykladachiv praktychnoho navchannia PTNZ [Pedagogical Conditions for the Formation of Self-Educational Competence of Future Vocational Education Teachers]. Visnyk Cherkaskoho natsional′noho universytetu imeni Bohdana Khmel′nyts′koho. Seriia: Pedahohichni nauky, Vyp. 18, S. 24–31.

3. Hoshovs′ka A. (2024). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti orhanizatsiï samostiinoï roboty studentiv vyshchykh medychnykh navchal′nykh zakladiv pry vyvchenni predmetu «Akusherstvo ta hinekolohiia» [Psychological and Pedagogical Features of Organizing Independent Work of Medical Students in Studying «Obstetrics and Gynecology»]. Bukovyns′kyi medychnyi visnyk, 28(3), S. 111–118.
4. Dyshko O., Borbych N., Yatsyk T. (2025). Problemy intehratsiï naukovykh doslidzhen′ u protses pidhotovky zdobuvachiv vyshchoï osvity [Problems of Integrating Scientific Research into the Educational Process of Higher Education Students]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, Vyp. 217, S. 108–113.
5. Drapak H. , Kochmar′ M., Rosola T. (2022). Psykholohichni aspekty formuvannia motyvatsiï do samostiinoï roboty studentiv ZVO [Psychological Aspects of Motivation Formation for Independent Work among University Students]. Perspektyvy ta innovatsiï nauky. Seriia: Pedahohika, Psykholohiia, Medytsyna, 3(8), S. 189–201.
6. Dubrovina I., Semeniuk V. (2018). Rozvytok samoosvitn′oï diial′nosti vchyteliv u systemi metodychnoï roboty pedahohichnykh studii [Development of Teachers' Self-Education Activities in the System of Pedagogical Studios]. Visnyk Cherkaskoho natsional′noho universytetu imeni Bohdana Khmel′nyts′koho. Seriia: Pedahohichni nauky, Vyp. 13, S. 78–83.
7. Zhelanova V., Kozyr M. (2022). Vykorystannia IKT i mediaresursiv studentamy-filolohamy v osvitn′omu protsesi ZVO: modeli i stratehiï [Use of ICT and Media Resources by Philology Students in Higher Education: Models and Strategies]. Pedahohichna osvita: teoriia ta praktyka. Psykholohiia. Pedahohika, № 38(2), S. 44–50.
8. Ivanova L. (2023). Samoosvitnia kompetentnist′ yak kliuchova profesiina kompetentnist′ maibutn′oho pedahoha [Self-Educational Competence as a Key Professional Competence of a Future Teacher]. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka, Vyp. 4, S. 150–155.
9. Innovatsiini tekhnolohiï navchannia v umovakh modernizatsiï suchasnoï osvity: monohrafiia / za nauk. red. d. ped. n., prof. L.Z. Rebukhy. (2022). [Innovative Educational Technologies in the Context of Modern Education Modernization: Monograph]. Ternopil′: ZUNU. 143 s.
10. Kamens′ka I. (2018). Pedahohichna praktyka yak chynnyk profesiinoho samorozvytku ta samovdoskonalennia maibutn′oho pedahoha [Pedagogical Practice as a Factor in Professional Self-Development and Self-Improvement of the Future Teacher]. Molodyi vchenyi, Vyp. 11(63), S. 45–49.
11. Krychkivs′ka A., Parashchyn Zh. , Lobur I., Zaiarniuk N., Hubyts′ka I., Bolibrukh L., Novikov V. (2014). Analiz vplyvu innovatsiinykh tekhnolohiï na navchal′nyi protses u vyshchomu navchal′nomu zakladi [Analysis of the Impact of Innovative Technologies on the Educational Process in Higher Education Institution]. Innovatsiini kompiuterni tekhnolohiï u vyshchii shkoli: materialy 6-oi nauk.-prak. konf., 18–20 lystopada 2014 r., L′viv. L′viv: Vydavnytstvo L′vivs′koi politekhniky. S. 115–120.
12. Nosovets′ N., Pyskuns′ka O., Boiko T. (2016). Samoosvitnia diial′nist′ maibutn′oho vchytelia u protsesi pedahohichnoï praktyky [Self-Educational Activity of the Future Teacher in the Process of Pedagogical Practice]. Visnyk Natsional′noho universytetu «Chernihivs′kyi kolehium» imeni T.H. Shevchenka, Vyp. 1, S. 44–50.
13. Samaruk N. (2019). Struktura ta pedahohichni umovy formuvannia samoosvitn′oï kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Structure and Pedagogical Conditions for the Formation of Self-Educational Competence of Future Specialists]. Molod′ i rynok, Vyp. 3, S. 22–27.
14. Tkachenko K. (2017). Formuvannia metodychnoï kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv shliakhom zastosuvannia zavdan′ navchal′no-doslidnoho kharakteru pid chas prokhozhdennia pedahohichnoï praktyky [Formation of Methodical Competence of Future Specialists through Research-Oriented Tasks During Pedagogical Practice]. Naukovi zapysky pedahohichnoho fakultetu Kharkivs′koho natsional′noho universytetu, Vyp. 1, S. 112–118.
15. Shpak M. (n.d.). Psikhoemotsiinyi stan studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Psycho-Emotional State of Students in Distance Learning Conditions]. Naukovyi visnyk Khersons′koho derzhavnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky, Vyp. 4, S. 15–24.
16. Shkurenko O., Lobyreva Ye. (2023). Problema vprovadzhennia zasobiv STEM-osvity na urokakh u pochatkovii shkoli [The Problem of Implementing STEM Education Tools in Primary School Lessons]. Molodyi vchenyi, № 10(122), S. 25–30.

УДК 378.093.5.011.3-051:811.162.1’243’272]:005.336.2
DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-20

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

Халаши М. А.
аспірант
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-2593-3013
mihhalltexnico@gmail. com

Ключові слова:
іншомовна підготовка, професійна підготовка, лінгвокомунікативний компонент, професійний компонент, соціокультурний компонент, ціле-мотиваційний компонент.

Професійна підготовка майбутніх учителів польської мови пов’язана з процесом формування іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечує можливість ефективно викладати польську мову. Визначення структури та змісту ІКК стає актуальною науковою проблемою, що вимагає ґрунтовного та комплексного дослідження. У статті представлено теоретико-методологічне обґрунтування структури та змісту іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) майбутніх учителів польської мови. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що більшість досліджень акцентує увагу на необхідності включення до ІКК таких складників: знань про мову, знань про принципи комунікативної взаємодії, ключових характеристик мовленнєвої діяльності (активність, уміння, навички, елементи взаємодії) та рефлексивних компонентів, що забезпечують підвищення рівня компетентності, тому ці елементи враховано нами в запропонованій моделі ІКК. На підставі досліджень вітчизняних учених та запропонованої авторської дефініції у структурі ІКК нами виділено чотири взаємозалежні компоненти: лінгвокомунікативний, професійний, соціокультурний і ціле-мотиваційний, для кожного з яких деталізовано відповідні знання, уміння, навички, цілі та мотиви. Визначено, що лінгвокомунікативний компонент охоплює мовні й комунікативні знання, уміння та навички; професійний – методичні та професійні знання, педагогічні вміння та практичні навички; соціокультурний – знання національно-культурних особливостей, культурних контекстів і стратегій міжкультурної комунікації; ціле-мотиваційний – цілі та мотиви, що формуються через призму академічного, особистісного та професійного аспектів. Для кращого розуміння логіки дослідження структуру та зміст було подано у таблицях. Результати дослідження створюють методологічні передумови для розроблення моделі професійної підготовки вчителів польської мови.

STRUCTURE AND CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF POLISH LANGUAGE

Khalashy M. A.
Postgraduate Srudent
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2593-3013
mihhalltexnico@gmail.com

Key words: *foreign language preparation, professional preparation, linguo-communicative component, professional component, sociocultural component, goal-motivational component.*

The professional preparation of future Polish language teachers is connected to the process of developing foreign language communicative competence (FLCC), which enables effective teaching of the Polish language. Defining the structure and content of FLCC has become a relevant scientific issue that requires thorough and comprehensive investigation. This article presents the theoretical and methodological justification of the structure and content of foreign language communicative competence (FLCC) of future Polish language teachers. The analysis of scientific and pedagogical literature revealed that most studies emphasize the need to include in FLCC the knowledge about the language, understanding of communicative interaction principles, key features of speech activity (such as activeness, abilities, skills, elements of interaction), and reflective components that contribute to increasing the level of competence. Therefore, these elements have been considered in our proposed FLCC model.

Based on the studies of Ukrainian scholars and the author's proposed definition, four interrelated components were identified in the structure of FLCC: linguo-communicative, professional, sociocultural and goal-motivational.

For each component, the corresponding knowledge, abilities, skills, goals, and motives were detailed. The linguo-communicative component includes linguistic and communicative knowledge, skills, and abilities; the professional component encompasses methodological and professional knowledge, pedagogical abilities, and practical skills; the sociocultural component includes knowledge of national and cultural features, cultural contexts, and intercultural communication strategies; and the goal-motivational component refers to the goals and motives formed through academic, personal, and professional lenses. The structure and content were presented in tables. The results of the study provide methodological foundations for the development of a model of professional training for Polish language teachers.

Постановка проблеми. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів польської мови слід розглядати як невід'ємний складник їх іншомовної та професійної підготовки. Саме ця компетентність забезпечує здатність ефективно викладати польську мову, розуміти культурні контексти, адаптувати навчальні матеріали та методи до потреб учнів, а також сприяє розвитку міжкультурного діалогу. Під ІКК майбутніх учителів польської мови в даній роботі розуміємо *здатність володіти польською мовою на найвищому рівні та ефективно використовувати її у професійній діяльності; наявність професійних і лінгвосоціокультурних знань, навичок і вмінь; сформовані особистісні якості, необхідні для взаємодії з учнями та іншими учасниками освітнього процесу; знання комунікативних стратегій і методики їх навчання, а також внутрішню готовність до реалізації педагогічних завдань*.

Визначення структури та змісту іншомовної комунікативної компетентності є ключовою умовою для розроблення комплексної моделі формування ІКК майбутніх учителів польської мови.

Мета статті – окреслити взаємозв'язки між компонентами ІКК, що в майбутньому сприятиме формуванню чітких критеріїв оцінювання рівня комунікативної компетентності. Дослідження у

цьому напрямі сприятиме адаптації навчального процесу до сучасних вимог освіти та забезпеченню конкурентоспроможності фахівців у сфері викладання польської мови.

Аналіз досліджень і публікацій показав різні підходи до виокремлення структури та змісту ІКК.

І. Когут до структури компетентності фахівця включає знання мови, досвід спілкування, професійну культуру та комплекс особистісних якостей і мотивацій [4]. Дослідниця підкреслює необхідність інтегрованого підходу до формування іншомовної комунікативної компетентності. У контексті нашого дослідження це означає, що процес підготовки не може обмежуватися лише передачею лінгвістичних знань, а повинен включати розвиток практичного досвіду, а також виховання особистісних якостей, які сприяють ефективному застосуванню знань у реальних комунікативних ситуаціях.

Н.М. Бідюк виділяє сукупність цілей навчання у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі); знань (мовленнєвих, мовних, паралінгвістичних, лінгвонародознавчих, морально-етичних); навичок, умінь (мовних, мовленнєвих, комунікативних, гностичних, перцептивних, паралінгвістичних, лінгвонародознавчих, організаційних) та досвіду (комунікативного, методичного, технологічного) як результату комунікативної діяльності в спілкуванні [2, с. 160].

Н.Б. Завіниченко виділяє такі компоненти ІКК:

Гностичний: система знань про сутність та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі іншомовного спілкування, загальнокультурна компетентність.

Комунікативний: комунікативні вміння, які дають змогу встановлювати контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії фз суб'єктом іншомовної комунікації; культура мовлення; експресивні вміння; перцептивно-рефлексивні вміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування та розуміння самого себе.

Емоційний: гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини; готовність вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями [3, с. 47].

Більшість досліджень, присвячених структурі іншомовної комунікативної компетентності, акцентують на необхідності включення до неї таких складників: знань про мову, знань про принципи комунікативної взаємодії, ключових характеристик мовленнєвої діяльності (активність, уміння, навички, елементи взаємодії) та рефлексивних компонентів, що забезпечують підвищення рівня компетентності. Ці елементи мають бути враховані й у моделі ІКК майбутніх учителів польської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу науково-педагогічної літератури та наведеної дефініції ми виокремимо та прокоментуємо такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів польської мови: ***лінгвокомунікативний, професійний, соціокультурний, ціле-мотиваційний***. На нашу думку, ці компоненти забезпечують здатність майбутніх фахівців ефективно комунікувати та вирішувати професійні завдання, а тому зазначені складники ІКК мають стати об'єктом систематичного формування та розвитку у студентів закладів вищої освіти.

Лінгвокомунікативний компонент. Включає високий рівень володіння польською мовою, який є фундаментом для професійного використання мови у педагогічній діяльності. Комунікативні вміння дають змогу встановлювати контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії із суб'єктом іншомовної комунікації; куль-

Таблиця 1

Зміст лінгвокомунікативного компонента ІКК майбутніх учителів польської мови

Зміст лінгвокомунікативного компонента ІКК майбутніх учителів польської мови	
Лінгвістичні знання, вміння та навички	*Комунікативні знання, вміння та навички*
- знання фонетичних та фонологічних одиниць, їх коректне сприйняття і вживання в процесі мовлення; - ідентифікація, розуміння та вживання лексичних та фразеологічних одиниць; - володіння орфографічними та граматичними нормами польської мови; - володіння усіма функціональними стилями мови; - уміння коректно та відповідно до мовних правил об'єднувати слова, словосполучення та речення; - знання словотвірних моделей польської мови; - сприйняття та продукування усних і письмових текстів як загального, так і професійного характеру.	- знання чужих і власних моделей мовлення та мовленнєвої поведінки відповідно до цілей і завдань комунікації; - уміння чітко вибудовувати висловлювання, добираючи та поєднуючи інформацію з різних джерел; - уміння застосовувати лінгвістичні знання як для комунікації з усіма учасниками освітнього процесу, так і для педагогічних цілей; - уміння коректно застосовувати експресивні конструкції відповідно до комунікативних ситуацій; - уміння сприймати й аналізувати мовленнєві сигнали; - сотивована саморефлексія над власною комунікативною поведінкою.

тура мовлення; експресивні уміння; перцептивно-рефлексивні уміння, розуміння та визначення цілей комунікації, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу співрозмовника та розуміння самого себе.

Основу іншомовної комунікативної компетентності, на думку багатьох учених [1; 5; 6], становить знання іноземної мови. Опанування іноземної мови забезпечує можливість реалізації мовленнєвої діяльності, яка відповідає установленим нормам. Конкретизація змісту *лінгвістичного складника*, що представлений у табл. 1, дає змогу зробити висновок, що майбутні вчителі польської мови повинні:

1) знати фонетичний склад польської мови, включаючи артикуляцію голосних, носових голосних та приголосних звуків; володіти правилами вимови окремих фонем, особливостями асиміляції, палаталізації та іншими фонологічними процесами; розуміти функціональні аспекти наголосної системи та вплив фонетичних змін на інтонацію;

2) розуміти основні граматичні категорії польської мови, зокрема: формування дієслів за способом, часом, видом та особою; володіння базовими знаннями щодо часово-видових аспектів мови, включаючи здатність розрізняти активні та пасивні конструкції, умовний та наказовий спосіб, інфінітив, а також дієприкметникові і дієприслівникові форми; визначення категорії роду, відмінювання іменників, прикметників, числівників та займенників, а також застосування ступенів порівняння, узгодження частин мови;

3) сформувати широкий лексичний запас, що охоплює як загальновживану лексику, так і термінологію, специфічну для професійної діяльності у сфері викладання польської мови; розуміти семантичне значення лексичних одиниць; уміти ідентифікувати, аналізувати та правильно використовувати фразеологізми та сталі словосполучення у мовленні; знати принципи побудови колокацій та засвоєння узагальнених фразових моделей;

4) розуміти особливості формального, неформального, наукового, публіцистичного, художнього та розмовного стилів; знати типові лексичні, синтаксичні та стилістичні засоби, характерні для кожного стилю, та вміти адаптувати мовлення залежно від комунікативної ситуації;

5) знати базові принципи побудови речення в польській мові, включаючи прості та складні речення, з визначенням синтаксичних зв'язків між членами речення; розуміти роль порядку слів та його варіації у передачі нюансів значення; знати основні методи та моделі словотворення: використання префіксів, суфіксів, конфіксів, постфіксів і т. д., а також знати словотвірні моделі.

Комунікативний складник зазначеного компонента ІКК полягає, перш за все, у володінні мовленнєвими вміннями, які забезпечують участь у різних видах мовленнєвої діяльності. Конкретизація змісту комунікативного складника, що представлений у табл. 1, дає змогу зробити висновок, що майбутні вчителі польської мови повинні:

1) чітко усвідомлювати цілі та завдання комунікації і відповідно до них підбирати стратегії, засоби та методи взаємодії для досягнення максимальної ефективності спілкування, ураховуючи особливості аудиторії чи співрозмовника, контекст ситуації та можливі бар'єри комунікації;

2) оволодіти на найвищому рівні комунікативними вмінням та культурою мовлення, поєднувати окремі слова, словосполучення і речення у зв'язне повідомлення, дискурс;

3) знати та вміти коректно використовувати мовні конструкції, кліше, сталі вирази, фразеологізми, експресивні засоби і т. д.;

4) уміти сприймати та аналізувати мовленнєві сигнали учасників комунікації, а також власний стиль комунікації, що дасть змогу майбутньому

Таблиця 2

Зміст професійного компонента ІКК майбутніх учителів польської мови

Зміст професійного компонента ІКК майбутніх учителів польської мови	
Професійні знання	*Професійні вміння та навички*
- знання дидактичних основ і сучасних методів навчання польської мови; - знання польської мови як об'єкта навчання; - знання сучасних тенденцій в навчанні польської мови; - знання навчальних та дидактичних матеріалів; - знання специфіки комунікативних стратегій у процесі навчання; - знання новітніх мультимедійних технологій; - психолого-педагогічні знання; - знання критеріїв та показників системи оцінювання	- професійно-комунікативні навички; - уміння організовувати навчальний процес, ураховуючи вікові, когнітивні та мотиваційні особливості учнів; - навички використання мультимедійних технологій в освітньому процесі; - уміння об'єктивно оцінювати рівень іншомовних знань і рівень ІКК учнів; - уміння ефективно будувати комунікацію з учнями та іншими учасниками освітнього процесу; - уміння синтезувати та аналізувати інформацію згідно з цілями навчання

вчителю своєчасно виявляти комунікативні бар'єри, коригувати власні дії та адаптувати стратегії.

Професійний компонент відіграє визначальну роль у підготовці майбутніх учителів польської мови, оскільки саме він забезпечує педагогічну компетентність і сприяє розвитку рівня володіння іноземною мовою учнів.

Для повного розуміння змісту професійного компонента ІКК майбутніх учителів польської мови прокоментуємо складники вищезазначеної таблиці:

1) знання дидактичних основ і сучасних методів навчання польської мови дають змогу майбутньому вчителю оволодіти як традиційними, так і інноваційними підходами до організації навчального процесу, вони забезпечують розуміння теоретичних засад педагогіки, методичних принципів та актуальних тенденцій у сфері викладання; сучасні тенденції часто пов'язані з інтеграцією цифрових технологій, розвитком інтерактивних платформ і застосуванням комбінованих методів, що забезпечують більш ефективну комунікацію між учителем та учнями;

2) глибоке володіння структурою, лексикою, граматикою, фонетикою та стилістикою польської мови дає змогу не лише ефективно передавати знання, а й аналізувати особливості мови в контексті її використання як засобу комунікації;

3) знання навчальних та дидактичних матеріалів дає можливість працювати з різноманітними навчальними ресурсами, включаючи підручники, посібники, мультимедійні засоби та інші дидактичні матеріали;

4) майбутній учитель повинен розуміти, як організувати комунікативну взаємодію у класі, стимулювати активну участь учнів і формувати у них уміння спілкування, використовувати фахову термінологію та адаптувати стилі комунікації до різних аудиторій;

5) психолого-педагогічні знання забезпечують розуміння вікових, психологічних та педагогічних особливостей учнів; набуття даних знань сприяє формуванню індивідуального підходу до кожного учня, коригуванню методики викладання відповідно до специфіки групи та створенню сприятливого навчального середовища;

6) планування та організація навчального процесу є ключовими завданнями сучасного педагога; урахування індивідуальних особливостей учнів дає змогу адаптувати методику викладання до рівня їхнього розвитку, стимулюючи як когнітивне, так і емоційне зростання;

7) ефективна оцінка навчальних досягнень передбачає знання та використання різноманітних форм контролю та інструментів для визначення рівня володіння мовою; об'єктивність оцінювання сприяє своєчасній корекції навчального процесу і підвищенню якості викладання;

8) уміння синтезувати та аналізувати інформацію згідно із цілями навчання дає змогу формувати більш структурований підхід до викладання, що відповідає сучасним вимогам до організації навчального процесу та сприяє досягненню поставлених освітніх цілей.

Соціокультурний компонент охоплює не лише мовні, а й культурні аспекти спілкування, що є невід'ємним складником процесу оволодіння мовою. Для майбутніх учителів польської мови це передбачає не лише передачу граматичних і лексичних знань, а й формування в учнів розуміння культурних контекстів, традицій та соціальних норм, які визначають особливості міжособистісного спілкування.

Прокоментуємо зміст соціокультурного компонента:

1) знання національно-культурних особливостей соціальної та мовленнєвої поведінки дає змогу майбутньому вчителю глибше усвідомити, як культурні норми та соціальні контексти впливають на мовну практику; ці знання сприяють формуванню розуміння різноманітних форм звернення, етикетних норм та стратегій комунікації, що відображають специфіку польського соціуму;

Таблиця 3

Зміст соціокультурного компонента ІКК майбутніх учителів польської мови

Зміст соціокультурного компонента ІКК майбутніх учителів польської мови	
Соціокультурні знання	*Соціокультурні вміння та навички*
- знання національно-культурних особливостей соціальної і мовленнєвої поведінки; - знання польських традицій, звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії, культури; - знання польської літератури та мистецтва; - знання сучасних культурних тенденцій у польському суспільстві; - знання основ теорії міжкультурної комунікації	- уміння інтегрувати в процес навчання соціокультурні знання; - уміння орієнтуватися в комунікативних ситуаціях, зумовлених культурним контекстом; - навички критичного осмислення культурного процесу; - уміння сприймати та продукувати інформацію з огляду на соціальні та культурні особливості; - уміння стимулювати зацікавленість учнів польськими національно-культурними особливостями

Таблиця 4

Зміст ціле-мотиваційного компонента ІКК майбутніх учителів польської мови

Зміст ціле-мотиваційного компонента ІКК майбутніх учителів польської мови	
Цілі формування ІКК майбутніх учителів польської мови	*Мотиви формування ІКК майбутніх учителів польської мови*
- досягти певної академічної мети (опанування знань, умінь і навичок під час навчання для виконання завдань, складання іспитів); - реалізувати особистісні цілі та інтереси, які вимагають високого рівня володіння ІКК (можуть бути не пов'язані з освітньою чи професійною діяльністю); - професійні цілі (іншомовна комунікативна компетентність є однією з найважливіших у професійній діяльності вчителя польської мови)	- мотиви, закладені у процес навчання, рівень ІКК є критеріями оцінювання на заняттях із предметної підготовки; - мотиви, пов'язані з науковою діяльністю; - мотив пізнання нового; - особисті мотиви; - мотив подолання комунікативного бар'єру; - мотив розвитку комунікативних якостей; - професійні мотиви; - соціальні мотиви

2) знання польських традицій, звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії, польської літератури, мистецтва та культури дає змогу адаптувати методику навчання до культурних особливостей, забезпечуючи автентичне занурення учнів у польське мовне середовище, сприяє розумінню культурної спадщини та ідентичності країни;

3) знання сучасних культурних тенденцій у польському суспільстві дає змогу майбутнім учителям бути в курсі актуальних соціокультурних процесів, що визначають динаміку мовного використання у сучасному середовищі, це сприяє адаптації навчальних програм до реалій сучасного суспільства, інтеграції цифрових технологій і новітніх форм комунікації;

4) знання теорії міжкультурної комунікації забезпечує майбутніх учителів інструментами для аналізу та ефективного управління міжкультурними діалогами, що сприяє розробленню стратегій, які дають змогу подолати культурні бар'єри, а також формувати вміння учнів ефективно взаємодіяти в багатокультурному середовищі;

5) уміння орієнтуватися в комунікативних ситуаціях, зумовлених культурним контекстом, а також уміння сприймати та продукувати інформацію з огляду на соціальні та культурні особливості дають змогу майбутньому педагогу оперативно аналізувати та реагувати на культурно зумовлені особливості комунікації, розпізнавати культурні нюанси, адаптувати свою комунікаційну стратегію та забезпечувати ефективну взаємодію з учнями;

6) викладач повинен не лише передавати знання, а й активно залучати учнів до пізнання культурного багатства Польщі; це вміння передбачає використання інтерактивних методик, автентичних культурних матеріалів та творчих підходів, які сприяють розвитку зацікавленості та мотивації учнів до вивчення мови в її культурному контексті.

Ціле-мотиваційний компонент пов'язаний із метою професійної підготовки майбутніх учителів польської мови. Л.Г. Подоляк виділяє ціннісні орієнтири, бажання, мотивацію та потреби, які впливають на рівень професійної підготовки студентів [7, с. 141]. Навчання має стати для студентів необхідною особистісною потребою, що об'єднує інтелект, емоції та бажання і проявляється у спрямованій пізнавальній активності, сприяючи життєвому самовизначенню, професійному самовираженню, освоєнню професії та розвитку власного потенціалу.

Перелік цілей та мотивів, наведений у табл. 4, може бути розширений, однак навіть запропонований набір дає змогу зробити висновок про мотивацію та внутрішню готовність майбутніх учителів польської мови до формування ІКК із різних аспектів:

Академічний аспект. Майбутні вчителі польської мови, будучи здобувачами освіти, спрямовують свою діяльність на засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання навчальних завдань і складання іспитів. Цей процес стимулюється такими мотивами, як прагнення до здобуття нового досвіду, отримання стипендії, участь у наукових дослідженнях та прагнення отримати професійну кваліфікацію.

Особистісний аспект. Особисті інтереси, ціннісні орієнтації та амбіції формують внутрішню мотивацію студентів, що забезпечує їх активну залученість у процес вивчення польської мови. Часто їхні цілі виходять за межі лише навчання чи професійної діяльності й включають прагнення розвивати комунікативні та міжособистісні навички, подолати мовний бар'єр, уникнути помилок у спілкуванні, здобути визнання викладачів та оточення, а також реалізують різноманітні соціальні мотиви.

Професійний аспект. Оскільки іншомовна комунікативна компетентність є центральним складником професійної підготовки вчителя польської мови, її розуміння набуває виняткового значення. Професійна діяльність учителя безпо-

середньо залежить від постійного вдосконалення комунікативних умінь, що гарантує високий рівень конкурентоспроможності фахівця на ринку праці.

Висновки. Таким чином, нами виокремлено та обґрунтовано чотири компоненти іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів польської мови: лінгвокомунікативний, професійний, соціокультурний і ціле-мотиваційний. Для кожного компонента деталізовано його зміст, який складається зі сукупності відповідних знань, умінь, навичок, а також цілей і мотивів, які забезпечують його функціонування. Це створює основу для чіткого формулювання критеріїв оцінювання ІКК і дає змогу визначити конкретні методичні завдання, необхідні для професійної підготовки майбутніх учителів польської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О.В. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія. Київ : КНЛУ, 2004. 178 с.
2. Бідюк Н.М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи :* зб. наук. пр. ІІІ міжнар. науково-практ. конф., м. Львів, 12–14 листопада 2012 р. С. 158–160.
3. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 202 с.
4. Когут І.В. Формування іншомовної компетентності у студентів у процесі навчання: теоретичні засади. Молодий вчений. 2022. Т. 10(110). С. 106–110.
5. Нагорнюк Л.Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 22 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. 1995. № 3–4. С. 5–10.
7. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навчальний посібник. Київ : Філ-студія, 2006. 320 с.

REFERENCES

1. Biihych, O.V. (2004). *Metodychna osvita maybutnoho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoi shkoly* [Methodical education of the future primary school foreign language teacher] (Monograph). Kyiv, Ukraine: Vydavnychyi tsentr KNLU.
2. Bidiuk, N.M. (2012). Komunikatyvna kompetentnist′ maybutnioho vchytelia filoloha: zmist ta struktura [Communicative competence of the future philologist teacher: Content and structure]. In *Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi v suchasnii osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: Materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. konf., L'viv, 12–14 lyst. 2012* (pp. 158–160). Lviv, Ukraine.
3. Zavinychenko, N.B. (2003). *Osoblyvosti rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnioho praktychnoho psykhologa systemy osvity* [Features of the development of communicative competence of the future practical psychologist in the education system] (Unpublished doctoral dissertation). Kyiv, Ukraine.
4. Kohut, I.V. (2022). Formuvannya inozemnoyi kompetentnosti u studentiv v protsesi navchannya: teoretychni zasady [Formation of foreign language competence in students during the learning process: Theoretical foundations]. *Molodyi vchenyi, 10*(110), 106–110.
5. Nahorniuk, L.Ye. (2009). Formuvannya inozemnoyi profesiynoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh zhurnalistiv u protsesi fakhovoyi pidhotovky [Formation of foreign language professional communicative competence of future journalists in vocational training] (Unpublished candidate's abstract). Ternopil, Ukraine.
6. Nikolaieva, S.Yu. (1995). Kontseptsiia pidhotovky vchytelia inozemnoyi movy [Concept of foreign language teacher training]. *Inozemni movy, (3–4)*, 5–10.
7. Podoliak, L.H., & Yurchenko, V.I. (2006). *Psykholohiia vyshchoi shkoly: navch. posib. dlia mahistrantiv i aspirantiv* [Psychology of higher education: Textbook for master's and postgraduate students]. Kyiv, Ukraine: Fil-studiia.

РОЗДІЛ V. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 784.1+37.018:784.9(062.552) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-21

ХОРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОСТІР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА КОЛЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛЯРІВ

Дудик Р. В.
кандидат мистецтвознавства, доктор філософії,
доцент кафедри методики музичного виховання та диригування
Навчально-науковий інститут мистецтв
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
вул. Української перемоги, 34А, Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0000-0001-7737-6688
romanadudyk@ukr.net

Зваричук Ж. Й.
кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри методики музичного виховання та диригування
Навчально-науковий інститут мистецтв
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
вул. Української перемоги, 34А, Івано-Франківськ, Україна
orcid.org/0000-0003-2552-7549
credoif@ukr.net

Ключові слова: *хоровий колектив, шкільне середовище, емоційна компетентність, творча взаємодія, мистецька освіта.*

У статті розглянуто хорову діяльність як важливий чинник соціалізації школярів та формування їхньої здатності до колективної взаємодії. Акцентовано увагу на соціально-педагогічному потенціалі хору не лише як засобу художньо-естетичного виховання, а й як особливого соціокультурного середовища, у якому формуються міжособистісні навички, емоційна чутливість, взаємопідтримка, толерантність та здатність до співпраці. Доведено, що хорова діяльність не лише як художньо-естетична форма діяльності, а й інтегративна модель взаємодії, що сприяє розвитку комунікативної компетентності, згуртованості та позитивного соціального досвіду школярів. Зазначено, що участь у хоровому колективі сприяє розвитку в учнів почуття відповідальності за спільний результат, формує уміння слухати інших, домовлятися, дотримуватися дисципліни та поважати індивідуальність кожного учасника.

Увагу зосереджено на важливості створення в хорі безпечного психологічного клімату, що стимулює самовираження та сприяє гармонійному розвитку особистості. Окремо розглянуто хор як модель мікросоціуму, у якій діти отримують цінний досвід колективної взаємодії, адаптації до соціальних норм і спільної творчої діяльності. Обґрунтовано думку про те, що хорова практика в умовах загальноосвітньої школи може відігравати важливу роль у процесі соціалізації школярів, особливо в сучасному освітньому контексті, що потребує розвитку культури діалогу. Стаття доповнює сучасні педагогічні підходи до виховання засобами мистецтва, пропонуючи нові орієнтири для використання хорового мистецтва як простору соціокультурної інтеграції учнів у шкільному

середовищі; доповнює сучасні педагогічні уявлення про потенціал мистецтва як засобу формування соціально компетентної, активної та емоційно зрілої особистості.

CHORAL ACTIVITY AS A SPACE FOR SOCIALIZATION AND COLLECTIVE INTERACTION OF SCHOOL STUDENTS

Dudyk R. V.
Candidate of Art History, Doctor of Philosophy,
Associate Professor at the Department of Methods of Music Education and Conducting
Educational and Scientific Institute of Arts
of Vasyl Stefanyk Carpathian National University
Ukrainian victories str., 34A, Ivano-Frankivsk, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7737-6688
romanadudyk@ukr.net

Zvarychuk Z. Y.
Candidate of Art History,
Associate Professor at the Department of Methods of Music Education and Conducting
Educational and Scientific Institute of Arts
of Vasyl Stefanyk Carpathian National University
Ukrainian victories str., 34A, Ivano-Frankivsk, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2552-7549
credoif@ukr.net

Key words: *choral group, school environment, emotional competence, creative interaction, art education.*

The article considers choral activity as an important factor in the socialization of schoolchildren and the formation of their ability to collective interaction. The focus is on the socio-pedagogical potential of the choir not only as a means of artistic and aesthetic education, but also as a special socio-cultural environment in which interpersonal skills, emotional sensitivity, mutual support, tolerance and the ability to cooperate are formed. It is proved that choral activity is not only an artistic and aesthetic form of activity, but an integrative model of interaction that contributes to the development of communicative competence, cohesion and positive social experience of schoolchildren. It is noted that participation in a choral group contributes to the development of a sense of responsibility for a common result in students, forms the ability to listen to others, negotiate, observe discipline and respect the individuality of each participant. Attention is focused on the importance of creating a safe psychological climate in the choir that stimulates self-expression and contributes to the harmonious development of the personality. Separately, the choir is considered as a model of a microsociety, in which children gain valuable experience of collective interaction, adaptation to social norms and joint creative activity. The idea that choral practice in a comprehensive school can play an important role in the process of socialization of schoolchildren, especially in the modern educational context, which requires the development of a culture of dialogue, is substantiated.

The article complements modern pedagogical approaches to education through art, offering new guidelines for the use of choral art as a space for

socio-cultural integration of students in the school environment; complements modern pedagogical ideas about the potential of art as a means of forming a socially competent, active and emotionally mature personality.

У сучасному освітньому просторі важливим завданням є не лише забезпечення академічних знань, а й створення умов для гармонійного розвитку особистості учня. Одним з ефективних засобів такої цілісної освіти виступає хорова діяльність, яка поєднує естетичне виховання, розвиток музичних здібностей та формування соціальних навичок. Участь у шкільному хорі сприяє розвитку колективної відповідальності, взаєморозуміння, емоційної чутливості та самовираження, що особливо важливо в період активної соціалізації дітей та підлітків.

Хорова діяльність у школі виступає не лише як форма музичного навчання, а й як соціокультурний простір, у якому учні взаємодіють, навчаються працювати в колективі, розвивають комунікативні здібності та емоційний інтелект. У цьому контексті вона набуває особливого значення як засіб формування гуманістичних цінностей та виховання поваги до мистецтва.

Хорова діяльність як простір соціалізації та колективної взаємодії школярів надзвичайно актуальна, особливо у контексті сучасної школи, де важливу роль відіграє формування загальних навичок, зокрема комунікації, співпраці, емпатії.

У сучасному освітньому просторі шкільна хорова діяльність набуває нових змістів та форм: вона стає не лише засобом музичного розвитку, а й мистецьким видом формування соціальних та емоційної стійкості учнів. В умовах зростання потреби в колективній роботі, комунікації та підтримці психологічного добробуту школярів шкільний хор виступає важливою платформою для налагодження довірливих стосунків, міжособистісної взаємодії та виховання відповідального ставлення до колективної справи. Участь у хоровому колективі сприяє створенню спільноти, де кожен учень відчуває свою значущість і може реалізувати себе через творчість.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти переживає активну трансформацію, що зумовлена потребою формувати не лише академічні знання, а й розвивати особистість дитини як цілісної, соціально адаптованої, здатної до співпраці та відповідального вибору. У цьому контексті особливої ваги набуває проблема соціалізації школярів – процесу залучення дитини до активного життя в колективі, формування вміння взаємодіяти, спілкуватися, співпереживати.

Одним із важливих засобів соціального розвитку учнів є музична діяльність, зокрема хоровий спів, що поєднує у собі спільну творчу мету, чітке дотримання правил колективної роботи та розвиток емоційної чутливості. Хор – це не лише форма музичного ансамблю, а й соціокультурне середовище, у якому відбувається інтенсивна комунікація, формуються навички колективної взаємодії, толерантності, взаємоповаги.

В умовах викликів сьогодення (інформаційна перенасиченість, цифрова ізоляція, постпандемічні наслідки, воєнний стан) надзвичайно важливим є створення у школі живого простору спілкування та підтримки, де дитина відчуває себе частиною єдиного цілого. Хорова діяльність у цьому сенсі виступає не лише мистецькою практикою, а й засобом формування соціальних особливостей, необхідних для гармонійного розвитку особистості та подальшої інтеграції у суспільство.

Попри очевидні переваги хорової діяльності у практиці загальноосвітніх шкіл вона часто зводиться лише до технічного виконання репертуару або підготовки до святкових заходів, утрачаючи свій потенціал як середовище соціального розвитку дитини. Це зумовлює необхідність глибшого осмислення хорової роботи в педагогічному контексті – як простору, що сприяє формуванню соціально активної, емоційно зрілої та відповідальної особистості, здатної до ефективної взаємодії, співпраці та толерантного спілкування в умовах сучасного суспільства

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті сучасних змін в освітньому процесі значну увагу приділено ролі мистецтва у формуванні важливих особливостей учнів, зокрема соціальних і громадянських. У працях українських і зарубіжних дослідників підкреслюється важливість колективної музичної діяльності як чинника соціалізації, формування навичок комунікації та взаємодії.

Зокрема, Галина Падалка [10], досліджуючи музичне виховання в загальноосвітній школі, акцентує на інтеграційній ролі музики як засобу формування гармонійної особистості, здатної до співпереживання й колективної творчості; Олександр Ростовський [13] у своїх працях підкреслює, що саме хорове виконавство сприяє становленню соціальної відповідальності, емоційної чуйності та почуття єдності у дітей.

У дослідженнях Людмили Масол (у контексті впровадження мистецької освітньої галузі в Новій українській школі) [9] наголошено на необхідності створення умов для індивідуально орієнто-

ваної взаємодії учнів через мистецтво, зокрема музику. Авторка розглядає спів як засіб не лише художнього, а й морального, емоційного та соціального розвитку.

Варто також зазначити, що в сучасній педагогічній науці посилюється інтерес до вивчення впливу мистецької діяльності на формування соціального капіталу учнівських колективів. Зокрема, дослідження І. Беха [1; 2], О.В. Єременко [3], Т.С. Кириленко [4], В.В. Рибалки [12] обґрунтовують значення колективної творчості як середовища морального становлення особистості та розвитку її здатності до співжиття у спільноті.

Проте, незважаючи на наявність ґрунтовних досліджень, питання реалізації потенціалу хорової діяльності саме як простору соціалізації школярів залишається недостатньо розробленим. Це відкриває перспективи для подальшого поглиблення теоретичних засад та пошуку ефективних педагогічних практик.

Вітчизняні науковці, педагоги наголошують, що саме в колективних видах музичної діяльності дитина отримує найсильніші соціально-емоційні враження. Це зумовлено необхідністю синхронізувати власні дії з іншими, прислухатися, поступатися, ділитися емоціями – усе це є основою успішної соціалізації.

Окрім того, хорова діяльність стимулює розвиток емоційного інтелекту, що є важливим складником соціальних особливостей. Під час спільного співу учні вчаться розпізнавати емоційний настрій музики, виражати його разом із колективом, узгоджувати свої внутрішні переживання з настроєм групи. Такий досвід сприяє формуванню емпатії, чутливості до інших та здатності до конструктивного діалогу.

Метою статті є з'ясування ролі хорової діяльності як чинника соціалізації школярів та аналіз ефективних педагогічних умов, що сприяють розвитку колективної взаємодії у хоровому колективі.

Хорова діяльність у школі розглядається не лише як форма художньо-естетичного виховання, а й як унікальний соціокультурний простір, що сприяє формуванню колективної ідентичності, розвитку навичок емоційної взаємодії, відповідальності, взаємопідтримки та толерантності, тобто забезпечує повноцінну соціалізацію школяра в умовах освітньої спільноти, а саме:

– більшість підходів акцентує на художньому аспекті (спів, слух, ансамбль), тоді як тут хор розглядається через призму соціально-психологічної взаємодії;

– хор розглядається як модель мікросуспільства, де учасники хору мають розподіл ролей, спільну мету, спільну відповідальність, що моделює реальні соціальні процеси;

– на відміну від традиційних підходів, які менше уваги приділяють емоційному клімату, стаття підкреслює роль хору як простору для емоційної підтримки та прийняття;

– творча взаємодія ефективніше формує соціальні навички, ніж звичайна групова діяльність без творчого елемента;

– хор об'єднує школярів із різними рівнями розвитку, робить його видом інклюзивної освіти та соціального згуртування.

Для досягнення цієї мети передбачено:

– охарактеризувати психолого-педагогічні аспекти хорової діяльності у шкільному середовищі;

– дослідити особливості взаємодії учасників хорового колективу;

– виокремити форми та методи, що сприяють розвитку соціальних навичок школярів у процесі хорової роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття соціалізації у педагогіці трактується як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, норм та цінностей, необхідних для повноцінного життя у суспільстві. У шкільному віці цей процес є надзвичайно динамічним, оскільки дитина активно формує своє «Я» у взаємодії з ровесниками та дорослими. Особливої ролі у цьому процесі набувають види діяльності, що мають комунікативну та кооперативну природу. Серед них чільне місце посідає хорова музична діяльність.

Із позиції музичної педагогіки хор розглядається як форма колективної творчості, що передбачає взаємозалежність учасників, постійну слухову взаємодію, підпорядкування єдиній художній меті. У процесі спільного музикування розвиваються навіки колективної роботи, взаємопідтримки, толерантності, а також формується здатність до рефлексії власної ролі в колективі.

Таким чином, із теоретичного погляду хорова діяльність є не лише естетичним, а й глибоко соціальним феноменом, що поєднує у собі елементи виховання, навчання та розвитку особистості в колективі.

У сучасному освітньому процесі соціалізація розглядається як одна з провідних цілей виховання поряд із формуванням світогляду, моральних переконань та патріотизму. Соціалізована особистість – це не лише носій знань, а й громадянин, здатний жити і діяти у колективі, приймати спільні рішення, будувати взаємини, дотримуватися соціальних норм та правил.

Соціалізація школярів – це складний і багатоаспектний процес, який включає:

– формування у дитини уявлень про соціальні ролі;

– засвоєння норм міжособистісного спілкування;

– розвиток умінь взаємодіяти, домовлятися, розв'язувати конфлікти;

– поступовий перехід від егоцентризму до здатності враховувати потреби інших.

Одним з основних завдань Нової української школи є виховання відповідального, комунікабельного, креативного учня, готового працювати в колективі, співпрацювати й приймати іншу думку. Це неможливо реалізувати лише через традиційне навчання – важливо створити середовище, у якому дитина може діяти разом з іншими, переживати спільний досвід, долати труднощі у взаємодії, відчувати підтримку та довіру.

Соціалізація у шкільному віці відбувається найефективніше через форми колективної творчої діяльності, зокрема мистецькі, які мають яскраво виражений емоційно-комунікативний характер. Саме тут дитина вчиться не лише говорити, а й слухати, не лише діяти, а й узгоджувати свої дії з іншими. Тому виховний потенціал таких практик, як хорова діяльність, є винятково важливим для формування соціально зрілої особистості.

Музичне мистецтво завжди відігравало важливу роль у формуванні духовного світу особистості, її емоційної сфери, здатності до співпереживання й комунікації. У шкільній практиці саме музичні заняття, а особливо хорова діяльність, створюють природні умови для формування соціальних навичок, які сьогодні вважаються ключовими для успішної життєвої реалізації.

На відміну від індивідуального співу хоровий спів передбачає колективну взаємодію, координацію, спільну відповідальність за результат. Учні не просто навчаються інтонаційної точності чи ритмічної чіткості – вони навчаються чути інших, підлаштовуватися, утримувати баланс між власним звучанням та звучанням колективу. Це формує:

1) емпатію – здатність відчувати настрій і стан інших;

2) комунікативність – уміння вступати в діалог, слухати, бути почутим;

3) відповідальність – за власну партію і за цілісне виконання твору;

4) дисциплінованість – дотримання ритму, темпу, динаміки;

5) толерантність – прийняття різних голосів, ролей, індивідуальних особливостей учасників хору.

У процесі хорових занять також формуються навички неконфліктної співпраці, уміння допомогти слабшому, підтримати товариша, що має виняткову педагогічну цінність у формуванні згуртованого шкільного середовища.

Окрім того, хоровий колектив як мала соціальна група виконує функцію соціального моделювання. Тут дитина може реалізувати себе в різних ролях: виконавця, ініціатора, організатора, соліста, координатора тощо. Участь у хорових проєктах, концертах, конкурсах дає можливість учням відчути приналежність до спільної справи, навчитися діяти на результат і водночас поважати думку інших.

Таким чином, хорова діяльність – це не лише засіб художнього самовираження, а й ефективний засіб соціального виховання, що поєднує емоційне, когнітивне та поведінкове навчання в умовах колективної творчості.

Хорова діяльність у школі є не лише мистецькою, а й глибоко психологічною та педагогічною практикою, яка передбачає взаємодію між учасниками, розвиток емоційної чутливості та формування безпечного середовища для спільної творчості. Саме у цьому середовищі відбувається розвиток базових соціально-емоційних якостей, що є важливою умовою успішної соціалізації учнів.

Однією з важливих умов ефективного хорового навчання є психологічна довіра між учнями та керівником, а також між самими учасниками колективу. Довіра створює відчуття емоційної безпеки, дає змогу вільно висловлювати себе у співі, не боятися помилок, а головне – відкрито взаємодіяти з іншими. У хорі дитина вчиться приймати себе й інших, бути частиною спільної справи, де важливий кожен голос, кожне зусилля.

Хорове навчання також є простором для розвитку емпатії та співпереживання. Музика як емоційна мова дає змогу учням відчувати та передавати почуття, співпереживати змісту твору, один одному, слухачеві. Колективне виконання сприяє глибшому усвідомленню не лише музичного образу, а й емоційного стану партнерів по хору, що сприяє формуванню здатності до емоційної підтримки та прийняття.

Окрема увага у хоровій педагогіці надається формуванню навичок колективної роботи. Учні засвоюють правила взаємодії, розподілу ролей, відповідальності, навчання через спільну дію. Важливим чинником є взаємозалежність у досягненні результату: якість звучання хору залежить не лише від індивідуальної роботи, а й від злагодженості всіх голосів. Це виховує повагу до чужої праці, здатність працювати на спільний результат і відчувати себе частиною цілого.

Для вчителя музичного мистецтва важливо не лише навчити учнів співати, а й створити атмосферу довіри, емоційної відкритості, підтримки, де кожна дитина відчуває свої значущість і цінність. Саме така атмосфера формує здоровий мікроклімат у класі, підвищує самооцінку дітей, знижує рівень тривожності та сприяє гармонійному розвитку особистості.

Таким чином, психолого-педагогічні аспекти хорового навчання є основними у забезпеченні не лише художньо-естетичного, а й індивідуального та соціального розвитку школярів.

Роль учителя музичного мистецтва у процесі соціалізації школярів через хорову діяльність є надзвичайно важливою. Саме він створює умови, у яких учні не лише засвоюють художні знання та навички, а й формують уміння взаємодіяти, спілкуватися, довіряти та співпрацювати.

Сучасний освітній простір вимагає від педагога не лише фахових знань, а й здатності організовувати навчальний процес так, щоб він сприяв гармонійному розвитку особистості, її інтеграції у соціум. У цьому контексті хорова діяльність виступає як потужний засіб формування соціальних навичок учнів, зокрема вмінь співпрацювати, слухати іншого, приймати рішення в команді, розвивати емоційну чуйність.

Одним із важливих завдань учителя музичного мистецтва є створення безпечного емоційного простору, у якому кожен учень може відчути себе значущим членом колективу. Практика підтверджує, що атмосфера довіри в колективі суттєво підвищує рівень самооцінки учнів і сприяє розвитку комунікативної компетентності.

До ефективних педагогічних стратегій належать:

1) організація діяльності на засадах співпраці (спільна підготовка до виступу, розподіл функцій та відповідальностей у хорі);

2) використання рефлексивних практик (обговорення емоцій після виконання творів, аналіз труднощів і досягнень);

3) запровадження елементів ігрової взаємодії та імпровізації, що активізують соціальну поведінку.

Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок емоційного інтелекту. Через роботу над виразністю хорового звучання учні вчаться розпізнавати емоційні свої стани, передавати настрій твору, співпереживати його змісту, що є важливим для розвитку емпатії.

Також позитивний вплив має залучення школярів до позашкільних форм хорової практики (виступи, фестивалі, міжшкільні проєкти), які розширюють соціальні зв'язки та розвивають почуття відповідальності перед спільнотою.

Отже, методично обґрунтована й емоційно підтримувальна хорова діяльність може стати важливим інструментом у реалізації соціально-виховної функції мистецької освіти. Її цінність полягає не лише у формуванні музичних умінь, а й у вихованні громадянина, здатного до відкритого діалогу, колективної праці та гуманістичних стосунків.

Надаємо кілька практичних рекомендацій, що допомагають ефективно реалізовувати соціалізуючий потенціал хору:

1. Створення психологічно безпечного простору.

На початку роботи з хором варто запровадити неформальні знайомства, вправи на довіру, взаємопідтримку. Це допоможе знизити бар'єри, створити відкриту атмосферу для творчості. Варто формувати позитивне ставлення до помилки як до етапу навчання.

2. Постійне залучення всіх учасників.

Кожен учень має відчувати свою значущість у колективі. Учитель має дбати про рівномірну участь усіх співаків, заохочувати менш активних дітей до прояву ініціативи та підтримувати індивідуальне зростання кожного.

3. Ротація обов'язків та розвиток лідерських якостей.

Корисно вводити чергування у ролях, наприклад відповідальні за налаштування класу, репетиційний порядок, розспівки, мінісолісти. Це сприяє усвідомленню відповідальності, розвиває організаторські здібності та повагу до праці інших.

4. Групові музичні ігри та вправи на співпрацю.

Ритмічні ігри, естафети, імпровізаційні завдання та спів у малих групах розвивають комунікацію, слухання одне одного, колективне прийняття рішень і спільне вирішення завдань.

5. Рефлексія після занять.

Після репетиції чи виступу варто організовувати короткі бесіди-обговорення, де учні можуть поділитися емоціями, труднощами, досягненнями. Це розвиває навички аналізу спільної діяльності та стимулює емпатію.

6. Інтеграція з іншими шкільними подіями.

Участь у святах, шкільних театралізаціях, доброчинних акціях, спільних проєктах із батьками – це чудові можливості для розширення соціальних зв'язків і практичного застосування набутих навичок.

7. Підтримка емоційного інтелекту.

Варто включати твори з яскравим емоційним змістом, пропонувати учням аналізувати почуття, які вони відчувають під час співу. Такі вправи формують здатність розуміти себе й інших.

Таким чином, професійно організована хорова діяльність здатна стати не лише мистецькою формою навчання, а й ефективною платформою для формування комунікаційної, емоційної та соціальної компетентності школярів. Успіх цього процесу значною мірою залежить від педагогічної майстерності, чутливості та креативності вчителя.

Для забезпечення успішної соціалізації школярів у процесі хорової діяльності необхідно дотримуватися певних педагогічних умов, які сприяють формуванню ефективної взаємодії у колективі.

Ці умови охоплюють як організаційно-методичні аспекти, так і психолого-педагогічні чинники, що впливають на динаміку міжособистісних стосунків у хоровому середовищі.

1. Створення атмосфери емоційної безпеки.

Ефективна взаємодія можлива лише в умовах психологічного комфорту. Учитель має формувати середовище, де кожен учасник хору відчуває себе прийнятим, важливим і здатним до самовираження. Як зазначає Т.С. Кириленко [4, с. 157], саме емоційна підтримка з боку вчителя є основою довіри та відкритості у дитячому колективі.

2. Діалогічний стиль спілкування.

Педагог має виступати не лише керівником, а й фасилітатором взаємодії: стимулювати обмін думками, слухати учнів, заохочувати ініціативу. Такий підхід розвиває демократичну культуру спілкування, формує повагу до позицій інших і навички конструктивної співпраці [5, с. 47–52].

3. Урахування індивідуальних особливостей учасників хору.

Хоровий колектив є неоднорідною групою за віковими, психологічними та виконавськими характеристиками. Диференційований підхід до учнів, адаптація репертуару та педагогічних вимог згідно з індивідуальними потребами сприяють гармонійному включенню всіх учасників у спільну діяльність.

4. Чітка організаційна структура хору.

Наявність внутрішньої ієрархії, розподілу функцій та ролей, визначення відповідальностей (наприклад, старший голос, відповідальний за інструменти тощо) забезпечують чіткість взаємодії та формують навички відповідальності, самоорганізації та лідерства.

5. Формування колективних цілей і мотивів.

Спільна постановка мети (підготовка до виступу, участь у конкурсі, створення авторського проєкту) сприяє згуртованості та внутрішній мотивації учасників. За словами Л. Кондратенко [6, с. 133–137], саме орієнтація на спільний результат розвиває у дітей почуття причетності до успіху колективу.

6. Рефлексивно-оцінна діяльність.

Регулярний аналіз виконаної роботи, обговорення труднощів і досягнень, розвиток вміння давати конструктивний зворотний зв'язок – важливі складники розвитку культури взаємодії. Цей компонент є також потужним інструментом формування навичок саморефлексії та емоційного інтелекту.

Таким чином, реалізація вищезазначених педагогічних умов сприяє не лише розвитку хорових навичок, а й становленню здорової соціально-психологічної атмосфери, що є основою для ефективної взаємодії у хоровому колективі та формування в учнів ціннісних орієнтирів колективного життя.

У процесі хорової роботи важливо не лише досягти художнього результату, а й створити умови для ефективної колективної взаємодії учасників. Це передбачає продуману організацію форм занять і застосування методів, які сприяють розвитку комунікативних, емоційних і кооперативних навичок у школярів.

Форми організації колективної взаємодії у хоровій діяльності школярів:

1. Колективне репетиційне заняття.

Є основною формою, у якій реалізується взаємодія хористів усіх голосових груп. Саме під час репетицій відбувається інтеграція індивідуальної та групової діяльності, вибудовується спільний музичний простір, формується навичка взаємного слухання [11, с. 58–62].

2. Групові заняття за голосовими партіями.

Організовуються для глибшої роботи над специфікою кожного голосу. Водночас є платформою для тіснішої взаємодії у межах мікрогрупи: підтримки, навчання одне одного, лідерства та взаємної відповідальності.

3. Круглі столи, творчі обговорення, рефлексивні години.

Дають змогу учням висловлювати свої думки про музику, репертуар, взаємодію у колективі. Такі форми сприяють розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту та культури діалогу [12].

4. Проєктна діяльність.

Включає підготовку тематичних концертів, презентацій, створення відеороликів. У процесі роботи учасники розподіляють ролі, планують, координують дії, що є ефективним засобом формування командної взаємодії.

5. Позаурочні форми (фестивалі, майстер-класи, спільні заходи).

Допомагають перенести досвід взаємодії на ширший соціальний контекст, сприяють згуртуванню колективу та міжшкільному співробітництву.

Методи, що сприяють колективній взаємодії у хоровій діяльності школярів:

1. Імітаційно-інтонаційний метод – передбачає слухання й повторення фраз, за яким учні вчаться слідкувати за іншими, працювати в унісон, зберігати ансамбль.

2. Метод взаємонавчання – старші або сильніші учасники допомагають слабшим, розвиваючи відповідальність і підтримку.

3. Метод емоційної інтерпретації – спонукає до колективного осмислення емоційного змісту твору, стимулюючи розвиток емпатії.

4. Дискусійно-аналізуючі методи – обговорення виконаного твору чи роботи хору в цілому дає змогу колективно усвідомлювати свої дії, аналізувати труднощі й досягнення.

Таким чином, цілеспрямоване поєднання різних форм та методів у процесі хорової роботи створює сприятливі умови для розбудови колективної взаємодії школярів, яка виходить за межі музичного мистецтва і формує навички, необхідні для життя у соціумі.

Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на вивчення:

– впливу хорової діяльності на розвиток емоційного інтелекту школярів різного віку;

– особливостей соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в хорових колективах;

– порівняльного аналізу ефективності хорової діяльності у звичайних та спеціалізованих мистецьких навчальних закладах;

– цифрових інструментів як засобу підтримки колективної взаємодії в умовах дистанційної чи змішаної форми навчання.

Висновки. Хорова діяльність у шкільному середовищі виступає не лише формою естетичного виховання, а й потужним засобом соціалізації та формування навичок колективної взаємодії. У процесі спільного музикування школярі здобувають досвід емоційного співпереживання, розвитку комунікативної культури, відповідальності й взаємопідтримки.

Психолого-педагогічні особливості хорової практики: довіра, командна робота, взаємна увага створюють унікальний простір для безпечного самовираження та формування цінностей співіснування у колективі. Ефективність соціального впливу хорової діяльності значною мірою залежить від організаційно-методичних умов: створення психологічного комфорту, застосування діалогічних форм спілкування, рефлексивних і творчих методів, а також проєктної співпраці.

У сучасному освітньому контексті, що орієнтований на формування важливих особливостей, зокрема соціальної, ініціативності, відповідальності та креативності, хор як форма мистецької комунікації відіграє важливу роль. Його інтегративний потенціал варто активніше використовувати в освітніх практиках, особливо в контексті трансформації педагогічних стратегій на гуманістичних засадах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. http://www.ipv.org.ua/content/56-2012-09-04-22-32-01.html.
2. Бех І.Д. Соціогенез особистості як психологічна проблема. *Щоквартальний науково-практичний журнал*. 2000. № 1. 126 с.
3. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи : методичний посібник. Суми : Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141 с.
4. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
5. Кириченко Н.М. Хорова діяльність як засіб формування соціальної компетентності підлітків. *Музична освіта.* 2019. № 1(28). С. 47–52.
6. Кондратенко Л.В. Педагогічні умови розвитку командної взаємодії в шкільному хоровому колективі. *Актуальні проблеми мистецької педагогіки.* Київ, 2021. С. 133–137.
7. Кондратенко Л.О., Максименко С.Д. Навчальні та поведінкові проблеми учнів початкової школи: короткий психологічний довідник-порадник педагога. Харків : Ранок, 2020. 48 с.
8. Кондратенко Л.О. Професійна рефлексія як засіб підвищення фахової компетентності педагога та саморозвитку : методичні рекомендації. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2022. 40 с.
9. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів. Харків : Ранок, 2006.
10. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Osvita Ukraïny, 2010. 156 с.
11. Прокопенко І.В. Колективна взаємодія в дитячому хоровому колективі: педагогічні умови формування. *Мистецька освіта і культура.* 2020. С. 58–62.
12. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навчальний посібник. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.
13. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. 640 с.

REFERENCES

1. Bekh I.D. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: http://www.ipv.org.ua/content/56-2012-09-04-22-32-01.html. [Competency-based approach in modern education] [Electronic resource]. Access mode: http://www.ipv.org.ua/content/56-2012-09-04-22- 32-01.html.
2. Bekh I.D. Sotsiohenez osobystosti yak psykholohichna problema [Sociogenesis of personality as a psychological problem]. *Quarterly scientific and practical journal*. Kharkiv: NTU «KhPI»: 2000. No. 1. 126 p.
3. Yeremenko O.V. Teoriya ta metodyka rozvytku muzychnoho spryynyattya v uchniv pochatkovoyi shkoly: metodychnyy posibnyk [Theory and methods of developing musical perception in primary school students: methodical manual]. Sumy : Sumy State Pedagogical University, 2003. 141 p.
4. Kyrylenko T.S. Psychology: the emotional sphere of personality: a teaching aid [Psychology: emotional sphere of personality: textbook]. Kyiv: Lybid, 2007. 256 p.
5. Kyrychenko N.M. Khorova diyal′nist′ yak zasib formuvannya sotsial′noyi kompetentnosti pidlitkiv [Choral activity as a means of forming social competence of adolescents]. *Musical education.* 1(28), 2019. pp. 47–52.
6. Kondratenko L.V. Pedahohichni umovy rozvytku komandnoyi vzayemodiyi u shkil′nomu khori. Aktual′ni problemy khudozhn′oyi pedahohiky [Pedagogical conditions for the development of team interaction in a school choir]. *Current problems of artistic pedagogy.* Kyiv, 2021. P. 133–137.
7. Kondratenko L.O., Maksymenko S.D. Osvitni ta povedinkovi problemy uchniv pochatkovoyi shkoly: korotkyy psykholohichnyy posibnyk-konsul′tant dlya vchytelya [Educational and behavioral problems of primary school students: a short psychological guide-advisor for a teacher]. Kharkiv: Ranok, 2020. 48 p.
8. Kondratenko L.O. Profesiyna refleksiya yak zasib pidvyshchennya profesiynoyi kompetentnosti ta samorozvytku vchytelya: metodyka ta rekomendatsiyi [Professional reflection as a means of increasing the professional competence of a teacher and self-development: method. recommendations]. Sumy : NVV KZ SOIPPO. 2022. 40 p.
9. Masol L.M. Metodyka vykladannya obrazotvorchoho mystetstva v pochatkoviy shkoli: Posibnyk dlya vchyteliv [Methods of teaching art in primary school: A guide for teachers]. Kharkiv : Vesta: Ranok Publishing House, 2006.
10. Padalka H.M. Khudozhnya pedahohika: teoriya ta metodyka vykladannya mystets′kykh dystsyplin [Art Pedagogy: Theory and Methods of Teaching Art Disciplines]. Kyiv: Osvita Ukraïny. 2010. 156 p.
11. Prokopenko I.V. Kolektyvna vzayemodiya v dytyachomu khori: pedahohichni umovy formuvannya [Collective interaction in a children's choir: pedagogical conditions of formation]. *Art Education and Culture.* 2020. P. 58–62.
12. Rybalka V.V. Psykholohiya rozvytku tvorchoyi osobystosti: pidruchnyk [Psychology of the development of creative personality: a textbook]. K.: IZMN, 1996. 236 p.
13. Rostovs′kyy O.Ya. Teoriya ta metodyka muzychnoho vykhovannya: navchal′no-metodychnyy posibnyk [Theory and methods of music education: teaching-methodical manual]. Ternopil: Educational book–Bogdan, 2011. 640 p.

УДК 373.3/5.01 5.31:[355.0 1:172.15] (477) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-22

ГЕЙМІФІКАЦІЯ У РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЄДНОСТІ ФІЗИЧНОГО І ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Толочко С. В.
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник Лабораторії позашкільної освіти
Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України
вул. Максима Берлинського, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-9262-2311
svitlana-tsv@ukr.net

Маценко Л. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
вул. Героїв Оборони, 15, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-2939-4229
l.matsenko@nubip.edu.ua

Ключові слова: *інноваційні освітні технології, гейміфікація, виховання, формування, розвиток, компетентність, здобувач освіти, педагог.*

Метою статті є дослідження гейміфікації як інноваційного інструменту реалізації технології єдності фізичного і військово-патріотичного виховання здобувачів освіти. Для досягнення поставленої мети виокремлено такі завдання: з'ясувати сутність гейміфікації в освітньому контексті; проаналізувати її можливості щодо інтеграції фізичного та військово-патріотичного компонентів виховання; виявити ефективні моделі, прийоми й ігрові практики, що сприяють формуванню ключових компетентностей здобувачів освіти. Теоретичну базу становлять методи аналізу й синтезу, порівняльний і системний підходи, а також елементи педагогічного моделювання. Застосовано методи узагальнення для визначення перспектив упровадження гейміфікації у педагогічну практику. Установлено, що гейміфікація виступає ефективним засобом підвищення мотивації, посилення особистісної залученості й формування інтегрованих якостей, таких як фізична витривалість, дисциплінованість, відповідальність, командна взаємодія та готовність до захисту Вітчизни. Проаналізовано приклади ігор, що поєднують елементи спортивної і військово-прикладної підготовки, а також визначено їх виховне значення. Особливу увагу приділено порівняльному аналізу українських і закордонних ігор у контексті фізичного і військово-патріотичного виховання. Поєднання найкращих традицій українських ігор із сучасними іноземними підходами до гейміфікації дає змогу сформувати цілісну систему виховання, що відповідає сучасним викликам і потребам освітнього процесу. Доведено, що гейміфікація сприяє створенню освітнього середовища, у якому ефективно поєднуються фізичний розвиток і патріотичне виховання. Наголошено на важливості цілеспрямованого впровадження гейміфікаційних методик для реалізації єдності фізичного і військово-патріотичного виховання, що, своєю чергою, сприяє формуванню всебічно розвиненої, активної та свідомої особистості здобувача освіти. Перспектива подальших досліджень убачається в розробленні структурованих моделей гейміфікованого освітнього процесу з акцентом на фізичну культуру та патріотичні цінності.

GAMIFICATION IN IMPLEMENTING THE TECHNOLOGY OF UNITY OF PHYSICAL AND MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS

Tolochko S. V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chief Researcher of the Laboratory of Extracurricular Education
Institute of Problems on Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Maksyma Berlinsky str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9262-2311
svitlana-tsv@ukr.net

Matsenko L. M.
Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor at the Pedagogy Department
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Heroiv Oborony str., 15, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2939-4229
l.matsenko@nubip.edu.ua

Key words: *innovative educational technologies, gamification, education, formation, development, competence, student, teacher.*

The aim of the article is to explore gamification as an innovative tool for implementing the technology of unity between physical and military-patriotic education of learners. To achieve this goal, the following objectives were identified: to clarify the essence of gamification in the educational context; to analyze its potential for integrating the physical and military-patriotic components of education; to identify effective models, techniques, and game-based practices that contribute to the formation of key competencies among learners. The theoretical foundation is based on methods of analysis and synthesis, comparative and systemic approaches, as well as elements of pedagogical modeling. Generalization methods were used to determine the prospects for implementing gamification in pedagogical practice. It has been established that gamification serves as an effective means of increasing motivation, enhancing personal involvement, and developing integrated qualities such as physical endurance, discipline, responsibility, teamwork, and readiness to defend the homeland. Examples of games that combine elements of sports and military-applied training were analyzed, and their educational value was identified. Particular attention was given to a comparative analysis of Ukrainian and foreign games in the context of physical and military-patriotic education. The combination of the best traditions of Ukrainian folk games with modern foreign approaches to gamification allows the formation of a holistic educational system that meets current challenges and educational needs. It has been proven that gamification contributes to the creation of an educational environment in which physical development and patriotic education are effectively integrated. The study emphasizes the importance of purposeful implementation of gamified methods for realizing the unity of physical and military-patriotic education, which, in turn, contributes to the formation of a well-rounded, active, and conscientious individual. Prospects for further research include the development of structured models of a gamified educational process with an emphasis on physical culture and patriotic values.

Постановка проблеми. В умовах трансформації освітнього простору України та зростання потреби у формуванні у здобувачів освіти національної самосвідомості, патріотизму, фізичної витривалості й готовності до захисту Батьківщини в реаліях нинішньої російсько-української війни постає проблема пошуку новітніх педагогічних технологій, здатних ефективно інтегрувати фізичне та військово-патріотичне виховання. Традиційні форми навчально-пізнавальної діяльності часто не забезпечують належного рівня мотивації та залучення сучасних здобувачів освіти до активної участі в освітньому процесі. У цьому контексті гейміфікація постає як інноваційний інструмент, що дає змогу створити динамічне, емоційно забарвлене освітнє середовище, у якому фізична активність поєднується з елементами патріотичного змісту через залучення до ігрових форм діяльності. Водночас спостерігається недостатнє науково-методичне розроблення питань упровадження гейміфікації саме в контексті реалізації технології єдності фізичного та військово-патріотичного виховання, що й зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження у сфері гейміфікації свідчать про щораз більшу увагу до цієї технології як потужного інструменту мотивації, виховання, активізації освітнього процесу та формування й розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти. Є. Антонов [1] розглядає гейміфікацію у межах діяльнісного підходу, підкреслюючи її роль у підвищенні мотивації здобувачів освіти. Подібну позицію підтримують П. Іванюк і А. Бондар [6], які зосереджуються на її ефективності у сфері фізичного виховання та спорту, демонструючи, як ігрові методи можуть стимулювати рухову активність і розвиток спортивної мотивації. С. Переяславська і О. Смагіна [10], а також О. Саган [11] висвітлюють гейміфікацію як освітній тренд, що формує нові підходи до взаємодії викладача й учнів в умовах цифровізації.

Особливої уваги заслуговує застосування гейміфікації у сфері військово-патріотичного виховання. Е. Бородай [2] пропонує систематизацію методів виховної діяльності в контексті допризовної підготовки, яка є концептуально сумісною з гейміфікованими моделями. У практичному вимірі ці підходи отримують підтвердження у публікації Є. Букета [3], де розкривається функціонування комплексної системи військово-патріотичного виховання в Україні з акцентом на потребу інновацій. Л. Козубцова та співавтори [8] розробили модель навчально-тренувального комплексу підготовки фахівців у сфері кібербезпеки, побудовану на гейміфікації, яка має великий потенціал до адаптації в освітньому середовищі. Г. Жиздюк [5] досліджує вплив гейміфікованого навчання у військовій освіті на розвиток іншомовної комунікативної компетентності, розширюючи межі застосування цієї технології. Глибоке теоретичне осмислення феномена гейміфікації представлено в наших попередніх працях [15; 16], де аналізуються її педагогічна сутність, можливості для формування компетентностей та інтеграція в інноваційні підходи до навчання. Особливу увагу приділено також моделюванню освітніх систем на засадах гейміфікації (О. Коваленко, Є. Паламарчук [7]), що сприяє систематизації дидактичних рішень. К. Дічев і Д. Дічева [4] подають критичний огляд сучасних досліджень у сфері гейміфікованої освіти, акцентуючи на ще не розв'язаних питаннях і викликах, що постають перед освітянами.

Не менш цінним є досвід використання гейміфікаційних інструментів у формуванні творчої особистості через інтерактивні методи, як-от вебквести (І. Сокол [12]), що мають практичне значення в умовах інтеграції фізичного та патріотичного виховання. Також заслуговує на увагу наш внесок у розроблення концепцій інноваційного навчання та організації студентоцентрованого освітнього середовища [13; 14], що створює передумови для поєднання традиційного й гейміфікованого підходів у навчанні.

У результаті проведеного аналізу доходимо висновку, що проаналізовані джерела відображають різноплановість наукових підходів до гейміфікації, що охоплюють як теоретичні засади, так і практичні моделі її реалізації у сферах фізичного та військово-патріотичного виховання. Наявна література свідчить про потенціал гейміфікації як об'єднавчого методу, здатного забезпечити цілісність виховного впливу в освітньому процесі, водночас потребуючи подальших досліджень щодо її адаптації до інтегрованих технологій виховання.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному висвітленні можливостей гейміфікації як ефективного інструменту реалізації технології єдності фізичного і військово-патріотичного виховання здобувачів освіти; виявленні педагогічних умов, форм і методів, що сприяють підвищенню мотивації, активності й цілісного розвитку особистості в умовах сучасного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснення завдання щодо розкриття *теоретико-методологічних засад технології єдності фізичного і військово-патріотичного виховання здобувачів освіти* вимагає опори на сучасні педагогічні, психологічні й соціокультурні орієнтири, що формуються у відповідь на виклики національної безпеки, потреби системи освіти й запити суспільства. Наукові джерела свідчать про актуальність комплексного підходу до виховання молоді, в основі якого – інтеграція фізичного вдосконалення та формування патріотичної свідомості. Е. Бородай підкреслює [2], що ефективне військово-патріотичне виховання має

здійснюватися в умовах цілеспрямованої діяльності, що охоплює як фізичну, так і морально-психологічну підготовку здобувачів освіти. Автор класифікує методи військово-патріотичного виховання, звертаючи увагу на їх активний, дієвий характер, що природно поєднується із засобами фізичного виховання: стройовими вправами, змаганнями, спортивно-військовими іграми тощо.

Сучасне педагогічне бачення проблематики розкрито в працях С. Переяславської і О. Спігіної [10], а також О. Саган [11], які акцентують на необхідності впровадження інноваційних освітніх підходів, зокрема гейміфікації, для підвищення ефективності освітнього процесу. Ідеї інтеграції технологій через ігрову діяльність поглиблюють К. Дічев і Д. Дічева [4], які стверджують, що гейміфікація формує позитивну мотивацію, підтримує емоційне залучення й створює умови для практичного засвоєння знань і навичок. Водночас П. Іванюк і А. Бондар [6] указують, що гейміфікація у сфері фізичної культури активізує пізнавальну й фізичну діяльність здобувачів освіти, сприяє розвиткові їхньої витривалості, сили, командності. Цей потенціал, як уважає Г. Жиздюк [5], особливо актуальний у військовій освіті, де гейміфіковані методи дають змогу моделювати бойові ситуації, тренувати увагу, витримку, мовну компетентність тощо.

Є. Антонов [1] у своїй розвідці підкреслює необхідність поєднання гейміфікації з діяльнісними засадами підготовки фахівців, що збігається з ключовими положеннями технології єдності фізичного і військово-патріотичного виховання: орієнтацією на розвиток прикладних навичок, здатністю діяти в умовах невизначеності та стресу, готовністю до самозахисту і взаємодії. Концептуально важливою є також позиція колективу авторів на чолі з Л. Козубцовою [8], які доводять ефективність комп'ютерно-ігрових середовищ у підготовці фахівців із безпеки. Їхні підходи можуть бути адаптовані до системи загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти для формування базової військової підготовки й цифрової грамотності здобувачів освіти.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що теоретико-методологічні засади технології єдності фізичного і військово-патріотичного виховання спираються на міждисциплінарні наукові основи, поєднують принципи діяльнісного, аксіологічного й особистісно орієнтованого підходів. Інтеграція гейміфікованих форм навчання дає змогу трансформувати виховний процес у динамічне, мотивувальне й ефективне середовище, яке сприяє формуванню національної самосвідомості, фізичної готовності до захисту Вітчизни та громадянської зрілості здобувачів освіти.

Аналіз сучасних наукових підходів до визначення сутності гейміфікації як інноваційного освітнього інструменту свідчить про її багатовимірну природу, що охоплює психологічні, дидактичні, технологічні й соціокультурні аспекти. Вітчизняні дослідження дають змогу виокремити кілька ключових наукових підходів до трактування феномену гейміфікації в освіті.

1. Психолого-педагогічний підхід акцентує на потенціалі гейміфікації як засобу мотивації до навчання й активізації пізнавальної діяльності. Так, Є. Антонов [1] обґрунтовує, що використання гейміфікованих завдань стимулює інтерес до навчального матеріалу предметів, підвищує самооцінку, розвиває здатність до самоконтролю та створює позитивне емоційне тло. Подібну думку висловлюють також П. Іванюк і А. Бондар [6], підкреслюючи ефективність гейміфікації у сфері фізичної культури й спорту, де вона сприяє розвиткові наполегливості, витривалості й командного духу.

2. Технологічний підхід базується на інтеграції цифрових платформ, застосунків і систем управління навчанням. У роботі О. Коваленко і Є. Паламарчука [7] подано типологію моделей гейміфікації, реалізованих через освітні онлайн-платформи, мобільні застосунки, цифрові симулятори та LMS-системи. Л. Козубцова та ін. [8] демонструють успішне застосування елементів комп'ютерної гри у військовій підготовці, що дає змогу моделювати реалістичні ситуації, формуючи навички критичного мислення, прийняття рішень і стресостійкості.

3. Дидактичний підхід фокусується на структурі освітнього процесу, у якому гейміфікація постає як інструмент організації пізнавальної діяльності. О. Саган [11] розглядає гейміфікацію як сучасний освітній тренд, що дає змогу поєднувати сюжетність, рольові завдання, елементи квесту й досягнень з освітніми цілями. І. Сокол [12] звертає увагу на ефективність використання вебквестів як ігрової стратегії формування творчої особистості. Л. Констанкевич і співавтори [9] підкреслюють, що дидактична ефективність гейміфікації полягає у здатності структурувати матеріал у формі «ігрових рівнів» із чітко визначеними цілями, зворотним зв'язком і системою оцінювання.

4. Соціокультурний підхід розглядає гейміфікацію як інструмент соціалізації й культурної адаптації здобувачів освіти. У роботах С. Переяславської та О. Смагіної [10] гейміфікація інтерпретується як засіб інтеграції молоді в сучасний інформаційний простір і формування ціннісних орієнтацій. Нами відзначено [13], що гейміфікація може бути чинником підвищення соціальної активності студентів, формування відповідальності, ініціативності й самостійності в умовах студентоцентрованого навчання.

5. Інтегративний підхід передбачає поєднання гейміфікації з іншими інноваційними освітніми технологіями: проєктним навчанням, компетентнісним підходом, цифровою педагогікою. У наших попе-

редніх працях [14–16], зокрема у навчальному посібникові та статті про інноваційні технології, простежується ідея, що гейміфікація є не лише додатковим засобом активізації навчання, а й повноцінним елементом інноваційного освітнього дизайну, здатним сприяти формуванню ключових компетентностей: інформаційної, комунікативної, соціальної, творчої.

Наукові підходи до трактування гейміфікації як освітнього інструменту утворюють складну систему, де кожен аспект – мотиваційний, дидактичний, технологічний чи культурний – відіграє значну роль. В умовах цифрової трансформації освіти гейміфікація постає не як тимчасова тенденція, а як стратегічний напрям удосконалення освітнього процесу, здатного гармонізувати індивідуальні потреби здобувача із цілями освітньої програми й викликами сучасного суспільства.

Гейміфікаційні практики мають значний потенціал у формуванні фізичної підготовленості, патріотичної свідомості й соціально активної позиції здобувачів освіти, оскільки забезпечують емоційно насичене, мотивувальне і залучене освітнє середовище. Упровадження ігрових елементів у фізичну культуру та військово-патріотичне виховання стимулює активну участь молоді в тренувальних процесах, формує витривалість, дисциплінованість, командну взаємодію, а також сприяє закріпленню ціннісних орієнтацій, пов'язаних із громадянським обов'язком, відповідальністю й національною ідентичністю. Гейміфікація, зокрема, посилює мотивацію до занять фізичною культурою [6], підвищує ефективність підготовки фахівців оборонної сфери на основі комп'ютеризованих симуляцій [8]. У результаті гейміфіковане навчання стає інструментом комплексного виховання, що гармонізує фізичну активність, патріотичне мислення й соціальну відповідальність.

Серед ефективних форм, методів і засобів гейміфікації, що сприяють інтеграції фізичного та військово-патріотичного компонентів виховання, варто виокремити рольові ігри, командні змагання, квести, тренінги з елементами симуляцій, а також використання цифрових платформ і мобільних застосунків, адаптованих до освітніх цілей.

Рольові ігри моделюють ситуації бойового злагодження, прийняття рішень у кризових умовах і лідерства, що сприяє формуванню патріотичної самосвідомості та зміцненню фізичних якостей. Командні спортивно-військові квести інтегрують знання з допризовної підготовки й фізичної культури, формуючи навички орієнтування, витривалості, швидкого реагування. Ефективність гейміфікації зростає завдяки впровадженню LMS-систем із вбудованими ігровими механіками (бейджі, рівні, рейтинги), що стимулює змагальність і відповідальність [7]. Інноваційними є також вебквести [12], які розвивають критичне мислення, дослідницькі навички та сприяють засвоєнню патріотичних знань у взаємозв'язку з практичними фізичними діями. Поєднання традиційних і цифрових ігрових форматів створює ефективну модель інтегративного виховання, здатну забезпечити всебічний розвиток молоді.

Розробимо методику використання військових ігор із магазину Google Play у процесі інтеграції фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти. Означена методика орієнтована на поєднання формального й неформального навчання з метою формування навичок командної взаємодії, стратегічного мислення, мотивації до служби у Збройних силах України, а також підтримання інтересу до фізичної активності.

Методика використання гри «Український Шутер: Захист Батьківщини» у фізичному та військово-патріотичному вихованні

здобувачів освіти

1. Цільова аудиторія. Здобувачі освіти закладів середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти (14–21 рік).

2. Мета методики. Сприяти формуванню фізичної витривалості й швидкості реакції, навичок командної взаємодії та прийняття рішень в умовах загрози, патріотичної свідомості й відповідальності за оборону своєї країни.

3. Теоретичне обґрунтування. Гейміфікація у фізичному та військово-патріотичному вихованні підвищує рівень мотивації, когнітивної залученості та внутрішньої дисципліни здобувачів освіти. Аналіз джерел засвідчує ефективність цифрових ігор як платформи для імітаційного навчання й формування моделей поведінки в складних умовах.

4. Зміст та структура використання гри в освітньому процесі.

4.1. Передумови. Вивчення тем «Цивільна оборона», «Тактика оборони», «Територіальна оборона України». Ознайомлення з поняттями «стратегія», «оборона міста», «евакуація», «волонтерство».

4.2. Вибір гри. Педагог відбирає з Google Play військово-патріотичні або тактичні ігри, які мають освітній, стратегічний або симуляційний зміст. До прикладу:

THREEDAYS (тактичний шутер, натхненний реальними подіями війни в Україні, https://store.steampowered.com/app/2372340/THREEDAYS/?l=ukrainian);

World at Arms (стратегія з елементами оборони держави, https://mkt-web.gameloft.com/pl/game/world-at-arms/);

Special Forces Group 2 (командна FPS-гра, https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ForgeGames.SpecialForcesGroup2&hl=uk);

War Commander: Rogue Assault (тактика і логістика у військових умовах, https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kixeye.wcm);

March of Empires (глобальна стратегія з мілітарним складником, https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gameloft.android.ANMP.GloftGHHM).

Визначається мета гри в контексті освітнього завдання (наприклад, формування лідерських якостей, прийняття рішень під тиском, логістика бойових дій). Складається чек-лист із критеріїв оцінювання (тактика, командність, швидкість реакції, досягнення цілей).

4.3. Вибір сценарію в грі.

Місія «Захист Києва» – відбити атаку без втрат цивільного населення.

Місія «Логістика в Херсоні» – доставити гуманітарний вантаж.

Місія «Звільнення Чернігівщини» – вести бої в лісі, організовувати засідки.

5. Педагогічний сценарій заняття.

Тема. Стратегія оборони в умовах урбанізованої місцевості.

Ціль. Розвинути тактичне мислення й командну взаємодію.

Хід заняття

Вступ (10 хв): пояснення ключових понять (урбан-бій, тил, фланг, «червона зона»).

2. Основна частина (20–30 хв): здобувачі освіти в командах проходять місію гри з поділом ролей: командир оборони, медик, сапер, зв'язківець.

3. Заключна частина (15 хв). Аналіз дій кожної команди. Рефлексія «Що було найскладніше?», «Що ви б зробили інакше в реальному житті?».

6. Форми й методи реалізації (табл. 1).

7. Оцінювання результатів гри в освітньому процесі (табл. 2).

Перспективи використання гри.

1. Розроблення гейміфікованого квесту «Моя громада під час надзвичайних ситуацій» на основі гри.

2. Інтеграція в модулі «Захист України», «Громадянська освіта», «Фізична культура».

3. Створення локальної ліги з патріотичних симуляцій серед здобувачів освіти.

У сучасному цифровому просторі ігри військового спрямування, розміщені на платформі Google Play (табл. 3), займають провідне місце у формуванні у здобувачів освіти ключових навичок командної взаємодії, стресостійкості, швидкої реакції, просторового мислення та елементів стратегічного планування. Закордонні ігри, такі як «PUBG MOBILE», «Standoff 2», «World of Tanks Blitz™», «Call of Duty: Mobile, World at Arms» та «Arena Breakout», мають високий рівень інтерактивності, графічної реалізації й технологічної складності, що робить їх привабливими для освітнього використання з метою здійснення військово-патріотичного виховання. Однією з ключових особливостей є реалістичне моделювання бойових ситуацій. Наприклад, «PUBG MOBILE» і «Call of Duty: Mobile» пропонують динамічні бої у режимі реального часу із залученням великої кількості гравців, що сприяє розвиткові вмінь діяти в команді, приймати рішення в умовах стресу та підвищеного навантаження. Особливої уваги заслуговує й можливість комунікації у режимі реального часу за допомогою голосового і текстового чату, що імітує реальні умови бойового злагодження. «World of Tanks Blitz™» є унікальною грою, що поєднує елементи військової історії із сучасними технічними рішеннями.

Таблиця 1

Форми й методи реалізації гри в освітньому процесі

Форма	**Метод**	**Засіб**
Групове заняття	Рольова командна гра	Гра «Український шутер»
Тренінг	SWOT-аналіз дій команди	Google Form (рефлексія)
Кейс-метод	Ситуаційне завдання на «мінування школи»	Плакат або Jamboard

Таблиця 2

Оцінювання результатів гри в освітньому процесі

Критерій	**Максимум**	**Опис**
Успішність місії	5	Збереження цивільних, контроль зони
Командна взаємодія	5	Поділ ролей, злагодженість дій
Патріотична позиція	5	Аргументи у післяігровій дискусії
Самооцінка дій	5	Грамотна рефлексія

Загальний максимум: 20 балів.

Таблиця 3

Закордонні ігри з фізичного і військово-патріотичного виховання здобувачів освіти

Назва гри	Зміст гри	***Можливості***
PUBG MOBILE https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tencent.ig	PUBG MOBILE – перша мобільна гра в жанрі «Королівська битва» і один із найкращих шутерів для мобільних пристроїв.	Численні карти і режими. Епічні бої на 100 гравців у класичному режимі та режимі Payload, участь у стрімких баталіях 4 на 4 у режимах «Командний бій на смерть».
Standoff 2 https://play.google.com/store/apps/details?id=com.axlebolt.standoff2	Глобальна подорож ретельно опрацьованими картами – від мальовничих гір Province до пустельних вулиць Sandstone. Кожна локація в Standoff 2 пропонує унікальні умови для захопливих протистоянь.	Персоналізація зброї за допомогою великого вибору скінів, стікерів і брелоків. Сміливий дизайн. Різноманітні режими гри для безкінечного екшену: битви 5v5.
World of Tanks Blitz™ https://play.google.com/store/apps/details?id=net.wargaming.wot.blitz	Багатокористувацька танкова гра з танковими баталіями на власному пристрої. Вибір із понад 400 видів техніки – від початкового I рівня до серйозних машин X рівня.	Створення взводу, ведення бою в команді, отримання слави, високого рейтингу. Можливість грати на будь-якій платформі та з різних пристроїв. Водіння історичними машинами.
Call of Duty: Mobile. Сезон 4 https://play.google.com/store/apps/details?id=com.activision.callofduty.shooter	Напружена мережева гра в класичних режимах «Командний бій», «Перевага» і «Вбивство підтверджено» на легендарних картах Shipment, Raid і Standoff. Збирайте загін і перемагайте в динамічних режимах «Танкова битва» або «Тренувальний комплекс».	Інтуїтивно зрозуміле управління, голосовий і текстовий чат, приголомшливі 3D-графіка і звук. Безліч ігрових режимів, карт, тематичних подій і нагород.
World at Arms https://mkt-web.gameloft.com/pl/game/world-at-arms/	Жанр цієї гри – стратегія в поєднанні з моделюванням, яких для операційної системи Google не так багато. Беріть участь у захоплюючих битвах по всьому світу. Пориньте у довгу, насичену та динамічну кампанію з більше ніж 75 місіями.	World at Arms поєднує стратегію та симуляцію, що є рідкістю для Android. Гра дає змогу спілкуватися через Facebook і Gameloft LIVE. Він включає 75 місій і вимагає Android 2.3 або новішої версії.
Arena Breakout https://play.google.com/store/apps/details?id=com.proximabeta.mf.uamo	Arena Breakout – це тактичний шутер нового покоління для мобільних пристроїв з унікальною механікою евакуації здобичі, що розсуває межі мобільних військових симуляторів.	Arena Breakout доступна по всьому світу, і нещодавно в грі стартував новий 8-й сезон «КРОВ І ЛІД». Завантажте новий шутер і грайте з десятками мільйонів гравців з усього світу.

Вибір із понад 400 одиниць техніки різних країн дає змогу гравцям ознайомитися з реальними зразками військової техніки та вивчити їхні тактичні переваги. Це сприяє військовому навчанню, розширює кругозір здобувачів освіти в галузі технічної історії.

Гра «World at Arms» вирізняється тим, що поєднує жанри стратегії та симуляції, чим дає змогу розвивати аналітичне мислення, планування та управлінські навички. Кампанія, яка складається з понад 75 місій, дає змогу поступово занурюватися у складну систему ухвалення рішень, розбудови армії, керування ресурсами, що може бути ефективно інтегровано у курси з основ національної безпеки, геополітики чи громадянської освіти. «Standoff 2» і «Arena Breakout» демонструють інший формат військової гри – із сильним фокусом на тактичну мобільність, швидку реакцію й навички індивідуального бою. Вони навчають здобувачів освіти адаптуватися до змінних умов, використовувати різні локації та сценарії, що підвищує ситуаційну обізнаність і готовність діяти в умовах невизначеності.

Також важливо зазначити, що більшість із цих ігор має мультимодальні режими, що дає змогу модифікувати заняття в освітньому контексті – від індивідуальної підготовки до командних змагань. Окрім того, персоналізація (налаштування зброї, одягу, екіпірування) дає змогу реалізувати креативність і самовираження здобувачів освіти, що позитивно впливає на мотиваційний компонент освітнього процесу.

Підсумовуючи, варто зауважити, що закордонні військово-спортивні ігри на мобільних пристроях мають значний потенціал для освітнього застосування. Вони забезпечують інтерактивне навчання, слугують потужним інструментом соціалізації, формування громадянської позиції, військово-патріотичних цінностей і м'яких навичок, які є важливими для всебічного розвитку сучасного молодого громадянина.

Українські ігри з фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти (табл. 4) демонструють стрімкий розвиток як технологічного, так і змістового компонентів, відображаючи сучасні воєнні виклики й національні потреби. Вони поєднують елементи навчання, патріотизму й активного дозвілля, забезпечуючи багатовимірний вплив на особистість гравця. Ці ігри активно формують такі якості, як стратегічне мислення, відповідальність, витривалість, а також сприяють підвищенню військової грамотності й розумінню реалій української боротьби за незалежність. Однією з ключових рис є високий рівень патріотичного змісту. Наприклад, у грі «Битва за Україну» гравець має змогу відчути себе в ролі головнокомандувача, що загострює інтерес до сучасної історії, формує емоційно-ціннісне ставлення до подій війни. Подібні ігри – не лише про стрільбу й перемоги, вони стимулюють аналітичне мислення, планування дій, командну роботу, що важливо як у військовому, так і в цивільному житті.

Таблиця 4

Українські ігри з фізичного і військово-патріотичного виховання здобувачів освіти

Назва гри	**Зміст гри**	**Можливості**
Битва за Україну. https://demo.devs.mx/ukraine/	Головна особливість гри «Битва за Україну» у тому, що вона починається з поточної дати та приблизного розташування сил ЗСУ.	Можна перемістити війська або атакувати; під час руху половина військ з однієї області переходить в іншу; під час атаки втрати сторін залежать від співвідношення сил.
THREEDAYS https://store.steampowered.com/app/2372340/THREEDAYS/?l=ukrainian	Військовий тактичний шутер, який розкриває реальність сучасної війни через історії мужності, самопожертви та сили українських воїнів.	Автентичні локації. Інтенсивний тактичний геймплей. Емоційний сюжет. Кооперативний режим. Унікальні персонажі.
Tactical OPS: Екшн та Стрілялки https://play.google.com/store/apps/details?id=com.edkongames.tops&hl=uk	Tactical OPS: Екшн та стрілялки – сучасний мобільний шутер для тих хто любить бойові дії. Тут вас чекають захоплюючий екшн, сучасна графіка, реалістична атмосфера війни та безліч режимів гри.	Реалістичні карти для шутерів. Справжня війна на різних аренах: занедбані фабрики для стрілялок у стилі страйк; міські локації, де важливі швидкість і точність; лісові масиви.
Battle Prime: Стрілялки та ПВП https://play.google.com/store/apps/details?id=com.blitzteam.battleprime&hl=uk	Battle Prime стрілялка – захопливий тактичний екшен-шутер. Унікальна і крута стрілялка онлайн із видом від третьої особи.	Графіка консольного рівня і захопливі сучасні баталії шутера. Інтерактивні елементи. Взаємодія користувачів. Покупки в грі.
Військові ігри про Україну https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mm.fps.shooting.fps.shooter.gun.strike.gun.games.critical.gun.shooting&hl=uk	Реальні історичні події (Друга світова війна, російсько-українська війна), гіпотетичні сценарії оборони, визволення чи розбудови держави в кризових умовах.	Безкоштовність, наявність офлайн-режиму. 3D-графіка, реалістичні звуки стрілянини, ефекти вибухів, анімація військової форми, техніки й пейзажів.
MaskGun: FPS Зйомка Gun https://play.google.com/store/apps/details?id=com.junesoftware.maskgun&hl=uk	MaskGun – це 3D-шутер від першої особи (FPS) у режимі реального часу для кількох користувачів, створений для мобільних пристроїв.	Чудова графіка й підтримка всіх старих пристроїв. Займає мало місця за завантаження. Свобода у грі: немає енергетичної системи.
Sky Warriors https://play.google.com/store/apps/details?id=com.wildlifestudios.jet.airplane.games.sky.warriors&hl=uk	Sky Warriors – тривимірні реалістичні повітряні бої винищувачів із серйозними противниками.	Використання сучасних реалістичних винищувачів. Пілотування найкращими та найтехнологічнішими бойовими машинами.
Tank Force https://play.google.com/store/apps/details?id=com.extremedevelopers.tankforce&hl=uk	Tank Force – це війна танків, і як найкращі стрілялки онлайн поєднує у собі не тільки танки і гармати, а й дикий екшн і динаміку війни.	Кросплатформенні PVP битви 7x7. Різноманітні бойові режими і танкісти, які готові грати онлайн із вами. 42 види опрацьованих танків.

Ігри-екшени, як-от «Tactical OPS», «Battle Prime», «Tank Force», «MaskGun» і «Sky Warriors», забезпечують інтенсивну динаміку, багатокористувацьку взаємодію та відчуття занурення у воєнні дії завдяки високоякісній графіці й реалістичному звуковому супроводу. Вони моделюють сучасні бойові умови, часто використовуючи озброєння, локації й техніку, характерні для українських воєнних реалій. Це заохочує до дослідження військової тематики, формує базові навички командної взаємодії, критичного мислення та швидкого ухвалення рішень.

Іншими особливостями є інклюзивність і доступність. Багато ігор мають безкоштовний або офлайн-режим («Військові ігри про Україну», «Tank Force)», що дає змогу залучати широке коло користувачів включно зі здобувачами освіти із сільської місцевості. Водночас реалізуються елементи гейміфікації: досягнення, кастомізація персонажів, багаторівневе проходження, які підвищують мотивацію та інтерес до освітнього процесу навіть у позаурочний час. Таким чином, українські ігри у сфері фізичного й військово-патріотичного виховання мають значний потенціал для формування стійких моральних, психологічних і когнітивних якостей молоді. Вони ефективно поєднують освітню й розважальну функції, роблячи патріотичне виховання інтерактивним, актуальним та емоційно насиченим процесом.

Порівняльний аналіз українських і закордонних ігор із фізичного та військово-патріотичного виховання здобувачів освіти виявляє як спільні риси, так і суттєві відмінності у змістових, технологічних і культурно-ціннісних аспектах. Цей аналіз дає змогу глибше зрозуміти потенціал ігрових технологій у формуванні особистості молоді, її громадянської свідомості, фізичної підготовленості та здатності до дій у кризових ситуаціях.

1. Ціннісно-світоглядний зміст. Українські ігри (наприклад, «Битва за Україну», «Military Game UA», «Танковий бій за Київ») мають чітко виражений патріотичний і національно-виховний компоненти. Вони орієнтовані на осмислення подій сучасної війни, героїки ЗСУ, цивільного спротиву, волонтерського руху. Через ігрові сценарії формуються такі якості, як любов до Батьківщини, готовність до самопожертви, відповідальність. Закордонні ігри («Call of Duty», «America's Army», «Arma 3», «Squad») часто мають нейтральні або глобалістські ідеї, де увагу зосереджено на тактичній майстерності, симуляції бойових дій, розвиткові рефлексів. Патріотичний складник менш виражений або носить націоналістичне забарвлення (наприклад, у грі «America's Army» – офіційній розробці Пентагону – відкрито прославляється служба в армії США).

2. Навчально-методичне навантаження. Українські ігри все частіше розробляються з урахуванням освітнього потенціалу: вони спрямовані не лише на розвагу, а й на засвоєння знань (з історії, топографії, тактики), розвиток логіки, пам'яті, вольових якостей. Наприклад, у грі «На захист України» поєднуються елементи вікторини, стратегії та тренажера з надання домедичної допомоги. Закордонні ігри мають більш розвинену систему симуляції, що дає змогу відтворювати бойові сценарії з високою точністю. Вони часто використовуються у військових закладах освіти (наприклад, «Virtual Battle Space» в арміях НАТО). Проте освітній складник у більшості комерційних продуктів виражений слабо або є другорядним.

3. Технічна реалізація та доступність. Закордонні ігри зазвичай переважають за якістю графіки, анімації, мережевого коду, підтримки VR/AR-технологій. Вони створюються великими студіями з багатомільйонними бюджетами. У них детально пророблені фізика, озброєння, картографія, а модулі штучного інтелекту наближені до бойових умов. Українські ігри хоча часто поступаються технічно (через обмежене фінансування й ресурси), демонструють динаміку розвитку. Вони активно інтегруються в освітній процес (наприклад, через інструктивно-методичні платформи або мобільні застосунки), мають україномовний інтерфейс, адаптовані до вітчизняного менталітету й воєнних реалій.

4. Ігрова механіка й соціальна взаємодія. Українські ігри тяжіють до сюжетно-рольових і симуляційно-освітніх форм. У них важлива не лише перемога, а й співпраця, розвиток моральної відповідальності, аналіз складних ситуацій (зокрема, на полі бою, під час евакуації поранених, у процесі інженерного мінування). Закордонні ігри часто зосереджені на змагальному аспекті, індивідуальному скілі та онлайн-баталіях. Механіка може включати PvP, PvE, кооперативи, відкриті карти. Соціальна взаємодія більш розвинута в плані геймерських спільнот, але менш прив'язана до реального громадянського виховання.

5. Фізичне виховання як складник. В українському контексті фізичне виховання через ігри часто реалізується в офлайн-форматах – це військово-спортивні квести, лазертаги, «Джура», «Пласт», ігри з елементами теренових змагань. Вони поєднують рухову активність із національною символікою, піснею, формою, ритуалом. Закордонні ігри у цифровому форматі частіше спрямовані на моторну координацію віртуального простору, а не на реальну фізичну активність. Водночас у США, Канаді, Ізраїлі активно розвиваються AR-ігри з військовими квестами в парках і містах, які стимулюють рухову активність та взаємодію.

Тож українські ігри з фізичного та військово-патріотичного виховання поступово переходять від етапу інтуїтивного ентузіазму до цілеспрямованої педагогічної системи. Вони більш акцентовані на національну ідентичність, громадянську зрілість та адаптовані до вітчизняної освітньої практики. Закордонні ж ігри мають перевагу в технічній реалізації, мультиплеєрній гнучкості й симуляційній складності, проте менш придатні для цільового патріотичного виховання в українському контексті без додаткової локалізації.

Висновки. Отже, гейміфікація як педагогічна технологія виявляється ефективним інструментом для інтеграції фізичного і військово-патріотичного виховання здобувачів освіти, оскільки дає змогу створити мотиваційно насичене, динамічне й емоційно залучене освітнє середовище, що одночасно формує рухову активність, національну свідомість, готовність до захисту Вітчизни та соціально значущі компетентності через ігрову взаємодію, моделювання реальних ситуацій і командну співпрацю.

Перспективними напрямами подальших досліджень є розроблення адаптивних гейміфікованих сценаріїв відповідно до вікових і психофізіологічних особливостей здобувачів освіти, вивчення довгострокового впливу таких технологій на формування громадянської зрілості й інтеграція гейміфікації з іншими інноваційними педагогічними підходами (AR/VR, хмарні технології, проєктні технології, кейс-метод тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов Є.В. Гейміфікація як засіб мотивації освітнього процесу. *Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів* : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2024. С. 229–258.
2. Бородай Е. Класифікація методів військово-патріотичного виховання старшокласників у процесі допризовної підготовки. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 26. С. 25–28.
3. Букет Є. Вплинути на мотивацію: в Україні запрацює комплексна система військово-патріотичного виховання https://armyinform.com.ua/2024/09/04/vplynuty-na-motyvacziyu-v-ukrayini-zapraczyuye-kompleksna-systema-vijskovo-patriotychnogo-vyhovannya/
4. Дічев К., Дічева Д. Гейміфікована освіта: що відомо, у що вірять і що залишається невизначеним: критичний огляд. *Міжнародний журнал освітніх технологій у вищій освіті.* 2017. № 14 (1).9. URL: 10.1186/s41239-017-0042-5
5. Жиздюк Г.А. Гейміфікація у військовій освіті як інструмент розвитку іншомовної комунікативної компетентності. *Педагогічна академія*. 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14998781
6. Іванюк П.О., Бондар А.С. Гейміфікація, як ефективний інструмент мотивації у сфері фізичної культури та спорту. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2024. Вип. 7(180). С. 59–64. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.7(180).12
7. Коваленко О.О., Паламарчук Є.А. Моделі гейміфікації в системах управління навчанням : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2023. 85 с.
8. Козубцова Л.М., Козубцов І.М., Ліщина В.О., Штаненко С.С. Концепція навчально-тренувального комплексу підготовки військових спеціалістів інформаційної та кібербезпеки на засадах комп'ютерної гри (гейміфікації). *Кібербезпека: освіта, наука, техніка.* 2022. № 2(18). С. 49–60.
9. Констанкевич Л., Радкевич М., Лехіцький Т. Гейміфікація як інноваційний підхід в освітньому процесі. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 3(111). С. 47–51. DOI: 10.37026/2520-6427-2022-111-3-47-51
10. Переяславська С., Смагіна О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету*. 2019. Спецвип. С. 250–260.
11. Саган О.В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки*. 2022. № 100. С. 12–18. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2
12. Сокол І.М. Вебквест як інноваційний метод формування творчої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2013. № 2(9). С. 28–31.
13. Толочко С.В. Викладач-інноватор як організатор учіннєвої діяльності в умовах студентоцентрованого навчання. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки».* 2020. № 189. С. 79–84. DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-189-79-84
14. Толочко С.В. Інноваційні технології навчання : навчальний посібник. Київ : НАУ, 2021. 140 с.
15. Толочко С.В. Теоретико-методологічний аналіз гейміфікації як сучасного освітнього феномена. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»).* 2023. № 1(19). С. 369–383. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-369-383
16. Толочко С.В. Інноваційні технології формування компетентності здобувачів освіти: від гейміфікації до проєктної діяльності. *Вісник освіти та науки.* 2023. № 4(10). С. 710–725. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-710-725

REFERENCES

1. Antonov, Ye.V. (2024). Heimifikatsiia yak zasib motyvatsii osvitnoho protsesu [Gamification as a means of motivating the educational process]. *Diialnisni zasady pidhotovky maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv v umovakh suchasnykh vyklykiv*: monohrafiia / za red. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I.Franka, 366, 229–258.
2. Borodai, E. (2020). Klasyfikatsiia metodiv viiskovo-patriotychnoho vykhovannia starshoklasnykiv u protsesi dopryzovnoi pidhotovky [Classification of methods of military-patriotic education of high school students in the process of pre-conscription training]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 26, 25–28.
3. Buket, Ye. Vplynuty na motyvatsiiu: v Ukraini zapratsiuie kompleksna systema viiskovo-patriotychnoho vykhovannia [To influence motivation: a comprehensive system of military-patriotic education will be launched in Ukraine] https://armyinform.com.ua/2024/09/04/vplynuty-na-motyvacziyuv-ukrayini-zapraczyuye-kompleksna-systema-vijskovo-patriotychnogo-vyhovannya/
4. Dichev, K., & Dicheva, D. (2017). Heimifikovana osvita: shcho vidomo, u shcho viriat i shcho zalyshaietsia nevyznachenym: krytychnyi ohliad [Gamified education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review]. *Mizhnarodnyi zhurnal osvitnikh tekhnolohii u vyshchii osviti*, 14 (1).9. URL: 10.1186/s41239-017-0042-5
5. Zhyzdiuk, H.A. (2025). Heimifikatsiia u viiskovii osviti yak instrument rozvytku inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti [Gamification in Military Education as a Tool for Developing Foreign Language Communication Competence]. *Pedahohichna akademiia*. DOI https://doi.org/10.5281/zenodo.14998781
6. Ivaniuk, P.O., & Bondar, A.S. (2024). Heimifikatsiia, yak efektyvnyi instrument motyvatsii u sferi fizychnoi kultury ta sportu [Gamification as an effective tool for motivation in the field of physical culture and sports]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova,* 7(180), 59–64. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.7(180).12
7. Kovalenko, O.O., & Palamarchuk, Ye.A. (2023). Modeli heimifikatsii v systemakh upravlinnia navchanniam [Gamification models in learning management systems] : monohrafiia. Vinnytsia : VNTU.
8. Kozubtsova, L.M., Kozubtsov, I.M., Lishchyna, V.O., & Shtanenko, S.S. (2022). Kontseptsiia navchalno-trenuvalnoho kompleksu pidhotovky viiskovykh spetsialistiv informatsiinoi ta kiberbezpeky na zasadakh kompiuternoi hry (heimifikatsii) [The concept of a training complex for training military specialists in information and cybersecurity based on a computer game (gamification)]. *Kiberbezpeka: osvita, nauka, tekhnika*, 2(18), 49–60.
9. Konstankevych L., Radkevych M., & Lekhitskyi T. (2022). Heimifikatsiia yak innovatsiinyi pidkhid v osvitnomu protsesi [Gamification as an innovative approach in the educational process]. *Nova pedahohichna dumka*, 3(111), 47–51. DOI: 10.37026/2520-6427-2022-111-3-47-51
10. Pereiaslavska S., & Smahina O. (2019). Heimifikatsiia yak suchasnyi napriam vitchyznianoi osvity [Gamification as a modern trend in national education]. *Vidkryte osvitnie E-seredovyshche suchasnoho universytet*u, vyp. spetsvyp, 250–260.
11. Sahan, O.V. (2022). Heimifikatsiia yak suchasnyi osvitnii trend [Gamification as a modern educational trend]. Pedahohichni nauky, 100, 12–18. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2
12. Sokol, I.M. (2013). Veb-kvest yak innovatsiinyi metod formuvannia tvorchoi osobystosti [Webquest as an innovative method of forming a creative personality]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti,* 2(9), 28–31.
13. Tolochko, S.V. (2020). Vykladach-innovator yak orhanizator uchinnievoi diialnosti v umovakh studentotsentrovanoho navchannia. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 189, 79–84. DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-189-79-84
14. Tolochko, S.V. (2021). Innovatsiini tekhnolohii navchannia [Innovative learning technologies]: navch. posib. Kyiv: NAU.
15. Tolochko, S.V. (2023). Teoretyko-metodolohichnyi analiz heimifikatsii yak suchasnoho osvitnoho fenomena [Theoretical and Methodological Analysis of Gamification as a Modern Educational Phenomenon]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Psykholohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Medytsyna»)*, 1(19), 369–383. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-369-383
16. Tolochko, S.V. (2023). Innovatsiini tekhnolohii formuvannia kompetentnosti zdobuvachiv osvity: vid heimifikatsii do proiektnoi diialnosti [Innovative technologies for forming the competence of students: from gamification to project activities]. *Visnyk osvity ta nauky*, 4 (10), 710–725. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-710-725

РОЗДІЛ VI. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.2.016:745/749 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-23

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ІЗ ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Федорович А. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна
orcid.org/0000-0001-6289-5039
afedorovych@dspu.edu.ua

Ключові слова: *організація художньо-продуктивної діяльності дошкільників, методи навчання рукоділлю, художня праця дітей, методика проведення занять у закладі дошкільної освіти.*

У статті зосереджено увагу на важливості проведення занять із художньої праці з дітьми дошкільного віку, розкрито методичні основи їх організації (дотримання поетапності; демонстрація послідовності виготовлення виробу; безпосередня практична робота вихованців; вправляння та поступове вдосконалення трудових дій; дотримання правил техніки безпеки; ускладнення завдань та самостійна творчість; аналіз дитячих саморобок та ін.) та підкреслено роль дошкільного педагога у цьому процесі.

Акцентовано на тому, що заняття з художньої праці у закладах дошкільної освіти проводяться починаючи із середньої групи, оскільки передбачають обов'язкову практичну роботу – виготовлення виробу в певній техніці рукоділля. За характером і змістом їх поділяють на теоретичні (мистецтвознавчі), практичні (зображувальні, образотворчі, декоративні, конструювальні), комбіновані, комплексні, інтегровані та ін. Вибір типу заняття визначається програмними вимогами та потребою формування у дітей конкретного віку практичних умінь та навичок художньо-продуктивної діяльності (предметно-практичної, технологічної, мистецько-творчої компетентностей). Для глибшого засвоєння різних видів рукоділля для дітей можуть організовуватися гуртки або студії образотворчого та декоративного мистецтва.

Наголошено, що важливим методом навчання художньої праці є вправа, котра завбачує повторення трудових, технічних дій (рухів, операцій) під час роботи з різними матеріалами та інструментами. Ідеться про вправляння ручної вмілості та досконалості, без яких важко щось виготовити та реалізувати свої ідеї. Із накопиченням дітьми трудового досвіду їм надається більше можливостей для самостійної роботи та художньо-естетичної творчості, позаяк їхні дії стають автоматичними, більш точними, плавними, впевненими.

Доведено, що вихователь відіграє ключову роль в організації та корекції художньої праці дітей. Він спостерігає, заохочує, оцінює, мотивує малюків, аналізує їхню роботу та виготовлені вироби; реагує на дитячі потреби, запити, підбираючи завдання, дизайн, матеріали для саморобок, урізноманітнюючи форми, методи, техніки виконання та ін.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF ORGANIZING ARTISTIC LABOR CLASSES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Fedorovych A. V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of General Pedagogy
and Preschool Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Ivan Franko str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6289-5039
afedorovych@dspu.edu.ua

Key words: *organization of art and craft activities for preschoolers, handicraft teaching methods, artistic labor classes for children, methods of organizing classes in preschool educational institutions.*

The article focuses on the importance of conducting artistic labor classes with preschool children, and explores the methodological foundations of their organization (adherence to stages; demonstration of the manufacturing sequence handmade craft; direct practical work by children; practice and gradual improvement of work skills; adherence to safety rules; increasing task complexity and fostering independent creativity; analysis of children's handmade crafts and other) and highlights the role of the preschool educator in this process.

It is emphasized that artistic labor classes in preschool educational institutions begin with the middle group, as they involve mandatory practical work – creating an item using a specific handicraft technique. These classes are categorized by their nature and content into: theoretical (art history-focused), practical (drawing, painting, decorative arts, construction), combined, complex, integrated, and others. The choice of class type depends on the curriculum requirements and the need to develop specific practical skills in children of a certain age for artistic and productive activities (which includes subject-practical, technological, and art-creative competencies). To help children more deeply master various types of handcrafts, art and decorative arts clubs or studios can be organized for them.

It is highlighted that a crucial method for teaching artistic labor is practice (exercise), which involves the repetition of work-related and technical actions (movements, operations) when working with various materials and tools. This focuses on developing manual dexterity and perfection, without which it is difficult to create anything or realize one's ideas. As children accumulate work experience, they are given more opportunities for independent work and artistic-aesthetic creativity, as their actions become more automatic, precise, fluid, and confident.

It's proved that a preschool teacher plays a key role in organizing and correcting children's artistic work. They observe, encourage, evaluate, and motivate the children, as well as analyze their work and finished products. He responds to children's needs and requests by selecting tasks, designs, and materials for crafts, and by diversifying the forms, methods, and techniques used.

Постановка проблеми. Сучасна дошкільна освіта орієнтується на розвиток індивідуальних творчих здібностей дітей, що актуалізує увагу до різних форм і засобів навчання. Одним із важливих інструментів роботи з малюками у закладі дошкільної освіти (ЗДО) є рукоділля, залучення до якого слугує покращенню у них дрібної моторики; формуванню практичних навичок роботи з різними матеріалами, виготовлення цікавих виробів; удосконаленню художньо-продуктивних умінь у різних видах діяльності (конструктивній, образотворчій, декоративній); вихованню поваги до трудової активності у цілому та ін. Можливість творчості та самовираження у процесі ручної (художньої) праці дає змогу вихователеві поєднувати цей вид діяльності за різними освітніми

напрямами та застосувати її для гармонійного розвитку дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На важливості заохочення та залучення дошкільників до трудової діяльності наголошують учені (Г. Бєлєнька, З. Борисова, А. Ковальчук [1], Т. Комарова, Т. Корж, Г. Сухорукова [7], Л. Швайка, О. Шевцова та ін.), підкреслюючи необхідність дотримання дидактичних принципів активності, наочності, доступності, послідовності, цікавості, безпечності, систематичності та ін. Особливу роль відводять рукоділлю та його поєднанню з іграми, музикою, мистецтвом.

Практика проведення занять із художньої праці (малювання, ліплення, аплікація, декорування, конструювання) у закладах дошкільної освіти є усталеною та науково обґрунтованою, позаяк багатий спектр доступних дітям матеріалів, інструментів та технік ручного творення виробів зумовлює їх змістову та технологічну варіативність (Р. Борщ, Л. Калуська, С. Лозинська, Н. Магеровська, Л. Овчаренко & В. Самсін [3], С. Матвієнко [4], А. Микуліна & К. Михайлова [5], Д. Самойлик, Л. Пісоцька та ін.). Це дає змогу вихователеві не лише реалізовувати освітні завдання, спрямовані на розвиток дрібної моторики, сенсорного сприйняття, уяви, творчого мислення та художньо-естетичного смаку, а й ураховувати індивідуальні нахили та здібності кожної дитини.

Попри це сьогодні дошкільний педагог має бути готовим до експериментів, пошуку нових ідей та методів роботи, виходячи за межі традиційних підходів, уміти підтримати ініціативу та самостійність малюків у процесі творення, гнучко реагувати на їхні запити та інтереси.

Мета статті – висвітлити окремі особливості та методичні боки проведення занять із художньої праці в умовах ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Художня праця – не просто створення виробів, це багатогранний процес, що об'єднує практичну діяльність, естетичне пізнання та особистісний розвиток дошкільників. Вона передбачає виготовлення предметів (дитячих саморобок) із найрізноманітніших матеріалів – від традиційних, таких як картон, папір, пластилін, до природних (насіння, плоди кущів, дерев, солома, трава) та навіть вторинних, непридатних (хутро, пір'я, обрізки тканини, нитки, пластик, дріт). Розмаїття «сировини» відкриває безмежні можливості для творення.

Організація занять із рукоділля в умовах закладу дошкільної освіти має бути впорядкованою та планомірною. Ідеться не лише про виконання інструкцій та алгоритмів дій, а й про уміле керівництво з боку вихователя. Зокрема, дотримання поетапності – від задуму, вибору матеріалів та засобів до безпосереднього виготовлення та оформлення готового виробу (досягнення кінцевого результату – «продукту»). При цьому для малюків значущим є сам процес «роботи», до якого вони залучаються. Так вони набувають домірних віку трудових, технологічних умінь і навичок (розуміння властивостей матеріалів, способів використання різних інструментів, координації рухів, виконання елементарних технічних операцій тощо). Окрім «виробничого» аспекту, значення мають і художньо-естетичне опанування світу, формування почуття краси, гармонії та смаку. Власне, через художню працю діти вчаться бачити естетику довкілля, розуміти композицію, пропорції, колірну палітру, опановують основи дизайну. Таким чином, розвивається їхні уява, фантазія, креативність, здатність до нестандартного мислення [4].

Зазвичай заняття з художньої праці проводяться, починаючи із середньої групи, оскільки передбачають обов'язкову практичну роботу – виготовлення виробу у певній техніці рукоділля (для цього малюкам необхідні сформовані елементарні вміння роботи з інструментами та матеріалами). Вони планово інтегруються в освітню програму та спрямовані на системний розвиток трудових та художньо-естетичних навичок дітей. Окрім того, для більш глибокого занурення та розвитку індивідуальних здібностей дошкільників у ЗДО можуть організовуватися гуртки або студії образотворчого та декоративного мистецтва. Це дає змогу дітям додатково опановувати різні техніки художньої праці (вишивання, живопис, орігамі, народна іграшка, гончарство, ткацтво, розпис тощо).

Із метою проведення занять із рукоділля вихователь планує їх, визначає тему, мету, зміст та продумує етапи роботи, підсумовує діяльність малюків. Він спостерігає, осмислює активність дітей, визначає їх зацікавленість, зосереджується на тому, які знання та вміння слід скорегувати (як тримати олівець, різати ножицями, користуватися клеєм та ін.) та які якості розвинути (естетичний смак, працьовитість, акуратність, самостійність, наполегливість, старанність тощо). Дошкільний педагог помічає та відзначає успіхи кожного вихованця, звертає увагу на оригінальні рішення, заохочує до подальшої «творчості руками». Це дає змогу малюкам усвідомити власні досягнення, відчути радість від результату, мати мотивацію для подальших звершень.

Із погляду методичних аспектів організації заняття з художньої праці виокремлюють такі його компоненти:

1. Вступ – короткий початковий етап, коли вихователь організовує дітей та зацікавлює темою; мотивує, використовуючи різні методи, прийоми,

повідомляє мету заняття та основні вимоги чи умови роботи, щоб пробудити їхній інтерес до виготовлення виробу.

2. Основна частина (практична робота) – найдовший період заняття, коли дошкільний педагог інструктує, пояснює (за потреби) послідовність (алгоритм) виконання завдання, а діти виготовляють виріб, творять власні образи; надає підказки, вказівки, нагадує про правила безпеки й роботи з матеріалами та інструментами.

3. Підсумок – завершальний етап, вихователь оцінює діяльність дошкільників, звертаючи увагу на докладені ними зусилля, старанність, активність, успішність; аналізує готові вироби з художньо-конструктивного та естетичного погляду [1].

Заняття з художньої праці у закладах дошкільної освіти організовуються як предметні, що означає їх односпрямованість. На них увага зосереджується на одному виді чи техніці рукоділля, наприклад лише на ліпленні. Такий підхід дає змогу вихователю сконцентруватися на конкретному змісті трудової діяльності, а дітям – глибше зануритися у вивчення нового матеріалу чи прийому роботи. Тривалість виконання завдання варіюється залежно від віку дошкільників, враховуючи їхні психофізіологічні особливості, рівень концентрації уваги та витривалості.

Необхідним методом навчання художньої праці є вправа, котра завбачує повторення трудових, технічних дій (рухів, операцій) під час роботи з різними матеріалами та інструментами. Ідеться про практикування (вправляння) ручної вмілості та досконалості, котре уможливлює відчуття текстури, гнучкості, міцності, еластичності матеріалу, розуміння особливостей його обробки, послідовності операцій із ним. Наприклад, у роботі з папером це багаторазове різання (по прямій, кривій, по контуру), симетричне вирізування, згинання різними способами (гармошкою, навпіл, за заданими лініями), склеювання дрібних деталей без залишків клею, розташування елементів аплікації у центрі, вгорі/внизу тощо.

Зокрема, застосовують вправи для: запам'ятовування слів-понять (їх розуміння), відтворення інформації; набуття вмінь правильно рухати кистю руки, пальцями, вдосконалення окоміру; повторення дій у різних умовах, відпрацювання однакових дій; закріплення знань про форму, величину, поєднання колір, просторове розміщення елементів виробу; засвоєння основ дизайну, композиції, декорування та ін.

Ще однією особливістю заняття з ручної праці є обов'язкове дотримання техніки безпеки під час роботи з різними засобами, інструментами, сировиною. Такі правила вихованці засвоюють у міру того, як знайомляться з новими матеріалами, обладнанням, технічними прийомами виготовлення виробів та набувають відповідних умінь і навичок.

Зауважимо, що у ранній групі заняття зазвичай проводяться у формі ігор. Час залучення – мінімальний, щоб не перевантажувати малюків (10 хв). Як правило, це два заняття на тиждень (малювання та ліплення (або аплікація)). Оскільки діти ще не здатні виготовити виріб, то набувають (важливим є процес) базові трудові вміння. Це забезпечує регулярність, але не надмірність навантаження, даючи їм змогу звикати до трудової діяльності, знайомитися з інструментами та матеріалами для роботи. Тривалість занять поступово збільшується, зокрема у молодшій групі становить 15–20 хв, у середній – 20–25 хв, у старшій – 25–35 хв [6]. Така організація художньої праці передбачає систематичне навчання, даючи дітям змогу опановувати основи різних видів художньо-продуктивної діяльності без надмірного тиску, з урахуванням їхніх вікових можливостей та особливостей праці загалом.

За характером і змістом заняття з рукоділля поділяються на кілька типів:

теоретичні (мистецтвознавчі): на цих заняттях діти знайомляться з видами рукоділля, народними майстрами, ремеслами; засвоюють особливості виготовлення виробів (інструменти, матеріали, техніки), переглядають відео, відвідують виставки, музеї;

практичні (зображувальні, образотворчі, декоративні, конструювальні): діти безпосередньо працюють із різною сировиною матеріалами, виготовляючи власні вироби;

комбіновані: дошкільники одночасно вивчають теоретичний матеріал та набувають практичних навичок творення;

комплексні, інтегровані: базуються на поєднанні різних видів художньо-продуктивної діяльності, технік рукоділля, а також «змішуванні» мистецтв, даючи малюкам змогу працювати та творити самостійно [7].

Вибір типу заняття з художньої праці визначається програмними вимогами та спрямований на вирішення конкретних освітніх завдань, проте ключовим є формування практичних умінь та навичок художньо-продуктивної діяльності (предметно-практичної, технологічної, мистецько-творчої компетентностей дошкільників). Із накопиченням дітьми трудового досвіду їм надається більше можливостей для самостійної роботи та художньо-естетичної творчості, позаяк їхні дії стають автоматичними, більш точними, плавними, упевненими. Без добре розвиненої ручної вмілості малюкам важко реалізувати свої ідеї.

Дошкільний педагог відіграє ключову роль в організації та корекції ручної праці вихованців. Він заохочує кожного до прояву здібностей,

використовуючи непрямі методи впливу: стимулювання, демонстрування, власну захопленість справою, навіювання тощо. Пряме керівництво переважає у ранній та молодшій дошкільній групах, у яких діти вчаться «працювати». Із дорослішанням малюків участь педагога зменшується, вони частіше самостійно планують, продумують, конструюють та виготовляють вироби на заняттях. Гнучкість вихователя виявляється у здатності реагувати на потреби дошкільників, ураховувати їхні запити та бажання, комбінувати різні технології виготовлення дитячих виробів (нетрадиційні матеріали, нові незвичні техніки роботи, спільні творчі проєкти та ін.) [3].

Наприклад, у старшій групі дошкільнята можуть самостійно створювати колективні вироби. Щоб організувати спільну діяльність, вихователь використовує різні підходи:

Об'єднання індивідуальних робіт: малюки створюють окремі вироби, які потім збираються у єдину композицію (кошик із писанками, прикраси на ялинку) або виставку.

Робота «на одному аркуші»: дошкільники працюють разом над одним великим твором (наприклад, фризом чи панно), де кожен виконує свою частину, узгоджуючи дії з іншими.

Поетапна робота («естафета», «конвеєр»): почергове створення виробу; діти послідовно виконують операції та дії, передаючи роботу один одному [4].

Наголосимо, що обов'язковим методичним аспектом занять із художньої праці є аналіз виконаної роботи (виготовленого виробу). Він значущий не лише для оцінки результату, а й для розвитку самосвідомості, критичного мислення та соціальних навичок дитини. Проводиться зазвичай у старшій дошкільній групі та здійснюється за таким планом: загальна характеристика виробу (Що це? Для чого? Який вийшов виріб?); підкреслення позитивних рис саморобки (схожості з реальним предметом, оригінальності, доцільності підбору кольорів, пропорційності), схвалення малюка (за старанність, зосередженість, допомогу тощо); делікатне, доброзичливе вказування на недоліки (за потреби, із метою покращення в майбутньому), зауваження до дій чи результату, а не критика особистості дитини; рекомендації (спробувати по-іншому), заохочення (віра в можливості дошкільника). Іноді вихованцям пропонують самостійно здійснювати аналіз виготовленого об'єкта для саморегуляції, саморефлексії, удосконалення критичного мислення, уміння дати пораду, пояснити, що вийшло і чому, сприймати зауваження тощо.

На вибір методики проведення заняття з художньої праці, його типу та послідовності роботи впливають: зміст дошкільного виховання, визначений програмами розвитку дітей; майстерність вихователя, його вміння з рукоділля; рівень матеріально-технічного забезпечення ЗДО (наявні обладнання, інструменти, матеріали); запити та інтереси самих вихованців тощо.

Таким чином, для успішної організації художньої праці у закладі дошкільної освіти вихователеві необхідно враховувати загальні методичні орієнтири:

– підготовка та планування: ретельний підбір матеріалів, інструментів та обладнання, згідно з віком малюків, їхнім досвідом та можливостями;

– продумування дизайну дитячих виробів із поступовим ускладненням завдань із метою вправляння та вдосконалення дрібної моторики, трудових умінь, естетичних, творчих здібностей та базових якостей;

– урізноманітнення форм, методів, технік художньої праці, способів організації спільної діяльності, демонстрування варіативності виконання завдань, застосування нетрадиційних способів виготовлення виробів;

– створення доброзичливої атмосфери успіху, забезпечення мотивації, позитивного настрою, стимулювання пізнавальної активності та бажання творити, заохочення, підтримка впевненості у власних силах;

– формування вміння аналізувати та оцінювати вироби, сприймати красу та самовиражатися;

– виховання поваги до своєї та чужої праці, самоконтроль, дисципліна, самоорганізація у колективі [2].

Висновки. Отже, заняття з художньої праці є невід'ємною частиною педагогічного процесу у закладі дошкільної освіти. Їх проведення має скеровуватися на реалізацію завдань різних освітніх напрямів дошкільного виховання. Вихователь повинен глибокого розуміти потреби дітей та ефективно застосовувати методику художньо-продуктивної діяльності, ураховуючи особливості дитячої праці, послідовність, періодичність виготовлення виробу. Він творчо підходить до організації рукоділля та забезпечує оптимальні умови для розвитку художньо-творчих здібностей дошкільників.

Основними методичними аспектами проведення занять із художньої праці у ЗДО є: дотримання поетапності; демонстрація послідовності виготовлення виробу; безпосередня практична робота вихованців; вправляння та поступове вдосконалення трудових дій, умілості; дотримання правил техніки безпеки; ускладнення завдань та самостійна творчість малюків; аналіз дитячих саморобок та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук А. Трудове навчання і художня праця з практикумом : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. 180 с.
2. Крамаренко А., Донських К. Методика трудового навчання та художньої праці : навчально-методичний посібник. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2011. 302 с.
3. Магеровська Н., Овчаренко Л., Самсін В. Світ образотворення руками малюка : навчально-методичний посібник. Львів : Ліга-Прес, 2014. 218 с.
4. Матвієнко С. Художня праця та основи дизайну : навчальний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 201 с.
5. Микуліна А., Михайлова К. Художня праця як засіб формування у дошкільників природничо-екологічної, предметно-практичної та технологічної компетентностей. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 74. Т. 2. С. 171–177. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-2-26
6. Основи дизайну та художня праця : навчально-методичний посібник / уклад. А.Г. Івершинь. Одеса, 2022. 203 с.
7. Сухорукова Г. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник. Київ : Слово, 2010. 367 с.

REFERENCES

1. Kovalchuk, A. (2006) Trudove navchannia i khudozhnia pratsia z praktykumom [Labor education and artistic work with practical training]. Kamianets-Podilskyi: Abetka, 180 s.
2. Kramarenko, A. & Donskykh, K. (2011) Metodyka trudovoho navchannia ta khudozhnoi pratsi [Methods of labor training and artistic labor]. Donetsk: LANDON-KhKhI, 302 s.
3. Maherovska, N., Ovcharenko, L. & Samsin, V. (2014) Svit obrazotvorennia rukamy maliuka [The world of art created by a child's hands]. Lviv: Liha Pres, 218 s.
4. Matviienko, S. (2016) Khudozhnia pratsia ta osnovy dyzainu [Artistic labor and basics of design]. Nizhyn: Vyd-vo NDU im. M. Hoholia, 201 s.
5. Mykulina, A. & Mykhailova, K. (2024) Khudozhnia pratsia yak zasib formuvannia u doshkilnykiv pryrodnycho-ekolohichnoi, predmetno-praktychnoi ta tekhnolohichnoi kompetentnostei [Artistic labor as a means of forming natural science and ecological, subject-practical, and technological competencies in preschoolers]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 74, Tom 2. S. 171–177. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-2-26
6. Osnovy dyzainu ta khudozhnia pratsia [Basics of design and artistic labor] / Ukladach A.H. Ivershyn. Odesa, 2022. 203 s.
7. Sukhorukova, H. (2010) Obrazotvorche mystetstvo z metodykoiu vykladannia v doshkilnomu navchalnomu zakladi [Visual arts with teaching methodology in preschool educational institutions]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Slovo», 367 s.

РОЗДІЛ VII. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 792.071:378.147:792.02 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-24

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ НА ПРИКЛАДІ ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНІ ТЕАТРАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (ЕКМАТЕДОС)

Борис І. О.
заслужений діяч мистецтв України,
професор кафедри майстерності актора
Харківська державна академія культури
узвіз Бурсацький, 4, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-4301-5996
teatralhdak@ukr.net

Фєвральова С. В.
викладач
Харківська державна академія культури
узвіз Бурсацький, 4, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-1595-825X
fevralyova.swet2015@gmail.com

Ключові слова: *театр, акторська майстерність, сценічне мистецтво, театральна педагогіка.*

У статті досліджується методика викладання акторської майстерності крізь призму багаторічного практичного досвіду Експериментальної майстерні театральних досліджень (ЕКМАТЕДОС), що функціонує на базі факультету сценічного мистецтва Харківської державної академії культури (ХДАК). Центральним об'єктом аналізу виступають ключові концепції нереалістичного театру як домінуючого художньо-естетичного напряму дослідницької діяльності майстерні та безпосередній вплив театру парадоксу і нереалістичного спрямування на процес формування фундаментальних і специфічних акторських навичок. Розглядаються деталі педагогічної моделі, що практикується в ЕКМАТЕДОС, акцентуючи увагу на її спрямованості на інтенсивний розвиток у майбутніх акторів здатності до глибокого емоційного переживання, свідомого опанування різноманітних технічних прийомів нереалістичної сценічної виразності, а також на поглибленому розумінні філософських засад абсурдистської та екзистенціальної драматургії, що є визначальними для цього театрального напряму.

Окрему увагу приділено дослідженню практичних викликів, що неминуче виникають у складному та багатогранному процесі режисури, акторської майстерності та сценографії у специфічному контексті нереалістичного театру. Ці виклики ілюструються конкретними прикладами успішних театральних досліджень та постановок, здійснених майстернею за час існування. Підкреслено особливий експериментальний характер творчої роботи ЕКМАТЕДОС, постійний пошук інноваційних форм сценічної виразності в експериментальній майстерні, що виходять за межі традиційних театральних канонів. Обґрунтовано значний внесок унікального досвіду майстерні у загальний розвиток напряму нереалістичного театру в Україні, його збагачення новими ідеями та

практичними знахідками. Також аналізуються конкретні методи, що використовуються для розвитку в акторів навичок імпровізації, здатності до креативного створення альтернативних сценічних реальностей, а також розширення потенційних меж сучасної театральної форми.

THE METHODOLOGY OF TEACHING ACTING SKILLS THROUGH THE PRACTICAL EXPERIENCE OF THE EXPERIMENTAL WORKSHOP FOR THEATRICAL RESEARCH (EKMATEDOS)

Borys I. O.
Honored Artist of Ukraine,
Professor at the Department of Actor's Skills
Kharkiv State Academy of Culture
Bursatskyi descent, 4, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4301-5996
teatralhdak@ukr.net

Fevralova S. V.
Lecturer
Kharkiv State Academy of Culture
Bursatskyi descent, 4, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1595-825X
fevralyova.swet2015@gmail.com

Key words: *theatre, acting technique, performing arts, theatre pedagogy.*

This article explores the methodology of teaching acting through the lens of the long-standing practical experience of the Experimental Workshop for Theatrical Research (EKMATEDOS), which operates at the Faculty of Performing Arts of the Kharkiv State Academy of Culture (KhDAK). The central focus is on key concepts of non-realist theatre, which serve as the dominant artistic and aesthetic foundation for the workshop's research activities. The study highlights how the aesthetics of paradox and non-realist approaches directly influence the development of both fundamental and highly specialized acting skills.

The article examines the pedagogical model practiced within EKMATEDOS, emphasizing its focus on cultivating actors' ability for deep emotional engagement, conscious mastery of diverse non-realist performance techniques, and a nuanced understanding of the philosophical foundations of absurdist and existential dramaturgy-concepts essential to this theatrical direction.

Special attention is given to the practical challenges inherent in directing, acting, and scenography within the complex framework of non-realist theatre. These challenges are illustrated through concrete examples of successful theatrical experiments and productions developed by the workshop. The authors emphasize the experimental nature of EKMATEDOS's creative work and its constant search for innovative forms of stage expression that transcend conventional theatrical norms.

The article also argues for the workshop's significant contribution to the development of non-realist theatre in Ukraine, enriching it with new ideas and practical discoveries. Additionally, the study analyzes specific methods employed to foster actors' improvisational skills, creative construction of alternative scenic realities, and expansion of the boundaries of contemporary theatrical form.

Постановка проблеми. Сучасне театральне мистецтво перебуває у стані безперервного динамічного розвитку, позначеного інтенсивними пошуками новітніх засобів художньої виразності та глибоким переосмисленням усталених канонів сценічної практики. У контексті стрімкої еволюції світового театрального мистецтва, що характеризується безперервними пошуками нових естетичних парадигм та розширенням меж сценічної виразності, особливої значущості набувають осмислення та практичне опанування нереалістичних художніх систем та нереалістичних театральних напрямів (що пропонують принципово відмінні від класичних моделей репрезентації дійсності та значно розширюють горизонти акторської майстерності). Театр абсурду, експресіонізм, сюрреалізм та інші подібні напрями, пропонуючи альтернативні моделі художньої реальності, кидають виклик традиційним підходам до акторської майстерності, вимагаючи від виконавця володіння специфічними техніками та здатності до існування в умовному сценічному просторі.

Попри зростаючий інтерес до альтернативних сценічних форм у сфері театральної педагогіки домінує тенденція до переважної орієнтації на принципи реалістичної школи. У сучасній театральній педагогіці спостерігається певна інерційність у бік домінування реалістично орієнтованих методик, що часто призводить до недостатньої розробленості теоретичних та практичних засад підготовки акторів для роботи з нереалістичною драматургією. А також це часто призводить до недостатньої уваги до специфіки акторської роботи в умовах нелінійних наративів, фрагментарної образності та умовної сценічної природи, характерних для абсурдистської, екзистенціальної, сюрреалістичної та інших нереалістичних драматургічних систем.

Водночас це питання недомовленості між традиційним каноном викладання майстерності актора і реальним театральним процесом набуває особливої актуальності в умовах активного розвитку сучасного українського театру, який дедалі частіше звертається до складних та багатошарових текстів нереалістичного спрямування. Відсутність системного підходу до викладання акторської майстерності, що враховує специфіку цих напрямів, обмежує творчий потенціал молодих акторів та ускладнює процес сценічної інтерпретації складної драматургії.

Експериментальна майстерня театральних досліджень (ЕКМАТЕДОС), що діє на базі факультету сценічного мистецтва Харківської державної академії культури (ХДАК), протягом тривалого часу послідовно здійснює науково-практичну роботу, спрямовану на глибоке дослідження та сценічне втілення фундаментальних принципів нереалістичного театру. Протягом багатьох років ЕКМАТЕДОС послідовно здійснює експериментальну роботу з освоєння принципів нереалістичного театру, накопичуючи унікальний практичний та педагогічний досвід. Систематизація та наукове осмислення цього досвіду є важливими науковими завданнями, що мають безпосередній зв'язок із ключовими проблемами сучасного театрознавства та театральної педагогіки. За роки свого існування майстерня накопичила унікальний за своїм змістом та результатами педагогічний досвід у підготовці акторів, здатних ефективно функціонувати у складній художній тканині нереалістичних вистав.

З огляду на це, постає нагальна потреба у всебічному вивченні, систематизації та теоретичному осмисленні практичного досвіду ЕКМАТЕДОС у контексті викладання акторської майстерності. Дослідження особливостей педагогічного процесу, застосовуваних методик, специфічних вправ та підходів до розвитку акторських навичок в умовах експериментальної роботи з нереалістичною драматургією є важливим не лише для збагачення арсеналу театральної педагогіки, а й для стимулювання подальшого розвитку сучасного українського театру, розширення його художніх можливостей і підготовки нового покоління акторів, здатних до сміливих творчих пошуків та інноваційних сценічних рішень.

Таким чином, дослідження методики викладання акторської майстерності на прикладі практичного досвіду ЕКМАТЕДОС є актуальним та важливим завданням, що має як теоретичне, так і практичне значення для подальшого розвитку театрального мистецтва та театральної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження у царині нереалістичного театру мають глибоке коріння та охоплюють широкий спектр теоретичних, історичних та практичних аспектів. Фундаментальні праці та літературно-драматургічна діяльність таких знакових постатей, як Антонен Арто [1], Єжен Йонеско [7] та Семюел Беккет [2], заклали підґрунтя для розуміння філософських та естетичних засад театру абсурду та театру жорстокості, розкриваючи їхній радикальний відхід від традиційних форм драматургії та сценічної дії. Теоретичні розвідки Пітера Брука [4] стали важливим внеском у дослідження експериментальних форм театру, акцентуючи увагу на пошуку автентичних засобів сценічної виразності та необхідності постійного оновлення театральної мови. Окремі аспекти акторської майстерності в контексті нереалістичних театральних напрямів фрагментарно розглядаються в дослідженнях, присвячених творчості конкретних режисерів чи в їхніх власних теоретичних мате-

ріалах (наприклад, у текстах Гордона Крега [9], матеріалах про Роберта Вілсона [12]) та акторів, які працювали в межах цих естетичних систем. Ці роботи, як правило, зосереджуються на аналізі їхніх сценічних прийомів та особливостей виконавської техніки в окремих постановках.

Водночас аналіз існуючої наукової літератури виявляє суттєву прогалину в дослідженні питань методики викладання акторської майстерності, спеціально орієнтованої на підготовку акторів для роботи в нереалістичних формах театру, особливо на прикладі системної багаторічної практики експериментальних театральних майстерень в Україні. Переважну більшість існуючих праць із театральної педагогіки зосереджено здебільшого на принципах реалістичної акторської школи. Певні аспекти нереалістичного театру описано в роботах театрознавців, як то подано в роботі Євгена Васильєва «Театр абсурду» та «театр парадоксу»: проблеми термінології» [5] або в статті «Екзистенціальна сутність абсурдного» Володимира Ведмедєва [6].

Дослідження ж, що безпосередньо аналізують педагогічні підходи до розвитку специфічних навичок, необхідних актору в умовах абсурдистської, екзистенціальної чи сюрреалістичної сценічної реальності, є поодинокими та часто мають описовий характер. Саме тому метою даної статті є заповнення цієї наукової прогалини шляхом усебічного аналізу та систематизації методики викладання акторської майстерності, що склалася в практиці ЕКМАТЕДОС, виявлення її специфічних принципів, методів та прийомів, а також визначення її потенціалу для збагачення як теорії, так і практики сучасної театральної освіти та сценічного мистецтва в Україні. Із метою подолання існуючих прогалин і розширення знань про нереалістичні форми театру в українському культурному контексті факультет сценічного мистецтва Харківської державної академії культури спільно з кафедрою майстерності актора регулярно організовує науково-практичні семінари, тематичні дискусії у межах конференцій, авторські майстер-класи, воркшопи та інші просвітницькі події. Практичний досвід ЕКМАТЕДОС знайшов своє відображення у монографії «Таїнство творіння актора та режисера» режисера Ігоря Бориса [3], театральних дослідженнях Олександри Любченко [10; 11] та Марії Кішмерешкіної [8], постановках, які були представлені на різних фестивалях та мистецьких заходах. Аналіз цих робіт дає змогу виявити ефективність застосовуваної методики у формуванні акторів, здатних до творчої самореалізації у контексті нереалістичного театру.

Метою статті є комплексний театрознавчий аналіз та науково обґрунтована систематизація унікальної методики викладання акторської майстерності, що емпірично склалася в процесі багаторічної практичної діяльності Експериментальної майстерні театральних досліджень (ЕКМАТЕДОС) при факультеті сценічного мистецтва Харківської державної академії культури (ХДАК). Головна ідея публікації полягає у виявленні та теоретичній концептуалізації специфічних педагогічних стратегій, принципів та практичних вправ, що цілеспрямовано застосовуються в майстерні для формування ключових акторських компетенцій, необхідних для ефективної роботи в контексті нереалістичних театральних систем.

Стаття ставить за мету введення до наукового дискурсу оригінальних емпіричних даних, отриманих шляхом безпосереднього театрознавчого спостереження та наукового аналізу багаторічного навчально-творчого процесу й сценічних експериментів ЕКМАТЕДОС. На цій основі буде здійснено спробу сформулювати новітні висновки щодо специфічних закономірностей формування акторської майстерності в контексті нереалістичних театральних систем, що істотно розширюють існуючі теоретичні та методичні підходи, які традиційно тяжіють до реалістичної парадигми. Окрім того, є потреба в уточненні розуміння фундаментальної ролі експериментальних театральних майстерень як інноваційних науково-педагогічних лабораторій, здатних продукувати прогресивні методичні рішення в галузі акторської освіти. За результатами дослідження буде запропоновано низку практично орієнтованих рекомендацій, адресованих як викладачам акторської майстерності, так і практикуючим акторам, зацікавленим у поглибленому освоєнні складного та багатогранного світу нереалістичних форм сценічного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Однією з головних вимог до актора, що починає практикуватися в рамках театру нереалістичного спрямування, стає його вміння вчасно знайти той спосіб переходу (або відходу) від реалістичного продовження роботи актора в зовсім іншу форму існування. Здебільшого це відбувається ще на етапі дослідження біографії і на етапі формування світогляду, коли наступає момент усвідомлення актора об'єктивної розбіжності його існування від реалістичного продовження роботи згідно з вимогами існування в театрі нереалістичному, екзистенційному, сюрреалістичному, парадоксальному і в результаті абсурдному. У реалістично-психологічній школі цей період називають «роман життя» в застольному періоді, тобто коли йде складання умовного досьє, де враховуються народження, вік, зріст, соціальне становище, класова структура, хобі і т. д.

Кафедра майстерності актора ХДАК, маючи досвід роботи з майбутніми молодими митцями-акторами та режисерами, завжди намагається

знайти інший вимір у навчальному процесі заради покращення якості. Розпочавши у 2001 р. професійний цикл навчання акторів та режисерів драматичного театру, при ХДАК паралельно створено експериментальну майстерню театральних досліджень ЕКМАТЕДОС.

Процес навчання в ній не відбувається за класичним зразком – від простого до складного. Виховання учнів ЕКМАТЕДОС – це створення паралельного світу існування творчої особистості як у реальному житті, так і у створеній виставі. Саме на це спрямована робота творчої лабораторії.

Стосовно методики викладання акторської майстерності розроблено власний принцип опанування цієї водночас складної та цікавої професії. В ЕКМАТЕДОСі від самого початку актора не навчають, а виховують згідно із законами творчості, що узгоджуються з поглядами й історично зафіксованими методами роботи видатних режисерів. Студенти вивчають філософські основи театру абсурду (екзистенціалізм, нігілізм), театру жорстокості (теорії А. Арто), сюрреалізму та інших нереалістичних напрямів. Це допомагає їм усвідомити глибинні смисли драматургічного матеріалу та знайти відповідні засоби сценічної виразності.

У школі ЕКМАТЕДОС немає поняття «етюд» – існує його замінник «сценічна імпровізація». Це зроблено свідомо, оскільки імпровізація потребує від актора внутрішньої та зовнішньої свободи – бажання злетіти над побутом до неба самопізнання, екзистенції, творчого та духовного пошуку власного «Я» у системі космосу універсуму.

Оскільки нереалістична драматургія часто апелює до граничних емоційних станів, методика ЕКМАТЕДОС включає вправи та тренінги, спрямовані на розкриття емоційного діапазону актора, розвиток здатності до автентичного переживання та його сценічного втілення в нетрадиційних формах. Робота в нереалістичному театрі вимагає від актора володіння особливими технічними навичками, такими як гротеск, стилізація, деформація, використання лялькарських методів роботи з реквізитом та окремими частинами декорації і костюму, важливою є і невербальна комунікація. В ЕКМАТЕДОСі розробляються та застосовуються спеціальні вправи для розвитку цих навичок.

Таким чином, актор та режисер наближаються до усвідомлення себе, власного «Я» на сцені, та, на жаль, нині є забутим поняття «людської позиції» як унікальності біологічного та духовного існування людини у величезному космічному просторі, оскільки її виховання значно впливає на формування особистості майбутнього митця.

В ЕКМАТЕДОСі використовується свій, унікальний метод, що має назву ПАСВІС – паралельний світ існування у середовищі вистави або кінофільму, а також конкретність у розробленні техніки й технології, ЗОНЕРІС – зона енергетичного існування, ЕМЕНІМ – емоційно-енергетичні імпровізації; застосовуються поняття і терміни «чистий простір», «емоційно-енергетичне шатро», «матеріалізоване ядро», проводяться відповідні тренінги очищення фізичного та внутрішнього нервово-психічного організму актора й режисера на початку ознайомлення з літературно-художнім джерелом, здійснюються його аналіз і втілення у виставі або кінофільмі.

Після засвоєння основ реалістично-психологічного методу студенти-актори кафедри майстерності актора Харківської державної академії культури переходять до опанування новітньої системи емоційно-енергетичних імпровізацій (ЕМЕНІМ). Цей теоретико-практичний комплекс, що входить до програми ПАСВІС, передбачає глибоку особистісну залученість, зосередженість та високий рівень свідомої тілесної координації. Його освоєння потребує від виконавця повної довіри до процесу і відкритості до нових методологічних підходів у професійній підготовці актора.

У студентських виставах експериментальної майстерні театральних досліджень ЕКМАТЕДОС, що діє у межах кафедри, репрезентується постійний пошук нової сценічної мови та оволодіння актуальними техніками створення сценічного й кінообразу. Ці пошуки мають вираження не лише у внутрішньому навчальному процесі, а й у зовнішній фестивальній діяльності.

Так, у 2008 р. вистава «Осіннє кохання» за твором Олександра Олеся була представлена на І Міжнародному фестивалі театрального мистецтва студентських театрів світу «Натхнення – 2008» (м. Київ), де здобула звання лауреата. Міжнародні театрознавці відзначили принципово новий підхід до акторської техніки, реалізований у цій постановці.

Серед важливих творчих досягнень ЕКМАТЕДОСу – вистави «Медея» (Ж. Ануй), «Монахиня» (Д. Дідро), «Лабіринти душі» за творами Б. Брехта, Ж.-Б. Мольєра, Ж. Ануя, які були показані на Міжнародному театральному фестивалі в м. Запоріжжя протягом 2008–2010 рр. і отримали відзнаки в номінаціях за експериментальність та пошуковий характер акторської роботи. Також постановка «Тільки одне життя» у виконанні студентів ІІІ курсу стала лауреатом фестивалю «Золота валіза» (м. Суми, 2011).

У грудні 2012 р. в межах освітнього процесу був представлений відкритий урок і майстер-клас заслуженого діяча мистецтв України Ігоря Бориса та режисера-педагога кафедри Володимира Мізяка, аспіранта ХДАК, за п'єсою Ж.-П. Сартра «За зачиненими дверима». Цей показ засвідчив

подальше поглиблення пошуково-методичних практик кафедри.

Варто також згадати творчий звіт майстерні ЕКМАТЕДОС на малій сцені Національного академічного драматичного театру імені Івана Франка, де були презентовані фрагменти з драм Шекспіра («Гамлет», «Король Лір»), Брехта («Матінка Кураж та її діти»), Ануя («Жайворонок»). Постановки реалізовувалися за методологіями видатних театральних діячів ХХ ст. – Гордона Крега, Єжи Гротовського, Михайла Чехова, Бертольта Брехта. У проєкті брали участь студенти М. Кішмерешкіна, Р. Голуб, Т. Шевченко та Т. Гапічева.

Найновішим практичним результатом діяльності ЕКМАТЕДОСу стала відеоверсія постановки «Інші», створена за драмою Ж.-П. Сартра «За зачиненими дверима» студентами ІІ курсу кафедри майстерності актора.

Попри відкритість до інновацій варто визнати, що засвоїти цей методичний комплекс зможе не кожен. Причиною цього є не брак розуміння, а радше відсутність готовності або здатності до щоденної інтенсивної роботи, що вимагає осягнення складного й універсального інструментарію сучасного театру і кінематографа. На жаль, і в театрі професійному спроби опанування напрямів нереалістичного спрямування є еклектичними через небажання авторів-постановників заглибитись у матеріал та специфіку нереалістичного методу як у дослідження. Потрібен час, щоб якісно відтворити чи у виставі, чи у якомусь шоу або в кінострічці цей напрям школи екзистенції та абсурду. У нереалістичному театрі роль режисера особливо важлива, тому актор повинен тісно співпрацювати з режисером, щоб зрозуміти його задум та втілити його на сцені.

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити важливість дослідження театру нереалістичного спрямування як із теоретичного, так і з практичного погляду. Проведене дослідження методики викладання акторської майстерності на прикладі багаторічного практичного досвіду Експериментальної майстерні театральних досліджень (ЕКМАТЕДОС) при факультеті сценічного мистецтва Харківської державної академії культури дало змогу виявити ефективність інтегрованого підходу до підготовки акторів для роботи в нереалістичних формах театру. Ключовим висновком є підтвердження значущості поєднання глибокого теоретичного осмислення філософських та естетичних засад нереалістичної драматургії з активною практичною експериментальною діяльністю, спрямованою на опанування специфічних акторських технік та розширення меж сценічної виразності. Досвід ЕКМАТЕДОС демонструє важливість створення в освітньому процесі атмосфери творчого пошуку, підтримки індивідуальності студента та заохочення до дослідження нестандартних сценічних рішень. Існує потреба у створенні спеціалізованих навчальних програм, курсів лекцій, практичних посібників та збірок вправ, орієнтованих на підготовку акторів до роботи з нереалістичною драматургією, з урахуванням досвіду ЕКМАТЕДОС. Перспективним є проведення міждисциплінарних досліджень на перетині театральної педагогіки, філософії, психології та культурології з метою глибшого розуміння специфіки творчого процесу актора в нереалістичному театрі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арто А. Театр і його Двійник. Львів : Літопис, 1996. 208 с.
2. Беккет С. Уот. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2016. 296 с
3. Борис І. Таїнство творіння актора та режисера : науково-дослідницька монографія. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 224 с.
4. Брук П. Жодних секретів: думки про акторську майстерність і театр. Львів : Сучасність, 2005. 160 с.
5. Васильєв Є. «Театр абсурду» та «театр парадоксу»: проблеми термінології. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. Вип. 22. С. 186–189.
6. Ведмедєв В.М. Екзистенціальна сутність абсурдного. *Гілея.* 2012. № 60. С. 311–316.
7. Йонеско Е. Антологія театру: вибрані п’єси. Київ : Дух і Літера, 2019. 544 с.
8. Кішмєрєшкіна М. Експериментальна майстерня театральних досліджень (пошуки новітніх технологій у роботі актора) : кваліфікац. робота здобувача вищ. освіти другого (магістер.) : 026. Харків, 2022. 58 с.
9. Крег Г. Про мистецтво театру. Київ : Мистецтво, 1974. 320 с.
10. Любченко О. Поняття «екзистенціалізм». Сучасна школа виховання актора у драматургії театру абсурду. *Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку* : матеріали Міжнар. наук. конф., 22–23 листопада 2023 р. : у 2-х ч. Харків : ХДАК, 2023. Ч. 2. С. 16–18.
11. Любченко О. Поняття «театр абсурду»: особливості, парадокси, філософія. *Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку.* Харків : ХДАК, 2023. С. 190–198.
12. Holmberg A. The Theatre of Robert Wilson. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 260 p.

REFERENCES

1. Arto A. (1996) *Teatr i jogho Dvijnyk.* [The Theater and Its Double] Ljviv: Litopys, (in Ukrainian)
2. Bekket S. (2016) *Uot.* [Watt] Kyjiv: A-BA-BA-GhA-LA-MA-GhA, (in Ukrainian)
3. Borys, I. (2020) *Tajinstvo tvorinnja aktora ta rezhysera : naukovo-doslidnycjka monoghrafija.* [The mystery of actor's and director's creation: Research monograph] Kharkiv : Drukarnja Madryd, (in Ukrainian)
4. Bruk P. (2005) *Zhodnykh sekretiv: dumky pro aktorsjku majsternistj i teatr.* [No Secrets: Thoughts on Acting and Theater] Ljviv: Suchasnistj, (in Ukrainian)
5. Vasyljjev Je. (2005) «Teatr absurdu» ta «teatr paradoksu»: problemy terminologhiji. [«Theater of the Absurd» and «Theater of Paradox»: Terminological issues] *Visnyk Zhytomyrsjkogho derzhavnogho universytetu im. I. Franka*. (Ukraine, Zhytomyr) Vol. 22. pp. 186-189.
6. Vedmedjev V.M. (2012) Ekzystencialjna sutnistj absurdnogho. [The existential essence of the absurd] *Naukovyj visnyk «Ghileja»*. Kyjiv : VIR UAN, no.60. pp. 311–316.
7. Jonesko E. (2019) *Antologhija teatru: vybrani p'jesy.* [Anthology of Theater: Selected Plays] Kyjiv: Dukh i Litera, (in Ukrainian)
8. Kishmjerjeshkina M. (2022) Eksperymentaljna majsternja teatraljnykh doslidzhenj (poshuky novitnikh tekhnologhij v roboti aktora) : kvalifikac. robota zdobuvacha vyshh. osvity drughogho (maghister.) rivnja zi spec. 026 «Scenichne mystectvo». [Experimental studio of theatrical research: Searching for new technologies in actor's work. Master's thesis,Kharkiv State Academy of Culture] Kharkiv, p.58
9. Kregh Gh.(1974) *Pro mystectvo teatru*. [On the Art of Theater] Kyjiv: Mystectvo, (in Ukrainian)
10. Ljubchenko O. (2023)Ponjattja «ekzystencializm». Suchasna shkola vykhovannja aktora u dramaturghiji teatru absurdu. [The notion of «existentialism». The modern school of actor training in the dramaturgy of the theater of the absurd] *Kuljturologhija ta socialjni komunikaciji: innovacijni strateghiji rozvytku : materialy mizhnar. nauk. konf.* (Ukraine, Kharkiv 22–23 november, 2023) Kharkiv : KhDAK, pp. 16–18.
11. Ljubchenko O. (2023) Ponjattja «teatr absurdu»: osoblyvosti, paradoksy, filosofija. [The concept of «theater of the absurd»: Characteristics, paradoxes, philosophy] *Kuljturologhija ta socialjni komunikaciji: innovacijni strateghiji rozvytku.* (Ukraine, Kharkiv) Kharkiv : KhDAK, pp.190–198.
12. Holmberg A. (1996) The Theatre of Robert Wilson. Cambridge: Cambridge University Press, 260 p.

UDC 378.093.5:792.071.2.028]:37.013.43 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-25

FEATURES OF MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE ACTORS IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Ivanova L. S.
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
and Psychology Educational Activities
Zaporizhzhya National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9286-0264
Lar17115@ukr.net

Kozych I. V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
and Psychology of Educational Activity
Zaporizhzhia National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4844-9785
kozich.irina@gmail.com

Tishchenko O. L.
Second-year Master's Student
at the Faculty of Social Pedagogy and Psychology
Zaporizhzhya National University
Universitetskaya str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0000-9156-6488
olletischenko@gmail.com

Key words: *multicultural upbringing, multicultural education, cognitive competence, communicative competence, emotional intelligence, tolerance, reflection.*

This article explores the significance and impact of multicultural education on developing the professional and personal qualities of future actors. It highlights that multicultural education is a crucial component of multicultural schooling, going beyond simply exposing students to diverse cultures. A key goal of multicultural education for aspiring actors is to cultivate a unique set of intercultural dialogue competencies. This is because actors don't just interact with people from other cultures; they embody characters, convey meanings, and evoke emotional responses from audiences regardless of their cultural background.

Therefore, multicultural education aims to develop special competencies in student-actors. These are essential for full participation in intercultural dialogue, which helps build a tolerant society. In this context, special competencies in intercultural dialogue refer to a combination of knowledge, skills, and personal qualities that enable effective and responsible interaction with individuals from various cultures in creative endeavors. This includes making informed decisions in unusual situations while considering the nuances of international communication and socio-cultural differences. The article identifies the following as core special competencies: cognitive competence,

communicative competence, empathy and emotional intelligence, tolerance and acceptance of difference, and reflective abilities.
The article elaborates on the content of these special competencies and pays particular attention to the methods and techniques for their development.
In conclusion, the article emphasizes that multicultural education for future actors is not an optional course but a cornerstone of their professional capability. Developing these competencies requires implementing active, research-based, and reflective teaching methods. These include project work, etudes, cultural analysis of roles, accent work, cultural self-observation, and intercultural theater. These approaches ensure the holistic development of actors as mediators of cultural meanings.

ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Іванова Л. С.
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-9286-0264
Lar17115@ukr.net

Козич І. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-4844-9785
kozich.irina@gmail.com

Тіщенко О. Л.
студентка ІІ курсу магістратури
факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0000-9156-6488
olletischenko@gmail.com

Ключові слова:
полікультурне виховання, полікультурна освіта, когнітивна компетентність, комунікативна компетентність, емоційний інтелект, толерантність, рефлексія.

Статтю присвячено виявленню значення та впливу полікультурного виховання на формування професійних та особистісних якостей майбутніх акторів. Зазначено, що, оскільки полікультурне виховання є невід'ємним складником полікультурної освіти та виходить за межі простого ознайомлення з різноманіттям культур, то однією із цілей та завдань полікультурного виховання майбутніх акторів є формування та розвиток особливого набору компетентностей у сфері міжкультурного діалогу. Актор не просто взаємодіє з представниками інших культур, але вживається в образи, переносить смисли, формує емоційний відгук у глядача незалежно від культурного тла.

Таким чином, полікультурне виховання передбачає формування у студентів-акторів спеціальних компетентностей, необхідних для повноцінної участі в міжкультурному діалозі, що сприяє побудові толерантного суспільства. Під спеціальними компетентностями у сфері міжкультурного діалогу розуміється сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що дають змогу ефективно та відповідально взаємодіяти з представниками різних культур у творчій діяльності, приймати обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях, ураховуючи особливості міжнародної комунікації та соціокультурних відмінностей. До основних спеціальних компетенцій, які зазначені у статті, належать: когнітивна компетентність, комунікативна компетентність, емпатія та емоційний інтелект, толерантність і прийняття інакшості, рефлексивні здібності. У статті розкривається зміст спеціальних компетентностей. Особливо звертається увага на методи і прийоми формування спеціальних компетентностей.

У висновку підкреслено, що полікультурне виховання майбутнього актора є не факультативом, а основою професійної спроможності. Формування перелічених компетентностей вимагає упровадження активних, дослідницьких та рефлексивних методів навчання, таких як проєктна робота, етюди, культурний аналіз ролей, робота з акцентами, культурне самоспостереження та міжкультурний театр. Ці форми забезпечують цілісний розвиток актора як медіатора культурних смислів.

Statement of the problem. Multicultural education, being a mandatory component of multicultural education, should not be limited to just familiarizing students with the diversity of cultures. Ultimately, it involves developing students' special competencies necessary for full participation in intercultural dialogue, which, in turn, contributes to the construction of a sustainable and tolerant society.

Analysis of research and publications. In recent decades, scholarly interest in multicultural education within the acting profession has grown significantly. This trend reflects broader global processes of cultural integration and the increasing diversity of both performers and audiences. A substantial body of research has explored how actors' training programs incorporate multicultural perspectives, particularly in terms of inclusive curricula, intercultural communication, and the representation of diverse identities on stage and screen.

Studies by scholars such as Don Rubin (2007) and Phillip Zarrilli (2009) emphasize the importance of intercultural competencies in actor training. Their work highlights the role of traditional performance practices from non-Western cultures – such as Japanese Noh theatre, Indian Kathakali, and African storytelling – in shaping a more holistic and globally aware actor. Furthermore, recent publications in journals like «Theatre», «Dance and Performance Training» have examined how multicultural frameworks influence emotional authenticity, embodiment techniques, and ensemble collaboration.

Despite the progress, the literature reveals gaps – especially in empirical evaluations of multicultural curricula outcomes and long-term impacts on professional practice. Future research is poised to deepen this analysis, contributing to the development of dynamic, inclusive models of actor education that reflect the multicultural realities of the 21st century.

The purpose of the article consists in identifying the importance and influence of multicultural education on the formation of professional and personal qualities of future actors. (is to identify the meaning and influence of multicultural education on the formation of professional and personal qualities of future actors).

Presenting of the main material. Special competence in intercultural dialogue means the ability and willingness to interact effectively and responsibly with representatives of different cultures in creative environments, make informed decisions in non-standard situations, Taking into account the features of international communication and sociocultural differences.

Key characteristics of special competences:

– Focus on the subject area. Key characteristics are always related to a specific professional or academic field.

– Measurability. Often they can be more clearly measured and evaluated (for example, passed the subject exam, certification, completed tasks).

– Acquisition. Acquired through targeted learning, practice and experience in the chosen field.

– Need for specific tasks. Without them it is impossible to effectively perform functions related to a certain profession.

One of the goals and objectives of multicultural education of future actors is to form and develop a special set of competences in the field of intercultural dialogue, since it does not simply interact with representatives of other cultures, but embeds itself into images, carries meanings, forms the emotional response of the viewer, regardless of cultural background [1, p. 27].

The professional set of special skills and abilities of a future actor should include the following special competencies:

1. Cognitive and cultural competence. This competence includes:

– Knowledge of cultural codes, customs, rituals, symbols of different peoples;

– Understanding the historical and cultural context of works and roles;

– Ability to recognize cultural stereotypes and avoid them in the interpretation of the image [1, p. 112].

The absence or lack of cognitive-cultural competence in the professional activity of an actor can cause misunderstanding and rejection of the audience, but also tensions in society and even in international relations. For example, the modern American actress Emma Stone as a polynesian («Aloha», 2015) played a girl with Hawaiian and Chinese roots. The film was accused of «whitewashing» – erasing ethnic identity and replacing it with actors of European origin. This caused a stir in the Asian-American community. In the film «Doctor Strange» (2016) the original character – a Tibetan monk – is replaced by a woman of Celtic origin. This has led to criticism from both sides: for ignoring Asian culture and for commercial compromise at the expense of credibility [4].

2. Emotional-empathic competence. This competence involves:

– The ability to empathize and become involved in the fate of «other» character;

– Flexibility of perception and emotional response;

– Understanding other people's experiences without stereotypical judgment.

Examples of failures or difficulties related to lack of empathy in acting actors:

Inadequate understanding of cultural differences. Emotions can be expressed differently in different cultures. An actor who does not have enough empathy can misinterpret or convey emotions, which will lead to misunderstandings by viewers from different cultures.

Stereotyping. Without a deep understanding and respect for different cultures, an actor can resort to stereotypes when portraying characters from other cultures. This can cause negative reaction from viewers and criticism from the society.

Conflicts in multinational collectives. In multi-cultural theatre or film teams, actors should be able to interact effectively with colleagues from different cultures. Lack of empathy can lead to conflict and misunderstanding within the collective. *Difficulties in establishing a connection with the audience*. In a multicultural audience, actors must be able to establish an emotional connection with. [1, p. 128].

3. Communicative and speech competence. This competence includes:

Ability to speak, grin and gestures with cultural differences;

– Body language adaptation skills depending on the cultural context;

– Respectful interaction with multinational troupe and audience.

Communicative and speech competence is not a technique of pronunciation, but the conscious work of the actor on himself as a cultural communicator. As an example of the lack of communicative and speech competence of actors in the context of multicultural communication, the use of accent when portraying a character of another cultural identity is most often known. Thus, Irish actor Pierce Brosnan in the series «MobLand» (2025) attempted to portray a «deep» Irish accent, which provoked a barrage of criticism from the Irish audience, calling it «inappropriate», «terrible» and «offensive». Critics noted that he sounded unnatural and even like a «stereotypical» Irishman from American films, rather than as an Irish resident [1, p. 219].

4. Reflective and intercultural self-identification. The objectives of forming this competence are:

– Ability to understand one's cultural identity and its impact on others' perceptions;

– Ability to see the world through the eyes of another and find common ground;

– Willingness to critically rethink one's own views [1, p. 211].

This competence concerns the inner honesty of the actor, his ability to be open and flexible without losing himself. For an actor this is especially important because acting is the ability to be different without ceasing to be oneself. Among the reasons for failure of acting work due to lack or incomplete formation of this competence can be mentioned:

1. Unconscious imposition of one's own culture while working on the role. As an example of insufficient level of this competence, we can cite cases where the actor or actress plays a character from another culture using the usual gestural and facial expression adopted in his or her cultural environment. As a result, the image is not only authentic, but also culturally ridiculous, violating the inner logic of the character. This situation can and has led to a sharp reaction from the public.

2. Ignoring the depth of alien culture. A striking example is the failure of American actor John Wayne, an Oscar winner in the role of Genghis Khan in the film «The Conqueror». In this film, the actor played the Mongolian conqueror Genghis Khan. His depiction of the Mongol khan has been recognized as one of the most unsuccessful casting in film history. Wayne's looks, manners and voice were completely out of character for a Mongolian commander. His attempts to portray the eastern chief looked ridiculous and cartoonish. In the end, the film ignored historical and cultural authenticity, transforming the epic figure into something unrecognizable that was perceived by viewers as a farce.

The examples given show that when working on a role related to another culture, it is extremely important for an actor to go beyond superficial stereotypes, to deeply study the character and its cultural context in order to avoid mistakes and cause respect rather than rejection of the audience.

3. Personal «cultural shock» in international projects. Examples of negative personal reflection can be failures in the perception of humor and drama. What is considered funny or ironic in one culture can be perceived as serious, tragic or even offensive in another. In some cultures, especially in Asia, theatrical performances often involve a more restrained and contemplative reaction of the audience, particularly to dramatic or sacral moments. What is a natural reaction to the «funny» line or situation for Western actors may be perceived by Asian audiences as an inappropriate disruption of the dramatic atmosphere [5].

A classic example of cultural shock in practice, when the usual cultural codes of behavior do not match, leading to misunderstanding and negative reaction. Such moments become valuable lessons for acting students, emphasizing the importance of intercultural competence and adaptation to audience expectations.

Reflexive and intercultural self-identification is an actor's ability to be a «transparent conduit» of cultural meaning.

It is the competence of a mature personality – an actor who not only plays the role, but lives in the culture and inner peace of the character, maintaining respect for himself and for the Other.

5. Collaborative competence. The objectives of forming this competence are:

– Accept the difference as a resource, not as a nuisance;

– Build creative cooperation without imposing their point of view, but also without losing votes;

– Be a co-author of the process where every contribution is valued – regardless of cultural background.

Conflicts due to lack of collaborative competence (inability to work effectively in an intercultural or interdisciplinary environment) in theatre and cinema do occur, especially when different acting schools, production approaches or cultural traditions clash. Consider the most well-known differences of joint work of actors and directors of different national theater techniques, about which future actors should know [1, p. 227].

The most obvious differences in national theater and film schools are different approaches to the implementation of meditative directing. In both Asian and European schools, the meditative mode represents a departure from the traditional linear narrative based on events towards immersion into the state, atmosphere and inner world of the characters. However, the ways in which this effect is achieved and the philosophical roots may differ.

In the European cinema, the meditative manner is often part of the author's film, which seeks a philosophical understanding of being, human existence, time and spirituality. It can be associated with existentialism, minimalism and the quest for authenticity. For example, in French the director is an intellectual mediator, often working in the genre of documentary theater, verbatima, plastic philosophy, where mediativity is expressed through the participation of the viewer in the comprehension of the problem.

In the German School, the direction of film is common as a political mediation, born under the influence of the Brechtian tradition, in which the viewer does not get involved, but out of comfort to think critically. Here the director is a mediator not between actor and audience, but between text and story, between classic and radical modernity [3, p. 210].

In the Japanese school of theater as a synthesis and ritual meditativity is built not on dialogue, but on contemplation, tuning, respect for the form and culture of the partner. Here the director is not a moderator, but a spiritual curator of forms.

Conclusions. The multicultural education of a future actor is not an option, but the basis of professional success. It goes beyond communicating about other cultures and requires the formation of special competences, which are critical for the acting profession in the context of a globalized world and cultural diversity.

Special competences in the field of intercultural communication are a systemic professional resource of an actor. These include: cognitive-cultural, emotional-empathic, communicative-verbal, reflexive and collaborative competencies. Each of them reflects different levels of the actor's interaction – with the character, partners, audience and their own «I».

Cognitive and cultural competence provides depth and credibility of the scene image. Without knowledge of the historical and cultural context and understanding of ethnic codes, the actor risks sliding into distorted, stereotypical or even offensive

interpretations that can cause cultural rejection and scandals.

Emotional-empathic competence allows the actor not to «play» but to «live» other's experience. This is especially important when you are translating characters from other cultures. Lack of empathy leads to alienation of the viewer, lack of conviction and conflicts in the creative team.

Communicative-verbal competence is revealed in the ability to adapt expressive means to cultural context. This applies to both verbal and non-verbal aspects of the actor's speech. Respectful and accurate reproduction of speech is a necessary condition for the stage truth and public acceptance.

Reflexive and intercultural self-identification allows the actor to consciously transform into «another» without losing himself.

Without the ability to observe oneself and critically rethink one's own cultural position, it is impossible to achieve the depth and universality of stage existence.

The formation of all these competences requires the introduction of active, research and reflexive teaching methods. Project work, sketches, cultural analysis of roles, work with accents, cultural self-observation and intercultural theatre – all these forms ensure the integral development of the actor as a mediator of cultural meanings.

BIBLIOGRAPHY

1. Султанова Л. Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект : монографія. Івано-Франківськ : ЯРИНА, 2018. 352 с.
2. Токменко О.Н. Мовні тенденції Ради Європи в контексті глобалізації. *Іноземні мови в навчальних закладах*, 2004. № 3. С. 112–115.
3. Хоменко Т. Людина культури у мультикультурному світі сучасності: комунікативний аспект. *Вісник Львівського університету*. *Серія «Журналістика»*. № 34. Ч. 2. С. 209–2016.
4. Bullen Chr. AI for drama teachers: Curtain up, code in. URL: https://www.dramaandtheatre.co.uk/content/features/ai-for-drama-teachers-curtain-up-code-in (дата звернення: 19.05.2025).
5. Cozart D., Dotts B., Gurney J., Walker T., Ingall A. & Castle J. Critical and Contemporary Issues in Education. URL: https://open.online.uga.edu/critical-contemporary-education/ (дата звернення: 22.04.2025).
6. Karacsony P., Pásztóová V., Vinichenko M., Huszka P. The Impact of the Multicultural Education on Students' Attitudes in Business Higher Education Institutions. URL: file:///C:/Users/jinac/Downloads/education-12-00173-v2.pdf (дата звернення: 07.05.2025).

REFERENCES

1. Sultanova L. Polikulturna osvita maibutnoho vykladacha zakladu vy-shchoi osvity: teoretychnyi aspekt : monohrafiia. Ivano-Frankivsk : YaRYNA, 2018. 352 s. (in Ukrainian).
2. Tokmenko O.N. Movni tendentsii Rady Yevropy v konteksti hlobalizatsii. Inozemni movy v navchalnykh zakladakh, 2004. № 3. S. 112–115. (in Ukrainian).
3. Khomenko, T. Liudyna kultury u multykulturnomu sviti suchasnosti: komunikatyvnyi aspekt. Visnyk lvivskoho universytetu. Seriia zhurnalistyka, 34, Ch. 2, s. 209-2016. (in Ukrainian).
4. Bullen Chr. AI for drama teachers: Curtain up, code in. AI for drama teachers: Curtain up, code in. URL: https://www.dramaandtheatre.co.uk/content/features/ai-for-drama-teachers-curtain-up-code-in (data zvernennia: 19.05.2025). (in English).
5. Cozart D., Dotts B., Gurney J., Walker T., Ingall A. & Castle J. Critical and Contemporary Issues in Education. URL: https://open.online.uga.edu/critical-contemporary-education/ (data zvernennia: 22.04.2025). (in English).
6. Karacsony P., Pásztóová V., Vinichenko M., Huszka P. The Impact of the Multicultural Education on Students' Attitudes in Business Higher Education Institutions. URL: file:///C:/Users/jinac/Downloads/education-12-00173-v2.pdf (data zvernennia: 07.05.2025). (in English).

УДК 378.147:517.9 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-26

ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ДИФЕРЕНЦІАЛЬНІ РІВНЯННЯ»: ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ

Сясєв А. В.
кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри математичного аналізу та оптимізації
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
пр. Науки, 72, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0002-0654-7360
syasevandr@gmail.com

Ключові слова: *проєктний підхід, диференціальні рівняння, інформаційні технології, математичне моделювання, чисельні методи, міждисциплінарність, STEM-освіта, цифрова грамотність.*

Сучасний освітній процес вимагає ефективних методик, що сприяють розвитку аналітичного мислення, самостійній дослідницькій роботі та практичному застосуванню отриманих знань. У викладанні курсу «Диференціальні рівняння» одним із перспективних підходів є використання проєктного методу, що дає змогу студентам інтегрувати теоретичні знання з реальними завданнями та досліджувати міждисциплінарні аспекти математичних моделей.

У статті обґрунтовано ефективність проєктного підходу у викладанні математичних дисциплін, зокрема у вивченні диференціальних рівнянь. Окреслено ключові переваги цього методу, серед яких – розвиток дослідницьких навичок, міждисциплінарність, практична орієнтованість та формування комунікативних компетенцій. Особливу увагу приділено використанню сучасних інформаційних технологій, таких як MATLAB, Python, Maple, Mathematica, що дають змогу реалізовувати чисельні методи, будувати графіки, проводити візуалізацію математичних моделей і аналізувати реальні дані.

Запропоновано різні типи навчальних проєктів, що охоплюють математичне моделювання в таких галузях, як фізика (моделювання руху маятника), біологія (епідеміологічні моделі SIR), економіка (логістичні моделі росту), екологія (модель Лотки – Вольтерри) та соціальні науки (поширення чуток у мережах). Детально розглянуто методику впровадження проєктного навчання, включаючи етапи постановки навчальних цілей, вибору проєктів, організації командної роботи, аналізу отриманих результатів та оцінювання досягнень студентів.

Дослідження підтвердило, що застосування проєктного підходу сприяє підвищенню мотивації студентів, формуванню критичного мислення, покращенню рівня цифрової грамотності та здатності працювати у команді. Особливо наголошено на важливості поєднання математичного моделювання з роботою з реальними даними, що розвиває практичні навички студентів та їхню здатність приймати науково обґрунтовані рішення.

Окрім цього, розглянуто перспективи подальшого розвитку методики, включаючи інтеграцію штучного інтелекту, створення інтерактивних платформ для самостійного навчання та розроблення міждисциплінарних навчальних курсів. Визначено можливості використання відкритих даних та великих обчислювальних ресурсів для глибшого аналізу математичних моделей.

PROJECT-BASED APPROACH IN TEACHING THE COURSE «DIFFERENTIAL EQUATIONS»: INTEGRATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES AND INTERDISCIPLINARITY

Siasiev A. V.
Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor at the Department of Mathematical Analysis and Optimization
Oles Honchar Dnipro National University
Nauky Avenue, 72, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0654-7360
syasevandr@gmail.com

Key words: *project-based approach, differential equations, information technologies, mathematical modeling, numerical methods, interdisciplinarity, STEM education, digital literacy.*

The modern educational process requires effective methodologies that promote the development of analytical thinking, independent research work, and the practical application of acquired knowledge. In teaching the course «Differential Equations», one of the promising approaches is the project-based method, which enables students to integrate theoretical knowledge with real-world problems and explore interdisciplinary aspects of mathematical models. This paper substantiates the effectiveness of the project-based approach in teaching mathematical disciplines, particularly in the study of differential equations. The key advantages of this method are outlined, including the development of research skills, interdisciplinarity, practical orientation, and the formation of communication competencies. Special attention is given to the use of modern information technologies, such as MATLAB, Python, Maple, and Mathematica, which allow for the implementation of numerical methods, the construction of graphs, the visualization of mathematical models, and the analysis of real data.

Various types of educational projects are proposed, covering mathematical modeling in different fields, such as physics (pendulum motion modeling), biology (SIR epidemiological models), economics (logistic growth models), ecology (Lotka-Volterra predator-prey models), and social sciences (rumor spreading in networks). The methodology of project-based learning implementation is discussed in detail, including goal-setting stages, project selection, team organization, analysis of obtained results, and student performance assessment.

The study confirms that applying a project-based approach enhances student motivation, critical thinking, digital literacy, and teamwork skills. Special emphasis is placed on the importance of combining mathematical modeling with real data processing, which fosters students' practical skills and their ability to make scientifically justified decisions.

Furthermore, the paper explores prospects for the further development of this methodology, including the integration of artificial intelligence, the creation of interactive learning platforms, and the development of interdisciplinary educational courses. The possibilities of using open data and high-performance computing resources for a deeper analysis of mathematical models are also considered.

Постановка проблеми. Сучасна освіта зазнає значних змін у зв'язку з розвитком цифрових технологій та зростанням вимог до підготовки фахівців, здатних застосовувати теоретичні знання у реальних ситуаціях. Зокрема, у викладанні математичних дисциплін, таких як курс «Диференціальні рівняння», важливо не лише передавати студентам абстрактні знання, а й розвивати у них здатність до аналітичного мислення, математичного моделювання та роботи з даними. Проте тра-

диційні методи навчання часто зосереджуються на відтворенні формул та алгоритмів розв'язку задач без глибокого розуміння їх практичного застосування. Це призводить до недостатнього рівня зацікавленості студентів, а також ускладнює їх подальшу адаптацію до реальних наукових та інженерних завдань.

Одним з ефективних підходів для розв'язання цієї проблеми є проєктний підхід, який передбачає залучення студентів до активного навчання через виконання практично орієнтованих завдань. Важливим складником такого підходу є міждисциплінарність, оскільки багато реальних задач, що потребують застосування диференціальних рівнянь, виникають у різних науках: фізиці, біології, економіці, соціології, екології тощо. Використовуючи цей метод, студенти можуть не лише опановувати математичні методи, а й застосовувати їх у конкретних наукових та інженерних контекстах.

Ще одним ключовим аспектом проблеми є швидкий розвиток інформаційних технологій, який відкриває нові можливості для математичного моделювання та аналізу складних систем. Завдяки використанню сучасного програмного забезпечення (MATLAB, Python, Maple, Mathematica) студенти можуть реалізовувати складні обчислення, будувати інтерактивні графіки, виконувати чисельні експерименти та аналізувати отримані результати. Це дає змогу значно покращити розуміння теоретичного матеріалу та зробити навчальний процес більш наочним і цікавим.

Завданнями даного дослідження є аналіз упровадження проєктного підходу у викладанні курсу «Диференціальні рівняння» та оцінка його ефективності у формуванні математичних, аналітичних та дослідницьких навичок студентів. Особливу увагу приділено поєднанню цього підходу з інформаційними технологіями, що відкриває нові перспективи для вивчення математичних дисциплін.

Таким чином, дослідження цієї проблеми є надзвичайно важливим як із наукового, так і з практичного погляду. Воно сприяє покращенню методики навчання, підвищенню ефективності математичної підготовки студентів та формуванню навичок, необхідних для успішної професійної діяльності в сучасному цифровому суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цифровізація освіти є одним із ключових напрямів розвитку сучасної освітньої системи України і не тільки. Вона охоплює упровадження цифрових технологій у навчальний процес, адміністрування освіти та підвищення цифрової компетентності викладачів і студентів. Особливої уваги це питання набуває в умовах збройних конфліктів та криз. Дослідження [12] аналізує виклики, з якими зіткнулася освітня сфера внаслідок збройної агресії, підкреслюючи необхідність швидкої адаптації до нових умов. Подібна проблематика розглядається й у роботі [10], де досліджують роль інновацій у комп'ютерних науках у підтримці освітнього процесу.

Окремий акцент зроблено на цифрових компетентностях педагогів та студентів. Зокрема, у статті [19] порівнюють рівень цифрової грамотності майбутніх учителів у Польщі та Україні, визначаючи основні виклики та можливості для вдосконалення підготовки педагогів. Окрім того, роботу [2] присвячено аналізу європейського досвіду цифрової трансформації та можливості його адаптації в Україні.

Значний пласт наукових досліджень присвячено використанню цифрових технологій у STEM-освіті. В [11] розглядають основні виклики та перспективи цифрового викладання природничих дисциплін. Подібну тематику розкриває [8], де досліджують роль інформаційних технологій у STEM-освіті в Руанді, що дає змогу провести порівняльний аналіз із глобальними тенденціями.

Фундаментальні аспекти STEM-освіти розглядають у монографіях [9] та [15], у яких аналізують її онтологічні, аксіологічні та методологічні аспекти. Ці дослідження формують теоретичну базу для розуміння інтеграції наук, технологій, інженерії та математики у єдиний освітній підхід.

Розвиток онлайн-освіти є одним із провідних трендів сучасності. Дослідження [18] надає глобальний аналіз статусу онлайн-навчання, його викликів і перспектив розвитку. Водночас робота [14] демонструє практичний приклад упровадження дистанційного курсу з фармацевтичної статистики, оцінюючи його ефективність.

Важливим аспектом дистанційної освіти є інтерактивні навчальні технології. У роботі [17] розглядають роль віртуальних хімічних лабораторій у підтримці навчального процесу, що дає змогу студентам проводити експерименти без необхідності фізичної присутності в лабораторії. Окремо варто відзначити дослідження [16], яке присвячене використанню відеоконтенту як ключового інструменту навчання, зокрема його переваги та недоліки для різних вікових категорій учнів.

Проєктна діяльність набуває усе більшого значення в освітньому процесі. Дослідження із цієї тематики (зокрема, [1], а також [3; 5; 7; 13; 20] щодо проєктного навчання у загальній, професійно-технічній та вищій освіті) демонструють значні переваги цього підходу. Роботи з використання проєктної методики у викладанні дискретної математики [4] та інших дисциплін, напри-

клад робота [6], підкреслюють її роль у розвитку самостійності та критичного мислення студентів.

Розглянуті дослідження показують, що цифровізація освіти, розвиток STEM-напрямів, інтеграція онлайн-навчання та застосування проєктного підходу є ключовими векторами розвитку сучасної освіти. Ці аспекти взаємопов'язані та формують основу для ефективної адаптації освітніх систем до нових викликів. Досвід міжнародних і вітчизняних досліджень дає змогу визначити напрями вдосконалення освітніх методик та формування цифрових компетентностей у студентів та викладачів.

Водночас варто зазначити, що питання використання проєктного підходу в ІКТ під час викладання дисципліни «Диференціальні рівняння» недостатньо висвітлене в існуючій літературі. Це вказує на необхідність подальших досліджень у цьому напрямі з метою розроблення ефективних методик навчання.

Мета дослідження. Основною метою дослідження є аналіз та обґрунтування ефективності проєктного підходу у викладанні диференціальних рівнянь, а також розгляд можливостей інтеграції інформаційних технологій для розширення навчальних можливостей студентів.

Наукова новизна публікації полягає у:

застосуванні міждисциплінарного підходу до вивчення диференціальних рівнянь через проєктну діяльність у різних сферах науки (фізика, біологія, економіка, соціальні науки);

використанні сучасних програмних середовищ (MATLAB, Python, Maple, Mathematica) для чисельного моделювання та візуалізації;

аналізі ефективності групової роботи студентів під час реалізації проєктів та впливу командної взаємодії на навчальний процес;

розробленні конкретних методичних рекомендацій щодо впровадження проєктного підходу у навчальний процес математичних дисциплін.

Запропонований підхід дає змогу не лише покращити розуміння студентами математичних концепцій, а й сформувати у них важливі навички критичного мислення, цифрової грамотності та аналітичного моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освіта вимагає активного впровадження інноваційних підходів, що сприяють розвитку аналітичного мислення студентів, їхній самостійній роботі та вмінні застосовувати отримані знання на практиці. Одним з ефективних методів навчання є проєктний підхід, що дає змогу студентам інтегрувати теоретичні знання з реальними завданнями. Використання інформаційних технологій значно розширює можливості застосування цього підходу у викладанні курсу «Диференціальні рівняння».

Проєктне навчання створює передумови для підвищення мотивації студентів, оскільки дає змогу працювати з реальними прикладами та застосовувати математичні методи до розв'язання прикладних задач. Особливо актуальним є поєднання цього підходу з інформаційними технологіями, що сприяє використанню сучасного програмного забезпечення для чисельного розв'язання та візуалізації результатів.

Обґрунтування проєктного підходу. Проєктний підхід під час викладання курсу «Диференціальні рівняння» сприяє глибшому розумінню предмета та розвитку важливих навичок у студентів. Одним із ключових аспектів цього підходу є розвиток дослідницьких навичок. Студенти працюють над практичними задачами, які вимагають ретельного аналізу, моделювання та перевірки гіпотез. Виконуючи проєкти, вони навчаються глибоко аналізувати проблему, порівнювати різні методи розв'язання задач та оцінювати ефективність цих методів. Наприклад, у рамках проєктного завдання студенти можуть досліджувати динаміку поширення вірусних захворювань, використовуючи модель SIR (Susceptible – Infected – Recovered). Аналізуючи реальні дані та прогнозуючи можливий розвиток епідемії, вони не лише застосовують математичні методи, а й оцінюють вплив різних чинників, таких як карантинні заходи чи вакцинація.

Не менш важливим є міждисциплінарний підхід, який передбачає застосування диференціальних рівнянь у різних сферах знань. Наприклад, у фізиці студенти можуть моделювати рух маятника, використовуючи рівняння Ньютона та аналізуючи вплив амплітуди, довжини маятника та коефіцієнта тертя. В економіці вони можуть досліджувати моделі зростання ВВП або зміни валютного курсу, застосовуючи рівняння логістичного росту. В екології, наприклад, можна розглядати модель Лотки – Вольтерри для аналізу взаємодії хижаків і жертв у певній екосистемі.

Особливу увагу в проєктному навчанні приділяють роботі з реальними даними. Для цього використовуються сучасні програмні середовища, такі як Maple, MATLAB, Python (SciPy, NumPy), Wolfram Mathematica, GeoGebra. Завдяки цим інструментам студенти можуть відтворювати реальні явища, створювати моделі та перевіряти їх на основі статистичних даних. Наприклад, у MATLAB можна реалізувати чисельне розв'язання рівнянь теплопровідності для аналізу зміни температури в приміщенні залежно від ізоляції стін. У Python, використовуючи бібліотеки SciPy та Matplotlib, можна моделювати коливальні процеси в електричних колах і будувати графіки для аналізу гармонічних сигналів.

Ще одним важливим аспектом є формування навичок командної роботи. Виконуючи проєкти у групах, студенти навчаються ефективно комунікувати, розподіляти обов'язки, координувати свою діяльність та аналізувати отримані результати разом. Наприклад, під час дослідження метеорологічних даних студенти можуть поділитися завданнями: одні відповідатимуть за збір даних, інші – за їх математичну обробку, ще хтось – за візуалізацію та створення звіту. Такий підхід дає змогу не лише якісно виконати проєкт, а й розвинути організаційні навички.

Метод проєктів у викладанні диференціальних рівнянь робить навчання більш цікавим, практичним та ефективним. Він допомагає студентам не лише засвоїти математичні методи, а й розвинути аналітичне мислення, дослідницькі та комунікативні навички, що є важливими для їх професійного зростання.

Методика впровадження проєктного підходу. Проєктний підхід базується на виконанні студентами завдань, які моделюють реальні ситуації з використанням знань, отриманих під час вивчення диференціальних рівнянь. Реалізація методу проєктів під час вивчення диференціальних рівнянь передбачає виконання декількох етапів.

Постановка навчальної мети та завдань. Перед початком курсу формулюються основні цілі, що стануть орієнтирами для студентів у процесі вивчення матеріалу: засвоєння базових понять та методів розв'язання диференціальних рівнянь; формування навичок математичного моделювання реальних процесів; використання інформаційних технологій для аналізу та візуалізації результатів; розвиток критичного мислення, уміння знаходити альтернативні підходи до розв'язання задач; підготовка до самостійної науково-дослідницької діяльності

Усі теми, що розглядаються в межах курсу, охоплюють широкий спектр застосувань диференціальних рівнянь у різних наукових галузях. Наприклад, у фізиці та механиці студенти аналізують рух математичного маятника, ураховуючи демпфування та зовнішні сили. Для цього застосовуються звичайні диференціальні рівняння другого порядку, а їх чисельне розв'язання здійснюється за допомогою MATLAB, MAPLE або Python.

В економічній сфері розглядаються моделі зростання капіталу, зокрема рівняння Мальтуса або система рівнянь Лотки – Вольтерри, яка описує конкуренцію між підприємствами. Завдяки цим моделям студенти вчаться аналізувати стабільність розв'язків та прогнозувати довгострокові тенденції економічного розвитку.

Біологічні та медичні аспекти курсу включають вивчення епідеміологічних моделей, таких як SIR-модель, що описує поширення інфекційних хвороб. Використання програмних засобів дає змогу не лише реалізувати модель, а й дослідити вплив різних параметрів на розвиток епідемії.

Технічні системи, зокрема електротехніка, представлені вивченням електричних кіл, що містять конденсатори, резистори та індуктивності. Розв'язання відповідних диференціальних рівнянь дає змогу зрозуміти принципи роботи RLC-ланцюгів та їхню поведінку в динамічних умовах.

Не менш цікавою є тема, пов'язана з космічною навігацією та астрономією. Вона передбачає моделювання орбітального руху штучних супутників Землі на основі рівнянь Кеплера. За допомогою чисельних методів студенти вивчають зміни орбітальних параметрів під впливом зовнішніх чинників.

Таким чином, курс не лише знайомить студентів із теоретичними аспектами диференціальних рівнянь, а й допомагає опанувати методи їх застосування в реальних наукових та інженерних завданнях. Завдяки цьому навчальний процес стає цікавим, практично орієнтованим і максимально наближеним до сучасних дослідницьких та технологічних потреб.

Вибір типів проєктів. Проєкти можуть бути різноманітними за спрямуванням і складністю залежно від поставлених цілей, наявних ресурсів та рівня підготовки учасників. Одні проєкти спрямовані на глибоке вивчення рівнянь та їхніх властивостей, інші допомагають вирішувати реальні завдання у фізиці, економіці та біології, а деякі поєднують науку із сучасними технологіями, створюючи складні комп'ютерні симуляції.

Дослідницькі проєкти – це шлях до розуміння складних математичних структур. Вони дають змогу вивчати різні типи рівнянь: лінійні, нелінійні, стохастичні та їхню роль у різних наукових сферах. Дослідники аналізують стійкість розв'язків, оцінюють точність методів розв'язання та шукають нові способи застосування рівнянь у біологічних, фізичних чи екологічних системах. Наприклад, дослідження стохастичних рівнянь допомагає зрозуміти, як випадкові процеси впливають на фінансові ринки або розвиток популяцій.

Є й інший підхід – прикладні проєкти. Вони зосереджені на використанні математичних моделей для розв'язання реальних завдань. Учені та інженери застосовують рівняння для прогнозування динаміки ринків, моделювання коливальних систем у фізиці або аналізу хімічних реакцій. Такі дослідження мають практичне значення: вони дають змогу будувати більш точні економічні прогнози, створювати ефективніші системи логістики або навіть покращувати медичні методи лікування.

Технології змінюють підходи до математичних досліджень, і саме тут зручно використовувати комп'ютерні симуляції. Завдяки програмуванню на Python, MAPLE, MATLAB або Mathematica можна швидко та ефективно розв'язувати складні рівняння, будувати інтерактивні графіки та навіть моделювати фізичні процеси. Наприклад, комп'ютерна симуляція може показати, як хвиля проходить через різні середовища або як поширюється інфекція у великій популяції. Це відкриває нові горизонти в науці, роблячи дослідження доступнішими та наочнішими.

Та найбільш захопливими є міждисциплінарні та інноваційні проєкти, що поєднують математику з іншими галузями науки й технологіями. Використання штучного інтелекту для прогнозування поведінки складних систем, створення віртуальних лабораторій для навчання або розроблення алгоритмів для оптимізації ресурсів – усе це перетворює абстрактні рівняння на реальні інструменти, що змінюють світ.

Отже, вибір напряму дослідження залежить від інтересів і прагнень дослідника. Чи буде це пошук нових математичних закономірностей, застосування рівнянь у практичних задачах чи розроблення сучасних цифрових технологій – кожен проєкт відкриває унікальні можливості для наукового розвитку та відкриттів.

Використання інформаційних технологій. Сучасні інформаційні технології значно розширюють можливості викладання курсу «Диференціальні рівняння», роблячи його більш інтерактивним та практично орієнтованим. Завдяки використанню спеціалізованого програмного забезпечення студенти можуть не лише автоматизувати обчислення, а й глибше розуміти природу диференціальних рівнянь, аналізувати поведінку їхніх розв'язків і застосовувати отримані знання для моделювання реальних процесів.

Однією з головних переваг таких технологій є можливість автоматичного розв'язку рівнянь за допомогою згадуваних вище математичних пакетів. Це дає змогу студентам швидко отримувати результати навіть для складних задач, не витрачаючи час на громіздкі аналітичні обчислення. Замість того щоб зосереджуватися на технічних аспектах розрахунків, вони можуть більше уваги приділити аналізу отриманих результатів і розумінню математичних моделей.

Ще одним важливим складником навчального процесу є візуалізація розв'язків. Часто аналітичний вигляд функції не дає інтуїтивного уявлення про її поведінку, проте завдяки графікам та інтерактивним інструментам студенти можуть наочно спостерігати зміну функцій у часі, будувати фазові портрети динамічних систем та аналізувати точки рівноваги. Візуальні підходи значно покращують розуміння таких складних тем, як стійкість розв'язків та поведінка нелінійних систем.

Коли ж аналітичний розв'язок отримати неможливо, студенти можуть використовувати чисельні методи, що відіграють важливу роль у сучасній математичній практиці. Чисельні алгоритми, такі як метод Ейлера чи метод Рунге – Кутта, дають змогу знаходити наближені розв'язки й оцінювати їх точність. Використовуючи програмні засоби, студенти можуть порівнювати різні підходи, досліджувати похибки методів та розуміти їх ефективність у різних випадках.

Сучасне навчання також передбачає використання інтерактивних платформ, які дають змогу студентам самостійно досліджувати матеріал, виконувати вправи та тестувати свої знання. Наприклад, Jupyter Notebook, GeoGebra, Desmos та інші платформи допомагають організувати експериментальний підхід до вивчення рівнянь, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

Значну роль відіграє і комп'ютерне моделювання реальних процесів. Диференціальні рівняння широко застосовуються у фізиці, біології, економіці, інженерних науках, і завдяки комп'ютерним симуляціям студенти можуть бачити, як вони працюють на практиці. Такий підхід не лише підвищує зацікавленість студентів, а й допомагає їм зрозуміти реальну значущість математичних методів.

Окрім того, сьогодні диференціальні рівняння активно використовуються у великих даних та машинному навчанні. Завдяки програмним засобам студенти можуть ознайомитися з методами розв'язання рівнянь у масштабних дослідженнях, де вони використовуються, наприклад, у фінансовій аналітиці чи моделюванні кліматичних змін.

Це ще раз підкреслює, що сучасні інформаційні технології відкривають перед студентами нові можливості у вивченні диференціальних рівнянь. Вони дають змогу зробити навчання більш гнучким, цікавим та ефективним, а також застосовувати математичні методи для вирішення реальних завдань. У майбутньому такі навички будуть особливо важливими для науковців, інженерів, аналітиків та спеціалістів з обчислювальної математики.

Організація роботи студентів. Один із найважливіших складників успішного виконання проєкту – це грамотна організація роботи студентів. Від того, наскільки правильно буде розподілено обов'язки та налагоджено взаємодію між учасниками, значною мірою залежить кінцевий результат. Саме тому необхідно створити чітку структуру роботи, що включає використання наукових джерел, технічних засобів та інструментів аналізу.

На початку студенти розподіляють ролі у групі. Хтось стає аналітиком, який займається збором і систематизацією інформації, інші виконують роль програмістів, відповідальних за технічну реалізацію і розроблення алгоритмів. Доповідачі готують матеріали для представлення результатів, а модератори координують процес та слідкують за його динамікою. Такий підхід дає змогу кожному зосередитися на своїх завданнях і ефективно виконувати свою частину роботи.

Далі настає етап роботи з джерелами. Студенти опрацьовують навчальні матеріали, наукові статті, електронні ресурси – усе, що допоможе їм у зборі необхідної інформації та формуванні основи для подальшого дослідження. Це дає змогу не лише розширити знання, а й підкріпити проєкт науковими даними.

Процес виконання проєкту проходить у кілька етапів. Спочатку визначається проблема і формулюється мета дослідження. Далі проводиться теоретичний аналіз і підбираються математичні моделі, які найкраще підходять для розв'язання задачі. Використання чисельних методів дає змогу знайти розв'язки, а програмна реалізація та візуалізація допомагають представити отримані результати у зручній формі. Наприкінці студенти аналізують дані, обговорюють висновки та роблять узагальнення.

Упродовж усього проєкту важливим є проміжний контроль. Регулярні зустрічі з викладачем дають змогу отримати зворотний зв'язок, проаналізувати проміжні результати і внести необхідні корективи. Це допомагає уникнути можливих помилок і вдосконалити роботу ще до фінальної презентації.

Останній етап – представлення результатів. Студенти готують мультимедійну презентацію, де демонструють свою роботу, пояснюють використані методи і роблять висновки. Захист проєкту перед аудиторією включає не лише виступ, а й дискусію, під час якої можна обговорити різні підходи до вирішення проблеми та оцінити отримані результати.

Завдяки чіткій організації та структурованому підходу студенти не лише ефективно виконують проєкт, а й набувають цінних навичок командної роботи, аналізу інформації та наукового дослідження.

Очікувані результати. Упровадження проєктного підходу з використанням інформаційних технологій у викладанні курсу «Диференціальні рівняння» сприятиме досягненню низки значущих результатів, які позитивно позначаються як на академічних досягненнях студентів, так і на їхніх професійних компетенціях.

Поглиблення розуміння теоретичних основ: використання інтерактивних візуалізацій, динамічних моделей та комп'ютерних симуляцій допоможе студентам краще усвідомити складні математичні концепції; запровадження індивідуальних і групових проєктів сприятиме осмисленню теоретичного матеріалу через практичну діяльність.

Формування навичок практичного застосування математичних методів: залучення програмних засобів дасть змогу студентам отримати реальний досвід розв'язання диференціальних рівнянь у прикладних задачах; виконання проєктів, орієнтованих на моделювання реальних процесів (економічних, технічних, біологічних тощо), сприятиме розумінню міждисциплінарних зв'язків.

Розвиток критичного мислення та аналітичних здібностей: робота з великими обсягами даних, аналіз результатів та перевірка правильності отриманих рішень сприятимуть формуванню навичок аналітичного мислення; обговорення різних підходів до розв'язання задач допоможе студентам навчитися оцінювати ефективність математичних методів та робити обґрунтовані висновки.

Підвищення рівня цифрової грамотності: використання сучасного програмного забезпечення для математичних обчислень сприятиме вдосконаленню цифрових навичок, що є важливими для майбутньої професійної діяльності студентів; опанування технологій онлайн-співпраці, таких як хмарні платформи для спільної роботи (Google Colab, Jupyter Notebook, Overleaf), допоможе студентам ефективно взаємодіяти в команді.

Збільшення мотивації до навчання та самостійної роботи: використання проєктного підходу дасть студентам змогу працювати над реальними задачами, що зробить навчальний процес більш цікавим і прикладним; самостійна робота із цифровими ресурсами та програмними засобами сприятиме формуванню навичок самоосвіти та пошуку нової інформації.

Розвиток комунікативних навичок та навичок командної роботи: спільне виконання проєктів та участь у дискусіях сприятимуть удосконаленню навичок ефективної комунікації та співпраці у колективі; презентація результатів досліджень перед аудиторією дасть змогу студентам покращити навички публічних виступів та аргументованого обґрунтування своїх ідей.

Інтеграція інформаційних технологій у викладання курсу «Диференціальні рівняння» не лише покращить якість навчального процесу, а й сприятиме всебічному розвитку студентів, допомагаючи їм краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності в умовах цифрового суспільства.

Приклади проєктів. Розглянемо декілька конкретних прикладів проєктів, які можна розглядати в курсі «Диференціальні рівняння».

Приклад 1. Теплопровідність у матеріалах.

Опис: студенти розв'язують рівняння теплопровідності для різних геометричних областей та матеріалів.

Програмні засоби: MATLAB, Python (FEniCS, NumPy), Wolfram Mathematica.

Очікувані результати: візуалізація температурного розподілу в часі; аналіз ефективності теплоізоляційних матеріалів; дослідження впливу зовнішніх умов на теплові процеси.

На рис. 1, 2 наведено візуалізацію результатів за даним проєктом. Рис. 1 демонструє, як тепло поширюється від країв стержня до його середини, поступово вирівнюючи температуру. Це візуалізація процесу теплопровідності, який моделюється за допомогою рівняння теплопровідності. На рис. 2 наведено фрагменти аналітичного розв'язання початково-крайових задач у пакеті Maple.

Приклад 2. Моделювання епідеміологічних процесів (SIR-модель).

Опис: студенти розробляють математичну модель поширення інфекційного захворювання в популяції за допомогою системи диференціальних рівнянь SIR (Susceptible – Infected – Recovered).

Програмні засоби: Python (SciPy, Matplotlib), MATLAB, Wolfram Mathematica.

Очікувані результати: візуалізація змін у чисельності хворих, здорових і тих, хто одужав; аналіз впливу карантинних заходів на динаміку інфекції; оцінка критичних точок та прогнозування піку захворюваності.

На рис. 3 представлено SIR-модель поширення інфекції. Графік показує динаміку здорових (S), інфікованих (I) та одужавших (R) осіб у часі. Видно, що на початку кількість заражених швидко зростає, досягає піку, а потім поступово зменшується через одужання. На рис. 4 представлено SIR-модель поширення інфекції з вакцинацією. Відмінність від класичної моделі полягає у зменшенні кількості сприйнятливих (S) через вакцинацію, що зменшує пік інфікованих (I). Графік показує, що завдяки вакцинації захворювання поширюється повільніше, а загальна кількість хворих менша.

Приклад 3. Моделювання руху маятника з опором середовища.

Опис: студенти будують математичну модель руху фізичного маятника, ураховуючи сили опору (наприклад, повітряний опір або тертя).

Програмні засоби: Python (SymPy, NumPy, Matplotlib), MATLAB, Maple.

Очікувані результати: чисельне розв'язання диференціального рівняння другого порядку;

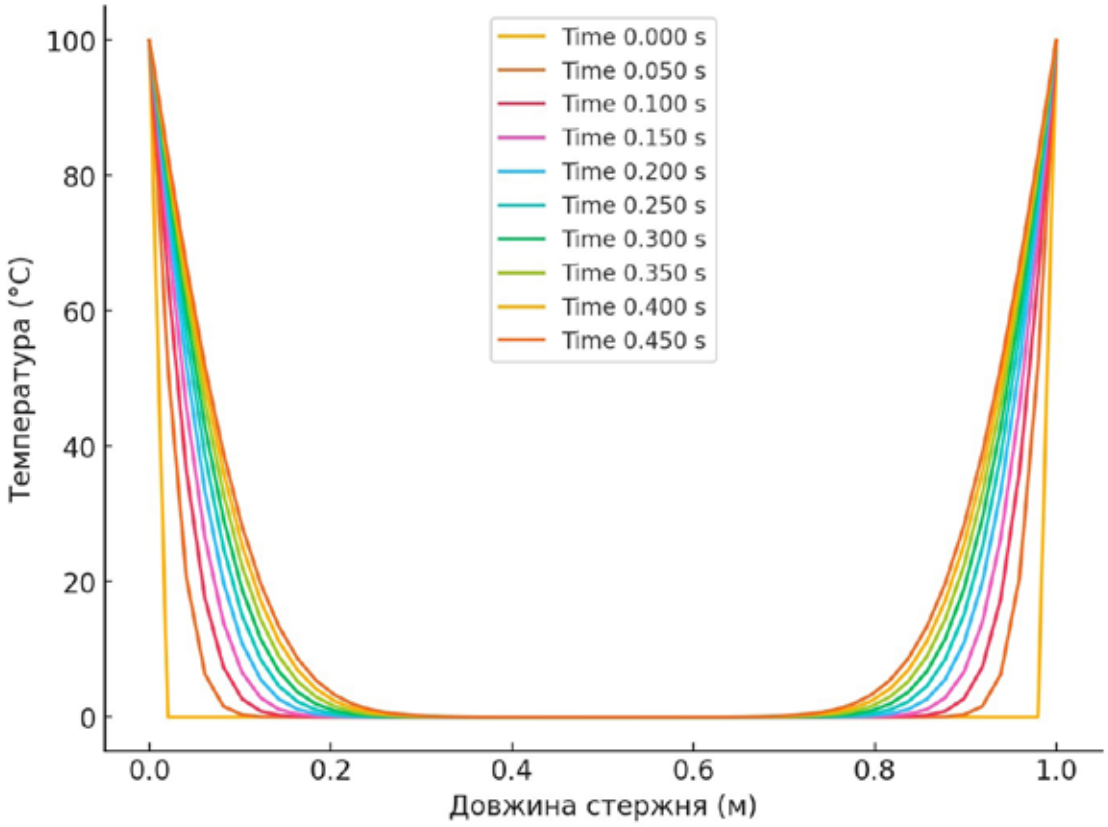
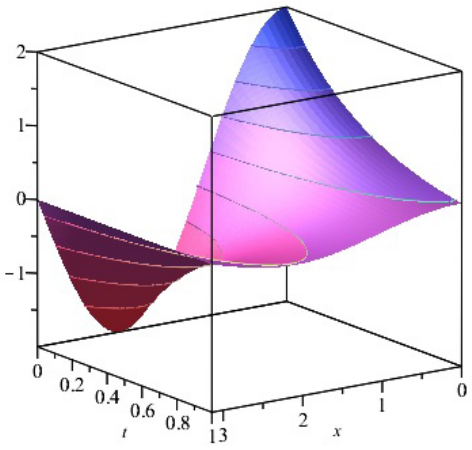


Рис. 1. Розподіл температури вздовж стержня у часі

```
                                                    Viznachennya funkcii V(x,t)
> a := 1 :  l := π : T := 1 : n := 2 : # kilkist chleniv ryadu
  v0 := x→2 cos(3 x / 2) :
  v1 := t→0 : # granychna umova na kintsi sterzhnia x=0, tobto v_x(0; t);
  ψ2 := t→0 : # granychna umova na kintsi sterzhnia x=l, tobto v(l; t);
  eq := [∂/∂t v(x, t) = ∂^2/∂x^2 v(x, t), v(x, 0) = v0(x), D_1(v)(0, t) = v1(t), v(l, t) = ψ2(t)];

                                  eq := [∂/∂t v(x, t) = ∂^2/∂x^2 v(x, t), v(x, 0) = 2 cos(3 x / 2), D_1(v)(0, t) = 0, v(π, t) = 0]

> Ck := k→ 2/l · (∫_0^l v0(x)·cos(π·(2 k − 1)·x / (2·l)) dx) :
  C = simplify(Ck(k)); # tilki C2=2 neviznachenist 0, resta dorivnuut nulu

  v := (x, t)→ Σ_{k=1}^{n} Ck(k)·exp(−(π·(2 k − 1) / (2·l))^2 ·a^2·t)·cos(π·(2 k − 1)·x / 2 l) :
  v = simplify(v(x, t));

                                                    C = 6 sin(π k) / (π (k^2 − k − 2))

                                                    v = 2 e^(−9 t / 4) cos(3 x / 2)

> contourplot3d(v(x, t), x = 0 .. π, t = 0 .. 1, contourlabels = true, filledregions = true);
  contourplot(v(x, t), t = 0 .. 1, x = 0 .. π, contourlabels = true, filledregions = true);
```



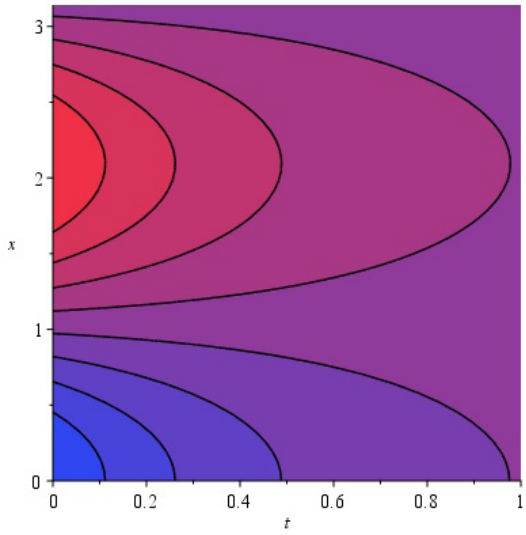


Рис. 2. Фрагмент аналітичного розв'язання початково-крайової задачі у пакеті Maple

графічне представлення амплітуди та швидкості маятника у часі; дослідження впливу коефіцієнта тертя на згасання коливань.

Приклад 4. Динаміка поширення чуток у соціальних мережах.

Опис: студенти моделюють поширення інформації у соціальних мережах за аналогією з епідеміологічними моделями (SIR або SEIR).

Програмні засоби: Python (NetworkX, SciPy), MATLAB.

Очікувані результати: аналіз впливу чинників (довіри, кількості контактів) на швидкість поширення інформації; визначення ефективних стратегій боротьби з дезінформацією; графічне представлення поширення чуток у мережі.

На рис. 5 наведено візуалізацію моделювання поширення чутки у соціальній мережі: сірі вузли (S) – люди, які ще не чули чутку; червоні вузли (I) – люди, які активно розповсюджують чутку; зелені вузли (R) – люди, які вже «забули» або перестали передавати інформацію.

На кожному часовому кроці видно, як чутка поширюється серед зв'язаних людей, а потім поступово затухає, коли деякі перестають її передавати.

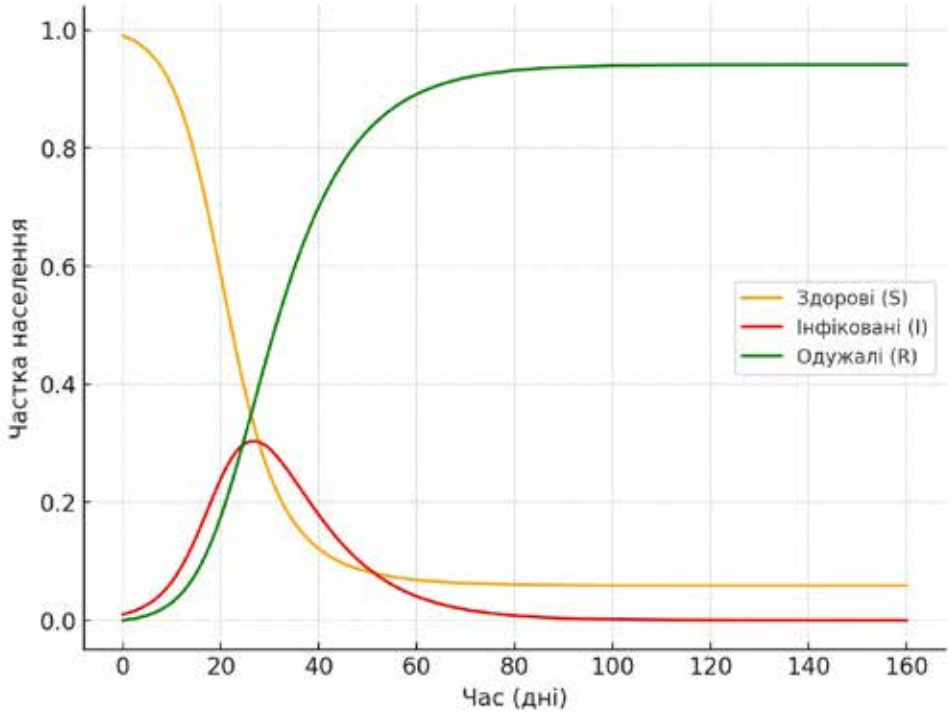


Рис. 3. SIR-модель поширення інфекції

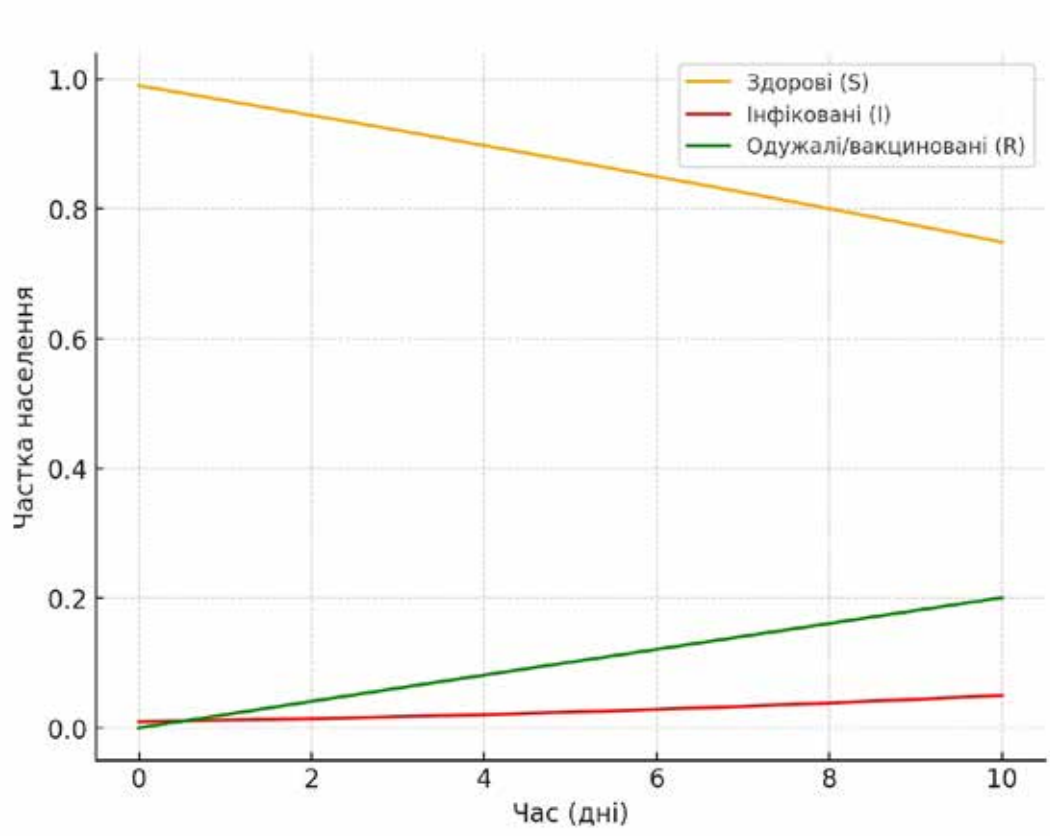


Рис. 4. SIR-модель поширення інфекції з вакцинацією

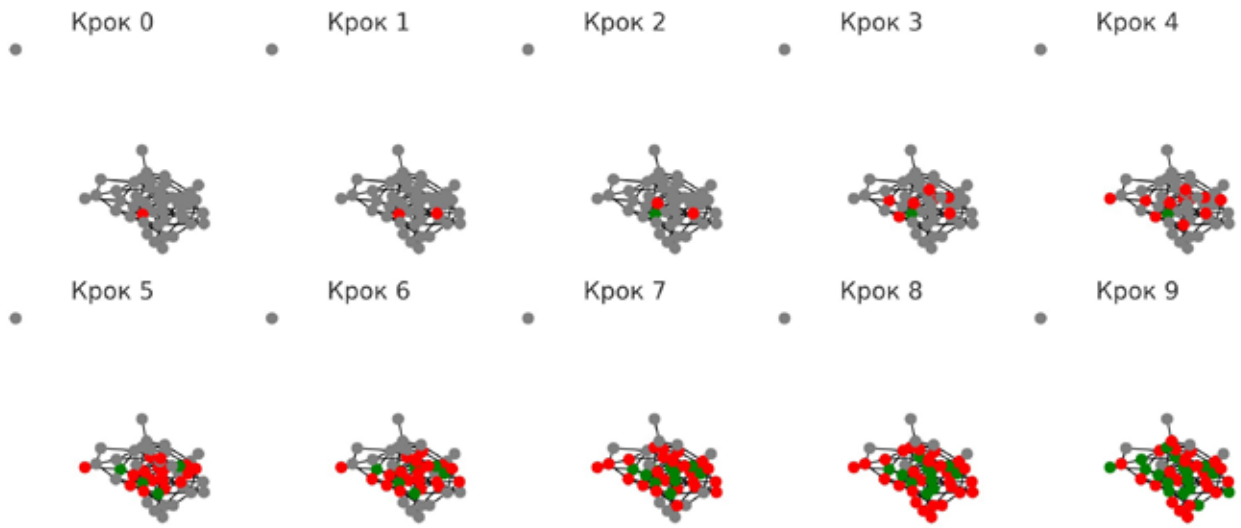


Рис. 5. Візуалізація поширення чутки у соціальній мережі засобами Python

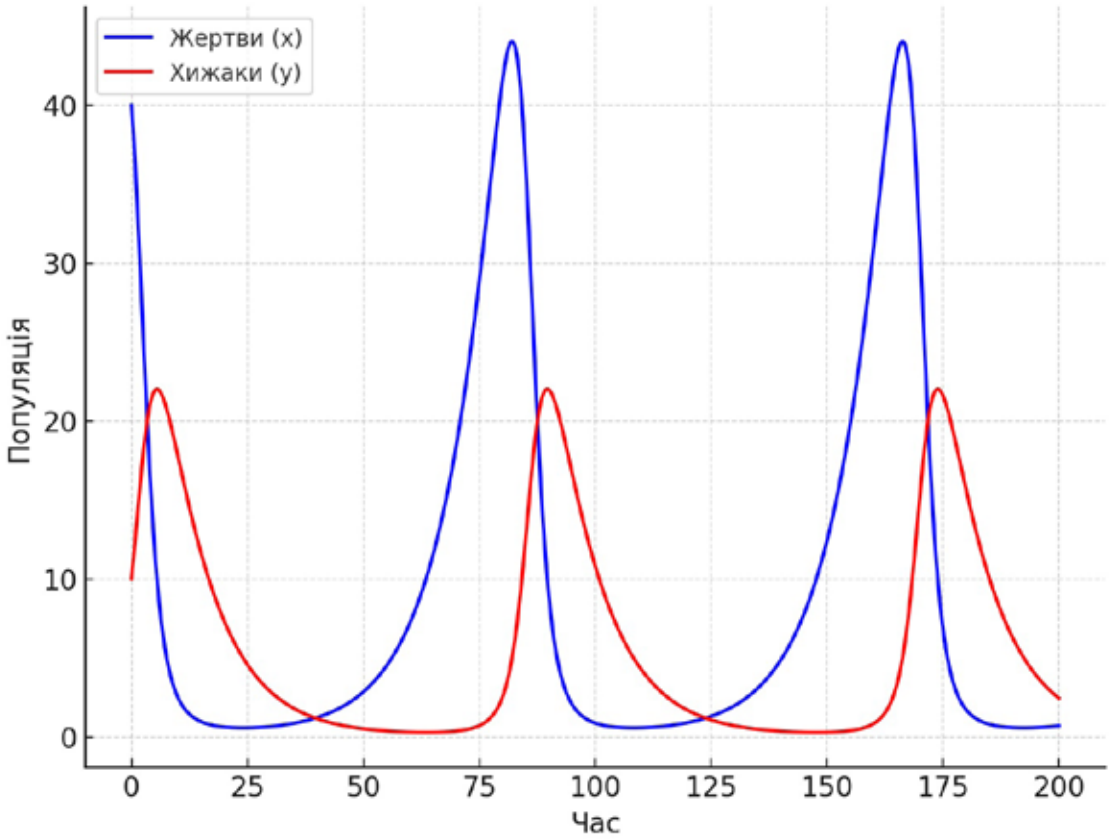


Рис. 6. Візуалізація моделі Лотки – Вольтерри (хижак – жертва)

Приклад 5. Модель зміни чисельності популяції (модель хижака-жертви Лотки – Вольтерри).

Опис: студенти досліджують взаємодію популяцій хижаків і жертв, використовуючи систему нелінійних диференціальних рівнянь.

Програмні засоби: Python (SciPy, Matplotlib), MATLAB, Wolfram Mathematica.

Очікувані результати: чисельне розв'язання системи рівнянь; визначення ефективних стратегій боротьби з дезінформацією; побудова фазо-

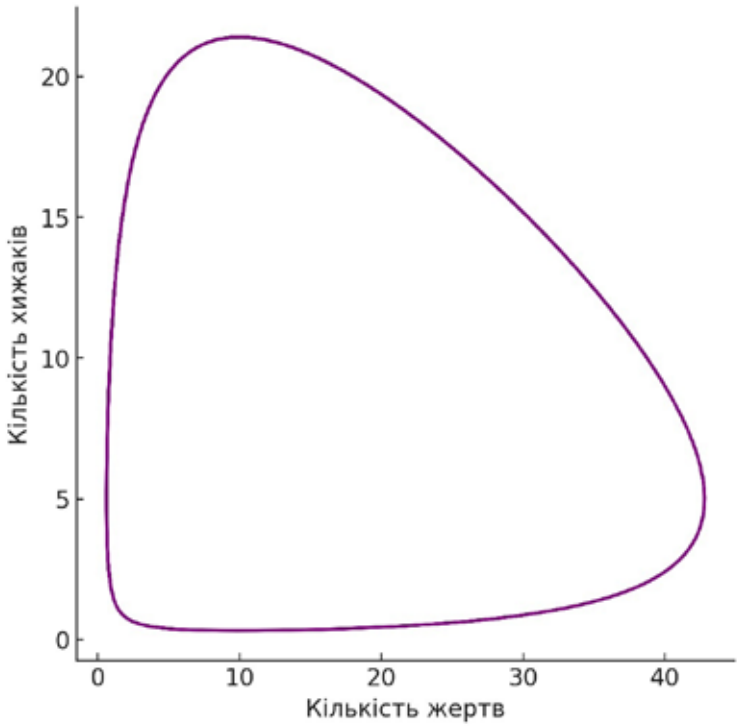


Рис. 7. Фазовий портрет (жертви – хижаки)

вого портрету популяцій; аналіз умов стабільності популяційного балансу

На рис. 6 наведено візуалізацію моделі Лотки – Вольтерри (хижак – жертва): синя лінія показує зміну чисельності жертв; червона лінія показує зміну чисельності хижаків. Вони коливаються у часі: коли жертв багато, кількість хижаків зростає, а потім через нестачу їжі вона зменшується, що дає змогу популяції жертв відновитися.

На рис.7 представлено фазовий портрет (жертви – хижаки). На цьому графіку видно циклічний взаємозв'язок між двома популяціями. Вони рухаються по замкнутій траєкторії: спочатку зростає кількість жертв, потім збільшується чисельність хижаків, після чого обидві популяції падають.

Це класична модель екосистем, яка показує природні цикли хижаків і жертв.

Висновки. Аналіз упровадження проєктного підходу у викладанні курсу «Диференціальні рівняння» показав, що цей метод значно підвищує рівень залученості студентів до навчального процесу та покращує їхні навички математичного моделювання, роботи з даними та використання сучасного програмного забезпечення. Упровадження проєктного навчання забезпечує такі позитивні результати:

Поглиблене розуміння теоретичних аспектів курсу. Використання реальних прикладних задач дає студентам змогу краще усвідомити значення диференціальних рівнянь та механізми їх застосування. Візуалізація математичних моделей сприяє кращому сприйняттю абстрактних концепцій.

Розвиток критичного мислення та дослідницьких навичок. Робота з реальними даними, аналіз різних методів розв'язку та оцінка ефективності чисельних алгоритмів допомагають студентам навчитися обґрунтовано підходити до математичних задач та вибирати оптимальні рішення.

Формування міждисциплінарного мислення. Проєкти, що включають застосування диференціальних рівнянь у фізиці, біології, економіці та інших сферах, допомагають студентам побачити взаємозв'язок між різними науками та зрозуміти важливість математичного моделювання у сучасному світі.

Підвищення цифрової грамотності та навичок роботи з програмним забезпеченням. Активне використання MATLAB, Python, Maple та інших платформ дає змогу студентам освоїти сучасні інструменти для розв'язку математичних задач, що є важливим для їх професійного розвитку.

Розвиток комунікативних навичок та вміння працювати у команді. Виконання проєктів у групах сприяє формуванню навичок ефективної співпраці, комунікації та спільного аналізу результатів.

Водночас існують перспективи подальших досліджень та вдосконалення методики проєктного навчання у курсі «Диференціальні рівняння». Серед них можна виокремити:

Розширення використання інформаційних технологій. Дослідження можливостей застосування штучного інтелекту та машинного навчання у розв'язанні диференціальних рівнянь, інтеграція сучасних хмарних сервісів для спільної роботи студентів над проєктами.

Створення інтерактивних навчальних платформ. Розроблення онлайн-систем, що дають змогу студентам самостійно експериментувати з різними математичними моделями, змінювати параметри рівнянь та аналізувати отримані результати.

Міждисциплінарне розширення курсу. Створення спеціалізованих курсів, що поєднують вивчення диференціальних рівнянь із конкретними прикладними напрямами, такими як біофізика, екологічне моделювання, фінансова математика тощо.

Аналіз впливу проєктного навчання на довгострокові результати студентів. Проведення досліджень щодо того, як отримані навички аналітичного моделювання впливають на подальшу академічну та професійну діяльність випускників.

Отже, проєктний підхід у викладанні курсу «Диференціальні рівняння» є перспективною методикою, яка має великий потенціал для покращення якості математичної освіти та підготовки студентів до вирішення реальних наукових і технологічних проблем. Його подальший розвиток та інтеграція з новітніми інформаційними технологіями сприятимуть формуванню фахівців нового покоління, здатних застосовувати математичні методи у різних галузях науки та практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герлянд Т., Кулалаєва Н. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Житомир : Полісся, 2019. URL: https://doi.org/10.32835/978-966-655-908-4/2019 (дата звернення: 20.03.2025).
2. Гриценко К., Яценко В., Могильна К. Досвід ЄС щодо розроблення та впровадження стратегічних документів цифрової трансформації на національному рівні. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Т. 103. № 5. С. 1–20. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5792 (дата звернення: 20.03.2025).
3. Онищенко Н.П. Особливості використання методу проєктів під час викладання педагогічних дисциплін. *Visnik Zaporiz kogo naciohai nogo universitetu Pedagogicni nauki*. 2021. Т. 2. № 3. С. 201–206. URL: https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-2-30 (дата звернення: 20.03.2025).
4. Рудницький С., Колмакова В., Шаров С. Проєктна діяльність у курсі дискретної математики з використанням інформаційних технологій. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 5(23). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5(23)-1386-1399 (дата звернення: 20.03.2025).
5. Суховерхова О., Брацлавська А. Проєктна діяльність як засіб розвитку адаптивної компетентності. *Adaptive Management Theory and Practice Pedagogics*. 2021. Т. 12. № 23. URL: https://doi.org/10.33296/2707-0255-12(23)-01 (дата звернення: 20.03.2025).
6. Химич Е. Використання методу проєктів у процесі викладання біології у старших класах загальноосвітнього навчального закладу. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 10(28). URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-472-483 (дата звернення: 20.03.2025).
7. Шурин О. Реалізація особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Інноватика у вихованні*. 2021. Т. 2. № 13. С. 196–202. URL: https://doi.org/10.35619/iiu.v2i13.361 (дата звернення: 20.03.2025).
8. Adegoke O.T., Akinrinola F.Y., Ogegbo A.A. ICT integration in STEM education in Rwanda. Information and Communications Technology in STEM Education. London, 2023. P. 68–81. URL: https://doi.org/10.4324/9781003279310-5 (date of access: 20.03.2025).
9. Chesky N.Z., Wolfmeyer M.R. STEM'S What, Why, and How? Ontology, Axiology, and Epistemology. Philosophy of STEM Education. New York, 2015. P. 17–43. URL: https://doi.org/10.1057/9781137535467_2 (date of access: 20.03.2025).
10. Computer Science Trends and Innovations in Computer Engineering Against the Backdrop of Russian Armed Aggression / V. Bannikov et al. S Int. J. Comput. Sci. Netw. Secur. 2022. Vol. 22, no. 9. P. 465–470. URL: https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.60 (date of access: 20.03.2025).
11. Digital Technologies in the Process of Teaching STEM Disciplines: Challenges and Prospects / H. Hubal et al. Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade. 2024. Vol. 17, no. 1. P. 445–458. URL: https://doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.445-458 (date of access: 20.03.2025).
12. Digital Transformation of Education in the Context of Informatization of Education and Society Against the Background of Russian Armed Aggression: Current Problems and Vectors of Development / N. Bakhmat et al. WISDOM. 2022. Vol. 4, no. 3. P. 14–21. URL: https://doi.org/10.24234/wisdom.v4i3.813 (date of access: 20.03.2025).

13. Education in Emergencies: A Review of Theory and Research / D. Burde et al. Review of Educational Research. 2016. Vol. 87, no. 3. P. 619–658. URL: https://doi.org/10.3102/0034654316671594 (date of access: 20.03.2025).
14. Experience of implementing the distance e-course "statistical methods in pharmacy" in the mathematical training of future pharmaceutical specialists / I. Zhovtonizhko et al. Information Technologies and Learning Tools. 2024. Vol. 103, no. 5. P. 120–135. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5578 (date of access: 20.03.2025).
15. Kennedy T.J., Odell M.R.L. STEM Education as a Meta-discipline. Contemporary Issues in Science and Technology Education. Cham, 2023. P. 37–51. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-24259-5_4 (date of access: 20.03.2025).
16. Khomyshak O. Video-based learning in the digital age: Challenges and opportunities. Information Technologies and Learning Tools. 2024. Vol. 104, no. 6. P. 14–30. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5854 (date of access: 20.03.2025).
17. Nechypurenko P., Selivanova T. Using the virtual chemical laboratory vlab in teaching chemistry of 9th grade students. Technology transfer: innovative solutions in Social Sciences and Humanities. 2019. Vol. 2. P. 34–36. URL: https://doi.org/10.21303/2613-5647.2019.00932 (date of access: 20.03.2025).
18. Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications / S. Palvia et al. Journal of Global Information Technology Management. 2018. Vol. 21, no. 4. P. 233–241. URL: https://doi.org/10.1080/1097198x.2018.1542262 (date of access: 20.03.2025).
19. Rzońca E. Comparative Analysis of the Level of Digital Competences of Future Teachers in Poland and Ukraine. Information Technologies and Learning Tools. 2024. Vol. 104, no. 6. P. 81–95. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5826 (date of access: 20.03.2025).
20. Simons M., Meeus W., T'Sas J. Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. Journal of Media Literacy Education. 2017. Vol. 9, no. 1. P. 99–115. URL: https://doi.org/10.23860/jmle-2017-9-1-7 (date of access: 20.03.2025).

REFERENCES

1. Gerljand, T., Kulalaєva, N. (2019). Teorija i praktika proektnogo navchannja u profesijno-tehnichnih navchal'nih zakladah [Theory and practice of project-based learning in vocational schools]. Zhitomir: Polissja. Retrieved from https://doi.org/10.32835/978-966-655-908-4/2019 [in Ukrainian].
2. Gricenko, K., Jacenko, V., Mogil'na, K. (2024). Dosvid ЄS shhodo rozroblennja ta vprovadzhennja strategichnih dokumentiv cifrovoї transformaciї na nacional'nomu rivni [EU experience in developing and implementing strategic documents for digital transformation at the national level]. Information Technologies and Learning Tools, 103, 5, 1–20. Retrieved from https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5792 [in Ukrainian].
3. Onishhenko, N.P. (2021). Osoblivosti vikoristannja metodu proєktiv pid chas vikladannja pedagogichnih disciplin [Peculiarities of using the project method when teaching pedagogical disciplines]. Visnik Zaporiz kogo naciohai nogo universitetu Pedagogicni nauki – Visnik Zaporiz kogo naciohai nogo universitetu Pedagogical Sciences, 2, 3, 201–206. Retrieved from https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-2-30 [in Ukrainian].
4. Rudnic'kij, S., Kolmakova, V., Sharov, S. (2024). Proektna dijal'nist' u kursi diskretnoї matematiki z vikoristannjam informacijnih tehnologij [Project activity in the course of discrete mathematics using information technologies]. Visnik nauki ta osviti – Bulletin of Science and Education, 5(23). Retrieved from https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5(23)-1386-1399 [in Ukrainian].
5. Suhoverhova, O., Braclavs'ka, A. (2021). Proєktna dijal'nist' jak zasib rozvitku adaptivnoї kompetentnosti [Project activity as a means of developing adaptive competence]. Adaptive Management Theory and Practice Pedagogics, 12, 23. Retrieved from https://doi.org/10.33296/2707-0255-12(23)-01 [in Ukrainian].
6. Himich, E. (2023). Vikoristannja metodu proєktiv u procesi vikladannja biologiї u starshih klasah zagal'noosvitn'ogo navchal'nogo zakladu [The use of the project method in the process of teaching biology in senior grades of a general educational institution]. Perspektivi ta innovaciї nauki – Perspectives and innovations of science, 10(28). Retrieved from https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-472-483 [in Ukrainian].
7. Shurin, O. (2021). Realizacija osobistisno orієntovanogo pidhodu u profesijnij pidgotovci majbutn'ogo vchitelja [Implementation of a personality-oriented approach in the professional training of future teachers]. Innovatika u vihovanni – Innovation in Education, 2, 13, 196–202. Retrieved from https://doi.org/10.35619/iiu.v2i13.361 [in Ukrainian].

8. Adegoke, O.T., Akinrinola, F.Y., Ogegbo, A.A. (2023). ICT integration in STEM education in Rwanda. Information and Communications Technology in STEM Education, 68–81. URL: https://doi.org/10.4324/9781003279310-5 [in English].
9. Chesky, N.Z., Wolfmeyer, M.R. (2015). STEM'S What, Why, and How? Ontology, Axiology, and Epistemology. Philosophy of STEM Education, 17–43. Retrieved from https://doi.org/10.1057/9781137535467_2 [in English].
10. Bannikov, V. et al. (2022). Computer Science Trends and Innovations in Computer Engineering Against the Backdrop of Russian Armed Aggression. S Int. J. Comput. Sci. Netw. Secur., 22, 9, 465–470. Retrieved from https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.60 [in English].
11. Hubal, H. et al. (2024). Digital Technologies in the Process of Teaching STEM Disciplines: Challenges and Prospects. Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade, 17, 1, 445–458. Retrieved from https://doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.445-458 [in English].
12. Bakhmat, N. et al. (2022). Digital Transformation of Education in the Context of Informatization of Education and Society Against the Background of Russian Armed Aggression: Current Problems and Vectors of Development. WISDOM, 4, 3, 14–21. Retrieved from https://doi.org/10.24234/wisdom.v4i3.813 [in English].
13. Burde, D. et al. (2016). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. Review of Educational Research, 87, 3, 619–658. Retrieved from https://doi.org/10.3102/0034654316671594 [in English].
14. Zhovtonizhko, I. et al. (2024). Experience of implementing the distance e-course «statistical methods in pharmacy» in the mathematical training of future pharmaceutical specialists. Information Technologies and Learning Tools, 103, 5, 120–135. Retrieved from https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5578 [in English].
15. Kennedy, T.J., Odell, M.R.L. (2023). STEM Education as a Meta-discipline. Contemporary Issues in Science and Technology Education. Cham, 37–51. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-031-24259-5_4 [in English].
16. Khomyshak, O. (2024). Video-based learning in the digital age: Challenges and opportunities. Information Technologies and Learning Tools, 104, 6, 14–30. Retrieved from https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5854 [in English].
17. Nechypurenko, P., Selivanova, T. (2019). Using the virtual chemical laboratory vlab in teaching chemistry of 9th grade students. Technology transfer: innovative solutions in Social Sciences and Humanities, 2, 34–36. Retrieved from https://doi.org/10.21303/2613-5647.2019.00932 [in English].
18. Palvia, S. et al. (2018). Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications. Journal of Global Information Technology Management, 21, 4, 233–241. Retrieved from https://doi.org/10.1080/1097198x.2018.1542262 [in English].
19. Rzońca, E. (2024). Comparative Analysis of the Level of Digital Competences of Future Teachers in Poland and Ukraine. Information Technologies and Learning Tools, 104, 6, 81–95. Retrieved from https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5826 [in English].
20. Simons, M., Meeus, W., T'Sas, J. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. Journal of Media Literacy Education, 9, 1, 99–115. Retrieved from https://doi.org/10.23860/jmle-2017-9-1-7 [in English].

УДК 378.147:37.018.43:81’243 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-27

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Шикун А. В.
асистент кафедри іноземних мов
Національний університет водного господарства та природокористування
вул. Соборна, 11, Рівне, Україна
orcid.org/0000-0003-2043-014X
a.v.shykun@nuwm.edu.ua

Ключові слова: *цифрова компетентність, заклади вищої освіти, штучний інтелект, LMS, мобільні додатки, гібридне навчання.*

У статті досліджується інтеграція сучасних технологій у викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, що є актуальним на тлі глобальної цифровізації та зростаючої ролі іноземної мови як ключової компетентності фахівця. Аналізуються теоретичні засади цифровізації мовної освіти, зокрема концепції цифрової компетентності викладача та моделі TPACK і SAMR. Висвітлюються основні технології, що використовуються в навчальному процесі: LMS-платформи (Moodle, Google Classroom), мобільні додатки (Quizlet, Duolingo), засоби штучного інтелекту (GPT, чат-боти), інтерактивні ігрові інструменти (Kahoot, Mentimeter) та відеоконференції (Zoom, MS Teams). Представлено практичний досвід їх упровадження, що демонструє переваги (доступність, мотивація, персоналізація) та недоліки (технічні збої, цифрова втома). Окрему увагу приділено викликам інтеграції технологій, таким як недостатня цифрова компетентність викладачів, технічні бар’єри, ризик зниження мотивації студентів та проблеми академічної доброчесності. Визначено перспективи розвитку, включаючи навчання викладачів, розроблення адаптивних платформ та інтернаціоналізацію освіти через онлайн-програми. Методологія дослідження ґрунтується на аналізі наукової літератури та систематизації практичного досвіду. Результати статті є цінними для розроблення стратегій підвищення ефективності мовної освіти у ЗВО. Запропоновані висновки та рекомендації сприятимуть подальшому впровадженню інноваційних підходів у навчальний процес. Зроблено висновки про необхідність системного підходу до інтеграції технологій для підвищення якості мовної підготовки та запропоновано рекомендації для подальших досліджень у цій галузі.

APPLICATION OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CHALLENGES AND PROSPECTS

Shykun A. V.
Assistant at the Department of Foreign Languages
National University of Water and Environmental Engineering
Soborna str., 11, Rivne, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2043-014X
a.v.shykun@nuwm.edu.ua

Key words: *digital competence, higher education institutions, artificial intelligence, LMS, mobile applications, hybrid learning.*

The article examines the integration of modern technologies in foreign language teaching in higher education institutions, which is relevant against the background of global digitalization and the growing role of a foreign language as a key competence of a specialist. The theoretical foundations of the digitalization of language education are analyzed, in particular the concepts of digital competence of a teacher and the TPACK and SAMR models. The main technologies used in the educational process are highlighted: LMS platforms (Moodle, Google Classroom), mobile applications (Quizlet, Duolingo), artificial intelligence tools (GPT, chatbots), interactive gaming tools (Kahoot, Mentimeter) and video conferencing (Zoom, MS Teams). Practical experience of their implementation is presented, demonstrating the advantages (accessibility, motivation, personalization) and disadvantages (technical failures, digital fatigue). Special attention is paid to the challenges of technology integration, such as insufficient digital competence of teachers, technical barriers, the risk of reducing student motivation and problems of academic integrity. Development prospects are identified, including teacher training, development of adaptive platforms and internationalization of education through online programs. The research methodology is based on the analysis of scientific literature and systematization of practical experience. The results of the article are valuable for developing strategies to improve the effectiveness of language education in higher education institutions. The proposed conclusions and recommendations will contribute to the further implementation of innovative approaches in the educational process. The research methodology is based on the analysis of scientific literature and systematization of practical experience. The results of the article are valuable for developing strategies to improve the effectiveness of language education in higher education institutions. The proposed conclusions and recommendations will contribute to the further implementation of innovative approaches in the educational process. Conclusions are drawn about the need for a systematic approach to the integration of technologies to improve the quality of language training and recommendations are offered for further research in this area.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується безпрецедентними темпами цифровізації, що пронизує усі сфери життя включно з освітою [3]. Глобальні процеси технологічної трансформації створюють нові вимоги до підготовки фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО), де володіння іноземною мовою стає однією з ключових компетентностей успішного професіонала [6]. Зміна парадигми від викладача як єдиного джерела знань до студента як активного учасника освітнього процесу, що самостійно здобуває інформацію та формує компетенції, вимагає перегляду підходів до викладання. Інтеграція технологій у цей процес відкриває нові можливості для персоналізації навчання, доступу до автентичних матеріалів, створення інтерактивного та мотивуючого освітнього середовища [5; 13].

Попри очевидні переваги процес інтеграції технологій у викладання іноземних мов у ЗВО не є безпроблемним. Викладачі та студенти сти-

каються з низкою викликів, серед яких – недостатній рівень цифрової компетентності, технічні обмеження, проблеми академічної доброчесності в умовах широкого доступу до інформації, а також необхідність адаптації педагогічних методик до нових інструментів [1; 11]. Окрім того, важливо не допустити перетворення технологій на самоціль, а використовувати їх як ефективний засіб для досягнення освітніх цілей [10].

Актуальність цієї теми посилюється потребою української системи вищої освіти інтегруватися у європейський освітній простір. Це вимагає не лише підвищення рівня володіння іноземними мовами, а й упровадження інноваційних методик, що відповідають міжнародним стандартам. Дослідження та обґрунтування оптимальних шляхів інтеграції технологій у викладання іноземних мов є важливим науковим та практичним завданням, що сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців та зміцненню позицій України на світовій арені [4; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукових джерел дає змогу виокремити основні напрями та підходи до використання цифрових інструментів у мовному навчанні. Значну частину досліджень зосереджено на теоретичних засадах комп'ютерно-опосередкованого навчання мов (Computer-Assisted Language Learning, CALL). Зокрема, С. Бакс [5] аналізує історію, сьогодення та майбутнє CALL, підкреслюючи еволюцію від простої автоматизації до більш інтерактивних та комунікативних підходів. Сучасні вчені досліджують конкретні цифрові інструменти та платформи. Наприклад, Д. Ассилжанова та її колеги [2] досліджували вплив інтерактивного навчання іноземної мови на основі ІКТ на учнів початкової школи, указуючи на позитивні результати. Р. Годвін-Джонс [8] вивчав використання мобільних технологій для розвитку мовних навичок та культурного розуміння. Про застосування цифрових інструментів та ресурсів для підвищення ефективності викладання іноземних мов також пишуть А. Бондаренко та Н. Гудкова [7].

Особливу увагу приділено питанню підготовки викладачів до роботи у цифровому середовищі. М. Альтун [3] розглядає інтеграцію технологій у викладання іноземних мов, звертаючи увагу на необхідність готовності викладачів до цих змін. С. Аслан [1] указує на труднощі у впровадженні технологій у викладання англійської як іноземної, що можуть бути пов'язані з опором змінам, недостатнім фінансуванням або відсутністю необхідної інфраструктури. С. Хусейнова [12] аналізує вплив цифрових інструментів на оволодіння іноземною мовою в умовах обмежених ресурсів, що є актуальним для багатьох українських ЗВО.

Незважаючи на значний обсяг досліджень, деякі аспекти залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, потребує глибшого аналізу питання впливу технологій на емоційний інтелект студентів та викладачів у цифровому освітньому середовищі.

Мета статті. Метою статті є всебічне обґрунтування можливостей та обмежень використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі викладання іноземних мов у закладах вищої освіти [6]. Це включає аналіз педагогічного потенціалу сучасних цифрових інструментів, виявлення ключових викликів, що виникають під час їх інтеграції, та визначення перспективних напрямів розвитку мовної освіти [1]. Головна ідея публікації полягає у систематизації знань щодо ефективного та доцільного впровадження технологій, що суттєво доповнює сучасні уявлення про проблему та поглиблює уже відомі підходи [13].

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифровізація освіти вимагає фундаментальних змін у підходах до навчання та викладання, особливо у сфері вивчення іноземних мов. Ключовим поняттям у цьому контексті є цифрова компетентність викладача, яка виходить за рамки простого володіння комп'ютером [11]. Для розуміння та структурування інтеграції технологій у педагогічний процес часто застосовуються спеціалізовані моделі. Однією з найпопулярніших є модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), розроблена вченими М. Коелером та П. Мішрою. Ця модель розглядає ефективну інтеграцію технологій як перетин трьох видів знань: змістових (знання предмету), педагогічних (знання методів викладання) та технологічних (знання про технології). Іншою важливою моделлю є SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), запропонована Р. Пуентедурою. Ця модель описує чотири рівні інтеграції технологій у навчання – від простої заміни традиційних інструментів цифровими (Substitution) до повного переосмислення навчальних завдань та створення нових можливостей, які були б неможливі без технологій (Redefinition). Застосування цих моделей дає змогу викладачам систематизувати свій підхід до використання цифрових засобів і рухатися від елементарного використання до справді інноваційних форм навчання [5].

Сучасний арсенал технологій, доступних для викладачів іноземних мов, є надзвичайно широким та постійно оновлюється. Одними з найпоширеніших є платформи управління навчанням (LMS), такі як Moodle, Google Classroom або Canvas. LMS створюють структурований простір для асинхронного навчання, що є особливо цінним у гібридних та дистанційних форматах [3; 7]. Мобільні додатки для вивчення мов,

такі як Quizlet, Duolingo, Memrise, Babbel, стали невід'ємною частиною самостійної роботи студентів [8]. Ці додатки особливо ефективні для розвитку словникового запасу та початкових навичок читання й аудіювання. Широке застосування знаходять засоби штучного інтелекту (ШІ). Генеративні моделі, такі як GPT-4, або спеціалізовані чат-боти можуть використовуватися для створення автентичних діалогів, написання текстів на задану тему, виправлення граматичних помилок або навіть для імітації мовного партнера для тренування розмовної мови. ШІ-інструменти також мають потенціал для автоматизованого адаптивного оцінювання, що персоналізує навчальний процес [2]. Інтерактивні ігрові інструменти (Kahoot, Mentimeter, Socrative) перетворюють рутинні завдання на захопливі вікторини та опитування, підвищуючи залученість та мотивацію студентів [9]. Відеоконференції та інструменти для синхронної комунікації (Zoom, MS Teams, Google Meet) стали незамінними, особливо в умовах дистанційного навчання.

Практичний досвід українських та зарубіжних закладів вищої освіти свідчить про активне впровадження різноманітних технологій у викладання іноземних мов [4; 7]. Дослідження показують, що значна частина викладачів активно використовує LMS-системи, такі як Moodle або Google Classroom, для організації асинхронної роботи студентів.

Мобільні додатки та ігрові платформи, такі як Quizlet або Kahoot, є дуже популярними серед студентів завдяки своїй інтерактивності та можливості навчання «на ходу». Опитування часто підтверджують, що студенти високо оцінюють ці інструменти за їхню здатність зробити навчання цікавішим та ефективнішим для закріплення матеріалу. Студенти часто позитивно сприймають можливість отримувати миттєвий зворотний зв'язок та працювати у власному темпі. Проте виникають питання щодо якості автоматизованого зворотного зв'язку та ризиків надмірної залежності студентів від ШІ-інструментів, що може перешкоджати розвитку самостійного мислення та вирішення проблем.

Серед переваг, що відзначаються у практиці, варто виділити збільшення доступності навчальних матеріалів, підвищення мотивації студентів за рахунок інтерактивності, персоналізацію навчання та можливість адаптивного зворотного зв'язку [1]. Незважаючи на значні переваги, інтеграція технологій у викладання іноземних мов у ЗВО супроводжується низкою суттєвих викликів. Першим і одним із найважливіших є недостатня цифрова компетентність як викладачів, так і студентів [11]. Другий виклик – це технічні бар'єри. Вони включають проблеми з доступом до швидкісного Інтернету, недостатньою кількістю або застарілим обладнанням у закладах освіти, а також несумісність програмного забезпечення. Особливо це актуально для регіональних ЗВО або під час дистанційного навчання, коли студенти можуть мати обмежений доступ до необхідних ресурсів [12]. Третім викликом є потенційне зниження мотивації студентів. Парадоксально, але надмірне або неефективне використання технологій може призвести до «цифрової втоми», перевантаження інформацією або відчуття відірваності від живого спілкування, що є критично важливим для вивчення мови [10].

Наступним вагомим питанням є академічна доброчесність. Широкий доступ до онлайн-перекладачів, граматичних коректорів та генеративних моделей штучного інтелекту, таких як GPT, ставить перед викладачами складні завдання щодо оцінювання оригінальності студентських робіт. Окрім того, варто згадати про питання кібербезпеки, захисту персональних даних та необхідності постійного оновлення програмного забезпечення, що створює додаткове навантаження на адміністрацію ЗВО та ІТ-відділи.

Незважаючи на існуючі виклики, перспективи інтеграції технологій у викладання іноземних мов є надзвичайно широкими та багатообіцяючими. Одним із ключових напрямів є постійне навчання та підвищення кваліфікації викладачів. Це передбачає не лише освоєння нових інструментів, а й розвиток педагогічних навичок для ефективного застосування технологій, трансформацію традиційних методик та формування глибокої цифрової компетентності, яка дасть змогу викладачам не лише користуватися технологіями, а й критично їх оцінювати та адаптувати до своїх потреб [11].

Іншим важливим напрямом є розроблення адаптивних платформ та персоналізованих навчальних траєкторій. Технології ШІ дають змогу створювати системи, які аналізують прогрес студента, його сильні та слабкі боки, а потім автоматично адаптують навчальний матеріал та завдання.

Інтернаціоналізація освіти через спільні онлайн-програми та віртуальну академічну мобільність також є значною перспективою. Технології дають змогу українським студентам та викладачам брати участь у міжнародних проєктах, співпрацювати з колегами з інших країн, обмінюватися досвідом та вивчати іноземні мови в автентичному міжнародному контексті, не виїжджаючи з країни [4]. Це відкриває нові можливості для міжкультурної комунікації та підвищення глобальної конкурентоспроможності випускників. На додаток до цього майбутнє викладання іноземних мов бачиться у розвитку гібридних моделей навчання, які поєднують найкращі практики тра-

диційного аудиторного викладання з перевагами онлайн-технологій.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Інтеграція технологій у викладання іноземних мов у закладах вищої освіти є незворотним і стратегічно важливим процесом, що дає змогу значно підвищити ефективність та якість мовної підготовки фахівців. Сучасні цифрові інструменти – від LMS-систем та мобільних додатків до засобів штучного інтелекту та інтерактивних платформ – відкривають широкі можливості для персоналізації навчання, доступу до автентичних матеріалів, розвитку комунікативних навичок та підвищення мотивації студентів. Водночас цей процес супроводжується низкою викликів, серед яких ключовими є необхідність підвищення цифрової компетентності викладачів, подолання технічних бар'єрів та вирішення питань академічної доброчесності.

Для успішної реалізації потенціалу технологій у мовній освіті необхідно зосередитися на кількох практичних рекомендаціях. Для викладачів украй важливим є безперервний професійний розвиток у сфері цифрових технологій, участь у тренінгах та курсах, спрямованих не лише на освоєння інструментів, а й на розроблення інноваційних педагогічних методик. Також необхідно розробити чіткі політики щодо академічної доброчесності в умовах використання ШІ-інструментів.

Перспектива подальших розвідок у цьому напрямі включає глибші дослідження впливу технологій на емоційний інтелект студентів у віртуальному середовищі, розроблення та імплементацію адаптивних навчальних систем, які б максимально враховували індивідуальні потреби та стиль навчання кожного студента. Подальше вивчення гібридних моделей навчання та віртуальної академічної мобільності допоможе сформувати оптимальні стратегії інтеграції технологій для забезпечення конкурентоспроможності української вищої освіти на світовій арені.

ЛІТЕРАТУРА

1. Altun, M. The integration of technology into foreign language teaching, 2015, pp. 3–1309. https://www.researchgate.net/publication/349319007_THE_INTEGRATION_OF_TECHNOLOGY_INTO_FOREIGN_LANGUAGE_TEACHING
2. Antonivska, M., & Sarnovska, N. ICT usage for foreign languages studying in higher education establishments of the socio-cultural sphere. *Academic Notes Series: Pedagogical Science*, 2020, 1(188), pp. 174–179. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-188-174-179
3. Başar, T., & Şahin, L. Technology integration in teaching English as a foreign language: A content analysis study. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 2022, 5(1), pp. 204–222. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1330632.pdf
4. Assylzhanova, D., Uzakbaeva, S., Rakhimbekova, G., & Ramashov, N. Investigating the effects of ICT-based interactive foreign language teaching to primary school students. *Journal of Social Studies Education Research*, 2024, 15(5), pp. 26–58. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1457509.pdf
5. Bax, S. CALL–Past, present and future. *System*, 2003, 31(1), pp. 13–28. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4
6. Blake, R.J. Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning (2nd ed.). Georgetown University Press, 2013.
7. Bondarenko, A., & Gudkova, N. Enhancing foreign language teaching through digital tools and resources. In *Theoretical and empirical scientific research: Concept and trends* (Paper No. 35), June 2023. https://doi.org/10.36074/logos-23.06.2023.35
8. Delplancq, V., Costa Lopes, A.M., Oliveira, I.M., Martins, J., Pereira, J., Martin, J., Casañ Pitarch, R., Gillain, S., Amante, S., & Fidalgo, S. Digital tools for foreign language learning in higher education in Portugal: Immeasurable opportunities amidst multiple challenges. In *ICERI2024 Proceedings: 17th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, 2024, pp. 8165–8171. IATED. https://doi.org/10.21125/iceri.2024.1992
9. Godwin-Jones, R. Using mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 2018, 22(2), 4–20.
10. Hampel, R., & Stickler, U. New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 2005, 18(4), pp. 311–326. https://doi.org/10.1080/09588220500335455
11. Huseynova, S. The impact of digital tools on foreign language acquisition in under-resourced educational settings in Azerbaijan. *Preprints*, 2024. https://doi.org/10.20944/preprints202411.0976.v1
12. Kessler, G. Computer assisted language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of practical second language teaching and learning* (1st ed.), 2022, pp. 11–21. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003238843
13. Krashen, S.D. Second language acquisition and second language learning. University of Southern California, 2002.

REFERENCES

1. Altun, M. (2015). *The integration of technology into foreign language teaching*, 3–1309. https://www.researchgate.net/publication/349319007_THE_INTEGRATION_OF_TECHNOLOGY_INTO_FOREIGN_LANGUAGE_TEACHING
2. Antonivska, M., & Sarnovska, N. (2020). ICT usage for foreign languages studying in higher education establishments of the socio-cultural sphere. *Academic Notes Series: Pedagogical Science, 1*(188), 174–179. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-188-174-179
3. Başar, T. & Şahin, L. (2022). *Technology integration in teaching English as a foreign language: A content analysis study. Journal of Educational Technology & Online Learning, 5*(1), 204–222. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1330632.pdf
4. Assylzhanova, D., Uzakbaeva, S., Rakhimbekova, G., & Ramashov, N. (2024). Investigating the effects of ICT-based interactive foreign language teaching to primary school students. *Journal of Social Studies Education Research, 15*(5), 26–58. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1457509.pdf
5. Bax, S. (2003). CALL–Past, present and future. *System*, *31*(1), 13–28. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4
6. Blake, R.J. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning* (2nd ed.). Georgetown University Press.
7. Bondarenko, A., & Gudkova, N. (2023, June). Enhancing foreign language teaching through digital tools and resources. In *Theoretical and empirical scientific research: Concept and trends* (Paper No. 35). https://doi.org/10.36074/logos-23.06.2023.35
8. Delplancq, V., Costa Lopes, A.M., Oliveira, I.M., Martins, J., Pereira, J., Martin, J., Casañ Pitarch, R., Gillain, S., Amante, S., & Fidalgo, S. (2024, November 11–13). Digital tools for foreign language learning in higher education in Portugal: Immeasurable opportunities amidst multiple challenges. In *ICERI2024 Proceedings: 17th annual International Conference of Education, Research and Innovation,* 8165–8171. IATED. https://doi.org/10.21125/iceri.2024.1992
9. Godwin-Jones, R. (2018).Using Mobile Apps for Language Learning. *Language Learning & Technology*, *22*(2), 4–20.
10. Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, *18*(4), 311–326. https://doi.org/10.1080/09588220500335455
11. Huseynova, S. (2024). *The Impact of Digital Tools on Foreign Language Acquisition in Under-Resourced Educational Settings in Azerbaijan. Preprints.* https://doi.org/10.20944/preprints202411.0976.v1
12. Kessler, G. (2022). Computer assisted language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of practical second language teaching and learning* (1st ed.), 11–21. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003238843
13. Krashen, S.D. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.

УДК 378.011.3-051:62]:004.92 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-28

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Оршанський Л. В.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна
orcid.org/0000-0001-9197-2953
orshanski@i.ua

Нищак Д. І.
аспірант кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. Івана Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна
orcid.org/0009-0007-2061-1756
nyshchak@gmail.com

Ключові слова: *учитель технологій, готовність, педагогічна модель, професійна діяльність, цифрові освітні ресурси, цифрові технології.*

У статті представлено та схарактеризовано педагогічну модель формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) у професійній діяльності. Педагогічна модель розглядається як умовна система, що відображає сутність професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах цифровізованого освітнього процесу через такі її елементи, як мета, завдання, методи і форми навчальної взаємодії, засоби навчання, результати навчання та критерії їх оцінювання, а також педагогічні умови ефективної реалізації для забезпечення належного рівня готовності студентів до застосування ЦОР у процесі навчання та майбутньої професійної діяльності.

Запропонована педагогічна модель ілюструє взаємозв'язки між основними функціональними компонентами, зокрема цільовим (визначає мету процесу навчання, спрямованого на формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності), інформаційно-змістовим (визначає принципи реалізації цифровізованого освітнього процесу, розкриває дидактичні функції ЦОР, відображає послідовність етапів формування готовності студентів до використання ЦОР), організаційно-діяльнісним (передбачає систему заходів, спрямованих на створення комфортного та доступного цифровізованого освітнього середовища, характеризує способи організації навчальної взаємодії із засобами цифрових технологій, визначає форми та методи роботи із ЦОР), оцінювально-аналітичним (відображає компоненти готовності студентів до застосування ЦОР, окреслює критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР). Представлена модель орієнтована на забезпечення належного вивчення особливостей професійної підготовки студентів педагогічних ЗВО в умовах цифровізованого освітнього процесу, узагальнення та систематизацію складників феномена готовності вчителя технологій до застосування ЦОР у професійній практиці, виділення ключових якостей і характеристик особистості фахівця, що забезпечують ефективну роботу із засобами цифрових технологій.

PEDAGOGICAL MODEL OF FORMING THE READINESS OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS TO USE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Orshanskyi L. V.
Doctor of Science in Pedagogy, Professor,
Head of the Department of Technological and Vocational Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9197-2953
orshanski@i.ua

Nyshchak D. I.
Postgraduate Student at the Department of Technological and Vocational Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine
orcid.org/0009-0007-2061-1756
nyshchak@gmail.com

Key words: *technology teacher, readiness, pedagogical model, professional activity, digital educational resources, digital technologies.*

The article presents and characterizes the pedagogical model of forming the readiness of future technology teachers to use digital educational resources in professional activities. The pedagogical model is considered as a conditional system that reflects the essence of professional training of future technology teachers in the conditions of a digitalized educational process through such elements as the goal, objectives, methods and forms of educational interaction, teaching aids, learning outcomes and criteria for their assessment, as well as pedagogical conditions for effective implementation to ensure the appropriate level of readiness of students to use digital educational resources in the learning process and future professional activities.

The proposed pedagogical model illustrates the relationships between the main functional components, in particular the target (determines the goal of the learning process aimed at forming the readiness of future technology teachers to use digital educational resources in professional activities), informational-content (determines the principles of implementing the digitalized educational process, reveals the didactic functions of digital educational resources, reflects the sequence of stages of forming students' readiness to use digital educational resources), organizational-activity (provides a system of measures aimed at creating a comfortable and accessible digitalized educational environment, characterizes the methods of organizing educational interaction with digital technology tools, determines the forms and methods of working with digital educational resources), evaluative-analytical (reflects the components of students' readiness to use digital educational resources, outlines the criteria, indicators and levels of readiness of future technology teachers to use digital educational resources).

The presented model is focused on ensuring proper study of the features of professional training of students of pedagogical higher education institutions in the conditions of a digitalized educational process, generalization and systematization of the components of the phenomenon of readiness of a technology teacher to use digital resources in professional practice, highlighting key qualities and characteristics of a specialist's personality that ensure effective work with digital technologies.

Постановка проблеми. Зміст фахової підготовки вчителя технологій у педагогічних ЗВО має складну багатокомпонентну структуру, що передбачає вивчення широкого спектра актуальних професійно орієнтованих питань, а також ознайомлення з об'єктами, явищами і процесами, що мають місце у професійній діяльності педагога. Окрім теоретичної підготовки, майбутні фахівці повинні набути відповідних практичних умінь і навичок, які уможливлюють творче застосування знань у різних видах навчальної та професійно-педагогічної діяльності, зокрема з використанням засобів цифрових технологій (ЦТ).

Зважаючи на процес невпинної цифровізації освітньої галузі та активне впровадження ЦТ у навчальний процес закладів освіти, актуалізується проблема підготовки педагогічних кадрів, здатних свідомо використовувати цифрові освітні ресурси (ЦОР) у професійній діяльності. Таким чином, особливої значущості набувають питання розроблення та дослідження ефективності педагогічних моделей професійної підготовки сучасного вчителя, зокрема вчителя технологій, орієнтованих на формування готовності майбутніх фахівців до застосування ЦОР у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моделювання як методологія наукового пізнання всебічно розкривається багатьма вітчизняними і зарубіжними дослідниками, зокрема М. Ковалем, Л. Ковальчук, Є. Лодатком, Р. Мартиновою, Л. Мінським (*L. Minsky*), М. Тютюнник, М. Шигун та ін. В окремих наукових дослідженнях висвітлюються можливості педагогічного моделювання як засобу розв'язання актуальних питань професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів математики (В. Кушнір, Ю. Рамський, О. Співаковський та ін.), учителів іноземної мови (Л. Морська, О. Рогульська, Л. Рубан та ін.), учителів фізики (Ю. Галатюк, О. Іваницький, С. Саврига та ін.), учителів біології (Н. Грицай, М. Скиба, Ю. Шапран та ін.), учителів технологій (Р. Лещук, Л. Макаренко, І. Нищак, В. Стешенко та ін.).

Усебічний аналіз наукових праць із питань педагогічного дає змогу стверджувати про перспективність цього методу у сучасній педагогічній науці, зокрема для розв'язання ключового завдання наукового пошуку – проєктування педагогічної моделі формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування цифрових освітніх ресурсів у професійній діяльності.

Мета статті – представити і схарактеризувати педагогічну модель формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування цифрових освітніх ресурсів у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Модель – це матеріальна, уявна чи знаково-символьна система, що використовується для відтворення, наслідування (копіювання) або віддзеркалення певних ключових властивостей, тобто закономірностей внутрішньої організації чи діяльності, а також специфічних властивостей чи ознак об'єкта дослідження (оригіналу). Модель призначена для ефективної заміни об'єкта пізнання, коли його безпосереднє дослідження зазвичай ускладнене чи неможливе, неефективне або недоцільне з різних причин [4, с. 391].

Використання моделей у процесі навчання та дослідження дає змогу спростити складні педагогічні явища та глибше усвідомити їх зміст й особливості функціонування [3]. Педагогічне моделювання часто інтерпретують як науковий метод непрямого (опосередкованого) вивчення педагогічних ситуацій, механізмів функціонування освітніх систем, дослідження результативності методів навчання, планування та оптимізації навчального процесу тощо [1; 2].

У представленій авторській педагогічній моделі формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності (рис. 1) схематично відображено взаємозв'язки між її ключовими функціональними компонентами, зокрема цільовим, інформаційно-змістовим, організаційно-діяльнісним, оцінювально-аналітичним. Дамо їх загальну характеристику.

Цільовий компонент – відображає соціальний запит щодо професійних вимог й особистісних якостей сучасного вчителя технологій, окреслює мету процесу навчання, спрямованого на формування належного рівня готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності.

Цільовий компонент моделі визначає сукупність актуальних соціально-педагогічних завдань, які необхідно успішно розв'язати, зокрема спрямованих на:

1) підготовку вчителя технологій, здатного до професійно-педагогічної діяльності в умовах цифровізованого освітнього процесу;

2) розвиток стійкої мотивації здобувачів освіти до оволодіння сучасними цифровими освітніми ресурсами у процесі професійної підготовки та створення власних ЦОР;

3) засвоєння майбутніми вчителями відповідних теоретичних знань щодо дидактичних можливостей ЦТ, вимог до цифрового освітнього контенту, а також різних видів ЦОР та методів перевірки їх ефективності у процесі навчання;

4) формування у здобувачів освіти практичних умінь і навичок раціонального використання ЦОР у процесі навчання та майбутньої професійної діяльності;

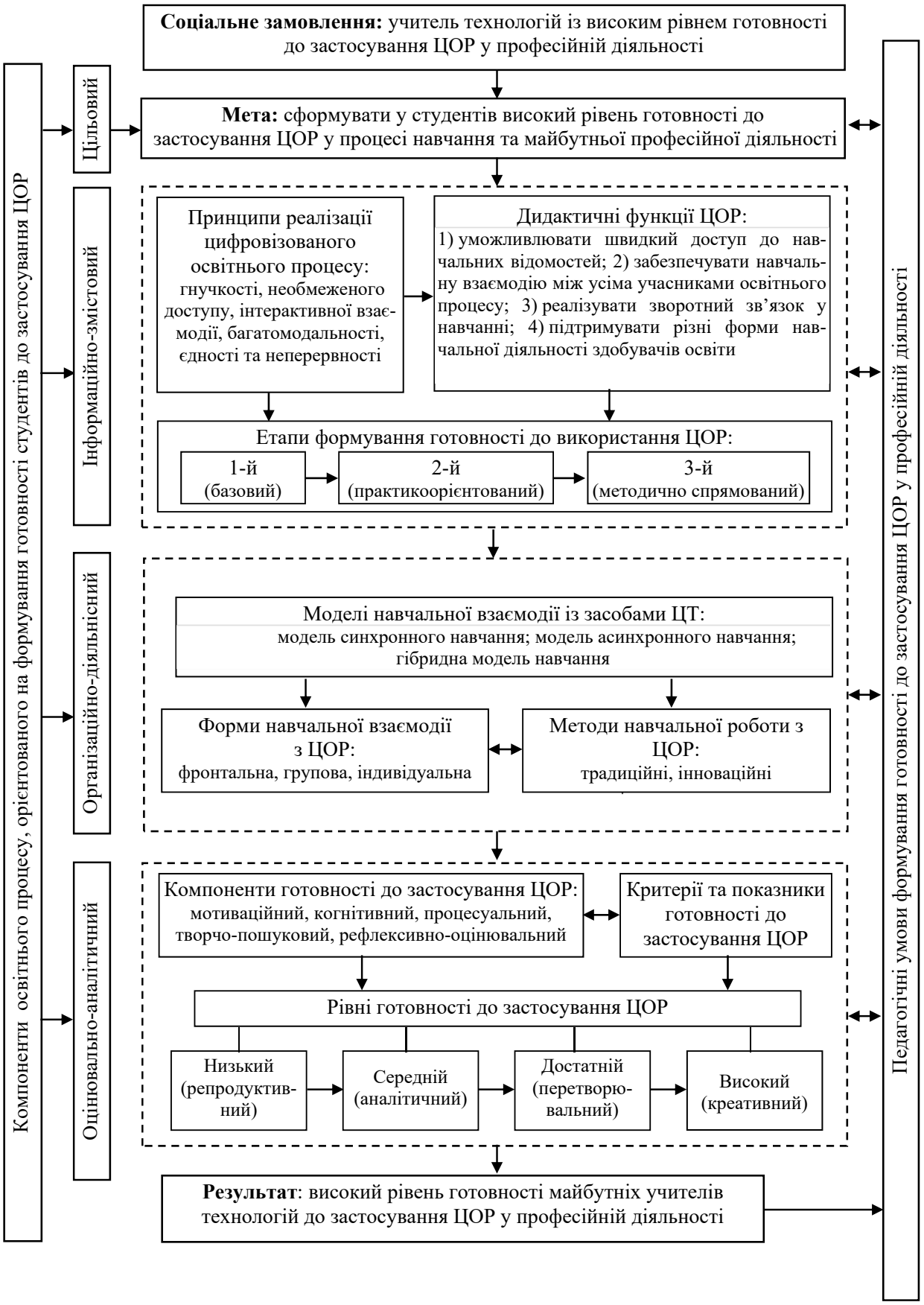


Рис. 1. Педагогічна модель формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності

5) забезпечення можливостей для самовдосконалення та професійного розвитку майбутніх учителів технологій в умовах цифровізованого освітнього процесу.

Інформаційно-змістовий компонент. Практичне впровадження моделі формування готовності здобувачів освіти до застосування ЦОР у професійній діяльності реалізується через зміст навчання та засоби педагогічної комунікації. Такий підхід уможливлює інтеграцію усіх професійно орієнтованих дисциплін у єдину цифровізовану систему професійної підготовки та створення комплексу оптимальних педагогічних умов для досягнення поставленої мети.

Готовність майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності формується поетапно впродовж усього періоду фахової підготовки студентів у ЗВО. На *першому (базовому)* етапі процес формування готовності студентів до застосування ЦОР реалізується через вивчення комплексу навчальних дисциплін інформативного спрямування (інформатика, інформаційні системи, комп'ютерні мережі, програмування та ін.). *Другий (практикоорієнтований)* етап зумовлює системне залучення здобувачів освіти до роботи із ЦОР у процесі вивчення циклу професійно орієнтованих навчальних дисциплін (технічна механіка, інженерна графіка, матеріалознавство, художнє проєктування та ін.). Упродовж *третього (методично спрямованого)* етапу формування готовності студентів до використання ЦОР здійснюється вивчення навчальних дисциплін методичного характеру, орієнтованих на ознайомлення здобувачів освіти з дидактичним потенціалом ЦТ та навчання ефективному плануванню, організації та проведення занять із застосуванням ЦОР (методика навчання технологій, методика проєктної діяльності, організація позакласної роботи, цифрові технології в освіті та ін.).

Організаційно-діяльнісний компонент моделі формування готовності майбутніх учителів технологій до використання ЦОР у професійній діяльності зумовлює комплекс заходів, необхідних для створення комфортного та доступного освітнього середовища, яке поєднує технічні (зокрема, цифрові) засоби навчання, спеціальні програмні засоби та інформаційні ресурси для забезпечення навчальної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Необхідними є розроблення методичних рекомендацій та інструкцій щодо раціонального використання ЦОР у навчальному процесі, а також організація відповідних семінарів, курсів, практикумів для здобувачів освіти з питань належного освоєння цифрових ресурсів.

У ході професійної підготовки студентів можуть застосовуватися різні способи навчальної комунікації із ЦОР, що передбачають такі моделі навчання: 1) асинхронну; 2) синхронну; 3) гібридну.

Модель асинхронного навчання з використанням ЦОР дає змогу студентам навчатися у власному темпі, отримувати доступ до навчальних матеріалів у будь-який зручний час, самостійно вивчати зміст, виконувати завдання та перевіряти результати своєї роботи у найбільш зручний спосіб. Такий формат організації навчання дає можливість здобувачам освіти багаторазово взаємодіяти з інформаційним контентом: переглядати навчальні матеріали, детально зупинятися на складних аспектах теми або розділу, повторно проходити матеріал тощо.

Модель синхронного навчання з використанням ЦОР передбачає одночасну участь студентів і викладачів у навчальному процесі через освітні онлайн-сервіси, що створює інтерактивне освітнє середовище для спілкування між усіма учасниками навчання, обміну інформацією та спільної роботи над завданнями в режимі реального часу. Використання цієї моделі включає проведення онлайн-занять за допомогою відеоконференцій, забезпечення інтерактивного діалогу (консультацій) із викладачами, а також організацію контрольних заходів, що формує активне навчальне середовище, де здобувачі освіти взаємодіють між собою та з педагогами.

Гібридна модель навчання з використанням ЦОР поєднує традиційні методи навчальної взаємодії між викладачем і студентами з онлайн-форматом. У рамках цієї моделі деякі заняття проводяться в аудиторіях (кабінетах, лабораторіях, майстернях), тоді як інші – в інтерактивному онлайн-середовищі. Гібридне навчання забезпечує максимально ефективне використання переваг як традиційного (аудиторного) навчання, так і дидактичних можливостей сучасних цифрових технологій.

Системне використання ЦОР у професійній підготовці майбутніх учителів технологій не лише змінює способи навчальної взаємодії, а й впливає на методи роботи зі студентами, включаючи традиційні та інноваційні підходи.

У цифровізованому освітньому процесі *традиційні методи* навчання (розповідь, пояснення, демонстрація тощо) зазнають певних змін, зумовлених необхідністю адаптації до нових умов навчання. Ці зміни стосуються не лише способів представлення інформації, а й залучення студентів у навчальний процес. Наприклад, розповідь та пояснення викладача можуть супроводжуватися мультимедійними елементами (відео, анімація, інфографіка тощо), що робить навчальний матеріал більш наочним, доступним та зрозумілим для студентів і сприяє кращому його засвоєнню.

Навчальні бесіди та обговорення, які традиційно відбуваються в аудиторії, можуть переходити в онлайн-простір. Використання форумів, чатів і відеоконференцій дає змогу здобувачам освіти вільно висловлювати свої думки, пропонувати ідеї та задавати питання, що сприяє більш відкритій комунікації між усіма учасниками навчання. Ілюстрація навчального матеріалу може бути доповнена інтерактивними елементами, такими як віртуальні моделі або симуляції, що забезпечує різнобічне дослідження навчальних проблем. Метод демонстрування також змінюється, оскільки викладачі можуть використовувати відео з демонстрацією експериментів або виготовлення виробів, що дає змогу студентам переглядати їх у зручний час і повторювати за необхідності.

Отже, традиційні методи навчання не лише залишаються актуальними, а й трансформуються, стаючи більш гнучкими та доступними в умовах цифровізації освітнього процесу. Проте ці методи володіють певними обмеженнями щодо залученості студентів, оскільки зазвичай передбачають пасивне сприйняття навчальної інформації.

На відміну від традиційних *інноваційні методи* навчальної роботи із ЦОР акцентують увагу на активному залученні студентів у навчальний процес. До таких методів належать: проєктне навчання, перевернуте навчання, ігрові методи навчання, навчальна робота у середовищі онлайн-платформ (Google Classroom [5], Moodle [6] та ін.) тощо.

Таким чином, методи навчальної роботи із ЦОР охоплюють як традиційні, так й інноваційні підходи, кожен з яких має свої переваги та недоліки. Раціональне поєднання цих методів сприяє більш ефективному та результативному процесу навчання.

Оцінювально-аналітичний компонент моделі формування готовності майбутніх учителів технологій до використання ЦОР у професійній діяльності відображає кінцевий результат фахової підготовки здобувачів освіти, що включає процес виявлення, характеристику та всебічне вивчення ефективності найбільш значущих критеріїв і показників сформованості готовності студентів до використання ЦОР у майбутній професійній діяльності. У зв'язку із цим реалізація оцінювально-аналітичного компонента моделі передбачає свідомий вибір та системне використання спеціальних методів й інструментів педагогічного діагностування у процесі професійної підготовки здобувачів освіти з метою об'єктивного встановлення реального рівня готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, схарактеризована педагогічна модель формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності визначає узгодженість цілей, змісту та особливостей реалізації професійної підготовки студентів у педагогічних ЗВО; орієнтована на ефективне засвоєння системи відповідних знань й умінь, сформованість необхідних аспектів психіки особистості студентів, що визначають здатність до організації та проведення занять в умовах цифровізованого освітнього середовища, а також самовдосконалення і професійного розвитку.

Перспектива подальших наукових пошуків убачається у системному дослідженні комплексу організаційно-педагогічних умов ефективної реалізації запропонованої моделі формування готовності майбутніх учителів технологій до застосування ЦОР у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нищак І.Д. Структурно-функціональна модель методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія «Педагогіка».* 2016. № 2. С. 108–114.
2. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків : Основа, 2008. 128 с.
3. Улич А.І. Обґрунтування педагогічної моделі формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами цифрових технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 46. С. 178–182.
4. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
5. Google Classroom. URL: https://sites.google.com/view/classroom-workspace
6. Moodle. URL: https://moodle.org

REFERENCES

1. Nyshchak I.D. (2016). Strukturno-funktsionalna model metodychnoi systemy navchannia inzhenerno-hrafichnykh dystsyplin maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Structural and functional model of the methodological system of teaching engineering and graphic disciplines to future technology teachers].

Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka. Seriia: Pedahohika. № 2. Pp. 108–114 [in Ukrainian].
2. Pavliutenkov Ye.M. (2008). Modeliuvannia v systemi osvity (u skhemakh i tablytsiakh) [Modeling in the education system (in diagrams and tables)]. Kharkiv: Osnova, 128 p. [in Ukrainian].
3. Ulych A.I. (2022). Obgruntuvannia pedahohichnoi modeli formuvannia hrafichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii [Substantiation of the pedagogical model of formation of graphic competence of future teachers of labor training by means of digital technologies]. *Innovatsiina pedahohika*. Vol. 46. Pp. 178–182. [in Ukrainian].
4. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk (2002). [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / Edit. V.I. Shynkaruk. Kyiv: Abrys, 742 p. [in Ukrainian].
5. Google Classroom. URL: https://sites.google.com/view/classroom-workspace
6. Moodle. URL: https://moodle.org

УДК 004.8:811.161.2’38] :378.04 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-29

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Черчата Л. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської та німецької філології
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, Полтава, Україна
orcid.org/0000-0002-4335-3282
l.cherchata@gmail.com

Король Л. Л.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської та німецької філології
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, Полтава, Україна
orcid.org/0000-0001-7356-6556
larys.l.korol@gmail.com

Ключові слова: *штучний інтелект, академічне письмо, цифрова грамотність, освітні технології, навички майбутнього, критичне мислення, генеративні моделі, академічна доброчесність.*

У сучасну епоху цифровізації та стрімкого розвитку технологій людство дедалі більше звертає увагу на можливості, які відкриває штучний інтелект (ШІ). Однією з найбільш актуальних сфер, де технології можуть мати глибокий вплив, є система освіти, у тому числі це стосується й формування навичок академічного письма у студентів ЗВО.

У центрі уваги дослідження – осмислення сутності штучного інтелекту. Авторки подають аналіз різних підходів до розуміння цього поняття – від вузького технічного трактування, де ШІ постає як здатність машин до виконання завдань, що традиційно вимагають людського інтелекту, до ширших концепцій, коли ШІ розглядається як партнер у навчальному процесі. Зокрема, акцентовано, що сучасний ШІ не просто обробляє інформацію, він здатен генерувати новий зміст, адаптуватися до контексту запиту або навіть брати участь у діалозі зі студентом. Такий підхід дає змогу переглянути ролі викладача та студента в освітньому процесі – від односпрямованої передачі знань до спільного формування компетентностей через взаємодію з інтелектуальними системами.

Описано низку програм та платформ, які вже сьогодні активно використовуються для покращення навичок письма. Авторки звертають увагу на те, що ці платформи не лише виправляють граматику та стилістику, а й здатні надавати рекомендації щодо аргументування, поліпшення логіки викладу та уникнення плагіату. Підкреслюється, що використання ШІ у сфері академічного письма потребує педагогічно виваженого підходу. Надмірна залежність від автоматичних систем може спричинити зниження мотивації до самостійного мислення, утрату навичок аналізу джерел і критичного оцінювання інформації. Саме тому авторки наголошують на потребі інтеграції ШІ у навчальний процес не як замінника, а як партнера. У висновку зазначено, що ШІ може стати каталізатором розвитку ключових компетентностей майбутнього, серед яких академічне письмо займає важливе місце.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC WRITING: NEW OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING THE SKILLS OF FUTURE PROFESSIONALS

Cherchata L. M.
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English and German Philology
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
Ostrohradskyi str., 2, Poltava, Ukraine
orcid.org/0000-0002-4335-3282
l.cherchata@gmail.com

Korol L. L.
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English and German Philology
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
Ostrohradskyi str., 2, Poltava, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7356-6556
larys.l.korol@gmail.com

Key words: *artificial intelligence, academic writing, digital literacy, educational technologies, skills of the future, critical thinking, generative models, academic integrity.*

In today's era of digitalization and rapid technological development, humanity is increasingly paying attention to the opportunities offered by AI. One of the most relevant areas where technology can have a profound impact is the education system, including the development of academic writing skills in university students.

The study focuses on understanding the essence of artificial intelligence. The authors analyze various approaches to understanding this concept: from a narrow technical interpretation, where AI appears as the ability of machines to perform tasks that traditionally require human intelligence, to broader concepts, where AI is seen as a partner in the educational process. In particular, it is emphasized that modern AI does not just process information, but is able to generate new content, adapt to the context of the query, and even engage in a dialog with the student. This approach allows us to reconsider the role of the teacher and the student in the educational process: from unidirectional transfer of knowledge to joint formation of competencies through interaction with intelligent systems.

The article describes a number of programs and platforms that are already actively used to improve writing skills. The authors emphasize that these platforms not only correct grammar and style, but also provide recommendations for building arguments, improving the logic of presentation, and avoiding plagiarism. It is emphasized that the use of AI in the field of academic writing requires a pedagogically balanced approach. Excessive dependence on automatic systems can lead to a decrease in motivation to think independently, loss of skills in analyzing sources and critical evaluation of information. That is why the authors emphasize the need to integrate AI into the educational process not as a substitute but as a partner. The authors conclude that AI can become a catalyst for the development of key competencies of the future, among which academic writing occupies an important place.

Актуальність проблеми. Сьогодні ми спостерігаємо стрімкий вплив штучного інтелекту (ШІ) на освітній простір, що відкриває нові можливості для розвитку ключових компетентностей майбутніх фахівців. Однією з важливих сфер, де ШІ починає відігравати дедалі вагомішу роль, є академічне письмо – складний, багатовимірний процес, що потребує критичного мислення, аналітичних здібностей і мовної компетенції. У світлі цифрової трансформації освіти постає питання, як саме штучний інтелект може сприяти розвитку навичок академічного письма, і чи здатен він не лише автоматизувати рутинні завдання, а й стимулювати глибше розуміння та творчий підхід до наукового викладу думок.

З одного боку, інструменти ШІ, такі як генератори тексту, граматичні коректори, системи аналітики текстів і платформи з адаптивним навчанням, надають студентам ефективну підтримку під час написання наукових робіт. Вони дають змогу зменшити когнітивне навантаження, зосередившись на змістовій частині тексту, логіці аргументування та оригінальності ідей. З іншого боку, з'являються виклики, пов'язані з академічною доброчесністю, формуванням власного стилю письма та критичним ставленням до автоматично згенерованих матеріалів. У комплексі така ситуація створює потребу в переосмисленні підходів до викладання академічного письма, іноземномовного зосібна – від традиційного формального навчання до інтеграції цифрових технологій, що не лише полегшують процес, а й стимулюють розвиток метанавичок, таких як самооцінка, етичне мислення та адаптивність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначена тематика стала предметом активних наукових дискусій багатьох учених: О. Гриценчук, яка аналізує досвід України і зарубіжних держав, теорію та практику застосування систем штучного інтелекту учасниками освітнього процесу [2]; О. Єршова і Л. Бажан, чиї наукові розвідки носять технічне підґрунтя та аргументують, як функціонують алгоритми ШІ [3]; Л. Куцак, у роботі якої особливу увагу приділено етичним ризикам, пов'язаним із застосуванням ШІ, зокрема у сфері конфіденційності даних і дотримання вимог академічної доброчесності, а також зазначено про важливість розроблення програм підвищення кваліфікації педагогів для ефективного використання технологій [4].

Визначення мети дослідження. За мету роботи авторки вбачають формування рекомендацій із застосуванням відповідних алгоритмів, націлених на розвиток у студентів навичок академічного письма.

Виклад основного матеріалу дослідження. ШІ активно застосовують у всіх сферах – від медицини до квантової фізики, тож цілком очікувано, що він заявив про свій потенціал та спроможності в освіті: у рамках середньої освіти – щоб автоматизувати адміністративні процеси (перевірка домашніх завдань, складання розкладу уроків, моніторинг відвідуваності або успішності); у коледжах і технікумах більше затребувані симулятори для практичних занять із різноманітних дисциплін (як профільних, так і вибіркових); ЗВО активно застосовують ШІ для створення електронних бібліотек і управління ними, що прискорює пошук потрібних ресурсів за запитами. Ба більше, нейромережі допомагають випускникам відшукати роботу, адже їхній потенціал розповсюджується на всі необхідні етапи – від системного аналізу резюме та оцінки кар'єрних уподобань до пошуку відповідних робочих позицій через сайти (агрегатори), надання рекомендацій щодо підготовки до співбесід. Так, за даними опитування, проведеного Projector Creative & Tech Institute та Малою академією наук України, 76% викладачів (із 1 747 опитаних), хоча б раз у своїй практиці використовували ресурси ШІ для підготовки чи проведення занять, проте лише половина з них мала позитивний досвід [8]. Частково це можна пояснити відсутністю практики взаємодії з такими ресурсами та неповноцінним розумінням алгоритмів роботи, на яких ґрунтується ШІ. Навіть розглядаючи природу його походження, можемо дійти висновку щодо суперечливості самого тлумачення ключового концепту.

Так, у наукових розвідках сучасних українських і зарубіжних авторів ШІ загалом позиціонується як здатність технологічної системи отримувати інформацію, аналізувати її, накопичувати необхідні знання, робити висновки, приймати рішення [3; 5]. У подібному розрізі аналізує означене поняття Л. Куцак, наголошуючи на тому, що йдеться про набір технологічних рішень, які дають змогу імітувати людські когнітивні функції, зокрема самонавчання і пошук рішень без заздалегідь визначених алгоритмів. Авторка зауважує, що згадані системи здатні генерувати результати, які за своєю якістю можуть зрівнятися з інтелектуальною діяльністю людини [4, с. 29].

У дослідженнях, де наголос робиться більше на технологічний аспект питання, йдеться про те, що ШІ – це назва не якогось окремого алгоритму, а радше групи методів, якими користуються для розв'язання різного роду завдань. Алгоритми, що беруться за основу для оптимізації навчального процесу, насправді є лише однією з підгруп усієї тієї безлічі технологічних рішень, що прийнято називати штучним інтелектом [6]. Своєю чергою, «штучний інтелект» є досить близьким до поняття «машинне навчання», хоча їх не слід ототожнювати, адже у випадку з останнім йдеться

про механізм, за якого алгоритм «вчиться» розв'язувати завдання.

Різноманіття проаналізованих визначень уможливлює висновок, що головна мета штучного інтелекту – створити комп'ютерні системи, які можуть моделювати та відтворювати такі здібності, як сприйняття, розуміння, навчання, міркування та ухвалення рішень, так само ефективно, як це робить людський мозок.

За свідченням сучасних учених, потенції технологій штучного інтелекту дають змогу обмеженою мірою формувати м'які навички. Зазначимо, що особливо ці обмеження стосуються комунікативних навичок. Чат-боти використовуються з метою симуляції спілкування, а це винятково важливо лише на початковому етапі навчання, коли в студентів спостережено очевидні психологічні бар'єри, пов'язані зі скутістю. Для цих цілей активного використання зажили симулятори інтерв'ю українською або іноземною мовами. Водночас фахівці в галузі дидактики мають і певні нарікання щодо використання чат-ботів. Насамперед, звернено увагу на той факт, що вони насправді не сприяють формуванню навичок критичного мислення. Ґрунтуючись на запити користувачів, чат-боти почасти пропонують кілька варіантів відповідей-сценаріїв, які мають альтернативний характер. Подібні відповіді потребують додаткової критичної оцінки користувача. Це може спричинити низку актуальних проблем використання нейромереж під час навчання студентів.

Насамперед, ідеться про академічне шахрайство в процесі застосування нейромереж студентами. Недобросовісне використання ШІ значною мірою послаблює компетентності студентів, пов'язані із самостійним написанням академічного тексту, знижує ступінь оригінальності критичного мислення з огляду на ту обставину, що запити та письмові роботи студентів генеруються в дуже короткі терміни. Такий підхід у цілому ставить під сумнів необхідність виконання письмових контрольних робіт як таких. У центрі уваги багатьох ЗВО перебувають питання, що безпосередньо пов'язані з якісним розробленням методичних указівок для педагогічних працівників із філологічних дисциплін, які передбачають використання штучного інтелекту та нейромереж. З огляду на те, що нейромережі не стандартизують систему навчання, розглядати її як абсолютну педагогічну технологію у сучасних умовах передчасно.

Проте можна сміливо стверджувати, що використання нейромережевих технологій значно підвищило якість розв'язання багатьох питань, зокрема завдань, пов'язаних із визначенням частини мови та синтаксичного розбору речення, чим призвело до створення нових напрямів досліджень. Так, зараз розрізняють різні школи машинного перекладу: статистичний машинний переклад і нейромережевий переклад. Попри зазначену технологічну складність нейромережеві технології використовуються в розробках, з якими мають справу щодня (смартфон підказує наступне слово в повідомленні або визначає, від кого поступив телефонний дзвінок; чий номер телефону не збережений у записнику, проте кореспондент фігурує у підписі до повідомлення). Без нейромережевих технологій неможливою була б і поява численних чат-ботів та персональних помічників.

Глибинне навчання стало осердям багатьох академічних досліджень останніх років. Майже в кожній статті, опублікованій у збірниках провідних лінгвістичних конференцій, так чи інакше використовуються нейромережеві методи. Подеколи їх використання повністю виправдане, іноді має доволі комічний характер та легко зчитується тими, хто ознайомлюється зі змістом роботи. Проте глибинне навчання проникає і в індустріальні розробки, пов'язані з обробленням мови або тексту. Наприклад, машинний переклад Google, Microsoft, DeepL Translate ґрунтується на використанні нейромережевих технологій, практично всі пошукові системи, персональні помічники або чат-боти так чи інакше використовують нейронні мережі. У будь-якому завданні, де необхідно класифікувати тексти (фільтрація спаму, визначення ймовірності ризику шахрайства, кредитний скоринг, ідентифікація настрою тексту, схильність автора тексту до неврологічних захворювань), можуть бути використані нейромережеві технології. Більш структуровані тексти, як-от історії хвороб, легше обробляти й аналізувати за допомогою нейронних мереж, оскільки зв'язки між словами в них передбачувані та більш очевидні. Система IBM Watson, відома перемогою над людиною в Jeopardy, насправді використовується як помічник діагноста: вона шукає схожі за різними параметрами історії хвороби та підказує кілька можливих варіантів діагнозу.

Окремий напрям використання нейронних мереж – це генерація текстів. Вона застосовується в найрізноманітніших ситуаціях (наприклад, коли потрібна скорочена версія тексту, його реферат або спрощена версія з використанням мінімуму термінів, зрозуміла непрофесіоналові). Автоматично може бути згенеровано підпис до зображення або навіть опис простору для людей із вадами зору (такий опис комп'ютер потім прочитає теж сам). Аналогічні технології використовуються для перетворення запитання, поставленого природною мовою, на запит SQL або іншою мовою програмування. Особливість таких завдань полягає у тому, що на них не існує єдиної правильної відповіді, а навіть якби вона й була, то

скласти навчальні дані було б неймовірно дорого. Як розв'язувати такі завдання, поки незрозуміло, один із можливих сценаріїв – це використання навчання з підкріпленням.

Уже існує багато безкоштовних онлайн-інструментів, які стверджують, що здатні виявляти текст, згенерований штучним інтелектом, наприклад:

– Check For AI (https://checkforai.com);

– Content at Scale (https://contentatscale.ai/ai-content-detector/);

– Crossplag (https://crossplag.com/ai-content-detector/);

– Go Winston (https://gowinston.ai);

– GPT Zero (https://gptzero.me/);

– PlagiarismCheck (https://plagiarismcheck.org/);

– Writeful GPT Detector (https://x.writefull.com/gpt-detector);

– Writer (https://writer.com/ai-content-detector/);

– ZeroGPT (https://www.zerogpt.com/) [1, с. 6–17].

Між використанням нейронних мереж в академічних та індустріальних умовах є певні відмінності: в індустрії нейронні мережі більше сприймаються як чорна скринька з безліччю опцій-параметрів, які можна якось покрутити, тим самим змінити якість розв'язання поставленого завдання. На вхід цій скриньці подають безліч розмічених текстів, а на виході отримують розв'язання завдання. Такий підхід досить зручний, оскільки дає змогу з легкістю замінити одну чорну скриньку на іншу. В академічних умовах більше уваги приділяється вмісту цієї чорної скриньки: дослідники намагаються зрозуміти, як природа даних і поставлені завдання впливають на вибір архітектури мережі та як проінтерпретувати і параметри навченої нейронної мережі, і результати її роботи з лінгвістичного погляду. За таких умов у контексті формування у студентів навичок академічного письма більш доцільно застосовувати ШІ як систему, котра може надавати різноманітні навчальні ресурси, такі як відео, аудіо, тексти, ігри тощо, відповідно до когнітивних навичок студентів, задовольняючи їхні індивідуальні потреби в освіті.

Наведемо інший приклад – навчальний заклад, який розробив інтелектуальну систему оцінювання написаного тексту для надання студентам персоналізованих відгуків і рекомендацій із поліпшення якості академічного письма. Система використовує технології оброблення природної мови та глибокого навчання для автоматичного оцінювання змісту письмових робіт включно з граматикою, лексикою, структурою, логікою тощо і надає докладні рекомендації щодо виправлення та оптимізації. Водночас система може рекомендувати освітянам конкретні матеріали та зразки відповідно до їхнього рівня та стилю письма, скеровуючи їх на цілеспрямовану практику. Послуговуючись можливостями цієї системи, студентам простіше отримувати своєчасні, точні та всебічні відгуки про свою роботу, ефективно працювати над покращенням сформованих навичок і звертаючись більше до самостійного навчання.

Генерація та рекомендація персоналізованого навчального контенту є однією з основних функцій інтелектуальних навчальних систем. Інтелектуальні навчальні системи реалізують власне інтелігібельну організацію та адаптивне представлення навчального контенту шляхом побудови моделі знання предмету, розвитку конкретної навички. Зокрема, система має спочатку структурувати знання у предметній галузі навчання, сформувавши мережу взаємопов'язаних одиниць; потім вибудувати модель стану володіння знаннями та профіль навчальних уподобань студентів на основі даних про їхні поведінку й досягнення; насамкінець – використовує алгоритми рекомендації знань для зіставлення студентами оптимальних навчальних траєкторій і ресурсів, реалізуючи персоналізовану генерацію та інтелектуальну передачу навчального контенту.

Генерація персоналізованого навчального контенту в інтелектуальних навчальних системах так само має ураховувати такі чинники, як когнітивне навантаження і мотивація [7, с. 171–172]. Занадто простий або занадто складний навчальний контент може призвести до зниження інтересу і результатів навчання. Тому інтелектуальні навчальні системи мають динамічно коригувати складність і спосіб представлення навчального контенту відповідно до когнітивних здібностей, тим самим гарантувати, що навчальний контент перебуває у «зоні найближчого розвитку», не призводячи до надмірного навчального навантаження або зниження мотивації.

Так, більшість ШІ-систем, які використовують оброблення природної мови, призначено для аналізу та оброблення тексту. Вони можуть використовуватися для аналізу текстів і завдань на розуміння тексту. Одним із прикладів таких систем є Grammarly (https://www.grammarly.com/), який допомагає виправляти помилки в граматиці та стилі письма. Особливу цінність для молоді становить можливість аналізу тону письма: Grammarly підказує, чи відповідає стиль формальному або академічному рівню. Завдяки вбудованому помічнику GrammarlyGO студент може отримати підтримку в написанні, переформулюванні чи вдосконаленні тексту. У комплексі це робить платформу особливо корисною для самостійної роботи над виконанням письмових завдань.

Для студентів перших курсів, які лише починають свій шлях у написанні робіт академічного

зразка, чудовим помічником стане Ecree. Платформа надає фідбек у реальному часі та зосереджується на логічній структурі тексту – від тези до висновків. Ecree не пише за студента, а, навпаки, підказує, у який спосіб покращити аргументацію, побудувати переконливу логіку та оформити текст відповідно до академічних вимог. Такий підхід сприяє глибшому розумінню принципів побудови якісного письма. Тим, хто готується до міжнародних іспитів або працює над розвитком мовних навичок за рівнями CEFR, варто звернути увагу на Write & Improve від Cambridge. Ресурс пропонує завдання для рівнів від A2 до C2 і дає змогу студентам бачити свій прогрес у письмі. ШІ-аналіз показує сильні та слабкі боки кожного тексту, а можливість удосконалення написаного дає змогу тренуватися ефективно і цілеспрямовано.

На завершення варто згадати Smodin AI Essay Writer, який допомагає створювати структури академічних есе. Його алгоритм не лише генерує вступ, основну частину та висновок, а й пояснює, чому саме така побудова є логічною. Окрім того, програма автоматично надає посилання на джерела, що робить її корисною у розвитку культури правильного цитування. Аналіз аргументації та академічного стилю в готовому тексті дає змогу отримати якісний фідбек і краще підготуватися до самостійного письма.

У поточному стані апарат нейронних мереж, незважаючи на свою складність і виразність, так само далекий від штучного інтелекту, демонізованого фантастами, як і будь-яка інша математична модель. Дивовижні результати в багатьох завданнях досягаються не за рахунок того, що нейронна мережа імітує мозок і пам'ять людини, а за рахунок суперпозиції великої кількості нелінійних функцій, організованих у зручні для обчислення графи.

Разом із тим слід пам'ятати, що академічне шахрайство, як уже зазначалося, набуває технологічних форм. Викладачі стають усе дедалі більш безпорадні: вони не впевнені, як розвиватимуться технології у майбутньому, звичне академічне середовище руйнується. Студенти застосовують найрізноманітніші гаджети, щоб правильно виконувати контрольну роботу. Боротися із цим складно, але можливо. На нашу думку, слід робити пріоритетною формою усний контроль, тобто усний іспит. Він може проходити у формі бесіди з викладачем, коли студент має швидко відреагувати на запитання того, хто екзаменує, або пропонувати студентам відповідати в парах, де вони розмовляють один з одним за запропонованою темою майже без підготовки, викладач лише відзначає помилки та контролює час.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Штучний інтелект дедалі активніше проникає в освітнє середовище, пропонуючи нові ефективні інструменти для розвитку академічного письма студентів. Сьогодні існує низка програм на основі ШІ, які не лише допомагають редагувати текст, а й сприяють глибшому розумінню структури, стилістики та логіки письма. Програми на основі ШІ не лише спрощують процес написання, а й формують у освітян глибше розуміння принципів академічного письма. Вибір платформи залежить від конкретних цілей: поліпшення граматики, розвиток логіки викладу, опрацювання рівневих завдань або тренування перефразування. У поєднанні з педагогічним супроводом ці інструменти можуть стати потужними засобами формування писемної компетентності нового покоління.

Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в огляді рекомендацій із подолання цифрових бар'єрів під час роботи з освітніми ресурсами, які базуються на ШІ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антіпова К.О. Виклики розпізнавання текстів, згенерованих штучним інтелектом. *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції* : матеріали Всеукр. наук.-педагог. підвищення кваліфікації. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. С. 14–19.
2. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та закордоном. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2024. Вип. 10. С. 152–161.
3. Єршова О.Л., Бажан Л.І. Штучний інтелект – технологічна основа цифрової трансформації економіки. *Статистика України.* 2021. № 3. С. 47–55.
4. Куцак Л.В. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 74. С. 27–37.
5. Петренко А. Штучний інтелект і право. URL: https://www.businesslaw.org.ua/artificial-intelligence/ (дата звернення: 30.03.2025).
6. Петришин Н.Я., Новицька С.Я., Подра О.П. Рекомендації щодо впровадження засобів штучного інтелекту в управління ТОВ «ТрейдУкрсервіс» для виходу на зовнішні ринки. *Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення та проблеми розвитку*. 2024. № 2(12). С. 87–101.

7. Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти / О.М. Топузов та ін. ; за наук. ред. д. пед. н., проф. О.В. Малихіна. Київ : Освіта, 2024. 1099 с.
8. 76% учителів і 85% учнів хоча б раз користувалися можливостями штучного інтелекту: результати дослідження Projector Creative & Tech Institute та Малої академії наук України. *Офіційний сайт НУШ*. 2023. URL: https://surl.li/kqmqos

REFERENCES

1. Antipova K.O. Vyklyky rozpiznavannia tekstiv, zghenerovanykh shtuchnym intelektom. *Shtuchnyi intelekt u vyshchii osviti: ryzyky ta perspektyvy intehratsii*: materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii. Lviv – Torun: Liha-Pres, 2024. p. 14–19.
2. Hrytsenchuk O. Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: tendentsii ta perspektyvy v Ukraini ta zakordonom. *Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita KhKhI stolittia»*. V. 10. 2024. p. 152–161.
3. Iershova O.L., Bazhan L.I. Shtuchnyi intelekt – tekhnolohichna osnova tsyfrovoi transformatsii ekonomiky. *Statystyka Ukrainy.* 2021. № 3. p. 47–55.
4. Kutsak L.V. Shtuchnyi intelekt u suchasnii osviti: perspektyvy zastosuvannia ta vyklyky. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. V. 74. 2023. p. 27–37.
5. Petrenko A. Shtuchnyi intelekt i pravo. URL : https://www.businesslaw.org.ua/artificial-intelligence/ (data zvernennia: 30.03.2025).
6. Petryshyn N.Ya., Novytska S.Ya., Podra O.P. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zasobiv shtuchnoho intelektu v upravlinnia TOV «TreidUkrservis» dlia vykhodu na zovnishni rynky. *Menedzhment ta pidpryiemnytstvo v Ukraini: etapy stanovlennia ta problemy rozvytku.* V. № 2 (12). 2024. p. 87–101.
7. Teoriia i praktyka indyvidualizatsii navchannia v umovakh zmishanoi formy orhanizatsii osvitnoho protsesu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity / [avt. kol.: O.M. Topuzov, O.V. Malykhin, N.O. Aristova, S.V. Alieksieieva, R.A. Popov, O.V. Baranovska, L.V. Shelestova]; za nauk. red. d. ped. n., prof. O.V. Malykhina. Kyiv: Vydavnychyi dim «Osvita», 2024. 1099 p.
8. 76% uchyteliv i 85% uchniv khocha b raz korystuvalysia mozhlyvostiamy shtuchnoho intelektu: rezultaty doslidzhennia Projector Creative & Tech Institute ta Maloi akademii nauk Ukrainy. Ofitsiinyi sait NUSh. 2023. URL : https://surl.li/kqmqos.

РОЗДІЛ ІХ. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.091.33-027.22:792.071.2.028]:808.55 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-30

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АКТОРА В УМОВАХ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ: ТВОРЧІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Гончаров В. М.
заслужений артист України,
старший викладач кафедри акторської майстерності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0004-8982-7596
viktorgoncarov303@gmail.com

Квєтков М. М.
старший викладач кафедри акторської майстерності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0001-9977-6153
nikolakvetkov72@gmail.com

Соколовська Н. П.
заслужена артистка України,
старший викладач кафедри акторської майстерності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0004-0708-2309
sokol.n.p@i.ua

Стадніченко Н. В.
заслужена артистка України,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри акторської майстерності
Запорізький національний університет
вул. Університетська, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-7625-4416
stadnichenko.nadejda@gmail.com

Ключові слова: *актор, виробнича практика, фахові компетентності, творчий потенціал, мистецька освіта, комунікативна компетентність, творча особистість, сценічне*

У статті здійснено комплексний аналіз проходження виробничої практики як важливого етапу професійного становлення майбутнього актора, що дає змогу не лише закріпити навчальні досягнення, а й виявити низку педагогічних, комунікативних і творчих проблем, які не завжди помітні в умовах навчального процесу. Виробнича практика розглядається як частина освітнього простору, де здійснюється перевірка рівня набутих знань та вмінь, професійно важливих особистісних якостей, необхідних

мовлення, пластична виразність, взаємодія, професійне спілкування.

для ефективного функціонування актора у театральному колективі. Особливу увагу приділено аналізу формування засобів професійного спілкування, зокрема сценічного мовлення, пластичної виразності, психофізичних якостей, емоційної чутливості та інтелектуальних здібностей. Зосереджено увагу на питанні впливу практичної діяльності на розвиток базових людських якостей, таких як етика спілкування у колективі, дисциплінованість, відповідальність, працездатність, що є невід'ємними компонентами професійної діяльності актора. Автори окреслюють основні педагогічні виклики, що виникають під час проходження практики здобувачами вищої освіти: брак комунікативного досвіду в реальних ситуаціях виконання професійних обов'язків, слабка інтеграція теоретичних знань у сценічну практику, емоційна неготовність до інтенсивних міжособистісних контактів у процесі роботи над виставою. Запропоновано педагогічні підходи до подолання цих труднощів через цілеспрямовану підтримку викладача, керівника практики, створення умов для поступового формування індивідуального виконавського стилю, стимулювання самостійної роботи студента. Зроблено висновок, що виробнича практика – це не лише перевірка фахових знань, а й відображення процесу професійного та особистісного становлення актора й удосконалення педагогічної моделі підготовки майбутніх митців.

DEVELOPMENT OF THE ACTOR'S COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF INTERNSHIP: CREATIVE AND PEDAGOGICAL ASPECTS

Honcharov V. M.
Honored Actor of Ukraine,
Senior Lecturer at the Department of Acting
Zaporizhzhya National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0004-8982-7596
viktorgoncarov303@gmail.com

Kvetkov M. M.
Senior Lecturer at the Department of Acting
Zaporizhzhya National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0001-9977-6153
nikolakvetkov72@gmail.com

Sokolovska N. P.
Honored Actress of Ukraine,
Senior Lecturer at the Department of Acting
Zaporizhzhya National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0004-0708-2309
sokol.n.p@i.ua

Stadnichenko N. V.
Honored Actress of Ukraine,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Acting
Zaporizhzhya National University
Universytetska str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7625-4416
stadnichenko.nadejda@gmail.com

Key words: *actor, production practice, professional competencies, creative potential, art education, communicative competence, creative personality, stage speech, plastic expressiveness, interaction, professional communication.*

The article provides a comprehensive analysis of the internship (production practice) as an essential stage in the professional development of future actors. It is shown to serve not only for consolidating academic achievements but also for identifying a range of pedagogical, communicative, and creative challenges that may not be visible in the classroom setting. Production practice is considered an integral part of the educational environment where the level of acquired knowledge and skills, as well as professionally important personal qualities required for effective functioning within a theater ensemble, are tested. Special attention is paid to the analysis of the development of professional communication tools, including stage speech, physical expressiveness, psychophysical qualities, emotional sensitivity, and intellectual abilities. The focus is placed on the influence of practical activity on the development of fundamental human traits such as communication ethics within a team, discipline, responsibility, and work capacity-qualities that are inseparable from the actor's professional activity. The authors outline the main pedagogical challenges encountered by higher education students during their internships: lack of communicative experience in real-life professional scenarios, weak integration of theoretical knowledge into stage practice, and emotional unpreparedness for intensive interpersonal interactions during the production process. Pedagogical approaches are proposed to overcome these difficulties through targeted instructor support, the creation of conditions for the gradual development of an individual acting style, and the stimulation of students' independent work. It is concluded that production practice is not only a test of professional knowledge but also a reflection of the process of an actor's professional and personal development. It contributes to the refinement of the pedagogical model for training future actors. Internship is a key stage in the actor's professional training, allowing for the consolidation of theoretical knowledge through practical experience in working on a creative project. However, under real conditions of theatrical production, future actors and their instructors often face a number of creative and pedagogical problems, especially around establishing professional communication. Insufficient communicative competence, inability to effectively interact with colleagues and mentors, and difficulties in realizing one's creative potential can significantly hinder the adaptation process in a professional environment. Analyzing these problems is essential for developing effective methods to support higher education students during internships and to ensure the harmonious development of their creative capacities.

Постановка проблеми. Проходження виробничої практики є ключовим етапом професійної підготовки актора, що забезпечує закріплення теоретичних знань шляхом набуття практичного досвіду в роботі над творчими проєктами. Проте в реальних умовах театрального виробництва майбутні актори і викладачі фахових дисциплін часто стикаються з низкою творчих і педагогічних проблем, зокрема у сфері налагодження професійного спілкування. Недостатній рівень комунікативної компетентності, невміння ефективно взаємодіяти з колегами та наставниками, а також

труднощі у реалізації власного творчого потенціалу можуть суттєво ускладнювати процес адаптації у професійному середовищі. Аналіз цих проблем є необхідним для розроблення ефективних методик підтримки здобувачів вищої освіти під час проходження виробничої практики та забезпечення розкриття їхніх творчих можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійного становлення актора в умовах виробничої практики знаходиться в полі уваги театрознавців і педагогів, які працюють у галузі мистецької освіти. Сучасні дослідження зосереджені на вивченні цілісного процесу формування акторської особистості, де практика розглядається не лише як етап підготовки, а й як середовище взаємодії між студентом, педагогом і творчим колективом. Зокрема, у роботах М. Барнича, Л. Башманівської, В. Башманівського, А. Гладишевої, Л. Гринь, Н. Грицан, М. Квєткова, В. Хім'яка та інших теоретиків і практиків театру розглядаються питання формування професійних навичок майбутнього актора у процесі виконання практичних завдань. У зв'язку з необхідністю для майбутнього актора набуття практичного досвіду сценічної діяльності підкреслюється важливість свідомого володіння психофізичними якостями, навичками сценічного мовлення, пластичною виразністю тіла як основними складниками професійної комунікації. У дослідженнях В. Гончарова, Ю. Гончаренко, Н. Донченко, О. Винар, Н. Єрмакової, М. Квєткова, О. Кривошеєвої, С. Мейснера акцент зроблено на важливості розвитку емоційного інтелекту, рефлексивного мислення та вміння взаємодіяти з оточенням в умовах роботи над творчим проєктом, що набувають особливої актуальності під час виробничої практики. Актуальною є також педагогічна лінія досліджень, у яких висвітлюється роль викладача як наставника під час проходження студентами виробничої практики. Роботи А. Лобанова, Н. Стадніченко, Н. Соколовської, І. Чубукова присвячено методам діагностики рівня сформованості професійних компетентностей, шляхам корекції недоліків у комунікативній поведінці майбутніх акторів та визначенню основних бар'єрів у процесі професійного спілкування. Наголошується на важливості врахування індивідуальних особливостей студентів, створенні сприятливого середовища для реалізації їхнього творчого потенціалу, а також розвитку особистісних якостей: відповідальності, етики поведінки, дисциплінованості, фізичної та емоційної витривалості. Попри наявність значного наукового доробку проблема осмислення ролі виробничої практики саме як індикатора якості професійного спілкування, а не лише як частини навчального процесу, залишається недостатньо систематизованою. Особливої уваги потребує глибше дослідження співвідношення між теоретичними знаннями та реальним практичним досвідом, а також формування педагогічних умов, які б сприяли подоланню виявлених труднощів у формуванні засобів професійної комунікації майбутніх акторів.

Мета статті. Визначити основні творчі та педагогічні проблеми професійного спілкування майбутніх акторів у процесі проходження виробничої практики та окреслити педагогічні підходи, які сприяють розвитку їхньої комунікативної компетентності і творчого потенціалу в реальних умовах роботи над кваліфікаційним проєктом.

Виклад основного матеріалу. Виробнича практика для здобувачів вищої освіти ступеня «магістр» за спеціальністю 024 «Сценічне мистецтво» є невід'ємним складником освітньо-професійної програми. Практика здійснюється відповідно до вимог стандарту вищої освіти та Національної рамки кваліфікацій. Вона забезпечує інтеграцію освітнього процесу і професійної діяльності, створює умови для творчого самовираження, професійного розвитку та самореалізації майбутнього актора. Концепція організації виробничої практики на факультеті СПП Запорізького національного університету передбачає реалізацію комунікативної компетентності актора шляхом практичного застосування здобутих умінь і навичок під час роботи над творчим проєктом. Завдання виробничої практики відображають професійні функції актора, а необхідні вміння та навички формуються у здобувачів вищої освіти безпосередньо в процесі її проходження.

Окрім того, практика сприяє закріпленню та практичному застосуванню теоретичних знань, а також формуванню необхідних умінь, необхідних для розв'язання складних творчих і комунікативних завдань у галузі сценічного мистецтва.

Виробнича практика здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю «Сценічне мистецтво» передбачена освітньо-професійною програмою магістерського рівня і базується на таких ключових принципах:

– безперервності, що забезпечує поступове й системне формування практичних умінь та навичок, необхідних для виконання всього спектру професійних функцій актора протягом проходження практики;

– самостійності, що передбачає активне використання здобутих під час навчання фахових знань, умінь і засобів акторського вербального й невербального самовираження у процесі роботи над творчим проєктом;

– дослідницького підходу до творчості, що дає змогу аналізувати, вивчати та послідовно реалізовувати завдання практики відповідно до етапів розроблення та втілення творчого задуму;

– творчої свободи, який полягає у можливості самостійного вибору літературного матеріалу для реалізації власного творчого проєкту відповідно до індивідуальних інтересів, здібностей і художніх уподобань здобувача вищої освіти.

Щоб чітко окреслити структуру проходження практики, необхідно одночасно з метою практики визначити основні функціональні ролі кожного учасника практики та види робіт, пов'язані з виконанням цих ролей. Відповідно до методики Леся Курбаса, якої він дотримувався у процесі підготовки майбутніх діячів театру, принципи «… навчання, експеримент, виробництво – реалізовувалися не послідовно, а одночасно, що виявилося дуже продуктивним» [4, с. 175]. Проходження практики здобувачами вищої освіти також полягає в одночасному виконанні функціональних ролей та різноманітних видів робіт:

– асистент режисера з творчих питань;
– асистент художника з костюмів;
– асистент художника сценографа;
– асистент викладача сценічної мови;
– асистент фахівця зі сценічного руху, постановник сценічних боїв;
– асистент художника-освітлювача;
– асистент викладача з проведення тренінгів;
– асистент режисера з організаційних питань;
– асистент фахівця з гриму;
– автор ідеї творчого проєкту;
– виконавець ролі у творчому проєкті.

Основні види робіт, необхідних для реалізації творчого проєкту:

– вивчення літературного матеріалу, узятого за основу творчого проєкту;
– робота над роллю у творчому проєкті;
– розроблення сценографічного рішення творчого проєкту;
– створення музичного та звукового оформлення;
– підбір та виготовлення костюмів для творчого проєкту;
– пошуки світлового рішення творчого проєкту;
– підбір та виготовлення декорацій для творчого проєкту;
– виготовлення предметів реквізиту для творчого проєкту.

Здобувачі вищої освіти залучаються до активної професійно орієнтованої діяльності у процесі проходження практики, виконуючи різні види роботи та напрацьовуючи професійно важливі компетентності згідно з функціональними ролями.

Так, вивчення літературного матеріалу, узятого за основу творчого проєкту, формує здатність здійснювати аргументований критичний аналіз вистави, готувати театрально-критичні матеріали різного жанру, аналізувати драматургічний текст, визначати авторську позицію, жанрові та стильові особливості, визначати ідейне спрямування літературного твору.

Робота над роллю у творчому проєкті, а також виконання обов'язків асистента викладача сценічної мови та асистента фахівця зі сценічного руху, постановника сценічних боїв уможливлюють напрацювання здатності втілювати режисерський та акторський задум засобами виразності театрального мистецтва; здатності відчувати природу та характер відтворюваної події, властивий їй темпоритм; творчо втілювати сценічні завдання режисера, постановника пластики, постановника музичних і вокальних номерів; уявляти запропоновані обставини п'єси та ролі, чітко окреслювати місце персонажа в системі образів п'єси; аналізувати роль, визначати її перспективу, самостійно працювати над роллю. На думку В. Гончарова, у процесі опанування навичок дисципліни «Сценічний рух» пріоритетним є « формування практичних умінь та навичок зі сценічного руху, бою та фехтування, володіння законами фізичної природи дій та вмінням утілювати їх у практичній роботі…» [3, с. 4].

Беручи участь у розробленні сценографічного рішення творчого проєкту, створенні концепції просторового рішення вистави, визначенні візуального стилю, асистент художника з костюмів – здобувач вищої освіти розробляє ескізи костюмів відповідно до концепції творчого проєкту; проводить дослідження історичного, соціального та стилістичного контексту костюмів для конкретного історичного періоду, жанру або образу; добирає матеріали, тканини, фурнітуру відповідно до естетичних і технологічних вимог постановки; допомагає у виготовленні або адаптації костюмів, у тому числі бере участь у примірках; здійснює контроль за збереженням і підготовкою костюмів під час репетиційного процесу; готує костюми до показу. Цей досвід сприяє формуванню художнього смаку, навичок художнього проєктування, матеріалознавства, стилістичного аналізу, міжособистісної комунікації та організації виробничого процесу в театрі.

«Образотворче рішення спектаклю разом із костюмами, гримом базується на досвіді та прийомах живопису, як-от: колорит, композиція, фактура, світлотінь тощо…», [2, с. 103]. Здобувач вищої освіти в ролі асистента художника-сценографа в процесі практики бере участь у підборі та виготовленні декорацій для творчого проєкту, макетів, ескізів; допомагає добирати матеріали для виготовлення декорацій; координує процес виготовлення сценічних елементів відповідно до художнього задуму; здійснює графічну та технічну підготовку схем розміщення декорацій на

сцені; контролює монтаж і демонтаж декорацій, бере участь у репетиціях для вивірення сценографічних рішень; співпрацює з режисером, освітлювачем, звукорежисером та іншими учасниками постановчої групи. Такий вид діяльності розвиває просторове мислення, художній смак, розуміння матеріалів і технологій, а також комунікативні та організаційні вміння в умовах театрального виробництва.

Створення звукової атмосфери вистави є невід'ємною частиною загального художнього рішення, а «…темпоритмічно театральне дійство найчастіше організовується за допомогою музики й танку та ін.» [2, с. 103]. У межах роботи асистентом зі створення музичного та звукового оформлення, створення музичного та звукового оформлення творчого проєкту здобувач-практикант здійснює добір музичних фрагментів із класичних, сучасних або народних творів інструментальної чи вокальної музики, які відповідають емоційному та жанровому характеру вистави, займається пошуком шумових ефектів: природних, побутових, синтетичних для підсилення напруження сценічної дії, створення атмосфери, ритму, акцентів; співпрацює з композитором або звукорежисером, бере участь у творчих обговореннях, формулюванні музичних завдань, тестуванні звукових рішень на репетиціях; здійснює монтаж звукових доріжок, опрацьовує звукові переходи, звукове тло для конкретних сцен або напружених моментів сценічної дії. Ця діяльність сприяє розвитку музичного смаку і слуху, таких компетентностей, як здатність до пошуку та застосування звукових рішень проєкту; здатність використовувати навички роботи з аудіообладнанням; здатність до роботи в команді: з режисером, хормейстером, композитором; здатність до відчуття і розуміння драматургії звуку та використання його як складника сценічної дії. На думку Л. Гринь, роль викладача полягає у тому, щоб розробити систему індивідуальних завдань і створити такі навчальні ситуації, які б максимально сприяли розкриттю здібностей студента та активізували його внутрішній потенціал до саморозвитку [4, с. 89].

У процесі пошуку світлового рішення творчого проєкту здобувач вищої освіти залучається до розроблення і реалізації світлової концепції сценічного твору, що є важливим чинником формування емоційного впливу вистави на глядача. Основні аспекти роботи включають: аналіз драматургічного матеріалу з метою визначення емоційної структури сцен, переходів, акцентів, які потребують світлового підсилення; розроблення світлового рішення відповідно до загального художнього задуму режисера та сценографа; вибір колірної палітри, контрастів, інтенсивності освітлення; вибір і розміщення світлотехнічного обладнання: прожекторів, софітів, прожекторів із фільтрами, рухомих світлових приладів тощо; співпрацю з художником-постановником, режисером та освітлювачем для досягнення злагодженості між візуальними, звуковими й драматургічними елементами постановки; створення світлових партитур – сценаріїв освітлення, які фіксують світлові зміни відповідно до розвитку дії; участь у налаштуванні, монтажі та програмуванні освітлення сценічного майданчика під час репетицій і вистав; тестування ефективності світлових ефектів на сцені та внесення коректив за результатами репетиційного процесу. Цей досвід сприяє розвитку таких фахових компетентностей: здатності до художнього моделювання простору сцени за допомогою світла; технічної грамотності в роботі з освітлювальним обладнанням; аналітичного та асоціативного мислення; уміння працювати в команді та здійснювати комунікацію з різними учасниками творчого процесу; практичних навичок створення емоційної атмосфери за допомогою світлових засобів.

Виготовлення та підбір предметів реквізиту для використання у творчому проєкті, створення функціональних і художньо виправданих сценічних об'єктів передбачають активну участь здобувача вищої освіти у створенні важливого елементу сценічної дії, що забезпечує функціональність, достовірність і художню цілісність театрального простору. Основні завдання включають: аналіз драматургічного матеріалу для виявлення необхідних предметів реквізиту, їх функціонального призначення та символічного навантаження; розроблення ескізів та ідей об'єктів реквізиту з урахуванням загальної сценографії, стилістики постановки, епохи, жанру тощо; добір матеріалів для виготовлення реквізиту з урахуванням безпеки, естетики, зносостійкості й функціональності; створення або адаптація реквізиту вручну чи за допомогою технічних засобів із можливим використанням художніх, ремісничих, дизайнерських і конструкторських навичок; тестування зручності та ефективності використання реквізиту під час репетицій, внесення коректив згідно з вимогами режисера та акторів; співпрацю з художником-постановником, сценографом, акторським складом для досягнення органічного включення реквізиту в сценічну дію; забезпечення збереження реквізиту, контроль за його подачею на кожну репетицію або показ. У результаті цієї діяльності здобувач формує низку практичних компетентностей: здатність створювати сценічні об'єкти, що відповідають естетичним і функціональним вимогам проєкту; навички просторового мислення, композиції, кольорознавства; розуміння сценічної дії як комплексного процесу, у якому реквізит є невід-

дільним елементом; уміння працювати в команді та організовувати роботу в межах художньо-постановчої групи.

Важливим компонентом виробничої практики здобувачів вищої освіти ступеня «магістр» є ведення документації про проходження практики, а саме щоденника практики і звіту практики, де фіксуються хід, зміст і результати навчально-практичної діяльності, оскільки професійне становлення актора вимагає не лише творчої самореалізації, а й здатності аналізувати та структуровано презентувати результати своєї роботи. Метою ведення щоденника виробничої практики є системне осмислення виробничих завдань, фіксація спостережень, емоцій, труднощів і досягнень, що дає змогу простежити динаміку розвитку професійних умінь; сприяє формуванню навичок самоаналізу; допомагає виявляти сильні та слабкі боки виконавської майстерності майбутнього актора і зони для самовдосконалення; формує відповідальність і дисциплінованість у роботі майбутнього актора. У щоденнику фіксуються: поставлені на кожний день завдання відносно виконання функціональних ролей і видів робіт, необхідних для реалізації творчого проєкту; спостереження щодо якості мовлення, дихання, вокалу, пластики, емоційного стану, комунікації з партнером, викладачами, режисером, технічними працівниками; висновки відносно рівня виконання творчих завдань; коментарі стосовно помилок та подальших планів проходження практики.

Звіт за результатами практики, метою якого є узагальнення досвіду, набутих умінь та вражень, – це важливий, документ, що підсумовує набуті знання, уміння та навички під час проходження виробничої практики. Його оформлення має кілька важливих цілей:

– фіксація результатів навчання – звіт дає змогу систематизувати досвід, отриманий під час практики, продемонструвати, як були реалізовані теоретичні знання на практиці;

– оцінка рівня фахової підготовки студента – керівник практики має змогу оцінити, наскільки студент опанував фахові компетентності, чи вміє застосовувати теоретичні знання в реальних умовах;

– рефлексія та самооцінка – підготовка звіту спонукає студента осмислити, які завдання були виконані, які труднощі перед ним постали, що вдалося, а що потребує доопрацювання;

– контроль з боку університету – звіт слугує підтвердженням проходження практики, він є підставою для виставлення оцінки у залікову книжку та підпису у практичному щоденнику;

– формування професійного портфоліо – змістовний і якісно оформлений звіт може бути використаний у майбутньому як складова частина портфоліо студента для працевлаштування або вступу до аспірантури.

Суттєвою частиною звітної документації є акторське портфоліо. Метою його створення є презентація найкращих творчих результатів практики у форматі, прийнятному для публічної чи професійної демонстрації. Елементи портфоліо: фотоматеріали – робочі моменти, афіші, образи з ролей; відеофрагменти: етюди, сцени, монологи, відеозвіти; рецензії – відгуки викладачів, колег, глядачів або учасників проєкту; особисті коментарі, творчі спостереження. Важливість цього документа полягає у необхідності формування бази для самопрезентації у творчій професії; у відображенні багатогранності особистості та професійної підготовки актора; у його використанні як інструмента для участі в кастингах, конкурсах, проєктах. Таким чином, ведення щоденника, написання звіту та оформлення портфоліо є невід'ємними інструментами професійного зростання актора сучасного театру і навчають розвивати критичне мислення, зберігати результати власної роботи для подальшого аналізу та демонстрації.

Публічна презентація результатів виробничої практики є ключовим етапом освітнього процесу, який поєднує творче самовираження здобувача вищої освіти з елементами професійної презентації та зворотного зв'язку. Він є не лише демонстрацією досягнень, а й актом особистісного та професійного зростання. Форми захисту: участь у виставі професійного театру або у виставі навчального театру; участь у відкритому показі етюдів, сцен, уривків; виступ у форматі демонстраційного заходу (майстер-клас, творчий звіт, театральна акція тощо); презентація власної роботи на конференції або круглому столі з участю фахівців. Важливість публічного захисту полягає у формуванні професійної відповідальності здобувача вищої освіти за якість своєї роботи, усвідомлюючи, що глядач чи експертна аудиторія є частиною його професійного оточення. Розвиток навичок комунікації: публічний *з*ахист – це навчання самопрезентації, умінню слухати й відповідати на запитання, аргументувати власні творчі рішення. Формування здатності до самооцінювання є опанування навичок обговорення результатів із викладачами, режисерами, колегами, що сприяє критичному погляду здобувача вищої освіти на власну діяльність та формує відкритість до конструктивної критики, узагальнення навчального досвіду.

Участь у підсумковому показі дає змогу студенту сприймати здобуті навички як цілісну систему – від ідеї до реалізації, від репетиції до живого глядача. Невід'ємними інструментами професійного зростання актора сучасного театру і медіа є професійна соціалізація, *з*устріч із

фаховою аудиторією: викладачами, режисерами, акторами, входження у професійне середовище, мотивація до подальшого розвитку. Публічне визнання досягнень, позитивна оцінка, а також фахові рекомендації стають стимулом до вдосконалення, поглиблення знань і формування творчої індивідуальності.

Публічний захист є не лише завершенням практики, а й платформою для становлення майбутнього актора як відкритої, комунікативної, професійно відповідальної особистості. Це момент, коли навчальний процес набуває ознак реального творчого професійного спілкування з глядачем і театральною спільнотою.

Висновки. Отже, у результаті педагогічного аналізу можна зробити висновок, що професійне спілкування майбутнього актора у процесі проходження виробничої практики є складним і багатогранним явищем, яке включає як творчі, так і педагогічні проблеми. Основними проблемами є недостатній рівень комунікативної компетентності, труднощі в адаптації до реального творчого колективу та обмеження у вираженні власного творчого потенціалу. Водночас виробнича практика виступає важливим середовищем для формування навичок професійного спілкування, розвитку творчих можливостей та набуття досвіду сценічної взаємодії, спроби імпровізації у несподіваних ситуаціях та усвідомлення внутрішньої логіки дій персонажа.

Виробнича практика є не лише професійним випробуванням для здобувачів вищої освіти, а й потужним поштовхом для їх особистісного зростання. Серед головних викликів – активний темп роботи, необхідність швидкої адаптації до режисерських вимог, психологічна мобільність. Ураховуючи проблеми, що виникали у здобувачів вищої освіти і викладачів фахових дисциплін під час виробничої практики, можна надати такі рекомендації щодо її проходження:

– запровадити спеціалізовані психофізичні тренінги з розвитку комунікативних навичок, які допоможуть здобувачам вищої освіти ефективніше інтегруватися в роботу творчого колективу під час проходження виробничої практики;

– забезпечити системну педагогічну підтримку здобувачів вищої освіти у процесі виробничої практики через регулярний зворотний зв'язок із наставниками та викладачами, що сприятиме усуненню комунікативних бар'єрів;

– використовувати методи проєктної та інтегративної діяльності для стимулювання творчого самовираження і розвитку адаптивності у здобувачів вищої освіти у складних професійних ситуаціях, що виникають упродовж практики;

– розробити методичні рекомендації для викладачів і практиків щодо координації роботи з майбутніми акторами у межах виробничої практики з акцентом на формування і розвиток засобів професійного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барнич М.М. Майстерність актора: техніка «обману» : навчальний посібник. Вид. 2-е, виправ. та доп. Київ : Ліра, 2016. 304 с.
2. Веселовська Г.І. Сучасне театральне мистецтво : навчальний посібник. Київ : НАКККіМ, 2014. 143 с.
3. Гончаров В.М., Гончаренко Ю.В., Білозуб Л.М. Основи сценічного руху, бою та фехтування : навчальний посібник. Запоріжжя : ЗНУ, 2018. 128 с.
4. Гринь Л.О. Педагогічні умови використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора музично-драматичного театру : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2013. 363 с.
5. Єрмакова Н. Березільська культура: Історія, досвід. Київ : Фенікс, 2012. 512 с.
6. Лобанов А.П. Школа майстерності : навчальний посібник. Харків : Федорко, 2012. 668 с.
7. Стадніченко Н. Етапи формування вмінь і навичок професійного спілкування актора у процесі створення дипломної вистави. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 4. С. 134–141.

REFERENCES

1. Barnych, M.M. (2016). *Maisternist aktora: Tekhnika «obmanu»* (2nd ed., rev. and enl.) [The skill of an actor. Technique of «deception»]. Kyiv: Lira. [in Ukrainian]
2. Veselovska, H.I. (2014). Suchasne teatral′ne mystetstvo: navchal′nyi posibnyk [Modern theatrical art: Textbook]. Kyiv: NAKKKiM. [in Ukrainian]
3. Honcharov, V.M., Honcharenko, Y.V., & Bilozub, L.M. (2018). *Osnovy stsenichnoho rukhu, boiu ta fekhtuvannia: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti «Stsenichne mystetstvo»* [Fundamentals of stage movement, combat and fencing: A textbook for bachelor students of «Stage Arts»]. Zaporizhzhia: ZNU. [in Ukrainian]
4. Hryn, L.O. (2013). *Pedahohichni umovy vykorystannia vokalnoho mystetstva u profesiinii pidhotovtsi aktora muzychno-dramatychnoho teatru* (PhD dissertation). Zaporizhzhia National University. [in Ukrainian]

5. Yermakova, N. (2012). *Berezilska kultura: Istoriia, dosvid* [The Berezil Culture: History and Experience]. Kyiv: Feniks. Institute of Contemporary Art Studies, National Academy of Arts of Ukraine. [in Ukrainian]
6. Lobanov, A.P. (2012). *Shkola maisternosti* [School of Mastery]. Kharkiv: Fedorko. [in Ukrainian]
7. Stadnichenko, N. (2022). Etapy formuvannia vmin i navychok profesiinoho spilkuvannia aktora u protsesi stvorennia dyplomnoi vystavy [Stages of developing actor's professional communication skills during diploma performance creation]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, (4), 134–141. [in Ukrainian]

УДК 378. 232:37.018.43:378.147](477) DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-31

МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СЕРЖАНТСЬКОГО І РЯДОВОГО СКЛАДІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК ЗСУ

Родіков В. Г.
полковник, кандидат педагогічних наук,
начальник 143-го Об'єднаного навчально-тренувального центру
«ПОДІЛЛЯ» Сил підтримки Збройних Сил України
Кам'янець-Подільський, Україна
orcid.org/0009-0006-8683-359X
rodikovvolodimir@gmail.com

Ключові слова: *моделювання, модель системи, фахова підготовка, готовність до військово-професійної діяльності, військові інженери, сержантський і рядовий склади, інженерні війська, курсанти, здобувачі, фахівці інженерних військ.*

Підкреслено, що прагнення реалізувати світові стандарти якості в організації навчання кадрів для інженерних військ спонукає навчальні центри створювати нові можливості для досягнення квазіпрофесійності, контекстності, практико-зорієнтованості навчання курсантів та сержантів. Запропоновано модель системи фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України, що охоплює її структурні складники та відбиває ключові властивості (ієрархічності, гомеостатичності, нелінійності, нестійкості, незамкненості, самоактуалізації). Сконструйована модель складається з таких блоків: цільового, теоретико-методологічного, організаційно-ресурсного, змістовно-технологічного, аналітико-результативного. Цільовий блок моделі є системоутворювальним, адже він визначає функціонування всіх блоків системи та відбиває мету. Теоретико-методологічний блок розробленої моделі відображає ключові теоретичні засади підготовки сучасних військових фахівців та забезпечується методологічними положеннями системного, особистісного, діяльнісного, аксіологічного підходів. Вагомим складником організаційно-ресурсного блоку моделі, яка функціонує на основі використання спеціально створеного цифрового середовища, є організаційно-педагогічні умови. Змістовно-технологічний блок моделі забезпечується суб'єкт-суб'єктними взаємовідносинами між учасниками навчально-тренувального процесу: інструкторсько-викладацьким складом навчального центру; курсантами; командним складом навчальних центрів, які беруть участь у різних навчально-тренувальних заходах; ЗСУ, що виступають замовниками на підготовку сержантського і рядового складів інженерних військ. Аналітико-результативний блок розробленої моделі відбиває результативність реалізації презентованої педагогічної системи. Апробація розробленої моделі повинна враховувати той факт, що процес підготовки кадрів для інженерних військ ЗСУ розгортається в межах низки взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів та інтеракцій, що відбуваються між курсантами та інструкторсько-викладацьким складом навчальних центрів, створюючи сприятливе поле для формування готовності здобувачів до військово-професійної діяльності.

MODELLING A PEDAGOGICAL SYSTEM FOR THE TRAINING OF NON-COMMISSIONED OFFICERS AND ENLISTED PERSONNEL OF THE ENGINEERING TROOPS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Rodikov V. H.
Colonel, Candidate of Pedagogic Sciences,
Chief of the 143rd Joint Training Center «PODILLYA» of the Support Forces
of the Armed Forces of Ukraine
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
orcid.org/0009-0006-8683-359X
rodikovvolodimir@gmail.com

Key words: *modelling, system model, professional training, readiness for military-professional activity, military engineers, non-commissioned and enlisted personnel, engineering troops, cadets, learners, engineering troops specialists.*

It is emphasised that the aspiration to implement global quality standards in the organisation of training personnel for engineering troops motivates training centres to create new opportunities for achieving quasi-professionalism, contextuality, and practice-oriented learning of cadets and sergeants. A proposed model of the system for the professional training of non-commissioned officers and enlisted personnel of the Engineering Troops of the Armed Forces of Ukraine encompasses its structural components and reflects key properties (hierarchical structure, homeostasis, non-linearity, instability, openness, self-actualisation). The constructed model consists of the following blocks: target, theoretical-methodological, organisational-resource, content-technological, and analytical-resultative.

The target block of the model is system-forming, as it determines the functioning of all system blocks and reflects the overall goal. The theoretical-methodological block of the developed model outlines the key theoretical principles of training modern military specialists and is based on methodological principles of systematic, personal, activity-based, and axiological approaches. A significant component of the organisational-resource block, which functions on the basis of a specially created digital environment, is the organisational and pedagogical conditions. The content-technological block is also supported by subject-subject relationships among the participants in the educational and training process: the instructional and teaching staff of the training centre; cadets; the command staff of training centres who participate in various educational and training activities; and the Armed Forces of Ukraine, which act as the clients requesting the training of non-commissioned and enlisted personnel of engineering troops.

The analytical-resultative block of the model reflects the effectiveness of the implementation of the presented pedagogical system. The testing of the developed model should take into account the fact that the training process for the engineering troops of the Armed Forces of Ukraine unfolds within a number of interconnected and interdependent processes and interactions occurring between cadets and the instructional-teaching staff of training centres, creating a favourable environment for the formation of learners' readiness for military-professional activity.

Постановка проблеми. Підготовка висококваліфікованого рядового і сержантського складів інженерних військ Збройних сил України (далі – ЗСУ) належить до переліку пріоритетних завдань військової освіти. Це породжено необхідність підготовки військових інженерів здатних протистояти сучасним військовим загрозам та використовувати новітнє інженерне забезпечення для підтримання живучості сил на різних театрах бойових дій. Прагнення реалізувати світові стандарти якості в організації навчання кадрів для інженерних військ спонукає навчальні цен-

три створювати нові можливості для досягнення квазіпрофесійності, контекстності, практико-зорієнтованості навчання курсантів та сержантів. В умовах російсько-української війни володіння рядового і сержантського складів інженерних військ Збройних сил України готовністю до військово-професійної діяльності є одним із чинників, що визначає успішність військових операцій на полі бою. Окрім того, важливим чинником, що впливає на якість фахової підготовки кадрів для інженерних військ є використання потенціалу цифрових технологій, засноване на забезпеченні належної матеріально-технічної бази центрів підготовки. Нагальність потреби в удосконаленні професійної підготовки рядового і сержантського складів інженерних військ Збройних сил України та існуючі ресурси для її вирішення спрямували наукову розвідку до розроблення системи такого процесу, яку вважали за доцільне презентувати у вигляді структурно-функціональної моделі.

Аналіз останніх публікацій. У сучасній військово-педагогічній думці актуалізуються різноманітні проблеми вдосконалення процесу фахової підготовки кадрів для Збройних сил України. Дослідники акцентують, що в умовах тотальних змін парадигми навчання військовослужбовців виокремлюються принципові інші аспекти інноваційного розвитку військової освіти (О. Васильєв [1]). У таких умовах ключовим результатом освіти є компетентність сучасного курсанта як результат професійної освіти (А. Галімов [2]). Значну увагу дослідників зосереджено на специфіці підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України.

Так, конкретизовано концептуальні засади професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння (М. Маслій [3]); розроблено змістовно-технологічне наповнення структурно-функціональної моделі формування комунікаційної компетентності майбутніх офіцерів інженерних військ (Л. Нанівська [4]) у системі безперервної підготовки (Є. Брижатий [5]) засобами інформаційно-освітнього простору (В. Воловник, Б. Лебедєв, О. Маслій [6], І. Шумков [7] та ін.). У науковій літературі систематизовано відомості щодо організації спеціальної підготовки фахівців інженерних військ з урахуванням досвіду АТО (С. Дяков [8]). Водночас удалося підсумувати, що донині не вироблено системних рішень щодо оновлення фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України в умовах цифровізації, що потребує розроблення моделі такого процесу з опорою на використання потенціалу спеціальних навчальних центрів підготовки.

Мета статті полягає у загальній характеристиці процесу моделювання складників системи фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України (далі – ЗСУ).

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науковій літературі моделювання трактують як об'єктивну та універсальну пізнавально-оцінну процедуру, що дає змогу презентувати досліджуваний процес у вигляді унаочненої схеми. Тому моделювання як метод пізнання знаходить широке застосування у педагогічних дослідженнях. Під час проєктування педагогічних моделей його активно застосовують як засіб вирішення теоретичних та практичних завдань, що знаходить відображення в численних наукових доробках.

Вивчення та аналіз дисертаційних досліджень останніх років, що стосуються різноманітних аспектів забезпечення фахової підготовки військових фахівців, дали змогу зробити висновок, що моделювання професійної підготовки сприяє оцінці змістовно-методичного та інформаційно-цифрового наповнення освітнього простору, що вибудовується; узгодженню компонентів та елементів системи підготовки; виокремленню функціональних взаємозв'язків між складниками досліджуваної системи; дає змогу обґрунтувати принципи організації та функціонування створюваної системи. Окреслені можливості моделювання враховували під час розроблення авторської моделі системи фахової підготовки рядового і сержантського складів інженерних військ Збройних сил України. Апелювали до думки Л. Нанівської, що модель – це цілісне схематичне утворення, що визначає цілі, розкриває структуру і зміст, умови для реалізації завдань конкретного педагогічного дослідження [4].

Своєю чергою, Є. Брижатий стверджує, що моделювання може виступити важливим та дієвим способом перевірки істинності та повноти теоретичних уявлень про об'єкт, що досліджується [5]. Теоретичні основи застосування методу моделювання, сутнісне значення поняття «модель» у педагогічній науці використовували для розроблення авторської структурно-функціональної моделі педагогічної системи фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України.

Відзначимо, що систему фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України вважали відкритою, нелінійною, нерівноважною системою, оскільки, по-перше, у ній постійно відбувається обмін інформацією (знаннями) між командним складом навчальних центрів, інструкторсько-викладацьким складом та курсантами і сержантами (зворотний зв'язок), цілеспрямоване вивчення інформації, у ході якого постійно виникають нові

цілі, теорії тощо. З огляду на таку рухомість, виникає нелінійність як процесу, так і результату анонсованої системи.

Дотримуючись такої наукової позиції, було згенеровано сукупність принципів проєктування моделі педагогічної системи фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України. Вихідними постулатами для моделювання ми вибрали такі принципи: ієрархічності, гомеостатичності, нелінійності, нестійкості, незамкненості, самоактуалізації та ін. Розглянемо детальніше деякі з них.

Принцип ієрархічності забезпечував структурну ієрархію розробленої моделі. Прикладом такої ієрархії можна вважати рівні підготовки рядового та сержантського складів інженерних військ. Принцип гомеостатичності забезпечував підтримку функціонування системи загалом, її внутрішніх характеристик у рамках освітньо-тренувального процесу, що дають їй змогу досягати анонсовані завдання. Головною метою фахової підготовки в межах дослідження вважали соціальне замовлення ЗСУ на підготовку фахівців інженерних військ відповідної військово-облікової спеціальності.

Принцип нелінійності характеризував послідовне оновлення розробленої системи. Очевидно, що фахова підготовка сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України є нелінійною системою. Між суб'єктами цієї системи (курсантами і сержантами ЗСУ), а також між ними та інструкторами й викладачами відбуваються постійні нелінійні взаємодії. Ця нелінійність зумовлена суб'єктивними чинниками, пов'язаними з особистісними характеристиками, морально-бойовими якостями тощо.

Принцип незамкнутості тісно пов'язаний із поняттям відкритості. Відкритість, припускали, дає змогу еволюціонувати системам й оновлюватися в умовах зростаючих викликів. Принцип нестійкості характеризує стан системи як такий, що далекий від рівноваги. Звернення до описаних принципів під час розроблення складників педагогічної системи фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України дало змогу розробити структурно-функціональну модель, що відбиває взаємозалежність її складників.

Ураховували, що педагогічна модель – це уявний, заданий еталон, уявний чи умовний стандарт, згідно з яким повинен розгортатися досліджуваний процес. Модель у наукових джерелах тлумачиться як форма педагогічного наукового дослідження, узагальнений уявний образ, що заміщає та відображає структуру та функції конкретного педагогічного об'єкта у вигляді схематичної сукупності понять та взаємозв'язків. За словами М. Маслія, педагогічна модель може мати теоретичний та нормативний характер [3], тоді як сконструйована нами модель характеризується структурністю та функціональністю її складників і відображає елементи педагогічної системи фахової підготовки сержантського та рядового складів інженерних військ Збройних сил України, що складається із цільового, теоретико-методологічного, організаційно-ресурсного, змістовно-технологічного, аналітико-результативного блоків.

Цільовий блок моделі є системоутворювальним, адже він визначає функціонування всіх блоків системи та відбиває мету, що відповідає соціальному замовленню сучасної педагогічної теорії та практики в межах функціонування військової освіти: сформувати готовність сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України до військово-професійної діяльності. Для цього планували активно застосовувати ресурси спеціально створеного цифрового освітнього середовища.

Теоретико-методологічний блок розробленої моделі відображає ключові теоретичні засади підготовки сучасних військових фахівців, здатних виконувати професійні завдання в умовах невизначеності, обмеженості інформації; інтенції педагогічної науки, що інтегрують відомості про ключові вектори оновлення військової освіти загалом та навчання фахівців інженерних військ згідно зі стандартами країн – членів НАТО зокрема. Водночас цей блок забезпечується методологічними положеннями системного, особистісного, діяльнісного, аксіологічного підходів.

Одним зі складників організаційно-ресурсного блоку моделі системи фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України, яка функціонує на основі використання спеціально створеного цифрового середовища, уважали організаційно-педагогічні умови. Реалізація організаційно-педагогічних умов була спрямована на підвищення ефективності процесу підготовки кадрів для інженерних військ: доповнення змісту теоретичної підготовки курсантів; спрямованість навчального та позанавчального процесу на формування готовності до військово-професійної діяльності; використання технологій віртуальної реальності; організація практико-зорієнтованої підготовки курсантів в умовах виїздів на полігонні навчання, організацію морально-психологічної підготовки курсантів тощо.

У змістовно-технологічному блоці розробленої моделі відображено реалізацію зазначених організаційно-педагогічних умов, що відбувається в ході здійснення базової загально-військової підготовки, спеціальної підготовки та морально-виховної діяльності. Складовою частиною цього блоку

є етапність підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України у спеціально створеному цифровому середовищі. Йдеться про організацію таких етапів: мотиваційно-ціннісного, теоретико-інформаційного і діяльнісно-практичного. Мотиваційно-ціннісний етап спрямований на підвищення пізнавального інтересу курсантів, осмислення можливості застосування отриманого матеріалу у практичній діяльності. Теоретико-інформаційний етап передбачає забезпечення поглибленої підготовки курсантів до виконання військово-професійних завдань не лише у цифровому середовищі, а й на спеціально обладнаних тренувальних майданчиках, полігонах, смугах перешкод тощо. Діяльнісно-практичний етап передбачає усвідомлення курсантами значущості вивченого теоретичного матеріалу, вдосконалення фахових умінь та навичок під час виїзних полігонних навчань.

Змістовно-технологічний блок моделі забезпечується також суб'єкт-суб'єктними взаємовідносинами між учасниками навчально-тренувального процесу:

– інструкторсько-викладацьким складом навчального центру, який організовує теоретичну та практичну підготовку курсантів, що забезпечує взаємодію між курсантами, сержантами, інструкторами та командним складом;

– курсантами, які з позиції пасивних споживачів знань переходять на позицію активних учасників власного професійного становлення як військового фахівця;

– командним складом навчальних центрів, які беруть участь у різних навчально-тренувальних заходах;

– ЗСУ, що виступають замовниками на підготовку сержантського і рядового складів інженерних військ.

Важливим складником розробленої моделі системи фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України є цифрове середовище. Виступаючи засобом позитивної соціалізації курсантів, цифрове середовище сприяє вирішенню завдань фундаменталізації знань, створенню умов для контекстуалізації навчання; відкриває можливості для диференціації освітньо-тренувальних завдань; забезпечує різноманітність форм контролю навчальної успішності курсантів тощо. Використання цифрового середовища відбиває педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток та вироблення особистісних, професійно значущих якостей сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України, необхідних для продуктивної діяльності в умовах сучасної війни.

У процесі формування готовності до військово-професійної діяльності кадрів для інженерних військ у цифровому середовищі навчальних центрів для організації освітньої діяльності курсантів використовували освітню платформу MOODLE, платформу GOOGLE Meet, різноманітний мультимедійний контент, який систематизовано у внутрішню бібліотеку аудіовізуальних матеріалів, аудіофайли, відеофайли, презентації, мультимедіа тощо.

Аналітико-результативний блок розробленої моделі системи фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України вирішує завдання оцінювання рівня готовності курсантів до військово-професійної діяльності та визначає результативність реалізації презентованої моделі. У змісті блоку представлено критерії, показники та рівні сформованості згаданого феномену.

Висновки. Запропонована модель системи фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України охоплює її структурні складники та відбиває ключові властивості (ієрархічності, гомеостатичності, нелінійності, нестійкості, незамкненості, самоактуалізації). Апробація розробленої моделі повинна враховувати той факт, що процес підготовки кадрів для інженерних військ ЗСУ розгортається в межах низки взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів та інтеракцій, що відбуваються між курсантами та інструкторсько-викладацьким складом навчальних центрів, створюючи сприятливе поле для формування готовності здобувачів до військово-професійної діяльності.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в обґрунтуванні особливостей реалізації методики системи фахової підготовки сержантського і рядового складів інженерних військ Збройних сил України в середовищі спеціальних навчальних центрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєв О. Теоретичні аспекти інноваційного розвитку військової освіти. *Військова освіта*. 2022. № 1(45). С. 9–22.
2. Галімов А.В. Компетентність сучасного офіцера як результат професійної освіти: проблема визначення. *Вісник Національного університету оборони України: питання педагогіки*. 2013. № 2(33). С. 32–35.
3. Маслій М.М. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2017. № 5. С. 142–155.

4. Нанівська Л.С. Структурно-функціональна модель формування комунікаційної компетентності майбутніх офіцерів інженерних військ: аналіз результатів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 10(104). С. 177–188.
5. Брижатий Є.І. Моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців інженерних військ у системі безперервної підготовки. *Вісник Національного університету оборони України.* 2013. № 1(32). С. 26–31.
6. Воловник В.Є., Лебедєв Б.В., Маслій О.М. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційно-освітнього простору при підготовці майбутніх інженерно-військових фахівців. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 54(1). С. 106–110.
7. Шумков І. Організаційно-педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх офіцерів військової розвідки в умовах інформаційно-освітнього середовища ВВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 71(3). С. 315–319.
8. Дяков С.І. Особливості організації спеціальної підготовки фахівців інженерних військ з урахуванням досвіду АТО. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України* : матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 10 грудня 2015 р. Хмельницький : ХНУ, 2015 С. 265–268.

REFERENCES

1. Vasyliev, O. (2022). Teoretychni aspekty innovatsiinoho rozvytku viiskovoi osvity [Theoretical aspects of innovative development of military education]. *Viiskova osvita – Military Education*, 1 (45), 9–22 [in Ukrainian].
2. Halimov, A.V. (2013). Kompetentnist suchasnoho ofitsera yak rezultat profesiinoi osvity: problema vyznachennia [The competence of a modern officer as a result of professional education: the problem of definition]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy: pytannia pedahohiky – Bulletin of the National Defense University of Ukraine: issues of pedagogy*, 2 (33), 32–35. [in Ukrainian].
3. Maslii, M.M. (2017). Kontseptualni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv raketno-artyleriiskoho ozbroiennia [Conceptual principles of professional training of future officers of missile and artillery weapons]. *Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii – Vocational Education: Methodology, Theory and Technologies*, 5, 142–155. [in Ukrainian].
4. Nanivska, L. (2020). Strukturno-funktsionalna model formuvannia komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv inzhenernykh viisk: analiz rezultativ [Structural and functional model of formation of communication competence of future officers of engineering troops: analysis of results]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagohichni nauky: theory, history, innovation and technology,* 10 (104). 177–188. [in Ukrainian].
5. Bryzhatyi, Ye.I. (2013). Modeliuvannia protsesu pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv inzhenernykh viisk v systemi bezperervnoi pidhotovky [Modeling the process of training future specialists of engineering troops in the system of continuous training]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 1 (32), 26–31. [in Ukrainian].
6. Volovnyk, V.Ye., Lebediev, B.V., & Maslii, O.M. (2022). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia informatsiino-osvitnoho prostoru pry pidhotovtsi maibutnikh inzhenerno-viiskovykh fakhivtsiv [Organizational and pedagogical conditions for the formation of an informational and educational space during the training of future engineering and military specialists]. *Innovatsiina pedahohika Innovative Pedagogy*, 54 (1), 106–110. [in Ukrainian].
7. Shumkov, I. (2024). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv viiskovoi rozvidky v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha VVNZ [Organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competence of future military intelligence officers in the conditions of the informational and educational environment of VVNIZ]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanitarian sciences*, 71 (3), 315–319. [in Ukrainian].
8. Diakov, S.I. (2015). Osoblyvosti orhanizatsii spetsialnoi pidhotovky fakhivtsiv inzhenernykh viisk z urakhuvanniam dosvidu ATO [Peculiarities of the organization of special training of engineers troops taking into account the experience of the anti-terrorist operation]. *Osvitno-naukove zabezpechennia diialnosti pravookhoronnykh orhaniv i viiskovykh formuvan Ukrainy : materialy VIII Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Khmelnytskyi, 10 hrud. 2015 r.) – Educational and scientific support for the activities of law enforcement agencies and military formations of Ukraine: materials of the VIII All-Ukraine. science and practice conf. (Khmelnytskyi, December 10. 2015.)*, Khmelnytskyi, 265–268. [in Ukrainian].

УДК 378.147:371.315:37.091.3:5/6 DOI https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-32

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Трускавецька І. Я.
докторантка,
доцент кафедри природничих дисциплін і методики навчання
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
вул. Сухомлинського, 30, Переяслав, Київська область, Україна
orcid.org/0000-0001-6605-7948
irina-truskaveckaya@ukr.net

Ключові слова: *інноваційні підходи, професійна підготовка, Нова українська школа, інтерактивні технології, інтегративний підхід, діяльнісний підхід, природничі дисципліни.*

У статті проаналізовано сучасні інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». Обґрунтовано доцільність інтеграції особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, рефлексивного та інтегративного підходів у зміст освітніх програм, що забезпечує підвищення ефективності освітнього процесу та підготовки конкурентоспроможного фахівця. Особливу увагу приділено використанню інтерактивних освітніх технологій, цифрових платформ, дидактичних ігор, практикоорієнтованих методів і STEM-освіти, які сприяють розвитку ключових професійних компетентностей майбутніх учителів, зокрема комунікативних, аналітичних, дослідницьких і цифрових умінь. Підкреслено значення індивідуалізації освітньої траєкторії, що дає змогу максимально врахувати потреби та інтереси здобувачів освіти, забезпечуючи їхню активну участь у побудові власної освітньої траєкторії. Описано приклади ефективного впровадження сучасних методик навчання у професійній підготовці здобувачів вищої освіти, а також сучасних підходів до оцінювання результатів навчання, які забезпечують формувальну функцію та сприяють рефлексії й саморозвитку. Доведено ефективність упровадження інноваційних освітніх технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін Університету Григорія Сковороди в Переяславі, результати яких засвідчили підвищення рівня сформованості ключових та професійних компетентностей здобувачів освіти, зокрема комунікативної, дослідницької, цифрової та інтегративної. Окреслено перспективи подальших досліджень, зокрема щодо впливу інноваційних технологій на формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, а також створення моделей педагогічного супроводу на різних етапах професійного становлення в умовах трансформації освіти.

THE IMPLEMENTATION OF CONTEMPORARY INNOVATIONS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR SCIENCE TEACHERS

Truskavetska I. Ya.
Doctoral Sudent,
Associate Professor at the Department of Natural Sciences and Teaching Methods
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
Sukhomlynskoho str., 30, Pereyaslav, Kyiv region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6605-7948
irina-truskaveckaya@ukr.net

Key words: *innovative approaches, professional training, New Ukrainian School, interactive technologies, integrative approach, activity-based approach, natural sciences.*

This article analyzes modern innovative approaches to the professional training of future natural science teachers within the context of implementing the «New Ukrainian School» Concept. It substantiates the expediency of integrating person-oriented, activity-based, competence-based, reflective, and integrative approaches into educational program content. This integration significantly enhances the effectiveness of the educational process and prepares competitive specialists. Particular attention is given to utilizing interactive educational technologies, digital platforms, didactic games, practice-oriented methods, and STEM education, which contribute to developing key professional competencies in future teachers, including communicative, analytical, research, and digital skills.

The importance of individualizing educational trajectories is emphasized, allowing for maximal consideration of students' needs and interests, thereby ensuring their active participation in constructing their own educational paths. The article describes examples of the effective implementation of modern teaching methodologies in the professional training of higher education students, as well as contemporary approaches to assessing learning outcomes that provide a formative function and promote reflection and self-development. The effectiveness of implementing innovative educational technologies in the professional training process of future natural science teachers at Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav has been proven, with results demonstrating an increased level of development in students' key and professional competencies, specifically communicative, research, digital, and integrative skills. The article outlines prospects for further research, including the impact of innovative technologies on shaping the professional identity of future educators and the creation of models for pedagogical support at various stages of professional development amidst educational transformation.

Постановка проблеми. Концепція «Нова українська школа» (НУШ) є ключовою реформою природничої освітньої галузі, яка спрямована на модернізацію і підвищення якості знань у закладах освіти. Упровадження концепції НУШ в освітнє середовище вимагає сучасних педагогічних підходів до навчання, де ключовими компонентами є розвиток критичного мислення, дослідницьких навичок здобувачів освіти та практичного застосування умінь у повсякденному житті. Водночас сучасний учитель природничих дисциплін має бути не лише провідником знань, а й фасилітатором освітнього процесу, наставником, дослідником, модератором взаємодії, здатним до творчого переосмислення змісту навчання та методологічних підходів. Така трансформація у професійній діяльності вчителя зумовлює потребу впровадження інновацій у забезпечення освітнього процесу [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти застосування інноваційних підходів до професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі в контексті вимог НУШ окреслили у своїх публікаціях педагоги та науковці, а саме: Н. Горбатюк, Н. Грицай, Т. Олендр, Т. Засєкіна, Д. Чередник, Г. Жирська, О. Савченко, О. Топузов та ін.

На думку Т. Олеандри й Н. Дробик, упровадження елементів білінгвальної освіти в підготовку майбутніх учителів природничих наук сприяє розвитку професійної компетенції у майбутніх фахівців [9, с. 25]. Такий підхід дає змогу підвищити рівень володіння іноземною мовою та відкриває можливості для участі в міжнародних проєктах, надає конкурентні переваги на світовому ринку праці тощо. Нам імпонують погляди Г. Жирської та І. Кундік, які наголошують на важливості формування екологічної свідомості та мислення учнів під час вивчення природничих предметів. Дослідники підкреслюють, що інтеграція екологічного виховання сприяє формуванню в учнівства свідомого й відповідального ставлення до навколишнього природного середовища. Застосування реальних прикладів і практичного досвіду роботи сприяє збереженню природи та стимулює їх до активних дій у цьому напрямі [3, с. 52].

Т. Паска та І. Мойсеєнко зазначають, що інноваційні процеси в освіті сприяють поширенню сучасних ідей, стимулюють творчу активність педагогів і об'єднують зусилля науковців для реалізації освітніх програм, експериментальної роботи та впровадження проєктів на різних рівнях. Дослідники акцентують на важливості розвитку освітніх ініціатив у школах Нової української школи, зокрема через створення комфортних умов для навчання, співпраці, індивідуалізації освітнього процесу, особистісно орієнтованого підходу та підтримки саморозвитку учнів [12, с. 6].

Серед сучасних педагогічних інновацій, спрямованих на оновлення методичних підходів до викладання та навчання, А. Шиба та О. Нагайчук виокремлюють інтерактивні форми організації освітнього процесу, використання мультимедійних засобів, телекомунікаційних технологій для побудови знань, а також застосування імітаційних моделей, комп'ютерного моделювання та технологій віртуальної реальності [19, с. 5].

У науковому доробку колективу авторів (Л.З. Ребуха, І.І. Білоус, Р.С. Брик, А.В. Дем'янюк, В.В. Савіцька, О.В. Кричківська, В.Є. Кавецький) ґрунтовно висвітлено методологічні засади впровадження інноваційних технологій в освітній процес. Дослідники докладно охарактеризували низку інноваційних підходів, що реалізуються у системі освіти, зокрема: технології особистісно орієнтованого навчання, інтерактивні методики організації освітньої взаємодії, технології розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти, а також інструменти дистанційного та медіанавчання [7].

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади та визначити практичні аспекти імплементації сучасних інноваційних технологій у процес професійної підготовки вчителів природничих дисциплін з урахуванням вимог сучасної освіти, тенденцій цифровізації, а також необхідності формування професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «інновація» уперше з'явився понад сто років тому в контексті культурологічних та лінгвістичних досліджень і використовувався для модернізації (від лат. transfero – переносити, переміщати) окремих елементів з однієї культурної системи до іншої, що супроводжувалося зміною їхніх характеристик і появою нових властивостей. Таке міжкультурне проникнення розглядалося як ключовий чинник культурного поступу [7, с. 20].

В. Паламарчук зазначає, що педагогічні інновації – це результат пошуку оригінальних і нестандартних шляхів розв'язання актуальних педагогічних завдань [11, с. 59]. Своєю чергою, О. Шапран розглядає інновації як процес реалізації власної ідеї [18, с. 21].

На сучасному етапі трансформації національної системи освіти ключову роль відіграють освітні інновації, які, з одного боку, зберігають найкращі надбання попереднього досвіду, а з іншого – спрямовані на її оновлення відповідно до актуальних потреб суспільства, досягнень науки, культури та соціального розвитку. Основні концептуальні засади інноваційних змін в освітній сфері зафіксовано в чинному законодавстві України, зокрема в законах «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про інноваційну діяльність» (2002), а також у Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (2000) [7, с. 28].

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін базується на поєднанні науково-теоретичної підготовки, практичного досвіду, міждисциплінарної інтеграції та особистісного розвитку відповідно до вимог сучасної педагогічної практики й професійного стандарту [14].

У межах реалізації освітньо-професійних програм «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» та «Середня освіта (Природничі науки)» в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі сучасні освітні реформи орієнтовані на впровадження інноваційних підходів у процес професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. До таких підходів належать: використання цифрових освітніх ресурсів (електронних платформ, технологій VR/AR-реальності тощо); застосування інтерактивних методів навчання (аналіз кейсів, дебати, STEM-завдання, проєктна діяльність, ігрові технології тощо); упровадження практикоорієнтованого навчання

(педагогічна практика, участь у стартапах, освітніх хакатонах тощо); міждисциплінарна інтеграція, яка сприяє моделюванню реальних життєвих ситуацій та формуванню системного мислення в учнівства.

Професійна підготовка майбутніх фахівців здійснюється відповідно до модельних навчальних програм із природничих дисциплін (біології, хімії, фізики) та орієнтована на активне залучення студентів до лабораторних робіт, експериментальних досліджень і навчальних практик. Такий підхід сприяє формуванню дослідницької компетентності й здатності ефективно застосовувати набуті теоретичні знання у професійній діяльності. Використання інтерактивних методів навчання (ігор, симуляцій, кейсів, вікторин тощо) підвищує зацікавленість і мотивацію учасників освітнього процесу, а також забезпечує цілісність формування фахової готовності здобувачів вищої освіти відповідно до актуальних викликів сучасної природничої освіти. Наприклад, під час опанування навчальних дисциплін «Молекулярна біологія», «Фізіологія людини», «Біоетика з основами біобезпеки» акцентовано увагу на реалізації компетентнісного підходу, який орієнтований на розвиток ключових і професійних компетентностей, наукового мислення, дослідницьких умінь, а також здатності до інтеграції знань із різних природничих наук. Важливе місце відведено розв'язанню прикладних завдань у міжпредметному контексті, зокрема шляхом поєднання біології, хімії, фізики та екології. У процесі виконання лабораторних і самостійних робіт здобувачі освіти активно залучаються до елементів науково-дослідної діяльності.

Особистісний підхід реалізується шляхом розв'язання взаємопов'язаних практичних дій, що враховують індивідуальні освітні потреби та наукові зацікавлення здобувачів вищої освіти. Студенти мають змогу самостійно вибирати тематику власних наукових досліджень у межах освітніх курсів, що сприяє підвищенню мотивації до навчання та формуванню академічної самостійності. Варто підкреслити, що методика особистісно орієнтованого навчання базується на принципах партнерської взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, де обидві сторони беруть участь у формуванні змісту та структури освітньої діяльності. Під час організації такого процесу особлива увага приділяється індивідуальним уподобанням студента щодо тематики, формату та способу подання навчального матеріалу, а також його внутрішній мотивації й готовності до самостійного застосування знань. Означений підхід орієнтований на персоніфіковане навчання, у якому визначальну роль відіграє активна участь студента у виборі навчального контенту [7, с. 34].

Діяльнісний підхід орієнтований на активне залучення здобувачів вищої освіти до практичного складника освітнього процесу. Важливу роль у його реалізації відіграють навчальні, навчально-польові та виробничі практики, які забезпечують можливість застосування набутих теоретичних знань у реальному освітньому середовищі. У процесі проходження виробничої практики здобувачі освіти опановують основи навчальної, виховної та організаційної діяльності, набувають досвіду проведення уроків і позакласних заходів природничого спрямування, беруть активну участь у житті учнівського колективу, налагоджують взаємодію з педагогічним колективом та адміністрацією закладу освіти. Такий практичний досвід є підґрунтям для формування професійної самостійності, комунікативної, організаційної, методичної та проєктувальної компетентностей, а також сприяє усвідомленню власної ролі як учителя й наставника.

Одним із ключових аспектів упровадження діяльнісного підходу у процесі вивчення природничих дисциплін є організація і проведення лабораторних занять та навчально-польових практик, де студенти досліджують біорізноманіття фауни, аналізують морфологічні особливості, поведінкові реакції та адаптаційні механізми організмів до умов навколишнього середовища, установлюють трофічні зв'язки й визначають функціональну роль представників фауни в екосистемах (хижаків, рослиноїдних, детритофагів, фільтраторів тощо).

О. Вознюк та О. Дубасенюк зазначають, що інтеграція в освітньому процесі виконує низку важливих функцій (освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну та організаційну). Водночас вона реалізується у різних формах, таких як предметна, понятійна, світоглядна, діяльнісна, концептуальна тощо [1, с. 95]. У нашому розумінні інтеграція – це процес тісної взаємодії, узгодженого поєднання та взаємозалежного впливу, що передбачає поступове зближення і взаємопроникнення окремих елементів або систем. У результаті такої взаємодії формується нове структурне утворення – єдина цілісність, що характеризується новими якісними характеристиками та змістовними зв'язками між компонентами, які були модифіковані в процесі інтеграції, але зберегли свої початкові властивості в межах нової системи.

Застосування інтегративного підходу в процесі професійної підготовки вчителів природничих дисциплін сприяє цілісному засвоєнню знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності вчителя. Інтеграція змісту навчальних дисциплін сприяє формуванню наукового світогляду, системного мислення, а також

створює умови для опанування сучасних освітніх технологій, орієнтованих на міжпредметну взаємодію.

Особливої значущості набуває поєднання теоретичної підготовки з практичним застосуванням знань, що реалізується шляхом упровадження курсів медико-біологічного спрямування та елементів STEM-освіти. Ці компоненти не лише забезпечують глибоке опанування предметного змісту, а й сприяють розвитку здатності до самостійного пошуку рішень, творчості та інноваційності в організації навчального процесу.

Таким чином, інтегративна модель підготовки є актуальною у контексті впровадження компетентнісної парадигми освіти, яка передбачає формування у здобувачів вищої освіти не лише предметної, а й методологічної, цифрової та проєктувальної компетентностей.

У процесі професійної підготовки вчителів-природничників важливим чинником розвитку критичного мислення та творчих здібностей виступає упровадження STEM-технологій у забезпечення сучасного освітнього процесу [6]. Наприклад, у межах дисципліни «STEM-технології у навчанні природничих дисциплін» реалізуються навчальні проєкти, що орієнтовані на формування дослідницьких навичок, аналітичного мислення та вміння працювати в міждисциплінарному середовищі. Студенти проводять експериментальні дослідження росту рослин у різних типах ґрунтів (піску, глині, торфі тощо), використовуючи доступні матеріали (пластикові контейнери, насіння), ведуть спостереження за розвитком рослин та роблять обґрунтовані висновки. Ефективність реалізації таких проєктів значною мірою залежить від застосування критеріального підходу до оцінювання результатів навчання. Цей підхід передбачає чітко структуровану систему критеріїв, яка охоплює предметні знання, практичні вміння, аналітичну здатність, комунікативні навички, а також готовність до професійного зростання. Визначальним складником професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін є застосування інтерактивних методів навчання, які спрямовані на розвиток комунікативних, аналітичних та креативних умінь. Так, метод колективного генерування ідей («мозковий штурм») активізує критичне мислення, уяву та здатність до всебічного аналізу проблемних ситуацій, що сприяє формуванню варіативних стратегій їх розв'язання. За умов створення атмосфери взаємоповаги та підтримки студенти вільно висловлюють ідеї, які можуть бути доповнені або переформульовані іншими учасниками. Ефективним також є метод «Мікрофон», що передбачає коротке і чітке висловлення позиції кожного учасника за певною темою. Наприклад, на заняттях із ботаніки здобувачі можуть відповідати на запитання: «Якими морфологічними ознаками я керувався під час визначення класу рослини?». Така діяльність сприяє формуванню чіткої аргументації та науково обґрунтованих відповідей.

Серед інших інтерактивних методів, що ефективно застосовуються в освітньому процесі, варто виокремити: «Займи позицію», «Дерево рішень», «Карусель», «Акваріум», «Шість капелюхів мислення» тощо. Вони не лише активізують пізнавальну діяльність студентів, а й сприяють формуванню навичок командної роботи, розвитку рефлексії, внутрішньої мотивації та самореалізації.

В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій неможливо уявити ефективну педагогічну діяльність без використання комп'ютерної техніки, мобільних пристроїв, мережі Інтернет та цифрових освітніх ресурсів. Сьогодні смартфони, ноутбуки та планшети стають не лише інструментами повсякденного життя, а й засобами інтерактивної взаємодії в освітньому процесі для перегляду навчальних відеоматеріалів, створення презентацій, виконання онлайн-завдань та участі у віртуальних лабораторіях. Мобільність цифрових технологій забезпечує доступність навчання незалежно від місця перебування здобувачів, а сам процес стає більш гнучким, персоналізованим і ефективним.

Розглянемо деякі цифрові додатки, що можна застосовувати в освітньому процесі професійної підготовки вчителів природничих дисциплін. Наприклад, використання симуляційної гри Wolf Quest дає змогу досліджувати поведінку, анатомічні особливості тварин, а також вивчати механізми екологічних взаємозв'язків і адаптацій до середовища існування. Іншим прикладом є цифрова платформа Farming Simulator, що моделює основні процеси рослинництва, дає змогу оцінювати вплив агротехнічних рішень на екосистеми та сприяє формуванню свідомого ставлення до сталого природокористування. Особливе місце посідає інтерактивний освітній ресурс *Google Expeditions*, що надає можливість віртуально подорожувати та досліджувати об'єкти в середовищі доповненої реальності. Завдяки цьому сервісу можна ознайомлюватися з історичними пам'ятками, мікроскопічними структурами та іншими навчальними об'єктами. У рамках зазначеного додатку викладач виконує функцію екскурсовода, який організовує віртуальні тури разом із групою здобувачів освіти, демонструючи об'єкти в AR-форматі. Такий підхід дає змогу заглиблено вивчати окремі теми з використанням спеціалізованих цифрових інструментів. *EON-XR* – потужна освітня платформа, яка підтримує як доповнену, так і віртуальну реальність. Вона пристосована до

дистанційної та практичної форми навчання, дає змогу проводити заняття як індивідуально, так і в групах. За допомогою інтуїтивно зрозумілих функцій користувачі можуть створювати освітній контент безпосередньо на мобільних пристроях, ноутбуках або гарнітурах віртуальної реальності [7, с. 98].

Важливим складником професійного становлення майбутнього фахівця природничої освітньої галузі є розвиток рефлексивної компетентності. Цей процес передбачає не лише опанування фахових знань, а й усвідомлення власної педагогічної позиції, здатність до аналізу, оцінювання та коригування власної освітньої діяльності.

Джон Дьюї та Дональд Шен є основоположниками концепції рефлексивного мислення в освіті. Дьюї розглядав рефлексію як активний, послідовний і уважний процес розмірковування, спрямований на аналіз та вирішення педагогічних проблем. Шен, своєю чергою, запропонував концепцію «рефлексії в дії» та «рефлексії після дії», акцентуючи увагу на важливості осмислення власних професійних дій як у процесі їх здійснення, так і після завершення, з метою їх подальшого вдосконалення [2]. Еллі Оттесен підкреслює значущість наставництва й освітнього діалогу між студентами та викладачами як чинників, що сприяють розвитку рефлексивних умінь. Спільне обговорення педагогічних ситуацій, аналіз власного досвіду та взаємний обмін думками дають змогу майбутнім учителям глибше усвідомлювати специфіку професійної діяльності та формувати здатність до саморефлексії [10]. Формування рефлексивної компетентності відбувається шляхом цілеспрямованого застосування таких методів, як самооцінювання результатів навчання, написання есе, участь у тренінгах із педагогічного самопізнання, розв'язання кейсових завдань, обговорення реальних і змодельованих ситуацій з освітнього середовища.

Результати досліджень свідчать про ефективність упроваджених освітніх інновацій, зокрема, на основі аналізу навчальних досягнень, анкетування та спостережень за динамікою професійного зростання здобувачів вищої освіти зафіксовано підвищення рівня сформованості предметних і міжпредметних компетентностей, посилення навчальної мотивації, зростання інтересу до самостійної дослідницької діяльності. Майбутні фахівці Університету Григорія Сковороди в Переяславі виявили здатність до критичного осмислення педагогічних ситуацій, упевнену орієнтацію у сучасних цифрових інструментах, навички командної взаємодії та рефлексивного аналізу результатів власної діяльності. Це підтверджує доцільність системного застосування інтерактивних, інноваційних та міждисциплінарних підходів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує ефективність упровадження інноваційних підходів у процес професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі. Застосування інтерактивних технологій навчання, цифрових освітніх ресурсів, а також індивідуалізація освітньої траєкторії забезпечують підвищення якості фахової підготовки відповідно до вимог Нової української школи та компетентнісного підходу в освіті.

Інтеграція особистісно орієнтованого, діяльнісного, інтегративного, критеріального та рефлексивного підходів у зміст фахової підготовки сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти ґрунтовних професійних знань, дослідницьких і цифрових умінь, педагогічної гнучкості, а також готовності до впровадження сучасних освітніх практик.

Особливо результативним виявився інтегративний підхід у контексті підготовки до викладання оновлених шкільних курсів, зокрема інтегрованих природничих дисциплін, оскільки він формує у майбутніх учителів здатність до цілісного осмислення міжпредметних зв'язків, а також сприяє розвитку науково обґрунтованого й екологічно вмотивованого ставлення до довкілля. Критеріальний підхід, реалізований через сучасні системи оцінювання, сприяє утвердженню академічної доброчесності, розвитку внутрішньої навчальної мотивації та стимулює особистісно-професійне зростання здобувачів освіти.

Перспективними напрямами подальших досліджень убачаємо вивчення впливу інноваційних освітніх технологій на динаміку формування професійної ідентичності майбутніх учителів природничих дисциплін, а також розроблення моделей педагогічного супроводу їх професійного становлення на різних етапах освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк О.В., Дубасенюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
2. Дональд Шен. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Donald_Sch%C3%B6n?utm_source=chatgpt.com
3. Жирська Г.Я., Кундік І.В. Формування екологічної грамотності учнів основної школи у процесі вивчення біології. *Збірник тез доповідей ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи»,* 20 травня 2021 р. С. 51–54.

4. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Законодавство України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. № 463-IX. *Законодавство України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text
6. Засєкіна Т. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 400 с.
7. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л.З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
8. Концепція «Нова українська школа». URL: https://mon.gov.ua
9. Олеандр Т.М., Дробик Н.М. Упровадження елементів білінгвального навчання у професійну підготовку майбутніх учителів природничих наук. *Збірник тез доповідей ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи»,* 20 травня 2021 р. С. 24–28.
10. Оттесен Е. Рефлексія в педагогічній освіті. *Міжнародні та міждисциплінарні перспективи.* 2007. Т. 8. Вип. 1. С. 31–46. https://doi.org/10.1080/14623940601138899
11. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці: першооснови педагогічної інноватики. Київ : Освіта України, 2005. 320 с.
12. Паска Т., Мойсеєнко І. Інноваційні підходи до підготовки педагогів для впровадження сучасних освітніх технологій та стимулювання творчості у здобувачів освіти в Україні. *Академічні візії*. 2024. Вип. 29. С. 1–13.
13. Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності : Наказ МОН України від 07 листопада 2000 р. № 522. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text (дата звернення: 13.05.2025).
14. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». *Міністерство освіти і науки України*. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity
15. Савченко О.Я. Теоретико-методичні засади реалізації концепції Нової української школи. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 5–12.
16. Тимофєєва І. Сучасні підходи до формування природничо-наукової предметної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи : зб. тез І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Запоріжжя : АА «Тандем», 2020. С. 128–131.
17. Топузов О.М. Сучасні виклики у підготовці вчителів природничих дисциплін. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2022. Вип. 25. С. 18–23.
18. Шапран О.І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 410 с.
19. Шиба А., Нагайчук О. Сучасні виклики та потенціал упровадження інновацій в освітній процес під час воєнного стану. *Академічні візії*. 2023. Вип. 18. С. 1–9. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7813465

REFERENCES

1. Vozniuk, O., & Dubaseniuk, O.V. (2009). Tsilovi oriientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity: intehratyvnyi pidkhid [Target orientations for personality development in the education system: an integrative approach]: monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 684. [in Ukrainian].
2. Donald Shen. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Donald_Sch%C3%B6n?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].
3. Zhyrska, H., & Kundik, I.V. (2021). Formuvannia ekolohichnoi hramotnosti uchniv osnovnoi shkoly u protsesi vyvchennia biolohii [Developing ecological literacy in middle school students through biology education]. *Zbirnyk tez dopovidei III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii, biolohii ta pryrodnychykh nauk v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly»*. 51-54. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 5 veres. 2017 r. № 2145-VIII : Zakonodavstvo Ukrainy : ofits. vebportal / Verkhov. Rada Ukrainy. Kyiv, 2016. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» vid 16 sich. 2020 r. № 463-IKh: Zakonodavstvo Ukrainy: ofits. vebportal / Verkhov. Rada Ukrainy. Kyiv, 2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text [in Ukrainian].

6. Zasiekina, T. (2020). Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka [Integrating within school natural science education: theory and practice]: monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka, 400. [in Ukrainian].
7. Innovatsiini tekhnolohii navchannia v umovakh modernizatsii suchasnoi osvity [Innovative learning technologies in the context of modernizing contemporary education]: monohrafiia / za nauk. red. d. ped. n., prof. Rebukhy, L.Z. (2022). Ternopil : ZUNU,. 143. [in Ukrainian].
8. Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola»: [elektronnyi resurs]. URL: https://mon.gov.ua [in Ukrainian].
9. Oleandr, T., & Drobyk, N.M. (2021). Vprovadzhennia elementiv bilinhvalnoho navchannia u profesiinu pidhotovku maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh nauk [Implementing elements of bilingual education in the professional training of future natural science teachers]. *Zbirnyk tez dopovidei III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii, biolohii ta pryrodnychykh nauk v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly»*, 24–28. [in Ukrainian].
10. Ottesen, E. (2007). Refleksiia v pedahohichnii osviti [Reflection in pedagogical education]. *Mizhnarodni ta mizhdystsyplinarni perspektyvy*, 8, 1, 31–46 https://doi.org/10.1080/14623940601138899 [in Ukrainian].
11. Palamarchuk, V. (2005). Innovatsiini protsesy v pedahohitsi: pershoosnovy pedahohichnoi innovatyky [Innovative processes in pedagogy: foundations of pedagogical innovation]. Kyiv: Osvita Ukrainy. 320. [in Ukrainian].
12. Paska, T., & Moiseienko, I. Innovatsiini pidkhody do pidhotovky pedahohiv dlia vprovadzhennia suchasnykh osvitnikh tekhnolohii ta stymuliuvannia tvorchosti u zdobuvachiv osvity v Ukraini [Innovative approaches to training educators for implementing modern educational technologies and stimulating Creativity in learners in Ukraine]. *Akademichni vizii,* 29, 1–13. [in Ukrainian].
13. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi osvitnoi diialnosti: nakaz MON Ukrainy vid 07 lystop. 2000 r. № 522. Vziato z https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text [in Ukrainian].
14. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity». ofits. vebportal / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Kyiv, 2024. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian].
15. Savchenko, O.Ya. (2018). Teoretyko-metodychni zasady realizatsii kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [Theoretical and methodological principles for implementing the New Ukrainian School Concept]. *Pedahohika i psykholohiia*, 1, 5–12. [in Ukrainian].
16. Tymofieieva, I. (2020). Suchasni pidkhody formuvannia pryrodnycho-naukovoi predmetnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Modern approaches to forming natural science subject competence in future primary school teachers]. *Aktualni problemy pedahohichnoi osvity: novatsii, dosvid ta perspektyvy* : zb. tez I Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu. Zaporizhzhia : AA Tandem, 128–131. [in Ukrainian].
17. Topuzov, O.M. (2022). Suchasni vyklyky u pidhotovtsi vchyteliv pryrodnychykh dystsyplin [Modern challenges in the training of natural science teachers]. P*roblemy pidhotovky suchasnoho vchytelia,* 25, 18–23. [in Ukrainian].
18. Shapran, O.I. (2009). Systema innovatsiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia v umovakh navchalno-naukovo-pedahohichnykh kompleksiv [System of innovative training for future teachers within educational-scientific-pedagogical complexes]. (Dys. … d-ra ped. nauk: 13.00.04). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova. Kyiv. 410. [in Ukrainian].
19. Shyba, A., & Nahaichuk, O. (2023). Suchasni vyklyky ta potentsial vprovadzhennia innovatsii v osvitnii protses pid chas voiennoho stanu [Modern challenges and potential for implementing innovations in the educational process during martial law]. *Akademichni vizii*, 18, 1–9 http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7813465 [in Ukrainian].

НОТАТКИ

Науковий журнал

Педагогічні науки: теорія та практика

№ 2 (54), 2025

Комп’ютерна верстка – О.І. Молодецька
Коректура – І.М. Чудеснова

Підписано до друку: 04.07.2025.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 29,53.
Замов. № 0825/630. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.