

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Науково-видавничі традиції Ніжинської вищої школи з 1876 року



150 років науковому збірнику
30 років серії Психолого-педагогічні науки

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Психолого-педагогічні науки

1, 2026

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 1



Ніжин – 2026

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Серія «Психолого-педагогічні науки»
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Науковий збірник «Наукові записки» відновлений у 1996 році (заснований у 1876 р., видавався з перервами під назвами «Ізвестія», «Записки», «Наукові записки») і є науковим виданням Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Серія «Психолого-педагогічні науки» заснована у 1996 році; з 1997 р. виходить окремим збірником.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:

КВ № 17181-5951 Р від 12.10.2010 р.

Зареєстрований як суб'єкт у сфері друкованих медіа Національною радою України з питань телебачення і радіомовлення (рішення від 11.04.2024 № 1180). **Ідентифікатор медіа – R30-03789.**

Науковий збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») відповідно до Наказу МОН України № 157 від 09.02.2021 р. (додаток 4).

Кластер (науковий профіль видання з 2026 р.):

Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика

Спеціальності:

A1 Освітні науки, A2 Дошкільна освіта, A3 Початкова освіта, A4 Середня освіта (за предметними спеціальностями), C4 Психологія, I10 Соціальна робота та консультування

Періодичність: 4 рази на рік

Мова публікацій: українська, англійська, польська

Редакційна колегія:

Головний редактор:

Лісовець Олег Васильович, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Алексєєнко Тетяна Федорівна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Бейгер Галина (Bejger Halina), доктор філософії з педагогіки, ад'юнкт кафедри педагогіки Державної академії прикладних наук, м. Хелм, Польща.

Большакова Анастасія Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Борисюк Світлана Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Книш Анастасія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами ім. акад. І. А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Лосєва Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Міненко Антоніна Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Рудюк Тетяна Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, професор української мови, літератури, культурології та журналістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Саєнко Юлія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Фарук Сєсса Менса (Farouq Sessah Mensah), доктор філософії з математичної освіти, науковий працівник кафедри викладання та навчання Стокгольмського університету, Стокгольм, Швеція.

НЗ4 Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя): науковий збірник. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2026. – № 1. – 204 с.

*Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 10 від 26.03.2026 р.*



Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2137 від 29.03.05 р.
Адреса: вул. Воздвиженська, 3А, м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7–19–72 E-mail: vidavn.ndu@ukr.net
Верстка та макетування – О. В. Борщ
Дизайн обкладинки – В. М. Косяк

Підписано до друку 27.03.2026 р.
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 18
Ум. друк. арк. 24,1

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

Ministry of Education and Science of Ukraine

**Nizhyn Mykola Gogol
State University**

Research Notes

**Psychology and Pedagogy
Research**

ISSUE 1



Nizhyn – 2026

RESEARCH NOTES
Series «Psychology and Pedagogy Research»
Nizhyn Mykola Gogol State University

The academic journal «Scientific Notes» was revived in 1996 (originally founded in 1876, it was published intermittently under the titles «Izvestiya», «Zapiski», and «Research Notes») and serves as the academic journal of Nizhyn Mykola Gogol State University.

The series «Psychology and Pedagogy Research» was founded in 1996; since 1997, it has been published as a separate academic journal.

Certificate of state registration of the print media: KB № 17181-5951 P dated October 12, 2010.

Registration of an entity in the field of print media: Decision of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting No. 1180 dated April 11, 2024). Media identifier: R30-03789.

The journal is included in the List of Scientific and Professional Publications of Ukraine (Category “B”) in accordance with the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 157 dated February 9, 2021 (Appendix 4).

Scientific profile (cluster):

Human Capital Development, Social Sciences and Journalism.

Specialties:

A1 Educational sciences, A2 Preschool education, A3 Primary education, A4 Secondary education (by subject specialties), C4 Psychology, I10 Social Work and Counselling

Frequency: 4 times a year

Languages of publication: Ukrainian, English, Polish

Editorial Board:

Editor-in-Chief:

Lisovets Oleg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for scientific work and innovative activities of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:

Aliexsieienko Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Scientific Officer of Department of Innovations and Education Development Strategies at Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine;

Bejger Halina, PhD in Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Pedagogy State Academy of Applied Sciences in Chelm, Poland;

Bolshakova Anastasiia, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of the Psychology of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University;

Borysiuk Svitlana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work of Nizhyn Mykola Gogol State University;

Knysch Anastasia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Management of Social Systems of Academician I. A. Zyzayun of National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»;

Loseva Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University;

Minenok Antonina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Preschool and Primary Education of T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»;

Rudiuk Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Ukrainian Language, Literature, Cultural Studies and Journalism of Nizhyn Mykola Gogol State University;

Saienko Yuliia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University;

Farouq Sessah Mensah, Doctor of Philosophy (Mathematics Education), Researcher, Stockholm University, Department of Teaching and Learning, Stockholm, Sweden.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University):
The academic journal. – Nizhyn: NMGSU, 2026. – № 1. – 204 p.

*Recommended for publication by the Academic Council of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 10 dated March 26, 2026.*



Certificate of the Publishing Subject ДК № 2137 Dated March 29, 2005.

Publisher's address: n, 3A Vozdvizhenska Str., Nizhyn, Chernihiv oblast, Ukraine, 16600.

Tel.: (04631) 7–19–72 E-mail: vidavn@ndu.edu.ua

Page making – O. Borshch

Cover design – V. M. Kosiak

Signed to print 27.03.2026 p.
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
Publisher's signature 18
Press sheet 24,1

Offset paper
Print run 100 np

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ. СЕРІЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»
(Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)**

Науковий збірник

№ 1, 2026 рік

ЗМІСТ

<i>Передмова головного редактора</i>	9
МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
<i>Новгородська Ю. Г.</i> Інноваційна компетентність керівника як інструмент модернізації управління закладом освіти	10
<i>Радомський І. П.</i> Структура проєктувальної компетентності андрагога	22
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ	
<i>Безпала О. В., Сидорович О. С.</i> CLIL-елементи у курсі «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (ESP)	30
<i>Боганча М. О.</i> Сучасні педагогічні методи в мистецькій школі	36
<i>Возняк І. І., Бобро А. А., Скуратівська Л. І.</i> Цифрові історії як засіб формування читацької компетентності молодших школярів	46
<i>Гордієнко Т. В., Білоусова Н. В., Долматова М. П.</i> Настільна гра-подорож як інноваційний краєзнавчий проєкт у методиці навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі	59
<i>Кононко О. Л., Бесараб А. М.</i> Актуалізація та розвиток креативного потенціалу особистості в дошкільному дитинстві	68
<i>Криловець М. Г., Конончук А. І.</i> Педагогічні стратегії розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку в умовах дистанційного навчання	79
<i>Necherda V. B.</i> To the problem of information and creative projects in the organization of physical education of adolescents	87
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА	
<i>Борозенець Н. С.</i> Роль математичних дисциплін у розвитку критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО	95
<i>Булатов В. А.</i> Система критеріїв оцінювання фахової підготовки вчителів початкових класів у контексті інклюзивної освіти	103
<i>Горошко О. Л.</i> Використання адитивних технологій у процесі формування візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики	112

Ларіна Т. В. Інтеграція пріоритетних компетенцій з медико-біологічних дисциплін у фахову підготовку майбутніх вчителів фізичної культури.....	122
Ростовська Ю. О., Максименко В. І. Методичні засади формування професійних компетентностей майбутніх викладачів хореографії у процесі педагогічної практики	130

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Лейберов О. О., Смалій К. М. Життя та діяльність відомого літературознавця, педагога та громадського діяча Петра Олександровича Заболотського (1877–1918).....	140
Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М., Листопад Н. Л. Еволюція педагогічних поглядів на адаптацію дітей дошкільного віку в контексті методологічних підходів до підготовки педагогів	150
Опришко С. В. Цифрові інструменти та технології в інклюзивній мистецькій освіті: порівняльний аналіз України та Великої Британії	161
Пухтіна Н. П. Інтернаціоналізація вищої освіти як критерій оцінки її якості та фактор розвитку спеціальності «Дошкільна освіта».....	171

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Кириченко Н. А., Галактіонова І. А. Цифрова залежність молоді в умовах віртуалізації соціальної взаємодії	184
Лісовець О. В., Суханов І. В. Особливості наглядкової пробації у роботі з неповнолітніми правопорушниками	196

CONTENTS

<i>Editorial Preface by the Editor-in-Chief</i>	9
---	---

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

<i>Novhorodska Y.</i> Innovative competence of the manager as a tool for modernization of educational institution management	10
<i>Radomski I.</i> The structure of an andragogue's design competence.....	22

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

<i>Bezpala O., Sydorovych O.</i> CLIL elements in the course «English for specific purposes» (ESP)	30
<i>Bohancha M.</i> Modern pedagogical methods in the Art school.....	36
<i>Voznyak I., Bobro A., Skuratovska L.</i> Digital stories as a means of developing reading competence in primary school students	46
<i>Hordiienko T., Bilousova N., Dolmatova M.</i> Board game-journey as an innovative local history project in the teaching methodology of the integrated course «I explore the world» in elementary school.....	59
<i>Kononko O., Besarab A.</i> Actualization and development of the creative potential of the personality in preschool childhood.....	68
<i>Krylovets M., Kononchuk A.</i> Pedagogical strategies for developing the emotional sphere of primary school children in distance learning	79
<i>Necherda V.</i> To the problem of information and creative projects in the organization of physical education of adolescents.....	87

PROFESSIONAL PEDAGOGY

<i>Borozenets N.</i> The role of mathematical disciplines in the development of critical thinking of students of agricultural institutions	95
<i>Bulatov V.</i> System of criteria for assessing the professional training of primary school teachers in the context of inclusive education	103
<i>Horoshko O.</i> Use of additive technologies in the process of developing the visual subcompetence of future mathematics teachers	112
<i>Larina T.</i> Integration of priority competencies of medical and biological disciplines into professional training of future physical education teachers	122
<i>Rostovska Y., Maxymenko V.</i> Methodological principles of forming of professional competences of future choreography teachers in the process of pedagogical practice	130

DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

<i>Leiberov O., Smalyi K.</i> Life and activities of the famous literary critic, educator and public activist Petr Oleksandrovich Zabolotsky (1877–1918)	140
<i>Lystopad O., Mardarova I., Hudanych N., Lystopad N.</i> Evolution of pedagogical views on the adaptation of preschool children in the context of methodological approaches to the training of teachers	150

Opryshko S. Digital tools and technologies in inclusive arts education: a comparative analysis of Ukraine and the United Kingdom	161
Pykhtina N. Internationalization of higher education as a criterion for assessing its quality and a factor for the development of the specialty «Pre-school education»	171

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL RESEARCH ---

Kyrychenko N., Halaktionova I. Digital dependency of youth in the age of total virtualization of social processes	184
Lisovets O., Sukhanov I. Features of supervisory probation in working with juvenile offenders	196

ПЕРЕДМОВА

Перед вами перший у 2026 році випуск оновленого наукового збірника «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)», який виходить у знаковий для університетської спільноти час – у рік відзначення 150-річного ювілею започаткування науково-видавничих традицій Ніжинської вищої школи та 30-річчя відновлення видання «Наукових записок» у новітній історії університету. Редакційна колегія щиро вітає науковців, викладачів, дослідників, аспірантів і всіх, хто своєю працею продовжує й розвиває інтелектуальну спадщину Ніжинської вищої школи, з цими визначними датами!

Ювілей є нагодою не лише осмислити пройдений шлях, а й засвідчити тяглість наукових традицій, що формувалися поколіннями вчених від часу заснування у 1876 р. академічного періодичного видання «Извѣстія Историко-филологическаго института князя Безбородко въ Нѣжинѣ» для «усилення научной дѣтельности» закладу. Упродовж 1877–1919 рр. цей збірник висвітлював як хроніку життєдіяльності Інституту, так і оприлюднював наукові статті у галузях історії, філології, археології та етнографії, що стосуються українських та слов'янських земель. Поява власного друкованого органу стала важливим кроком у формуванні наукової школи, консолідації інтелектуального потенціалу викладачів і студентів, а також популяризації результатів їхніх досліджень.

У 1924–1932 рр. виходили «Записки Ніжинського інституту народньої освіти» / «Записки Ніжинського інституту соціальної освіти», а у 1933 р – «Збірник Ніженського інституту соціального виховання» з новою нумерацією. Видання відображало становлення нової системи освіти та розвиток наукових досліджень у галузях педагогіки, філології, історії, біології, математики та інших наук.

Під назвою «Наукові записки» випуск наукового збірника було епізодично поновлено у 1940–1941 рр., а згодом – у 1949–1962 рр. та 1994–1995 рр. Видання продовжувало розвивати наукові традиції Ніжинської вищої школи, репрезентуючи результати досліджень викладачів інституту в галузі гуманітарних, педагогічних і природничо-математичних наук.

З 1996 року «Наукові записки» виходять регулярно як періодичне видання різними серіями. У тому числі було започатковано і серію «Психолого-педагогічні науки». Її створення було зумовлене потребою системного представлення результатів наукових досліджень у галузях педагогіки, психології, теорії та методики навчання і виховання, історії освіти, актуальних проблем професійної підготовки фахівців. Цей науковий збірник став авторитетним науковим майданчиком для апробації результатів фундаментальних і прикладних досліджень учених Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, а також науковців інших закладів вищої освіти України та зарубіжжя. На його сторінках послідовно висвітлюються питання модернізації освітнього процесу, розвитку психологічної науки, інноваційних педагогічних технологій, формування компетентностей здобувачів освіти в умовах суспільних трансформацій.

Упродовж років свого існування Серія «Психолого-педагогічні науки» забезпечує наступність наукових традицій ніжинської педагогічної школи, сприяє розвитку міждисциплінарних досліджень та утвердженню високих стандартів академічної культури. Сьогодні вона продовжує розвиватися відповідно до сучасних вимог до фахових наукових видань, залишаючись важливою складовою наукового простору університету.

У 2026 році у межах модернізації збірника було оновлено склад редакційної колегії, удосконалено редакційну політику й процедури рецензування, що спрямовано на підвищення наукового рівня публікацій та розширення міжнародної співпраці.

Редакційна колегія висловлює щире вдячність авторам, рецензентам і всім, хто долучається до підготовки видання, та переконана, що оновлений науковий збірник і надалі сприятиме розвитку академічних традицій Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Головний редактор:

Олег Лісовець,

доктор педагогічних наук, професор

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 005.591.6:37.014.62-047.22

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-10-21

Новгородська Ю. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя
novhorodska.yh@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0000-8273-9738

**ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА
ЯК ІНСТРУМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ**

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності та структури інноваційної компетентності як необхідної професійної якості керівника для здійснення інноваційної управлінської діяльності. Адже в умовах сучасної реформи освітньої системи, що охоплює модернізацію змісту, структури та форм організації навчання, роль керівника значно зростає. Він виступає не лише адміністратором, а й стратегом, новатором і лідером, здатним створювати ефективно освітнє середовище, адаптоване до викликів часу. Методологічну основу дослідження становлять теоретичний аналіз і синтез наукових джерел, контент-аналіз сучасних педагогічних праць, структурно-системний підхід до визначення компонентів інноваційної компетентності. виокремлення особливостей інноваційної управлінської діяльності, яка визначає вплив керівника на освітню організацію та спрямовує її на безперервний розвиток. Інноваційна діяльність менеджера проявляється через сукупність специфічних управлінських принципів, функцій і технологій, застосування яких сприяє підвищенню конкурентоспроможності та інноваційного потенціалу закладу освіти. У результаті дослідження встановлено, що інноваційна компетентність є багатогранним явищем, яке включає професійні знання, практичні навички, ціннісні орієнтації, мотивацію та психологічні характеристики, необхідні для успішного управління інноваційними процесами в закладі освіти. Розглянуто позиції вітчизняних дослідників щодо основних компонентів інноваційної компетентності, зокрема професійних знань, управлінських навичок, особистісних якостей, ціннісних орієнтацій і мотиваційних чинників. Проведений аналіз дозволяє виділити ключові складові інноваційної компетентності керівника, що забезпечують здатність ефективно планувати, організовувати та впроваджувати інноваційні процеси в освітньому закладі, а також адаптувати діяльність організації до змін зовнішнього та внутрішнього середовища. Запропоновані теоретичні положення можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти, в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів в аспекті вдосконалення професійної підготовки менеджерів освітньої сфери.

Ключові слова: керівник, заклад освіти, інноваційна діяльність, інноваційна управлінська діяльність, інноваційна компетентність керівника, структура інноваційної компетентності.

Постановка проблеми. На сьогодні більшість керівників закладів освіти володіють вищою педагогічною освітою, проте її наявність не забезпечує належного рівня сформованості управлінської компетентності. Зважаючи на це особливої значущості набуває проблема її вдосконалення, що зумовлено потребою переходу в управлінській практиці до компетентнісного підходу, орієнтованого на особистісне зростання фахівця та розвиток управлінського компонента його професійної компетентності. Водночас ефективність управління розвитком закладу освіти безпосередньо визначається рівнем готовності керівника до запровадження освітніх інновацій у діяльність установи. Тому провідною метою управління закладом освіти постає створення та розвиток інноваційного освітнього середовища, тоді як зміст управлінської діяльності трансформується у напрямі виконання нових функцій і розширення спектра професійних обов'язків керівника. Зокрема, це передбачає здійснення моделювання й прогнозування розвитку закладу освіти, упровадження маркетингу освітніх послуг та організацію консультаційної діяльності в онлайн-форматі. Водночас актуалізується застосування сучасних методів управління, серед яких технічне опрацювання інформації, використання економічних розрахунків і технологізація управлінських процесів загалом. Нові підходи до управління також зумовлюють упровадження гнучких форм організації управлінської діяльності, що базуються на поєднанні та варіативності колегіальних і колективних органів управління.

Жодна освітня реформа не може бути повноцінно та результативно реалізована за відсутності в керівників закладів освіти здатності до генерування, наукового осмислення та практичного впровадження нових, перспективних управлінських ідей і освітніх інновацій. Вирішальне значення в цьому процесі має готовність керівника до цілеспрямованого використання інноваційних технологій менеджменту, які забезпечують модернізацію управлінських процесів, підвищення їх ефективності та адаптивності до сучасних соціально-економічних викликів. Саме інноваційно орієнтоване управління створює умови для сталого розвитку закладу освіти, підвищення якості освітніх послуг та ефективної реалізації стратегічних завдань освітньої політики і вимагає від керівника належного рівня сформованості інноваційної компетентності як інтегративної професійної якості. Саме вона забезпечує здатність керівника ініціювати, проєктувати, організувати та супроводжувати інноваційні процеси, здійснювати аналіз їх результативності та коригувати стратегію розвитку закладу відповідно до сучасних освітніх тенденцій. Інноваційна компетентність охоплює систему знань про інноваційні підходи й технології, управлінські вміння щодо їх упровадження, а також готовність до змін, креативність і стратегічне мислення. Від рівня її сформованості залежить ефективність інноваційного розвитку закладу освіти та його здатність функціонувати в умовах динамічних соціально-економічних трансформацій.

Актуальність останніх досліджень і публікацій. Проблема формування та розвитку інноваційної компетентності керівників закладів освіти набула широкого висвітлення як у вітчизняних, так і в зарубіжних наукових дослідженнях. Зокрема, у працях В. Андрущенка, В. Кременя, С. Сисоєвої інноваційний розвиток освіти розглядається як стратегічний напрям модернізації освітньої системи, що зумовлює підвищення вимог до управлінської діяльності керівників закладів освіти. Питання професійної та управлінської компетентності керівника ґрунтовно досліджували Л. Даниленко, Т. Сорочан, О. Мармаза, які акцентують увагу на інтегративному характері управлінської компетентності та її інноваційній складовій.

Аспекти управління інноваційною діяльністю та впровадження освітніх інновацій розкрито в наукових працях І. Дичківської, О. Пометун, Н. Ничкало, де інноваційна

компетентність трактується як здатність керівника ініціювати, реалізовувати та оцінювати результативність нововведень в освітньому процесі. У дослідженнях В. Маслова, Г. Єльнікової, Л. Калініної підкреслюється, що саме сформованість інноваційної компетентності керівника є провідним чинником ефективного управління змінами та розвитку інноваційного освітнього середовища закладу освіти.

Значний внесок у дослідження проблеми інноваційної компетентності менеджерів освітньої сфери зробили й зарубіжні науковці. Так, у працях М. Фуллана (M. Fullan) інноваційна компетентність керівника розглядається крізь призму лідерства змін і здатності управляти складними трансформаційними процесами в освіті. П. Друкер (P. Drucker) акцентує увагу на інноваційному мисленні як ключовій управлінській якості сучасного керівника. У дослідженнях К. Левіна (K. Lewin), А. Харгрівза (A. Hargreaves), К. Робінсона (K. Robinson) підкреслюється значення креативності, готовності до змін і стратегічного бачення в управлінні інноваційним розвитком освітніх організацій.

Незважаючи на значну кількість наукових публікацій, проблема інноваційної компетентності керівників закладів освіти залишається актуальною та потребує подальшого комплексного вивчення, зокрема щодо уточнення її структури, критеріїв сформованості та педагогічних умов розвитку в системі неперервної професійної освіти.

Мета статті: теоретично обґрунтувати інноваційну компетентність керівника закладу освіти в контексті модернізації управлінської діяльності, проаналізувати підходи сучасних науковців до інтерпретації цього феномену та його структури.

Виклад основного матеріалу. Процес інноваційного управління передбачає систематичний пошук, наукове обґрунтування, розробку та впровадження інновацій у сферу управління закладами освіти. Він характеризується вмотивованістю, цілеспрямованістю і зосереджується на регулюванні та координації змін з метою забезпечення динамічної рівноваги закладу освіти та його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Інноваційне управління не обмежується окремими нововведеннями, а передбачає комплексну трансформацію управлінських процесів, структур і механізмів взаємодії в межах освітньої організації

Управлінська діяльність набуває справжньої інноваційної природи тоді, коли вона виходить за межі особистих ідей, рішень та дій окремого керівника і проявляється у колективній діяльності всього трудового колективу, стаючи здатністю поширювати та транслювати набуті управлінські практики. Реалізація інноваційного управління може базуватися на двох ключових підходах: реактивному та проактивному (превентивному), що визначають стратегію і характер управлінських дій у процесі впровадження новацій.

Реактивний підхід передбачає реагування на події з метою адаптації до змін та послаблення їхніх наслідків. Він характеризується часовими рамками, коли внутрішні зміни в закладі відбуваються лише у відповідь на зовнішні впливи. У цьому випадку інновації в управлінні, нестандартні управлінські рішення та технології найчастіше застосовуються у межах оперативного управління. Водночас основним ризиком такого підходу є можливість втрати часу, що може призвести до зниження конкурентоспроможності закладу освіти.

Проактивний (превентивний) підхід забезпечує спроможність спрогнозувати події у зовнішньому середовищі, передувати їм та самостійно ініціювати конкретні зміни, які впливають на розвиток закладу освіти та його конкурентоспроможність. Такий підхід сприяє ефективному управлінню змінами, підвищенню адаптивності організації та зміцненню її конкурентних позицій.

Інноваційне управління закладом освіти передбачає спрямування зусиль керівника на координування діяльності усіх суб'єктів педагогічного процесу, створення сприятливих умов для їх плідної співпраці щодо реалізації місії та стратегії розвитку

освітньої установи. З огляду на це, ряд науковців виокремлює ключові завдання інноваційної діяльності керівника закладу освіти:

1. Гарантування якості освіти згідно принципів інноваційності, технологічності, систематичності та системності.

2. Моніторинг втілення стратегії розвитку закладу освіти з урахуванням кількісних і якісних показників.

3. Надання умов для підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, які спроможні якісно налагодити освітній процес та гарантувати реалізацію освітніх програм.

4. Забезпечення сприятливих та безпечних умов, які стимулюють розвиток і самореалізацію усіх учасників освітнього процесу [12].

Розв'язання визначених завдань може здійснюватися наступними шляхами:

– застосування інноваційних освітніх технологій та сучасних підходів в адміністративній та управлінській діяльності;

– гарантування комфортного мікроклімату, що сприяє повноцінній реалізації творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу;

– підвищення професійного рівня педагогічних працівників шляхом неформальної та інформальної освіти;

– сприяння ініціативності суб'єктів освітнього процесу, створення умов для виявлення їхнього професійного потенціалу.

– спонукання учасників освітнього процесу до креативності та активної участі в інноваційній діяльності [12].

Ефективність інноваційного управління освітньою організацією обумовлюється рядом факторів. До ключових зовнішніх чинників належать зміни економічної ситуації, в якій функціонує заклад, а також науково-технічний прогрес, що зумовлює появу нових розробок та досліджень. Серед внутрішніх умов діяльності закладу слід виділити: фінансові та кадрові ресурси; організаційну культуру, яка включає традиції та усталені практики; систему цінностей; а також індивідуальні та групові норми поведінки, що визначають особливості колективної взаємодії та прийняття управлінських рішень.

Керівник закладу освіти, який здійснює інноваційну діяльність і керує нею, повинен усвідомлювати необхідність таких процесів:

– трансформація процесу впровадження інновацій в якісно новий стан, більш діяльний, який забезпечує сприятливі умови для впровадження освітніх інновацій та розвитку професіоналізму педагогічних працівників;

– забезпечення якісних конкурентоспроможних освітніх послуг, що можуть надаватися у різних формах (очній, змішаній, дистанційній тощо);

– реалізація оперативного інформаційного зв'язку з усіма суб'єктами освітнього процесу;

– входження у європейський і міжнародний освітній простір;

– забезпечення здоров'язбережувального, безпечного та конкурентоспроможного освітнього середовища;

– підготовка конкурентоздатних, затребуваних на ринку праці випускників здатних ефективно адаптуватися до швидко змінюваних соціальних і професійних вимог суспільства [2, с.12].

Здійснення інноваційного управління детерміноване рівнем сформованості у керівника інноваційної компетентності. Саме вона забезпечує здатність ініціювати, планувати та впроваджувати новаційні підходи в управлінській практиці, адаптувати організаційні процеси до змін зовнішнього та внутрішнього середовища, а також мотивувати колектив на активну участь у впровадженні інновацій. Високий рівень інноваційної компетентності керівника сприяє ефективній реалізації стратегічних

цілей закладу, підвищенню його конкурентоспроможності та розвитку освітнього середовища, здатного до постійного оновлення та вдосконалення.

У Професійному стандарті «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» інноваційна компетентність трактується як «здатність генерувати і впроваджувати в управлінську практику нові, перспективні ідеї, освітні інновації» [8], яка реалізується через сукупність:

- знань про: наукові методи пізнання, пошуку і впровадження нових, перспективних ідей; освітні інновації, їхні характеристики, особливості застосування; методики оцінювання інноваційної управлінської діяльності;

- умінь: генерувати і впроваджувати нові, перспективні ідеї в управлінську діяльність керівника; аналізувати інформацію щодо освітніх інновацій, умов їхнього впровадження; інтегрувати інновації в управлінську діяльність, адаптувати їх до різних умов освітнього процесу, особливостей закладу освіти; оцінювати результативність застосування освітніх інновацій та корегувати інноваційну управлінську діяльність [8].

У дослідженнях Н. Калюжної інноваційна компетентність учителя розглядається як «система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення» [4, с. 273]. Варто зазначити, що таке трактування має переважно **процесуальну спрямованість** і меншою мірою акцентує увагу на управлінському та стратегічному вимірах інноваційної діяльності, що є особливо важливим у контексті керівництва закладом освіти.

Позиція М. Радченка дещо розширює розуміння інноваційної компетентності, оскільки потрактовується як «результат теоретичної і практичної готовності фахівця до професійної діяльності, що передбачає використання ефективних нововведень, як досягнення фахівцем певного рівня особистісного та професійного виявів майстерності в інноваційній діяльності» [9]. Такий підхід дозволяє розглядати інноваційну компетентність не лише як сукупність характеристик, а і як **інтегративний результат професійного розвитку**. Разом із тим, на нашу думку, дане визначення потребує конкретизації щодо внутрішньої структури інноваційної компетентності та механізмів її реалізації в управлінській практиці.

Досліджуючи різні інтерпретування поняття інноваційної компетентності, І. Коренева та О. Кириєнко пропонують розглядати дану дефініцію як «необхідний складник професійної компетентності педагога, що об'єднує знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, що визначають здатність успішно розв'язувати професійні завдання шкільної біологічної освіти на основі застосування наукових методів пізнання та інновацій» [5, с. 377].

В. Курок та А. Коротич відзначають прикладну спрямованість і чіткий зв'язок інноваційної компетентності з підвищенням ефективності освітнього процесу. Автори слушно підкреслюють здатність педагога не лише сприймати, а й створювати та впроваджувати педагогічні інновації, що свідчить про активну, творчо-перетворювальну позицію фахівця. Водночас дане визначення зосереджене переважно на функціональному аспекті діяльності, тоді як структурна характеристика внутрішніх компонентів інноваційної компетентності окреслена узагальнено.

С. Богданов акцентує увагу на технологічному та проєктувальному вимірах інноваційної компетентності, що проявляється у здатності розробляти, впроваджувати та оцінювати новаторські методи навчання, інтегрувати сучасні технології в освітній процес. Такий підхід є важливим у контексті цифровізації освіти та модернізації освітнього середовища. Разом із тим трактування орієнтоване насамперед на діяльність педагога, що потребує розширення у випадку аналізу управлінського аспекту.

Слушною є думка О. Мариновської, яка відмічає динамічний характер досліджуваного феномену, що ґрунтується на «поєднанні знань, умінь, навичок, цінностей, поглядів, способів мислення, особистих якостей, сформованих на основі власного

суб'єктного досвіду, що визначає його здатність успішно здійснювати діяльність засобами освітніх інновацій» [7, с. 12].

Аналізуючи наукові праці **Л. Штефан**, варто відзначити, що дослідниця розглядає інноваційну компетентність як інтегративне утворення, яке визначає здатність педагога якісно розв'язувати професійні завдання на основі педагогічної інноватики. У цьому визначенні чітко простежується орієнтація на результативність діяльності та синтез знань, умінь, досвіду й професійно значущих якостей. Такий підхід поглиблює розуміння структурної організації інноваційної компетентності та підкреслює її практико-орієнтований характер [11, с. 172].

У наукових розвідках С. Загороднього інноваційна компетентність керівника ЗНЗ потрактовується як «інтегральна характеристика, що забезпечує здатність до розроблення, освоєння та втілення інновацій у практику діяльності закладів освіти, ґрунтується на відповідних знаннях та умінях, сформованості особистісних якостей та наявності управлінського досвіду» [3, с. 10]. Ми погоджуємося з думкою автора про те, що даний феномен є показником рівня професійного розвитку управлінця, що свідчить про його здатність до оволодіння та застосування педагогічних інновацій, генерування нових ідей та креативного втілення новацій.

Спираючись на проаналізовані наукові підходи, пропонуємо авторське визначення досліджуваного феномену. **Інноваційна компетентність керівника закладу освіти** – це інтегративна професійно-особистісна характеристика, що поєднує систему мотиваційних установок, цінностей, знань, управлінських умінь, досвіду та інноваційного мислення, які забезпечують здатність керівника ініціювати, стратегічно планувати, організовувати, впроваджувати та оцінювати інноваційні процеси з метою модернізації управління й забезпечення сталого розвитку закладу освіти.

Узагальнення наукових підходів до розкриття сутності поняття «інноваційна компетентність» дає підстави констатувати, що переважна більшість учених сходяться на розумінні цього явища як інтегративного утворення. Зокрема, С. Богданов пропонує чотириох компонентну структуру даного феномену: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-творчий та рефлексивний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент ґрунтується на мотивах, потребах та інтересах щодо освітніх інновацій, окреслює позицію особистості відносно професійної діяльності, рівень її вмотивованості та прагнення до систематичного вдосконалення педагогічної майстерності шляхом впровадження інноваційних підходів. Даний компонент охоплює:

– професійну мотивацію – внутрішнє намагання досягнути високих результатів у професійній діяльності, орієнтація на самореалізацію в педагогічній сфері. Вона виступає рушійною силою активного впровадження інноваційних технологій управління та забезпечує готовність до адаптації в умовах змін освітнього середовища.

– **ціннісно-сміслові орієнтації** – система особистісних переконань і професійних цінностей, що визначають ставлення до ролі освіти в суспільстві, значущості педагогічної професії, а також готовність сприймати нові педагогічні ідеї та інтегрувати їх в освітній процес;

– **інтерес до інновацій** – стійка пізнавальна спрямованість на оновлення змісту освіти, використання сучасних підходів, технологій і методик, що забезпечує відкритість до нововведень і прагнення до професійного зростання.

Когнітивний компонент характеризується сукупністю знань та уявлень про інновації, які забезпечать ефективність управлінської діяльності. Він обумовлює рівень професійної підготовки та поінформованості педагога щодо сутності та особливостей освітніх технологій, методів навчання, здатність реалізовувати ці знання на практиці. Керівник повинен вміти критично й творчо мислити. Критичне мислення дає можливість здійснювати глибокий аналіз управлінських ситуацій, оцінювати результативність застосування різних методів і технологій, а також формулювати обґрунтовані висновки щодо доцільності впровадження інноваційних підходів. Критичне

мислення забезпечує вміння відрізняти педагогічно доцільні та ефективні нововведення від формальних або малоефективних інновацій. Творче мислення забезпечує здатність до продукування оригінальних ідей, пошуку нестандартних шляхів удосконалення управлінського процесу, а також творчої адаптації наявних інструментів відповідно до конкретних умов і потреб персоналу.

Діяльнісно-творча складова у структурі інноваційної компетентності включає практичні вміння та здатність до інноваційної управлінської діяльності в освітній сфері. Складовими означеного компонента є:

- наявність практичних умінь та навичок щодо втілення інноваційних технологій управління та інтегрування їх з традиційними інструментами;

- ініціативність, яка проявляється в здатності виявляти активність щодо запровадження змін та пропонувати особисті рішення на підставі аналізу управлінської діяльності;

- самостійність, що виражається в готовності керівника брати на себе відповідальність за розробку та втілення інноваційних ідей, конструювати нові управлінські стратегії;

- творча діяльність – здатність до продукування креативних ідей з метою удосконалення педагогічного процесу, пошуку нестандартних способів розв'язання управлінських завдань та адаптування інноваційних технологій урахуванням згідно потреб персоналу.

Рефлексивний компонент передбачає здатність керівника до аналізу, оцінювання та коригування своєї управлінської діяльності. Він ґрунтується на усвідомленні особистого досвіду, необхідності систематичного вивчення результатів роботи та прагненні постійно вдосконалюватися. Даний компонент включає в себе:

- намагання здійснити самоаналіз та самооцінку, що дає можливість критично підійти до оцінювання власних професійних дій, встановити переваги та недоліки, а також виявити аспекти, які потребують вдосконалення;

- здатність до коригування діяльності – уміння модифікувати свої підходи та методики з урахуванням результатів самооцінки. Директор, у якого сформовані рефлексивні навички, здатен швидко адаптувати стратегії управління, зважаючи на потреби персоналу та вимоги середовища;

- усвідомлення необхідності щодо саморозвитку й самовдосконалення – розуміння значущості постійного професійного розвитку та підвищення рівня особистісних компетенцій [1, с. 401-402].

С. Загородній розглядає структуру інноваційної компетентності керівника закладу освіти як комплекс взаємообумовлених та взаємопов'язаних компонентів, таких як: аксіологічно-мотиваційний, теоретико-змістовий, процесуально-діяльнісний та дослідницько-рефлексивний.

Аксіологічно-мотиваційна складова інноваційної компетентності передбачає орієнтованість керівника на оволодіння та впровадження інновацій, розуміння необхідності у професійному саморозвитку в сфері інноваційної діяльності, особистісному зростанні шляхом підвищення рівня обізнаності з педагогічної інноватики. Складовими аксіологічно-мотиваційного компоненту є: інноваційне світосприйняття та зацікавленість інноваційним проєктуванням; здатність до оволодіння педагогічними інноваціями, необхідність в їх впровадженні; вмотивованість до інноваційного оновлення діяльності закладу освіти; особистісне відношення до інноваційної діяльності; намагання вдосконалюватися в інноваційній сфері. Даний компонент визначає характер ставлення керівника до самого процесу реалізації інновацій, обумовлює особливості взаємостосунків з усіма учасниками освітнього процесу [3, с. 45].

В основі *теоретико-змістового* компоненту лежить інформація про інноваційну діяльність, що виражається обсягом та глибиною знань з педагогічної інноватики (основні поняття, закономірності, принципи). Даний компонент охоплює систему різнорівневих знань, що включає: уявлення про історичні передумови становлення

педагогічної інноватики; специфіку сучасних інноваційних педагогічних технологій; методи та інструменти здійснення інноваційної діяльності в освітній сфері; засади й механізми впровадження нововведень у педагогічний процес; критерії та показники оцінювання результативності педагогічних інновацій; організаційні умови реалізації інновацій у закладах освіти; а також нормативно-правове забезпечення, яке регулює інноваційну діяльність у педагогічній практиці. Необхідним елементом теоретико-змістового компоненту є знання з психології управління, які є основою діагностико-прогностичних умінь директора освітньої організації (визначення мети та місії діяльності закладу освіти; передбачення результатів інноваційної діяльності; продукування нових ідей та їх впровадження в практику; створення належних умов для формування соціального статусу учасників освітнього процесу) [3, с. 46].

Процесуально-діяльнісний компонент характеризується низкою умінь та навичок, важливих для здійснення інноваційної діяльності в закладі освіти:

- діагностичні вміння виявляються у здатності здійснювати цілеспрямований збір, систематизацію та аналітичне опрацювання інформації щодо реального стану об'єкта, який потребує інноваційного оновлення;

- проєктувальні вміння орієнтовані на розроблення стратегічних і тактичних планів впровадження інновацій у власну управлінську практику та освітній процес закладу освіти, а також на створення й моделювання нових педагогічних систем, процесів і технологій;

- конструктивні вміння забезпечують конкретизацію та поетапну розробку спроєктованих ідей до рівня їх практичної реалізації з урахуванням можливостей, ресурсів і умов функціонування конкретного закладу освіти та участі визначених суб'єктів освітнього процесу;

- комунікативні вміння охоплюють здатність керівника аргументовано обґрунтувати доцільність нових підходів і способів діяльності, переконувати у їх перевагах, емоційно залучати учасників освітнього процесу до реалізації інноваційних ідей, налагоджувати ефективну міжособистісну взаємодію, підтримувати діалог і конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають у процесі впровадження інновацій;

- організаторські вміння виявляються у здатності координувати взаємодію суб'єктів інноваційного процесу, згуртовувати педагогічний колектив, мобілізувати його потенціал на розв'язання актуальних завдань модернізації та розвитку діяльності закладу освіти;

- контрольні-коригувальні вміння передбачають здатність забезпечувати належне інформаційне супроводження освітнього процесу, ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення в конкретних ситуаціях з урахуванням цілей і завдань інноваційної діяльності, здійснювати аналіз уроків і виховних заходів крізь призму реалізації засад внутрішньошкільного управління в умовах інноваційного функціонування закладу освіти, а також координувати систему контролю ключових напрямів навчально-виховної роботи з подальшим внесенням необхідних коректив [3, с.47].

Дослідницько-рефлексивний компонент передбачає здатність керівника закладу освіти до саморегуляції інноваційної діяльності, сформованість умінь аналізувати й оцінювати педагогічні нововведення, виявляти причини труднощів та невдач, здійснювати ротацію малоефективних способів діяльності на більш дієві. Складовими даного компоненту є: вміння аналізувати та адекватно оцінювати особистісний інноваційний потенціал; здатність виокремлювати управлінські проблеми, які потребують вибору та застосування належних інноваційних технологій; вміння проводити моніторинг інноваційної діяльності, передбачаючи наслідки педагогічних нововведень та діагностуючи результати їх реалізації; здатність до цілеспрямованого особистісного й професійного саморозвитку та безперервного самовдосконалення у сфері педагогічної інноватики [3, с. 48].

У запропонованій структурі інноваційної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти всі компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку та

взаємодії. Аксіологічно-мотиваційний компонент зумовлює ставлення керівника до інноваційної діяльності та визначає спрямованість і активність у засвоєнні знань у сфері педагогічної інноватики. Теоретико-змістовий і процесуально-діяльнісний компоненти також характеризуються взаємозалежністю: перший слугує підґрунтям для формування другого, тоді як процесуально-діяльнісний компонент, у свою чергу, актуалізує потребу в набутті нових знань і стимулює розвиток аксіологічно-мотиваційного складника інноваційної компетентності.

Для нашого дослідження інтерес становить структура інноваційної компетентності, розроблена В. Тюріною. Дослідниця презентує її як п'яти компонентну модель, складовими якої є: проєктувальний, когнітивний, креативний, технологічний та регулятивний компоненти.

Проєктувальний компонент проявляється у здатності керівника прогнозувати перебіг процесів, результати, умови та перспективи інноваційного розвитку особистості. Він характеризується такими параметрами, як оновлення змісту й технологій навчання, добір оригінальних і нетрадиційних комбінацій засобів навчальної діяльності, а також передбачення як очікуваних, так і можливих непередбачуваних наслідків освітнього процесу. Визначальними показниками сформованості проєктувального компоненту є вміння розробляти сучасні програми актуалізації та розвитку потенціалу керівників, а також здатність прогнозувати чинники впливу й особливості взаємодії з персоналом.

Когнітивний компонент охоплює пізнавальні аспекти інноваційної діяльності керівника та її теоретико-методичне забезпечення, зокрема сукупність науково-практичних знань про сутність, зміст і специфіку інноваційних процесів. Показниками його сформованості є рівень опанування теоретико-методологічних засад педагогічної інноватики та володіння системою нестандартних інтелектуальних дій.

Креативний компонент відображає здатність керівника нестандартно й оригінально осмислювати та організовувати освітній процес, орієнтуватися на подолання стереотипів мислення й здійснювати творче перетворення професійної діяльності. До його основних показників належать уміння приймати варіативні управлінські рішення, гнучко реагувати на виклики та глибоко усвідомлювати проблематику інноваційної діяльності.

Технологічний компонент проявляється у спроможності керівника проєктувати алгоритм інноваційної діяльності, добирати та впроваджувати як традиційні, так і новітні методи й прийоми, творчо їх адаптувати відповідно до конкретних умов. Провідними показниками цього компоненту є здатність інтегрувати й ефективно застосовувати різні освітні технології, а також уміння планувати, організовувати й реалізовувати педагогічний експеримент.

Регулятивний компонент передбачає здійснення систематичного моніторингу результативності освітнього процесу, включає функції контролю, упорядкування та корекції інноваційної діяльності, а також здатність до емоційної саморегуляції. Його показниками є вміння управляти інноваційними процесами, забезпечувати їх узгодженість і послідовність, а також здійснювати ефективну самоорганізацію [10].

На основі порівняльного аналізу наукових підходів до розкриття структурних компонентів інноваційної компетентності ми з'ясували наступне. Структура інноваційної компетентності, запропонована **С. Богдановим**, має універсальний характер і відображає логіку інноваційної діяльності фахівця: від формування мотивації та ціннісних орієнтацій до творчої реалізації інновацій і подальшої рефлексії результатів. Перевагою цього підходу є чіткість і структурна завершеність, що дозволяє застосовувати його для аналізу інноваційної діяльності педагогів. Водночас дана модель меншою мірою враховує **управлінську специфіку** діяльності керівника закладу освіти.

Підхід **С. Загороднього** є більш адаптованим до управлінського контексту, оскільки поряд із аксіологічно-мотиваційним та теоретико-змістовим компонентами виокремлює процесуально-діяльнісний і дослідницько-рефлексивний складники. Така

структура відображає здатність керівника не лише впроваджувати інновації, а й організувати, супроводжувати та оцінювати інноваційні процеси в закладі освіти, що є важливим для забезпечення їх результативності та сталості.

Перевагою моделі В. Тюріної є її **збалансованість і цілісність**, оскільки вона інтегрує мотиваційні, когнітивні, творчі, технологічні та регулятивні аспекти інноваційної діяльності. Це робить її придатною для комплексного аналізу інноваційної компетентності педагогів і керівників, дозволяючи одночасно оцінювати здатність до планування, реалізації та самоконтролю інноваційних процесів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Формування інноваційної компетентності керівника є безперервним процесом, що охоплює весь професійний шлях. Тому управлінець має постійно вдосконалюватися: систематичний пошук, дослідницька позиція й готовність до змін є необхідними умовами вдосконалення управлінської діяльності відповідно до суспільних запитів і забезпечення високої якості впровадження інновацій.

Розвиток інноваційної компетентності директора закладу освіти є вагомим чинником якісних трансформацій в освітньому середовищі. Саме завдяки впровадженню інновацій формуються авторські управлінські концепції та нові моделі функціонування освітніх установ, проєктуються стратегічні програми їх розвитку, модернізується зміст освіти на засадах гуманізації й гуманітаризації. Одночасно здійснюється оновлення форм, методів і технологій навчально-виховної діяльності з урахуванням положень компетентнісного підходу, а також впроваджуються новітні системи моніторингу та діагностичного супроводу освітнього процесу. Сукупність цих змін сприяє трансформації закладу освіти зі стану усталеного функціонування в режим інноваційного розвитку й саморозвитку.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у створенні діагностичного інструментарію для комплексного визначення рівня сформованості інноваційної компетентності керівника; в обґрунтуванні психолого-педагогічних умов підготовки управлінців до ефективного керування інноваційним потенціалом як особистості, так і організації в цілому; а також у впровадженні в професійну діяльність менеджера сучасних тренінгових технологій розвитку креативності й творчого мислення, розроблених у межах психології творчості.

Список використаних джерел

1. Богданов С. Інноваційна компетентність майбутнього педагога: сутність і зміст. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 82, т. 1. С. 398–403. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-1-57>
2. Бойчук Ю. Д., Боярська-Хоменко А. В. Інноваційна діяльність керівника закладу вищої освіти в системі внутрішнього управління якістю. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 2022. Вип. 58. С. 7–16.
3. Загородній С. П. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 213 с.
4. Калюжка Н. С. Закономірності та принципи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки : теорія, інноваційні технології*. 2016. № 2. С. 270–277.
5. Коренева І. М., Кириєнко О. О. Аналіз сучасних підходів до визначення інноваційної компетентності педагога. *Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка»)*. 2022. № 2(7). С. 369–380. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-369-380](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-369-380)
6. Курок В., Коротич А. Зміст та структура інноваційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 6(34). С. 1246–1254. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-14\(28\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-14(28))
7. Мариновська О. Поняття «інноваційна компетентність педагога». *Освітні обрії*. 2023. № 1(56). С. 11–15.
8. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти. Наказ Міністерства економіки України від 17 вересня 2021 р. № 568–21.

9. Радченко М. І. Шляхи формування інноваційної компетентності студентів. *Вісник НАУ. Серія : Педагогіка*. 2017. № 11. С. 112–116.
10. Тюріна В. О., Данченко І. О. Структура інноваційної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Impatto dell'innovazione sulla scienza: aspetti fondamentali e applicati*. 2020. Tomo 2. 26 giugno, Verona, Italia. С. 74–76. DOI : <https://doi.org/10.36074/26.06.2020.v2.28>
11. Штефан Л.В. Інноваційна компетентність сучасного педагога. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 24. С. 170–173. DOI : <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-2.34>
12. Visvizi, A., Lytras, M., Sarirete, A. (ed.) (2019). Management and Administration of Higher Education Institutions in Times of Change.

References

1. Bohdanov, S. (2024). Innovatsiina kompetentnist maibutnoho pedahoha: sutnist i zmist [Innovative competence of a future teacher: essence and content]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*, 82(1), 398–403 [in Ukrainian].
2. Boichuk, Y. D., & Boyarska-Khomenko, A. V. (2022). Innovatsiina diialnist kerivnyka zakladu vyshchoi osvity v systemi vnutrishnoho upravlinnia yakistiu [Innovative activity of a higher education institution leader in the internal quality management system]. *Zasoby navchalnoi ta naukovy-doslidnoi roboty – Educational and research tools*, 58, 7–16 [in Ukrainian].
3. Zahorodnii, S. P. (2017). Rozvytok u kerivnykiv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv innovatsiinoi kompetentnosti u systemi pisljadiplomnoi osvity [Development of innovative competence in leaders of general educational institutions within the postgraduate education system]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].
4. Kalyuzhka, N. S. (2016). Zakonomimosti ta pryntsyipy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Patterns and principles of forming innovative competence of future primary school teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, innovative technologies*, 2, 270–277 [in Ukrainian].
5. Koreneva, I. M., & Kyryienko, O. O. (2022). Analiz suchasnykh pidkhodiv do vyznachennia innovatsiinoi kompetentnosti pedahoha [Analysis of current approaches to defining teacher innovative competence]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Series «Pedahohika») – Prospects and Innovations of Science (Series "Pedagogy")*, 2(7), 369–380 [in Ukrainian].
6. Kurok, V., & Korotych, A. (2024). Zmist ta struktura innovatsiinoi kompetentnosti maibutnykh pedahohiv profesiinoho navchannia [Content and structure of innovative competence of future vocational training teachers]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii – Scientific innovations and advanced technologies*, 6(34), 1246–1254 [in Ukrainian].
7. Marynovska, O. (2023). Poniattia «innovatsiina kompetentnist pedahoha» [The concept of «teacher's innovative competence»]. *Osvitni obryi – Educational horizons*, 1 (56), 11–15 [in Ukrainian].
8. Ministry of Economy of Ukraine. (2021). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Kerivnyk (dyrektor) zakladu zahalnoi serednoi osvity» [On approval of the professional standard «Head (director) of a general secondary education institution»]. Order № 568-21 [in Ukrainian].
9. Radchenko, M. I. (2017). Shliakhy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti studentiv [Ways of forming students' innovative competence]. *Visnyk NAU. Serie s: Pedahohika – Bulletin of the National Academy of Sciences. Series: Pedagogy*, 11, 112–116 [in Ukrainian].
10. Tyurina, V. O., & Danchenko, I. O. (2020). Struktura innovatsiinoi kompetentnosti vykhovacha zakladu vyshchoi osvity [Structure of innovative competence of a higher education teacher]. In *Impatto dell'innovazione sulla scienza: aspetti fondamentali e applicati* (T. 2, pp. 74–76). Verona, Italy. [in Ukrainian].
11. Shtefan, L. V. (2020). Innovatsiina kompetentnist suchasnoho pedahoha [Innovative competence of a modern teacher]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 24, 170–173 [in Ukrainian].
12. Visvizi, A., Lytras, M., & Sarirete, A. (Eds.). (2019). Management and administration of higher education institutions in times of change. [in English].

Novhorodska Y.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
novhorodska.yh@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0000-8273-9738

**INNOVATIVE COMPETENCE OF THE MANAGER AS A TOOL
FOR MODERNIZATION OF EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGEMENT**

The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence and structure of innovative competence as a necessary professional quality of a manager for the implementation of innovative management activities. After all, in the conditions of the modern reform of the education system, which includes the modernization of the content, structure and forms of organization of education, the role of the manager is significantly increasing. He acts not only as an administrator, but also as a strategist, innovator and leader, capable of creating an effective educational environment adapted to the challenges of the time. The methodological basis of the study is the theoretical analysis and synthesis of scientific sources, content analysis of modern pedagogical works, a structural and systemic approach to determining the components of innovative competence. Identifying the features of innovative management activities, which determine the influence of the manager on the educational organization and direct it to continuous development. The innovative activity of the manager is manifested through a set of specific management principles, functions and technologies, the application of which contributes to increasing the competitiveness and innovative potential of the educational institution. As a result of the study, it was established that innovative competence is a multifaceted phenomenon that includes professional knowledge, practical skills, value orientations, motivation and psychological characteristics necessary for the successful management of innovative processes in an educational institution. The positions of domestic researchers on the main components of innovative competence, in particular professional knowledge, management skills, personal qualities, value orientations and motivational factors, are considered. The analysis allows us to identify the key components of the manager's innovative competence, which ensure the ability to effectively plan, organize and implement innovative processes in an educational institution, as well as adapt the organization's activities to changes in the external and internal environment. The proposed theoretical provisions can be used by teachers of higher education institutions, in the system of postgraduate education of pedagogical personnel in terms of improving the professional training of managers in the educational sphere.

Key words: manager, educational institution, innovative activity, innovative management activity, innovative competence of the manager, structure of innovative competence.

Отримано редколегією / Received: 16.02.2026

Прорецензовано / Revised: 01.03.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 374.7:37.013.83-051

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-22-29

Радомський І. П.

кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу андрагогіки,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
radomski@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2452-0898

СТРУКТУРА ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АНДРАГОГА

У статті розглядається проблема визначення та обґрунтування структури проєктувальної компетентності андрагога в системі неформальної освіти дорослих. Актуальність дослідження зумовлена динамічними трансформаціями ринку праці, утвердженням концепції освіти впродовж життя (Lifelong Learning) та зростанням запиту на якісні неформальні освітні послуги, що потребують від фахівця здатності до стратегічного проєктування адаптивного освітнього процесу. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та системному розкритті змісту структурних компонентів проєктувальної компетентності андрагога, а також у визначенні їхньої специфіки в умовах динамічного середовища неформальної освіти дорослих. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методик дослідження: аналіз та синтез філософської, психолого-педагогічної та андрагогічної літератури для з'ясування сутності поняття «проєктувальна компетентність»; порівняльно-зіставний метод для розмежування суміжних видів професійної компетентності; системний підхід для розроблення цілісної структури досліджуваного професійного утворення. За результату дослідження обґрунтовано, що проєктувальна компетентність андрагога є інтегративною метакомпетентністю, яка забезпечує здатність фахівця свідомо моделювати освітній процес на основі аналізу потреб дорослих учнів. Визначено чотири взаємопов'язані компоненти структури: ціннісно-смісловий (гуманістичні орієнтири та відповідальність), концептуально-методологічний (наукова обґрунтованість рішень через системний та контекстний підходи), проєктувально-операційний (практична реалізація задуму через послідовність проєктних дій) та рефлексивно-оцінювальний (саморегуляція та корекція на основі зворотного зв'язку). Виявлено, що специфіка цих компонентів у неформальній освіті виявляється у високій адаптивності до мінливих запитів, орієнтації на суб'єктний досвід дорослого та нелінійності циклів проєктування. Наукова новизна дослідження полягає у представленні проєктувальної компетентності як відкритої, процесуальної системи, що виконує роль «над-компетентності», інтегруючи методичні, цифрові та аналітичні здатності фахівця під єдину проєктну логіку. Практична значущість отриманих результатів полягає у можливості використання запропонованої структурної моделі як методологічної основи для конструювання змісту професійного розвитку андрагогів. Визначені компоненти можуть слугувати орієнтирами для розроблення навчальних модулів, формулювання результатів навчання та критеріїв оцінювання якості проєктної діяльності фахівців у сфері неформальної освіти дорослих.

***Ключові слова:** андрагог, неформальна освіта, освіта дорослих, проєктувальна компетентність, метакомпетентність, структура компетентності, педагогічне проєктування, професійний розвиток.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти дорослих характеризується переходом від репродуктивної трансляції знань до стратегічного конструювання індивідуальних освітніх траєкторій дорослих учнів. За таких умов професійна діяльність андрагога зазнає докорінних трансформацій: перехід від ролі традиційного викладача до архітектора та дизайнера освітнього процесу в освіті дорослих.

Фундаментальні засади такої діяльності андрагога закладені у працях вітчизняних дослідників андрагогіки та освіти дорослих: О. Аніщенко, О. Баніт, О. Дубасенюк, Л. Лук'янової, Н. Нічкало, О. Ярошинської та багатьох інших які розглядають професійну діяльність андрагога як багатовимірний, контекстно зумовлений процес, спрямований на створення фасилітативного освітнього середовища для саморозвитку дорослої особистості. Проте динамічна трансформація сучасного ринку праці та утвердження концепції освіти впродовж життя (*Lifelong Learning*) висувають нові вимоги до фахівців, які працюють із дорослою аудиторією.

Зазначені трансформації змінюють професійну діяльність андрагога з репродуктивної трансляції знань у площину стратегічного конструювання навчального досвіду. Відповідно педагогічне проєктування постає не суто технічною функцією організації освітнього процесу, а інтегральним способом професійної діяльності андрагога, що поєднує в собі глибоке аналітичне осмислення часто фрагментарних освітніх потреб дорослих, стратегічне прогнозування результатів навчання та конструювання адаптивного змісту й моделювання гнучкого освітнього середовища.

Актуальність окресленої проблематики підсилюється наявним протиріччям: з одного боку, зростає запит на неформальні та корпоративні освітні програми, що потребують швидкого та якісного освітнього дизайну, а з іншого – спостерігається недостатня теоретична обґрунтованість структури саме проєктувальної компетентності андрагога як цілісного утворення. Це, своєю чергою, ускладнює процес цілеспрямованого професійного розвитку в андрагогів здатності ефективно конструювати освітній процес у мінливих соціально-економічних умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософсько-педагогічне підґрунтя розуміння сутності педагогічного проєктування закладене у працях І. Зязюна, який наголошував, що сучасна педагогічна діяльність не може обмежуватися відтворенням заданих алгоритмів, а потребує творчого проєктування педагогічної реальності, рефлексії власних рішень і відповідальності за їх наслідки [2]. У контексті освіти дорослих цей підхід розвиває В. Стрельніков, розглядаючи проєктування як міст між концептуальним задумом та цілісною моделлю освітнього процесу [6]. Своєю чергою, М. Мюльдер визначає проєктувальну спроможність як індикатор зрілості професійного мислення фахівця [17].

У міжнародних документах (CEDEFOP, European Commission, OECD) проєктувальні вміння моделювати індивідуальні освітні траєкторії розглядаються як ключова складова професійного профілю фахівців освіти дорослих.

Водночас, попри значну увагу до функціональних аспектів діяльності андрагога, питання цілісної внутрішньої структури його проєктувальної компетентності залишається недостатньо розкритим, що й визначає актуальність нашого дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та системному розкритті змісту структурних компонентів проєктувальної компетентності андрагога, а також у визначенні їхньої специфіки в умовах динамічного середовища неформальної освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі синтезу вітчизняних та зарубіжних підходів, проєктувальну компетентність андрагога ми розглядаємо як інтегральну професійну метакомпетентність, що забезпечує його здатність до свідомого, науково обґрунтованого моделювання освітнього процесу – від аналізу потреб дорослих і концептуалізації цілей до конструювання адаптивного середовища та оцінки проєктних рішень у сучасних мінливих контекстах.

Обґрунтування структури проєктувальної компетентності андрагога має виходити за межі суто технологічного підходу. Розглядаючи її як цілісне професійне утворення, що базується на логіці діяльності андрагога та європейських стандартах (CEDEFOP, OECD), ми визначаємо компонентний склад цієї компетентності за такими критеріями:

1. Процесуальна логіка – відповідність етапам педагогічного проєктування (задум – модель – реалізація).

2. Андрагогічна специфіка – урахування особливостей суб'єкта навчання та гнучкості неформальної освіти.

3. Ієрархічність – забезпечення переходу від ціннісних орієнтирів до практичної дії та рефлексії.

Відповідно до зазначених критеріїв, структуру проєктувальної компетентності андрагога нами представлено як систему чотирьох взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-смыслового, концептуально-методологічного, проєктувально-операційного та рефлексивно-оцінювального.

Розглянемо змістове наповнення кожного з визначених компонентів.

Ціннісно-смысловий компонент посідає базове місце у структурі проєктувальної компетентності андрагога, оскільки він визначає світоглядну спрямованість та мотиваційну основу проєктування. У сучасному науковому дискурсі стверджується, що проєктувальна діяльність не може бути суто технологічною; вона потребує опори на усвідомлені професійні цінності та ідентичність суб'єкта діяльності [2; 3; 19].

В андрагогічному контексті цей компонент набуває специфічних рис, зумовлених суб'єкт-суб'єктною природою взаємодії з дорослим учнем. Вітчизняні дослідники неформальної освіти дорослих (О. Аніщенко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Ярошинська та інші) наголошують, що ефективне моделювання освітнього процесу неможливе без визнання досвіду дорослого як ключового ресурсу навчання. Це корелює з позиціями закордонних науковців (К. Іллериса та Г. Бієсти), які розглядають проєктування крізь призму «навчальної ідентичності» (*learning identity*) та соціальних наслідків освітніх рішень. (*purpose of education*) [10; 13].

Згідно з європейськими орієнтирами (CEDEFOP, OECD), ціннісно-смысловий вимір передбачає не лише декларацію гуманізму, а й практичне втілення принципів самокерованості та трансформаційного навчання у проєктні рішення [14; 15; 16].

Отже, ціннісно-смысловий компонент проєктувальної компетентності андрагога інтегрує: прийняття цінностей освіти впродовж життя (*Lifelong Learning*); визнання дорослого як активного та автономного суб'єкта; етичну відповідальність за результати та соціальний вплив спроектованого освітнього продукту.

Саме цей компонент задає смыслову рамку для реалізації наступних складників проєктувальної компетентності андрагога.

Концептуально-методологічний компонент виконує системоутворювальну функцію, перетворюючи інтуїтивне планування на науково обґрунтоване проєктування. Він відображає рівень професійного мислення андрагога та його здатність бачити освітній процес як цілісну систему [6; 8].

Ключовим змістом цього компонента є готовність андрагога до інтегрованого застосування провідних методологічних підходів: компетентнісного (переносить акцент зі змісту на результати навчання, узгоджені з міжнародними стандартами); діяльнісного (орієнтує на проєктне моделювання ситуацій, де навчання базується на розв'язанні практичних проблем та рефлексії набутого досвіду); контекстного (вимагає врахування соціально-професійного середовища, у якому реалізується неформальна освіта); системного (забезпечує внутрішню логіку та узгодженість усіх елементів проєкту – від цілей до критеріїв оцінювання).

Професійна зрілість андрагога в межах цього компонента виявляється у вмінні аргументовано обґрунтувати вибір кожної складової проєкту. Як зазначав І. Зязюн,

здатність фахівця пояснити *чому саме так*, а не інакше, вибудовано освітній процес, є головним індикатором якості педагогічного рішення [2].

Отже, концептуально-методологічний компонент забезпечує перехід від абстрактних цінностей до конкретної наукової стратегії, що створює фундамент для операційного втілення проекту в життя.

Проектувально-операційний компонент є діяльнісно-практичним виміром проектувальної компетентності андрагога. Саме на цьому рівні концептуальні засади трансформуються у конкретні освітні продукти: програми, курси тощо.

Змістовно цей компонент інтегрує систему проектних дій, що мають чітку етапність:

1. Діагностична: аналіз специфічних потреб дорослих та ресурсів середовища.
2. Цільова: формулювання програмних результатів навчання у логіці компетентнісного підходу.
3. Конструктивна: проектування змісту, добір методів, технологій та цифрових інструментів.
4. Прогностична: планування етапів реалізації та визначення критеріїв оцінювання.

На відміну від формальної освіти, операційна складова діяльності андрагога у неформальному секторі характеризується високою адаптивністю. Як зазначають Л. Лук'янова [4] та В. Аппен [9], андрагог має бути готовим до оперативної корекції проекту залежно від зміни запитів аудиторії чи соціального контексту. Це вимагає не лише володіння алгоритмами, а й високої професійної мобільності [13].

Згідно з європейськими стандартами, саме операційна спроможність фахівця визначає якість освітньої послуги [11; 12]. Ефективність тут досягається через безперервний цикл: «аналіз – дія – корекція», що корелює з міжнародними вимогами до професіоналізації освіти дорослих [18].

Отже, проектувально-операційний компонент забезпечує функціональну єдність авторського задуму та його практичного втілення, що створює передумови для підсумкової рефлексії результатів.

Рефлексивно-оцінювальний компонент проектувальної компетентності надає проектувальній діяльності динамічного характеру, перетворюючи її на безперервний цикл аналізу, корекції та вдосконалення освітніх рішень.

У сучасних педагогічних і андрагогічних дослідженнях рефлексія розглядається як ключовий механізм професійної діяльності, що забезпечує усвідомлення її цілей, засобів і результатів [1; 5; 7]. У контексті педагогічного проектування рефлексивно-оцінювальний компонент спрямований на аналіз ефективності проектних рішень, зіставлення запроєктованих результатів навчання з фактично досягнутими, а також виявлення чинників, що вплинули на успішність або обмеженість освітнього процесу.

Змістовно цей компонент охоплює здатність андрагога здійснювати системний аналіз результатів реалізації освітніх програм і проектів; оцінювати відповідність проектних рішень освітнім потребам дорослих учнів; виявляти сильні сторони та проблемні зони у структурі, змісті й технологіях освітнього процесу; здійснювати корекцію освітніх програм і проектів з урахуванням результатів оцінювання та зворотного зв'язку.

Особливого значення рефлексивно-оцінювальний компонент набуває в умовах неформальної освіти дорослих, де відсутні жорстко стандартизовані критерії результативності, а якість освітнього процесу значною мірою залежить від професійного судження та відповідальності андрагога. У цьому контексті оцінювання виступає не завершальним етапом, а інтегрованою складовою педагогічного проектування, що постійно супроводжує всі його етапи.

Важливою складовою цього компонента є професійна рефлексія та самооцінювання, що забезпечують усвідомлення андрагогом власної ролі у проектуванні освітнього процесу, критичний аналіз власних проектних рішень і готовність до їх

перегляду. Зарубіжні дослідження підкреслюють, що здатність до рефлексивної практики є однією з ключових характеристик сучасного андрагога [16; 19].

Таким чином, рефлексивно-оцінювальний компонент завершує структурну модель проєктувальної компетентності, забезпечуючи її цілісність та здатність до саморозвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз дозволив нам визначити проєктувальну компетентність андрагога як складну інтегративну метакомпетентність, сутність якої полягає не в механічному поєднанні знань, а у здатності підпорядковувати методичні, цифрові та аналітичні ресурси єдиній проєктній логіці.

Узагальнення результатів проведеного дослідження підтверджує, що структура проєктувальної компетентності андрагога базується на динамічній взаємодії чотирьох компонентів: ціннісно-сміслового (визначає гуманістичний вектор та відповідальність за соціальні наслідки проєкту); концептуально-методологічного (забезпечує наукову обґрунтованість рішень через системний, контекстний та компетентнісний підходи); проєктувально-операційного (трансформує задум у конкретний освітній продукт (програми, сценарії, інструменти); рефлексивно-оцінювального (замикає цикл проєктування, перетворюючи досвід на джерело професійного самооновлення).

Специфіка визначених компонентів у неформальній освіті виявляється у їхній високій адаптивності до динамічних запитів ринку праці, андрагогічній орієнтованості на досвід дорослого учня та нелінійності процесу проєктування.

Наукова новизна та практичне значення визначеної структури полягають у тому, що вона слугує методологічним орієнтиром для побудови системи підготовки андрагогів. Кожен компонент слугує основою для добору змістових ліній та модулів освітніх програм, дозволяючи уникнути фрагментарності навчання та орієнтуватися на конкретні результати, що корелюють із європейськими стандартами якості.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці організаційно-методичних умов формування проєктувальної компетентності андрагогів, зокрема із залученням інструментів цифрового освітнього дизайну та моделей зворотного проєктування (*Backward Design*).

Список використаних джерел

1. Желанова В. В. Рефлексивна компетентність майбутнього педагога: сутність, структура, логіка рефлексіогенезу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 33. С. 17–23.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ ; Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. Київ : Товариство «Знання» України, 2011. 520 с.
4. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 340 с.
5. Матохнюк Л. О., Гальчевська Н. А. Рефлексія як системоутворювальний механізм безперервного професійного розвитку педагога. *Габітус*. 2022. Вип. 38. С. 20–25. DOI: <https://doi.org/10.32836/2663-5208.2022.38.3>
6. Стрельніков В. Ю. Теоретичні засади проєктування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 461 с.
7. Чернець Т. Ю., Мисула М. С., Руда М. М., Кавецька Н. А., Мудра У. О. Педагогічна рефлексія як чинник професійного розвитку викладача закладу вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17374828>
8. Ярошинська О. О. Проєктування змісту професійної підготовки майбутніх учителів з метою створення інноваційного проєкту їх освітнього середовища. *Вісник*

Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2018. Вип. 2. С. 135–141.

9. Allen M. W. *Leaving ADDIE for SAM: An Agile Model for Developing the Best Learning Experiences*. Alexandria : ATD Press, 2012. 216 p.
10. Biesta G. *World-Centred Education: A View for the Present*. 1st ed. Routledge, 2021. 118 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
11. CEDEFOP. *Learning and skills for the future: Adult learning policies in Europe*. Publications Office of the European Union, 2022. DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2801/014972>
12. European Commission. *European agenda for adult learning 2021–2030*. 2020. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G1214\(01](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G1214(01) (дата звернення: 01.02.2026).
13. Illeris K. *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life*. 1st ed. Routledge, 2011. 192 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203836521>
14. Jarvis P. *Learning to be a Person in Society*. 1st ed. Routledge, 2009. 232 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203551202>
15. Knowles M., Holton III E. F., Robinson P. A., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 9th ed. Routledge, 2020. 406 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429299612>
16. Mezirow J. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. 371 p.
17. Mulder M. *Conceptions of Professional Competence*. *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* / S. Billett et al. (eds). Springer, 2014. P. 107–137. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5
18. OECD. *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
19. Schön D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, 1983. 384 p. URL: <http://hdl.handle.net/10945/42343> (дата звернення: 01.02.2026).

References

1. Allen, M. W. (2012). *Leaving ADDIE for SAM: An Agile Model for Developing the Best Learning Experiences*. ATD Press. [in English].
2. Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present* (1st ed.). Routledge. [in English]. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
3. CEDEFOP. (2022). *Learning and skills for the future: Adult learning policies in Europe*. Publications Office of the European Union. [in English]. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/014972>
4. Chernets, T. Yu., Mysula, M. S., Ruda, M. M., Kavetska, N. A., & Mudra, U. O. (2025). Pedagogichna refleksija jak chynnyk profesiynoho rozvytku vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Pedagogical reflection as a factor in the professional development of a teacher of a higher education institution]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 23 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17374828>
5. European Commission. (2020). *European agenda for adult learning 2021–2030*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G1214\(01](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G1214(01) [in English].
6. Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life* (1st ed.). Routledge [in English]. <https://doi.org/10.4324/9780203836521>
7. Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society* (1st ed.). Routledge [in English]. <https://doi.org/10.4324/9780203551202>
8. Kremen, V. H. (2011). *Filosofia liudynotsentryzmu v osvithomu prostori* [Philosophy of humanocentrism in the educational space] (2nd ed.). Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
9. Knowles, M., Holton III, E. F., Robinson, P. A., & Swanson, R. A. (2020). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (9th ed.). Routledge [in English]. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>

10. Lukianova, L. B. (2020). *Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzi* [Adult education: modern strategies and practices in Ukraine and abroad]. Yurka Liubchenka [in Ukrainian].
11. Matokhniuk, L. O., & Halchevska, N. A. (2022). Refleksiiia yak systemoutvoriuvalniy mekhanizm bezperervnoho profesiinoho rozvytku pedahoho [Reflection as a system-forming mechanism of continuous professional development of a teacher]. *Habitus*, 38, 20–25 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32836/2663-5208.2022.38.3>
12. Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass [in English].
13. Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. In: Billett, S., Harteis, C., Gruber, H. (eds) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer [in English]. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5
14. OECD. (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. OECD Publishing. [in English]. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
15. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books [in English]. <http://hdl.handle.net/10945/42343>
16. Strelnikov, V. Yu. (2007). *Teoretychni zasady proektuvannia profesiino orientovanoi dydaktychnoi systemy pidhotovky bakalavriv ekonomiky* [Theoretical foundations of designing a professionally oriented didactic system for training bachelors of economics] (Doctoral dissertation). Ivan Ziazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine [in Ukrainian].
17. Yaroshynska, O. O. (2018). Proektuvannia zmistu profesiinoy pidhotovky maibutnikh uchyteliv z metoiu stvorennia innovatsiinoho proektu yikh osvitnoho seredovyshcha [Designing the content of professional training of future teachers in order to create an innovative project of their educational environment]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 2, 135–141 [in Ukrainian].
18. Zhelanova, V. V. (2020). Refleksyivna kompetentnist maibutnoho pedahoho: sutnist, struktura, lohika refleksiohenezu [Reflexive competence of a future teacher: essence, structure, logic of reflexiogenesis]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical Education: Theory and Practice*, 33, 17–23 [in Ukrainian].
19. Ziazun, I. A. (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii* [Philosophy of pedagogical action]. ChNU im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].

Radomski I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical
and Adult Education of the NAES of Ukraine
radomski@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2452-0898

THE STRUCTURE OF AN ANDRAGOGUE'S DESIGN COMPETENCE

The article examines the problem of defining and substantiating the structure of an andragogue's design competence within the system of non-formal adult education. The relevance of the study is driven by dynamic labor market transformations, the consolidation of the Lifelong Learning concept, and the increasing demand for high-quality non-formal educational services, which require specialists to be capable of strategically designing an adaptive educational process. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation and a systematic disclosure of the content of the structural components of an andragogue's design competence, as well as to determine their specificity within the dynamic environment of non-formal adult education. In the course of the study, a set of theoretical research methods was used: analysis and synthesis of

philosophical, psychological, pedagogical, and andragogical literature to clarify the essence of the "design competence" concept; a comparative-contrastive method to differentiate related types of professional competence; and a systemic approach to develop a holistic structure of the investigated professional entity. Based on the research results, it is substantiated that an andragogue's design competence is an integrative meta-competence that ensures a specialist's ability to consciously model the educational process based on the analysis of adult learners' needs. Four interconnected structural components are identified: value-semantic (humanistic orientations and responsibility), conceptual-methodological (scientific validity of decisions through systemic and contextual approaches), design-operational (practical implementation of the concept through a sequence of design actions), and reflexive-evaluative (self-regulation and correction based on feedback). It is revealed that the specificity of these components in non-formal education is manifested in high adaptability to changing demands, orientation toward the adult's subjective experience, and the non-linearity of design cycles. The scientific novelty of the research lies in presenting design competence as an open, procedural system that acts as a "super-competence," integrating a specialist's methodical, digital, and analytical abilities under a single design logic. The practical significance of the obtained results lies in the possibility of using the proposed structural model as a methodological basis for constructing the content of an andragogue's professional development. The identified components can serve as guidelines for developing training modules, formulating learning outcomes, and defining criteria for assessing the quality of specialists' design activities in the field of non-formal adult education.

Key words: andragogue, non-formal education, adult education, design competence, meta-competence, competence structure, pedagogical design, professional development.

Отримано редколегією / Received: 27.02.2026
Прорецензовано / Revised: 13.03.2026
Опубліковано / Published: 27.03.2026

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 378.147:81'243:37.016

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-30-35

Безпала О. В.

кандидат географічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і
природокористування України «Ніжинський агротехнічний інститут»
Olgabezpala82@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6129-9320

Сидорович О. С.

доктор історичних наук, професор,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і
природокористування України «Ніжинський агротехнічний інститут»
sydorovith@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6022-0396

**CLIL- ЕЛЕМЕНТИ У КУРСІ «ІНОЗЕМНА МОВА
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» (ESP)**

У статті розглядається проблема впровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning, CLIL) у курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (English for Specific Purposes, ESP) для студентів немовних спеціальностей. Постановка проблеми зумовлена сучасними трансформаціями у сфері вищої освіти, процесами глобалізації та євроінтеграції, а також підвищенням вимог ринку праці до фахівців, здатних ефективно застосовувати іноземну мову у професійній діяльності. Визначено, що традиційні підходи до викладання ESP часто обмежуються засвоєнням фахової лексики та типових мовленнєвих моделей, що не завжди забезпечує інтеграцію мовних знань із професійним змістом. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває використання CLIL, що передбачає одночасне формування мовної та професійної компетентностей, розвиток критичного й творчого мислення та міжкультурної комунікативної компетентності студентів.

Метою дослідження є обґрунтування педагогічної доцільності застосування CLIL-елементів у курсі ESP та визначення основних напрямів їх інтеграції у навчальний процес. Для досягнення цієї мети здійснено аналіз сучасних наукових публікацій у вітчизняному та зарубіжному дискурсі, що висвітлюють методику CLIL та її застосування у професійно-орієнтованому навчанні, а також проведено систематизацію практичних підходів до впровадження інтегрованих завдань у процес підготовки студентів немовних спеціальностей. Методичною основою дослідження є принципи CLIL, що передбачають інтеграцію чотирьох взаємопов'язаних компонентів: content (зміст), communication (комунікація), cognition (мислення) та culture (культура). Застосування даних компонентів забезпечує

комплексний підхід до навчання, де іноземна мова слугує інструментом засвоєння фахового матеріалу та розвитку професійно-комунікативних навичок.

Результати дослідження свідчать, що інтеграція CLIL-елементів у курс ESP ефективно реалізується через роботу з автентичними фаховими текстами, аналіз професійних ситуацій, виконання проблемно-орієнтованих завдань, проєктну діяльність та інтеграцію міждисциплінарних знань. Такий підхід сприяє переходу від репродуктивного засвоєння мовного матеріалу до діяльнісного навчання, підвищує навчальну мотивацію студентів, формує навички автономного навчання та розвиває здатність застосовувати іншомовні знання у реальних професійних умовах. Визначено, що ефективність впровадження CLIL значною мірою залежить від методичної готовності викладача, адаптації навчальних матеріалів до рівня мовної підготовки студентів та поетапного включення інтегрованих завдань.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному обґрунтуванні принципів та форм застосування CLIL у курсі ESP для студентів немовних спеціальностей, зокрема у поєднанні мовного та фахового компонентів, використанні автентичних професійних текстів, міждисциплінарних інтегрованих вправ та проєктної діяльності. Визначено педагогічні умови ефективного впровадження CLIL, що забезпечують формування критичного та творчого мислення, міжкультурної компетентності та готовності до професійної діяльності в міжнародному контексті.

Практична значущість статті полягає у створенні методологічних рекомендацій для викладачів іноземних мов щодо використання CLIL у курсах ESP, розробленні завдань, які інтегрують професійний зміст та мовні компетентності, а також у підвищенні ефективності професійно-орієнтованої мовної підготовки студентів немовних спеціальностей. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням поетапних моделей впровадження CLIL для різних освітніх галузей, створенням адаптованих навчально-методичних матеріалів та оцінюванням ефективності інтегрованого навчання у контексті професійної підготовки.

Ключові слова: CLIL, ESP, інтегроване навчання, професійна компетентність, міждисциплінарні компетентності.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації у сфері вищої освіти, зумовлені процесами глобалізації, євроінтеграції та зростанням вимог ринку праці, актуалізують необхідність підготовки фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність в іншомовному середовищі. У цьому контексті курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (English for Specific Purposes, ESP) відіграє ключову роль у формуванні професійно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей.

Водночас традиційні підходи до викладання ESP часто обмежуються засвоєнням фахової лексики та типових мовленнєвих моделей, що не завжди забезпечує інтеграцію мовних знань із професійним змістом. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває впровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning, CLIL), яке передбачає одночасне формування іншомовної комунікативної та професійної компетентностей. Проблема полягає у визначенні доцільних форм і методів інтеграції CLIL-елементів у курс ESP з урахуванням специфіки немовних спеціальностей та рівня мовної підготовки студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning, CLIL) активно досліджується як у вітчизняному, так і в зарубіжному науково-педагогічному дискурсі, що зумовлено потребами модернізації мовної освіти та інтеграції мовної і професійної підготовки здобувачів освіти.

У сучасних дослідженнях CLIL розглядається передусім як глобальна освітня тенденція, спрямована на формування багатомовної особистості та розвиток міждисциплінарних компетентностей. Так, І. А. Ткаля, Н. І. Черкашина та З. Г. Огнівенко обґрунтовують CLIL як концепцію, що поєднує вивчення предметного змісту й іноземної мови, сприяючи підвищенню мотивації здобувачів освіти та формуванню комунікативної компетентності в умовах глобалізації освітнього простору. Автори наголошують на універсальності підходу CLIL та його відповідності сучасним вимогам світової педагогіки [5].

Методичні засади реалізації CLIL в умовах мультилінгвального освітнього середовища детально висвітлено у працях В. О. Кушнарєнка та О. Л. Калієвської. Дослідники акцентують увагу на необхідності адаптації методики CLIL до специфіки багатомовного контексту, зокрема через поєднання мовної, предметної та культурної складових навчання. Автори підкреслюють значення когнітивного компонента CLIL та роль міжмовної взаємодії у формуванні академічної грамотності здобувачів освіти [2].

Практичні аспекти впровадження CLIL у навчанні іноземних мов і дисциплін природничого циклу розкрито в дослідженні О. В. Солдатенко, І. І. Фомич та Ю. С. Алексєєнко. Автори аналізують ефективність використання стратегій CLIL у контексті багатомовної моделі освіти, доводячи, що інтегроване навчання сприяє розвитку критичного мислення, пізнавальної активності та здатності до міжпредметної інтеграції знань [4].

Значну увагу проблемі міжпредметних зв'язків у процесі навчання англійської мови приділено у роботі Т. В. Гори. Дослідниця розглядає технологію CLIL як ефективний інструмент реалізації міждисциплінарного підходу в шкільній освіті, підкреслюючи її потенціал у формуванні цілісного світогляду учнів та підвищенні практичної спрямованості мовної підготовки [1].

Актуальність використання CLIL у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням обґрунтовує М. Подоляк. Автор аналізує можливості методу CLIL у контексті професійно орієнтованого навчання, наголошуючи на його ролі у формуванні фахової іншомовної компетентності, розвитку професійного мислення та здатності застосовувати мовні знання у реальних професійних ситуаціях [3].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що методика CLIL розглядається як ефективний інструмент інтеграції мовної та предметної підготовки, розвитку багатомовності й міждисциплінарних компетентностей. Водночас потребують подальшого дослідження питання адаптації CLIL до конкретних освітніх галузей і спеціальностей, а також методичні умови його впровадження у професійно орієнтованому навчанні іноземних мов, що й зумовлює актуальність подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування педагогічної доцільності використання CLIL-елементів у курсі «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та визначення основних напрямів їх реалізації у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning, CLIL) ґрунтується на інтеграції чотирьох взаємопов'язаних компонентів, відомих як модель **4C's**: *content* (зміст), *communication* (комунікація), *cognition* (мислення) та *culture* (культура). Зазначені компоненти забезпечують комплексний підхід до навчання, у межах якого іноземна мова виступає не лише об'єктом вивчення, а й інструментом засвоєння фахового змісту.

У контексті курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (ESP) реалізація CLIL передбачає інтеграцію професійно орієнтованого навчального матеріалу у процес формування іншомовної комунікативної компетентності. Компонент *content* забезпечує засвоєння базових понять і категорій майбутньої професійної діяльності, тоді як *communication* спрямований на розвиток мовленнєвих умінь і

навичок у ситуаціях професійного спілкування. Компонент *cognition* активізує процеси аналізу, синтезу, оцінювання та узагальнення інформації, що сприяє розвитку критичного й творчого мислення студентів. Водночас *culture* формує розуміння соціокультурних особливостей професійної комунікації в міжнародному середовищі.

Відомо, що використання CLIL-елементів у курсі ESP може реалізовуватися через різні форми навчальної діяльності. Зокрема, ефективною є робота з автентичними фаховими текстами – науковими статтями, професійними інструкціями, аналітичними звітами, діловою кореспонденцією та кейсами. Такі матеріали дозволяють студентам ознайомитися з реальною мовою професійного середовища, засвоїти термінологію та типові мовні структури, а також розвинути навички критичного читання й аналізу інформації.

Зауважимо, що важливе місце в інтеграції CLIL займає аналіз професійних ситуацій та виконання проблемно-орієнтованих завдань, які моделюють реальні умови майбутньої фахової діяльності. Розв'язання таких завдань стимулює пізнавальну активність студентів, формує вміння аргументовано висловлювати власну позицію іноземною мовою та приймати обґрунтовані рішення на основі професійних знань.

Проектна діяльність є ще одним ефективним інструментом реалізації CLIL-елементів у курсі ESP. У процесі виконання проєктів студенти здійснюють пошук і опрацювання фахової інформації, презентують результати своєї роботи, беруть участь у дискусіях та командній взаємодії. Це сприяє розвитку навичок співпраці, автономного навчання та відповідальності за результати власної діяльності, а також підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови.

Інтеграція міждисциплінарних знань (економічних, технічних, управлінських, аграрних тощо) у мовну практику дозволяє забезпечити міжпредметні зв'язки та сформувати цілісне бачення професійної діяльності. Такий підхід сприяє усвідомленню практичної цінності іноземної мови як засобу професійної комунікації та інструмента фахового зростання.

Очевидно, що застосування CLIL-елементів у курсі ESP зумовлює перехід від репродуктивного засвоєння мовного матеріалу до діяльнісного підходу, за якого студенти активно використовують іноземну мову для пізнання та опрацювання професійного змісту. Це, у свою чергу, позитивно впливає на рівень навчальної мотивації, сприяє розвитку навичок самостійної роботи та формує готовність до використання іншомовних знань у реальних професійних ситуаціях.

Водночас ефективна реалізація CLIL у курсі ESP потребує дотримання низки педагогічних умов, серед яких провідне місце посідає методична готовність викладача до інтегрованого навчання. Важливими є також адаптація навчальних матеріалів до рівня мовної підготовки студентів, поетапність упровадження CLIL-елементів та збалансоване поєднання мовного й предметного компонентів з метою уникнення переважання іншомовним контентом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз теоретичних засад та практичних підходів до впровадження елементів CLIL у курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (ESP) дозволяє зробити кілька ключових висновків. По-перше, інтеграція професійно орієнтованого змісту та іншомовної комунікації сприяє одночасному розвитку фахових і мовних компетентностей студентів, активізації критичного та творчого мислення, а також формуванню міжкультурної професійної компетентності. По-друге, використання автентичних фахових текстів, проблемно-орієнтованих завдань, проєктної діяльності та міждисциплінарних інтегрованих вправ забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння матеріалу до діяльнісного підходу, що підвищує мотивацію студентів та розвиває їхні навички автономного навчання.

Водночас ефективна реалізація CLIL-елементів потребує врахування специфіки немовних спеціальностей, рівня мовної підготовки студентів та методичної

готовності викладача, що вимагає системного підходу до розробки навчальних програм і матеріалів.

Перспективи подальших досліджень полягають у: розробленні поетапних моделей впровадження CLIL у курс ESP для різних галузей знань; створенні навчально-методичних матеріалів із урахуванням рівня мовної підготовки студентів та специфіки їхньої професійної діяльності; оцінюванні ефективності інтегрованого навчання на результатах професійної підготовки та формуванні мовної компетентності; дослідженні методичної підготовки викладачів та ефективності міжкафедральної співпраці для реалізації міждисциплінарних завдань у рамках CLIL.

Таким чином, впровадження CLIL-елементів у курс ESP є перспективним напрямом розвитку сучасної професійної іншомовної підготовки, що забезпечує інтеграцію мовної та фахової освіти та сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця на глобальному ринку праці.

Список використаних джерел

1. Гора Т. В. Реалізація міждисциплінарних зв'язків на уроках англійської мови засобами технології CLIL. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, 2018. Вип. 37. С. 60–66.
2. Кушнаренко В. О., Калієвська О. Л. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) в умовах мультилінгвального освітнього середовища. *Педагогічні науки та освіта* : зб. наук. пр. Запоріжжя : Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2019. Вип. 26–27. С. 60–67.
3. Подоляк М. Використання методу CLIL у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2024. Вип. 3. С. 44–57. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2024.312958>
4. Солдатенко О. В., Фомич І. І., Алексеєнко Ю. С. Застосування стратегій методики CLIL у навчанні іноземних мов та предметів природничого циклу в контексті впровадження багатомовної моделі освіти. *Педагогічні науки та освіта* : зб. наук. пр. Запоріжжя : Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2019. Вип. 26–27. С. 120–129.
5. Ткаля І. А., Черкашина Н. І., Огнівенко З. Г. CLIL як глобальна тенденція сучасної світової педагогіки. *Проблеми сучасної освіти* : зб. наук.-метод. пр. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2020. Вип. 11. С. 59–62.

References

1. Hora, T. V. (2018). Realizatsiia mizhpredmetnykh zviazkiv na urokakh anhliiskoi movy zasobamy tekhnolohii CLIL [Implementation of interdisciplinary links in English lessons using CLIL technology]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac*, 37, 60–66. Kherson: Kherson Academy of Continuing Education [in Ukrainian].
2. Kushnarenko, V. O., & Kaliievska, O. L. (2019). Metodyka predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia (CLIL) v umovakh multylinhvalnoho osvitnoho seredovysysha [Methodology of content and language integrated learning (CLIL) in a multilingual educational environment]. *Pedahohichni nauky ta osvita – Pedagogical Sciences and Education*, 26–27, 60–67. Zaporizhzhia, Ukraine: Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education [in Ukrainian].
3. Podoliak, M. (2024). Vykorystannia metodu CLIL u protsesi navchannia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam [The use of the CLIL method in the process of teaching a foreign language for professional purposes]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychynty – Collection of Scientific Works of Pavlo Tychynta Uman State Pedagogical University*, 3, 44–57. Uman, Ukraine: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychynta [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2024.312958>
4. Soldatienko, O. V., Fomych, I. I., & Aleksieienko, Yu. S. (2019). Zastosuvannia stratehii metodyky CLIL u navchanni inozemnykh mov ta predmetiv pryrodnychoho tsykladu v konteksti vprovadzhenia bahatomovnoi modeli osvity [Application of CLIL methodology strategies in teaching foreign languages and natural sciences in the context of implementing a multilingual education model]. *Pedahohichni nauky ta osvita – Pedagogical Sciences and*

Education, 26–27, 120–129. Zaporizhzhia, Ukraine: Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education [in Ukrainian].

5. Tkalia, I. A., Cherkashyna, N. I., & Ohnivenko, Z. H. (2020). CLIL yak hlobalna tendentsiia suchasnoi svitovoi pedahohiky [CLIL as a global trend in modern world pedagogy]. *Problemy suchasnoi osvity – Problems of Modern Education*, 11, 59–62. Kharkiv, Ukraine: V. N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].

Bezpala O.

PhD in Geography, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Social and Humanitarian Disciplines
Separate Subdivision «Nizhyn Agrotechnical Institute»
of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Olgabezpeala82@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6129-9320

Sydorovych O.

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines
Separate Subdivision «Nizhyn Agrotechnical Institute»
of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
sydorovith@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6022-0396

CLIL ELEMENTS IN THE COURSE «ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES» (ESP)

This article examines the implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) elements in the course «English for Specific Purposes» (ESP) for students of non-linguistic specialties. The study addresses the growing need to integrate foreign language learning with professional knowledge due to globalization, European integration, and increasing labor market demands for specialists capable of applying language skills in professional contexts. The research methodology is grounded in the CLIL 4C framework—content, communication, cognition, and culture—providing a comprehensive approach in which the foreign language serves as a tool for mastering professional content, developing communicative competence, and fostering critical and creative thinking.

The results indicate that the integration of CLIL elements in ESP can be effectively realized through the use of authentic professional texts, analysis of professional situations, problem-based tasks, project activities, and interdisciplinary integration. This approach facilitates the transition from reproductive language learning to active, task-based learning, enhances students' motivation, develops autonomous learning skills, and strengthens their ability to apply foreign language knowledge in real professional situations.

The scientific novelty of the study lies in the adaptation of CLIL principles specifically for ESP courses in non-linguistic fields, combining linguistic and professional components, authentic texts, interdisciplinary exercises, and project-based activities. Practically, the study provides methodological recommendations for instructors to enhance professional and linguistic competence, improve students' critical and creative thinking, and promote readiness for professional activity in international contexts. The findings underscore the potential of CLIL to bridge language learning and professional preparation, contributing to the formation of highly competent and competitive specialists.

Key words: CLIL, ESP, integrated learning, professional competence, interdisciplinary competencies, autonomous learning, project-based learning, critical thinking, creative thinking.

Отримано редколегією / Received: 23.01.2026

Прорецензовано / Revised: 16.02.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 37.013:78+7.071(477)

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-36-45

Боганча М. О.

заступник директора з навчальної роботи,
Комунального закладу мистецької освіти «Дитяча школа мистецтв № 6»
Харківської міської ради
boganchamaryna@gmail.com
orcid.org/0009-0001-8498-374X

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ В МИСТЕЦЬКІЙ ШКОЛІ

Метою дослідження є комплексний аналіз сучасних педагогічних методів у діяльності мистецької школи в умовах трансформаційних процесів в Україні шляхом виявлення особливостей їх адаптації до змішаного та дистанційного формату навчання, визначення ролі формувального оцінювання й педагогічної підтримки у розвитку творчої особистості учня, а також обґрунтування механізмів поєднання академічної традиції з інноваційними підходами в організації індивідуальних, ансамблевих і репетиційних форм роботи. Методологічну основу становлять аналіз і узагальнення наукових джерел, структурно-функціональний підхід до розгляду методичної системи мистецької школи, порівняльний аналіз традиційних і сучасних методів навчання, а також контент-аналіз зарубіжних і вітчизняних публікацій, що дозволило систематизувати наявні наукові підходи та окреслити актуальні вектори їх практичної реалізації в сучасних українських умовах. У результаті встановлено, що цифровізація освітнього середовища в мистецькій школі змінює характер педагогічної взаємодії та розширює можливості реалізації традиційних методів показу, вправлення і корекції через використання мультимедійних ресурсів, онлайн-платформ, електронних матеріалів і технологій аудіо- та відеофіксації навчальних досягнень. Показано, що змішаний і дистанційний формати навчання, актуалізовані українськими реаліями воєнного періоду, потребують методичної гнучкості в організації індивідуальних занять, репетиційного процесу та ансамблевої діяльності, а також зміщення акцентів із одноразового підсумкового результату на постійне відстеження динаміки розвитку учня. Обґрунтовано, що формувальне оцінювання є ключовим методичним механізмом, який забезпечує регулярний зворотний зв'язок, підтримує індивідуальну траєкторію навчання, сприяє розвитку рефлексії та знижує психоемоційне напруження, пов'язане з виступами й академічним контролем. Висвітлено методичну значущість аналітичних рубрик як інструменту прозорого оцінювання творчих результатів у студійно орієнтованому навчанні та можливості їх адаптації до образотворчих дисциплін мистецької школи. Доведено, що розвиток творчої автономії учнів вимагає застосування рефлексивних і проблемно орієнтованих методів як в індивідуальній роботі, так і в колективних формах діяльності, зокрема в хорі, оркестрі, ансамблі та творчій студії, де формуються навички співпраці, взаємної відповідальності й комунікації. Наукова новизна роботи полягає в обґрунтуванні інтегрованого бачення сучасних педагогічних методів мистецької школи як цілісної методичної системи, що поєднує академічну традицію з цифровими технологіями та формувальним оцінюванням у контексті сучасних трансформаційних викликів України. Практична значущість полягає у можливості використання висновків для модернізації методичної роботи мистецьких шкіл, удосконалення підходів до організації змішаного навчання, розроблення критеріїв оцінювання творчих результатів і посилення педагогічної підтримки учнів у процесі художнього розвитку та психоемоційної стабілізації.

Ключові слова: мистецька школа, педагогічні методи, цифровізація освіти, змішане та дистанційне навчання, формувальне оцінювання, творча автономія учня, педагогічна підтримка.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активними трансформаційними процесами, спрямованими на оновлення змісту, форм і методів навчання відповідно до потреб суспільства, культурного середовища та особистісного розвитку здобувачів освіти. Мистецька освіта як складова національної системи освіти виконує особливу місію – формування творчої, духовно розвиненої, емоційно чутливої особистості, здатної до художнього самовираження та культурного саморозвитку.

В умовах реформування освітньої галузі особливої актуальності набуває проблема осмислення та систематизації сучасних педагогічних методів, що застосовуються у мистецьких школах. Традиційно мистецька освіта спирається на індивідуальну форму навчання, майстерність викладача, принцип наступності поколінь і практичну спрямованість підготовки. Водночас сьогодні виникає необхідність інтеграції класичних методів із новітніми педагогічними підходами, орієнтованими на розвиток критичного мислення, творчої автономії учня, його здатності до саморефлексії та самостійного художнього пошуку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасні наукові дослідження у сфері мистецької освіти засвідчують активний пошук ефективних педагогічних методів, здатних забезпечити якість навчання в умовах цифрової трансформації та оновлення освітніх стандартів. Водночас аналіз публікацій показує, що більшість авторів зосереджуються на окремих аспектах інновацій, тоді як комплексне осмислення методів навчання в умовах сучасної України потребує подальшого розвитку.

У вітчизняному науковому просторі значну увагу приділено впровадженню цифрових і мультимедійних технологій у мистецьку освіту. Так, М. Данилюк [2] здійснює класифікацію мультимедійних інструментів і визначає стратегії їх інтеграції в освітній процес, підкреслюючи їхній потенціал для активізації пізнавальної діяльності. С. Пішун [4] розглядає цифрові технології як ресурс якісного навчання на уроках музичного мистецтва, акцентуючи на їхній ролі у підвищенні мотивації та доступності матеріалу. Подібні підходи простежуються у роботі L. Varnavska та V. Serheieva [12], де аналізується використання комп'ютерних програмних засобів у музичній освіті. Узагальнюючі результати систематичного огляду M. D. Abdulrahman та ін. [6] підтверджують позитивний вплив мультимедійних інструментів на навчальні результати за умови їх педагогічно обґрунтованого застосування.

Питання формування професійної майстерності та методичного забезпечення мистецької підготовки висвітлюють Т. Биркович, А. Варивончик і Б. Мазур [1], які підкреслюють значення практико орієнтованого навчання, поєднання традиційних і сучасних методів, розвитку творчої самостійності здобувачів освіти. Л. Паньків [3] акцентує на ролі інформаційних технологій у підготовці майбутніх педагогів мистецького профілю, що безпосередньо пов'язано з формуванням методичної культури вчителя.

У зарубіжних дослідженнях вагоме місце посідає проблема формувального оцінювання як сучасного педагогічного методу. В. Bolden і С. DeLuca [7] доводять, що оцінювання для навчання сприяє розвитку творчості в музичних класах і підтримує суб'єктність учнів. N. Booth [8] підкреслює значення формувального підходу у груповій композиційній діяльності. M. Fautley та J. Savage [9] аналізують систему оцінювання композиції у школі та обґрунтовують необхідність переходу від виключно підсумкових форм до процесуально орієнтованих методів.

Проблематику творчості як результату педагогічного впливу розкривають D. Kokotsaki та D. P. Newton [10], які досліджують критерії розпізнавання креативності

в музичному навчанні. S. A. Ruthmann [11] аналізує співвідношення педагогічного керівництва та творчої автономії учня під час композиційної діяльності. У сфері студійного навчання R. Abdellatif і H. El-Wakeel [5] обґрунтовують застосування аналітичних рубрик для оцінювання творчих результатів, що є релевантним для образотворчих дисциплін.

Разом із тим, аналіз наукових джерел свідчить про те, що більшість досліджень зосереджені на впровадженні цифрових інструментів, розвитку креативності або вдосконаленні системи оцінювання. Натомість недостатньо висвітленими залишаються питання адаптації педагогічних методів до сучасних українських реалій, зокрема умов воєнного стану, змішаного або дистанційного формату навчання та підвищеного психоемоційного навантаження на учнів.

У працях майже не розглядається системна трансформація традиційних академічних методів індивідуального заняття з інструменту чи вокалу в умовах онлайн або змішаного навчання. Потребує подальшого осмислення методика організації репетиційного процесу та ансамблевої роботи як простору формувального оцінювання і педагогічної підтримки. Також недостатньо досліджено інтеграцію методів психоемоційної стабілізації та рефлексії в щоденну практику мистецької школи.

Отже, у сучасному українському контексті актуалізується необхідність комплексного аналізу педагогічних методів, спрямованих на поєднання академічної традиції з інноваційними підходами, впровадження формувального оцінювання, адаптацію методики до змішаного формату навчання та створення безпечного творчого середовища для учнів. Саме ці аспекти становлять наукову проблему, якій присвячене подальше дослідження.

Мета статті. Метою статті є комплексний аналіз сучасних педагогічних методів у діяльності мистецької школи в умовах трансформаційних процесів в Україні шляхом виявлення особливостей їх адаптації до змішаного та дистанційного формату навчання, визначення ролі формувального оцінювання й педагогічної підтримки у розвитку творчої особистості учня, а також обґрунтування механізмів поєднання академічної традиції з інноваційними підходами в організації індивідуальних, ансамблевих і репетиційних форм роботи.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку мистецької освіти в Україні характеризується поєднанням кількох взаємопов'язаних чинників: цифровізації освітнього середовища, необхідності роботи в змішаному або дистанційному форматі, посилення компетентнісної орієнтації навчання та підвищеного психоемоційного навантаження на учнів. У цих умовах педагогічні методи набувають стратегічного значення, оскільки саме вони визначають якість освітнього процесу та його адаптивність до сучасних викликів.

Цифровізація змінює не лише інструментарій навчання, а й сам характер педагогічної взаємодії. Використання онлайн-платформ, електронних нотних бібліотек, програм для звукозапису та візуалізації художніх процесів формує нове освітнє середовище, у якому традиційний метод показу доповнюється мультимедійною демонстрацією, а індивідуальне заняття може продовжуватися у форматі дистанційної консультації. Це вимагає від педагога методичної гнучкості та здатності поєднувати класичні академічні підходи з сучасними цифровими інструментами.

Не менш важливим є фактор змішаного або дистанційного навчання, що став вимушеною реальністю для багатьох закладів у період воєнного стану. У мистецькій школі, де значна частина навчання ґрунтується на безпосередньому контакті викладача й учня, така трансформація потребує переосмислення структури заняття, способів корекції помилок, організації репетиційного процесу. Педагогічні методи мають забезпечувати збереження якості виконавської підготовки за умов обмеженої очної взаємодії.

Посилення компетентнісної орієнтації освіти також змінює акценти у виборі методів. Сучасна мистецька школа має формувати не лише технічну вправність, а й

художнє мислення, здатність до інтерпретації, творчої ініціативи, самооцінювання. Відповідно, методи навчання повинні стимулювати самостійність, рефлексію, уміння працювати як індивідуально, так і в колективі.

Окремої уваги потребує психоемоційний аспект. У сучасних українських реаліях мистецька школа виконує важливу соціокультурну та підтримувальну функцію. Творча діяльність стає засобом емоційної стабілізації та самовираження дітей. Це зумовлює необхідність використання педагогічних методів, що створюють атмосферу безпеки, довіри та партнерства, сприяють розвитку впевненості й внутрішньої стійкості учнів.

У зазначених умовах особливої ваги набуває питання переосмислення традиційних методів навчання, які історично становлять основу української мистецької школи. Академічна система підготовки, що спирається на безпосередній показ, наслідування, поетапне відпрацювання технічних навичок і постійну корекцію з боку викладача, довела свою ефективність у формуванні виконавської майстерності. Проте сучасні реалії вимагають її адаптації до нових форматів організації освітнього процесу.

Зміна освітнього середовища не означає відмову від академічної традиції, але зумовлює розширення способів її реалізації. Зокрема, метод показу може набувати опосередкованих форм через використання відеодемонстрацій, записів виконання, цифрових зразків інтерпретації. Метод вправлення доповнюється самостійною роботою з використанням електронних ресурсів, а корекція помилок здійснюється не лише під час очного контакту, а й через аналіз аудіо- та відеоматеріалів.

Саме в цьому контексті актуалізуються дослідження, присвячені інтеграції мультимедійних технологій у мистецьку освіту. М. Данилюк [2] обґрунтовує доцільність системної інтеграції цифрових ресурсів, підкреслюючи їхню роль як методу організації пізнавальної діяльності, а не лише допоміжного засобу візуалізації. У такому підході мультимедіа стають інструментом структурування навчального матеріалу, активізації різних каналів сприйняття та формування стійкого інтересу до творчої діяльності. Це створює умови для переосмислення традиційного методу показу, який у сучасній практиці може реалізовуватися через відеодемонстрації, покроковий розбір виконання, аналіз аудіо- та відеозаписів під час індивідуальних занять.

Подібні положення підтверджує С. Пішун [4], яка зазначає, що цифрові технології сприяють активізації навчального процесу та розширюють можливості для самостійної роботи учнів. Використання електронних нотних редакторів, програм для звукозапису, онлайн-платформ для обміну матеріалами забезпечує безперервність освітнього процесу та формує навички самоконтролю. Учень отримує можливість аналізувати власні досягнення, що підсилює рефлексивний компонент навчання.

L. Varnavska та V. Serheieva [12] підкреслюють, що застосування комп'ютерних програм у музичній освіті стимулює творчу ініціативу та сприяє розвитку слухових і ритмічних навичок. Цифрові інструменти дозволяють варіювати параметри музичного матеріалу, моделювати композиційні структури та здійснювати оперативний аналіз результату. Систематичний огляд M. D. Abdulrahman та ін. [6] підтверджує позитивний вплив мультимедійних засобів на якість навчання за умови їх методично доцільного використання.

Розширення цифрового компоненту в мистецькій освіті поступово змінює логіку педагогічної взаємодії: навчання набуває більш відкритого, процесуального характеру, а фіксація результату доповнюється постійним аналізом динаміки розвитку. У такій ситуації особливого значення набувають методи, що забезпечують регулярний зворотний зв'язок і підтримку індивідуального прогресу, що актуалізує звернення до формувального оцінювання як невід'ємної складової сучасної методичної системи мистецької школи.

Такий зсув акцентів від одноразового результату до поступового зростання природно ставить під питання традиційну модель контролю навчальних досягнень.

Якщо раніше основною формою оцінювання в мистецькій школі виступав підсумковий контроль, зорієнтований на концертний виступ, залік або академічну оцінку, то сучасні освітні умови вимагають більш гнучкої, процесуально орієнтованої системи педагогічного супроводу.

У мистецькій школі традиційно домінує підсумковий контроль, орієнтований на результат виступу або академічну успішність. Проте сучасні дослідження доводять ефективність процесуально орієнтованих підходів, які дозволяють фіксувати не лише рівень досягнення, а й індивідуальну динаміку розвитку учня.

В. Bolden і С. DeLuca [7] доводять, що оцінювання для навчання у музичних класах сприяє розвитку креативності та підвищує мотивацію учнів. Автори підкреслюють, що регулярний зворотний зв'язок, орієнтований на процес виконання, допомагає учням усвідомлювати власні сильні сторони, визначати напрями вдосконалення та відчувати поступове зростання. Таким чином, оцінювання перестає бути завершальним етапом навчання і перетворюється на його складову частину.

У роботі N. Booth [8] підкреслено, що формувальне оцінювання забезпечує поступовий розвиток композиційних умінь у груповій роботі. Автор акцентує увагу на важливості поетапного обговорення творчих рішень, колективного аналізу та взаємного зворотного зв'язку між учасниками ансамблю або групи. Такий підхід є надзвичайно релевантним для мистецької школи, де ансамблева діяльність, хорова робота або колективні творчі проекти відіграють важливу роль у формуванні художньої культури учнів.

M. Fautley та J. Savage [9] обґрунтовують необхідність переходу від суто сумативних форм до гнучких методів зворотного зв'язку, що підтримують процес творчого пошуку. Дослідники наголошують, що оцінювання композиційної діяльності має враховувати індивідуальність художнього задуму та динаміку його реалізації, а не лише відповідність формальним критеріям. Це особливо важливо в умовах компетентнісної орієнтації освіти, де акцент переноситься з фіксації помилок на підтримку розвитку.

У студійно орієнтованому навчанні R. Abdellatif і H. El-Wakeel [5] доводять ефективність аналітичних рубрик як інструменту об'єктивізації творчого оцінювання. Використання чітко сформульованих критеріїв дозволяє поєднати свободу художнього самовираження з прозорістю оцінювальних процедур. Такий підхід є актуальним для образотворчих дисциплін мистецької школи, де важливо зберегти баланс між індивідуальністю авторського бачення і педагогічно визначеними стандартами якості.

Розглянуті дослідження свідчать про поступове зміщення акцентів у мистецькій освіті від контролю результату до педагогічного супроводу творчого процесу. Формувальне оцінювання виступає не допоміжним елементом, а організаційним принципом навчання, що забезпечує регулярний зворотний зв'язок, розвиток рефлексивних умінь і формування відповідальності за власний поступ.

У сучасній українській мистецькій школі такий підхід дозволяє підтримувати індивідуальну траєкторію розвитку учня, знижувати надмірне емоційне напруження, пов'язане з підсумковими виступами, та створювати атмосферу партнерської взаємодії між педагогом і здобувачем освіти. Формувальне оцінювання постає як метод, що інтегрує контроль, розвиток і підтримку, забезпечуючи цілісність методичної системи закладу мистецької освіти в сучасних умовах.

Водночас оцінювання, навіть у його формувальному вимірі, не може бути ізолюваним від загальної стратегії організації творчої діяльності учнів. Якщо зворотний зв'язок спрямований на підтримку розвитку, то наступним логічним кроком є створення педагогічних умов, у яких цей розвиток набуває змістового наповнення. Саме тому особливої уваги потребує питання педагогічної підтримки творчості як у межах індивідуального заняття, так і в колективних формах роботи.

Суттєвим аспектом сучасних методів є розвиток творчої автономії учнів. D. Kokotsaki та D. P. Newton [10] зазначають, що розпізнавання креативності в

музичному класі потребує відповідних методів організації навчання, які стимулюють експериментування та самовираження. S. A. Ruthmann [11] підкреслює значення балансу між педагогічним керівництвом і творчою свободою учня у процесі композиційної діяльності.

У контексті української мистецької школи це означає необхідність модернізації індивідуального заняття. Поряд із традиційним вправлінням доцільно застосовувати методи проблемного завдання, варіативної інтерпретації, самостійного аналізу виконання.

Ансамблева та колективна діяльність також потребує сучасних педагогічних стратегій. Робота в хорі, оркестрі або творчій студії може стати простором формувального оцінювання, взаємного зворотного зв'язку та розвитку комунікативної компетентності. У цьому аспекті важливими є підходи до поєднання індивідуальної відповідальності та колективної взаємодії, що відповідає сучасним педагогічним тенденціям.

Разом з тим, упровадження нових форм організації ансамблевої та студійної роботи не може відбуватися поза історично сформованою системою академічної підготовки. Саме в мистецькій школі традиція є не лише методичною основою, а й носієм професійних стандартів виконавської культури. Тому актуальним постає не протиставлення традицій і новацій, а їх змістовне поєднання в межах єдиної методичної стратегії закладу.

У цьому контексті особливого значення набуває проблема гармонізації академічних підходів із сучасними інноваційними методами навчання. Т. Биркович, А. Варивончик і Б. Мазур [1] наголошують на необхідності поєднання традиційних форм мистецької підготовки з інноваційними методами, що сприяють розвитку самостійності й творчої ініціативи. Л. Паньків [3] підкреслює, що сучасна підготовка педагогів мистецького профілю має враховувати цифрову компетентність як умову ефективної реалізації інноваційних методів.

У сучасному українському контексті поєднання академічної виконавської школи з цифровими технологіями, формувальним оцінюванням і рефлексивними методами дозволяє зберегти високі стандарти мистецької підготовки та одночасно забезпечити адаптивність освітнього процесу. Академічна традиція забезпечує системність, послідовність і вимогливість у формуванні технічних навичок, художнього мислення та виконавської культури. Натомість цифрові інструменти розширюють освітній простір, надають можливість варіативного опрацювання матеріалу, забезпечують гнучкість навчання в умовах змішаного формату. Формувальне оцінювання і рефлексивні практики, у свою чергу, зміщують акцент із одноразового результату на динаміку особистісного й творчого розвитку.

Таке поєднання створює умови для побудови індивідуальної освітньої траєкторії учня без втрати академічної якості підготовки. Учень отримує не лише чіткі критерії виконавської майстерності, а й постійну педагогічну підтримку, можливість усвідомлювати власний прогрес, брати участь у постановці навчальних цілей і відповідати за їх досягнення. У колективних формах роботи це сприяє формуванню культури співпраці, відповідальності та взаємної підтримки, що особливо важливо в умовах сучасних соціальних викликів.

У такій парадигмі педагогічні методи перестають бути сукупністю окремих прийомів і перетворюються на цілісну систему організації мистецької освіти. Вони охоплюють навчальний, розвивальний і підтримувальний аспекти діяльності закладу. Інтеграція цифрових інструментів, формувального оцінювання, розвитку творчої автономії та уваги до психоемоційного стану учнів формує нову якість освітнього процесу.

Отже, сучасні педагогічні методи в мистецькій школі України мають розглядатися як комплексний механізм оновлення академічної традиції в умовах трансформаційних процесів. Їх системне впровадження забезпечує збереження професійних

стандартів, підвищення мотивації учнів, гнучкість організації навчання та створення безпечного творчого середовища. Саме така методична цілісність відповідає потребам сучасної української мистецької освіти та визначає перспективи її подальшого розвитку.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що сучасні педагогічні методи в діяльності мистецької школи України формуються під впливом комплексних трансформацій освітнього середовища, зумовлених цифровізацією, змішаним форматом навчання, компетентнісною орієнтацією та підвищеним психоемоційним навантаженням на учнів. У цих умовах методи навчання виконують не лише дидактичну, а й організаційну, розвивальну та підтримувальну функції.

У ході аналізу встановлено, що інтеграція цифрових технологій у мистецьку освіту сприяє розширенню можливостей традиційних академічних методів, забезпечує гнучкість навчального процесу та підтримує безперервність освітньої взаємодії. Водночас ефективність цифрових інструментів залежить від їх системного методичного впровадження, а не фрагментарного використання.

Обґрунтовано, що формувальне оцінювання виступає ключовим елементом сучасної методичної системи мистецької школи. Воно забезпечує регулярний зворотний зв'язок, підтримує індивідуальну траєкторію розвитку учня, знижує надмірну орієнтацію на підсумковий результат і сприяє формуванню рефлексивних умінь. Перехід від суто сумативного контролю до процесуально орієнтованих підходів створює умови для гармонійного розвитку творчої особистості.

Доведено, що модернізація індивідуального заняття, ансамблевої та репетиційної роботи передбачає поєднання академічної традиції з інноваційними методами, спрямованими на розвиток творчої автономії, самостійності та відповідальності учнів. Такий підхід дозволяє зберегти високі стандарти виконавської підготовки та водночас адаптувати освітній процес до сучасних викликів.

Отже, сучасні педагогічні методи в мистецькій школі України мають розглядатися як цілісна система, що інтегрує цифрові інструменти, формувальне оцінювання, рефлексивні практики та педагогічну підтримку творчості. Саме системність, послідовність і науково обґрунтоване поєднання традицій і новацій забезпечують якість мистецької освіти в умовах трансформаційних процесів.

Перспективи подальших розвідок доцільно пов'язати з розробленням практичних моделей організації змішаного навчання в мистецьких школах, створенням критеріїв оцінювання творчих результатів у різних видах мистецької діяльності, а також дослідженням ефективності педагогічних методів підтримки психоемоційної стійкості учнів. Подальшого вивчення потребує й управлінський аспект впровадження сучасних методів у системі методичної роботи закладу мистецької освіти.

Список використаних джерел

1. Биркович Т. І., Варивончик А. В., Мазур Б. М. Особливості навчання *студентів професійної майстерності в мистецьких закладах вищої освіти. Питання культурології*. 2021. № 37. С. 103–113. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.37.2021.236008>.
2. Данилюк М. М. Мультимедійні технології в мистецькій освіті: класифікація інструментів і стратегії інтеграції. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 5(224). С. 141–150. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-141-150](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-141-150).
3. Паньків Л. Особливості використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. № 175(19). С. 14–18. DOI: <https://doi.org/10.58407/231903>.
4. Пішун С. Г. Цифрові технології як ресурс якісного навчання молодших школярів на уроках музичного мистецтва. *Вісник Глухівського національного педагогічного*

університету імені Олександра Довженка. 2024. № 1(54). С. 192–198. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-192-199>.

5. Abdellatif R., El-Wakeel H. Assessing creative outcomes in studio-based learning: A comparative assessment of analytical rubrics. *International Journal of Design Creativity and Innovation*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/21650349.2024.2426645>.

6. Abdulrahman M. D., Faruk N., Oloyede A. A., Surajudeen-Bakinde N. T., Olawoyin L. A., Mejabi O. V., Imam-Fulani Y. O., Fahm A. O., Azeez A. L. Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*. 2020. Vol. 6, No. 11. e05312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312>.

7. Bolden B., DeLuca C. Nurturing student creativity through assessment for learning in music classrooms. *Research Studies in Music Education*. 2022. Vol. 44, No. 1. P. 273–289. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X211054793>.

8. Booth N. The significance of formative assessment for pupils' spiral progression in English lower secondary school group composing. *British Journal of Music Education*. 2022. Vol. 39, No. 1. P. 120–124. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051721000255>.

9. Fautley M., Savage J. Assessment of composing in the lower secondary school in the English National Curriculum. *British Journal of Music Education*. 2011. Vol. 28, No. 1. P. 51–67. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051710000410>.

10. Kokotsaki D., Newton D. P. Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*. 2015. Vol. 33, No. 4. P. 491–508. DOI: <https://doi.org/10.1177/0255761415607081>.

11. Ruthmann S. A. Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences. *Research Studies in Music Education*. 2008. Vol. 30, No. 1. P. 43–58. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X08089889>.

12. Varnavska L., Serheieva V. Computer software tools and their use in music education. *Grail of Science*. 2022. No. 16. P. 415–419. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.06.2022.068>.

References

1. Byrkovych, T. I., Varyvonchuk, A. V., & Mazur, B. M. (2021). Osoblyvosti navchannia studentiv profesiinoi maisternosti v mystetskykh zakladakh vyshchoi osvity [Peculiarities of teaching professional mastery to students in art higher education institutions]. *Pytannia kulturolohii – Issues in Cultural Studies*, 37, 103–113 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.37.2021.236008>

2. Danyliuk, M. M. (2025). Multymediini tekhnolohii v mystetskii osviti: klasyfikatsiia instrumentiv i stratehii intehratsii [Multimedia technologies in art education: Classification of tools and integration strategies]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue*, 5(224), 141–150 [in Ukrainian]. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-141-150](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-141-150)

3. Pankiv, L. (2023). Osoblyvosti vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva ta khoreohrafii [Peculiarities of using modern information technologies in the training of future music and choreography teachers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»*, 175(19), 14–18 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.58407/231903>

4. Pishun, S. H. (2024). Tsyfrovii tekhnolohii yak resurs yakisnoho navchannia molodshykh shkolariv na urokakh muzychnoho mystetstva [Digital technologies as a resource for quality teaching of primary school students in music lessons]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*, 1(54), 192–198 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-192-199>

5. Abdellatif, R., & El-Wakeel, H. (2024). Assessing creative outcomes in studio-based learning: A comparative assessment of analytical rubrics. *International Journal of Design Creativity and Innovation* [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1080/21650349.2024.2426645>

6. Abdulrahman, M. D., Faruk, N., Oloyede, A. A., Surajudeen-Bakinde, N. T., Olawoyin, L. A., Mejabi, O. V., Imam-Fulani, Y. O., Fahm, A. O., & Azeez, A. L. (2020). Multimedia

tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*, 6(11), e05312 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312>

7. Bolden, B., & DeLuca, C. (2022). Nurturing student creativity through assessment for learning in music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 273–289 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X211054793>

8. Booth, N. (2022). The significance of formative assessment for pupils' spiral progression in English lower secondary school group composing. *British Journal of Music Education*, 39(1), 120–124 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051721000255>

9. Fautley, M., & Savage, J. (2011). Assessment of composing in the lower secondary school in the English National Curriculum. *British Journal of Music Education*, 28(1), 51–67 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051710000410>

10. Kokotsaki, D., & Newton, D. P. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, 33(4), 491–508 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1177/0255761415607081>

11. Ruthmann, S. A. (2008). Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 43–58 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X08089889>

12. Varnavska, L., & Serheieva, V. (2022). Computer software tools and their use in music education. *Grail of Science*, 16, 415–419 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.06.2022.068>

Bohancha M.

Deputy Director for Academic Affairs,
Municipal Institution of Arts Education
«Children's School of Arts No. 6» of Kharkiv City Council
boganchamaryna@gmail.com
orcid.org/0009-0001-8498-374X

MODERN PEDAGOGICAL METHODS IN THE ART SCHOOL

The purpose of the study is to provide a comprehensive analysis of modern pedagogical methods applied in art schools under the conditions of transformational processes in Ukraine by identifying the specific features of their adaptation to blended and distance learning formats, determining the role of formative assessment and pedagogical support in the development of a student's creative personality, and substantiating the mechanisms for combining academic tradition with innovative approaches in the organisation of individual, ensemble and rehearsal work.

The methodological framework is based on the analysis and generalisation of scholarly sources, a structural and functional approach to the consideration of the methodological system of the art school, a comparative analysis of traditional and modern teaching methods, as well as a content analysis of international and Ukrainian publications, which made it possible to systematise existing scientific approaches and outline relevant directions for their practical implementation in contemporary Ukrainian conditions.

The findings demonstrate that the digitalisation of the educational environment in art schools transforms the nature of pedagogical interaction and expands the possibilities for implementing traditional methods of demonstration, practice and correction through the use of multimedia resources, online platforms, electronic materials and audio and video recording technologies for documenting learning outcomes. It is shown that blended and distance learning formats, actualised by the realities of the wartime period in Ukraine, require methodological flexibility in organising individual lessons, rehearsal processes and ensemble activities, as well as a shift in emphasis from a one-off summative result to continuous monitoring of a student's developmental progress.

It is substantiated that formative assessment constitutes a key methodological mechanism ensuring regular feedback, supporting an individual learning trajectory, fostering reflection and reducing psycho-emotional tension associated with performances and academic control. The methodological significance of analytical rubrics as a tool for transparent evaluation of creative outcomes in studio-based learning is highlighted, together with the possibilities for their adaptation to visual arts disciplines within the art school. It is proved that the development of students' creative autonomy requires the application of reflective and problem-oriented methods both in individual instruction and in collective forms of activity, including choir, orchestra, ensemble and creative studio work, where skills of cooperation, shared responsibility and communication are formed. The scientific novelty of the study lies in substantiating an integrated vision of modern pedagogical methods in the art school as a holistic methodological system that combines academic tradition with digital technologies and formative assessment in the context of contemporary transformational challenges in Ukraine. The practical significance of the study consists in the possibility of applying the findings to modernise methodological work in art schools, improve approaches to organising blended learning, develop criteria for assessing creative outcomes and strengthen pedagogical support for students in their artistic development and psycho-emotional stabilisation.

Key words: art school, pedagogical methods, digitalisation of education, blended and distance learning, formative assessment, student creative autonomy, pedagogical support.

Отримано редколегією / Received: 24.02.2026

Прорецензовано / Revised: 05.03.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 373.3:004.9:028.5

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-46-58

Возняк І. І.

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
старший науковий співробітник Центрального
науково-дослідного інститут ЗС України
innakiricek700@gmail.com
orcid.org 0000-0002-8376-9688

Бобро А. А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
bobro.aa@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9405-8988

Скуратівська Л. І.

старша вчителька інформатики
середньої загальноосвітньої школи № 166 м. Києва
skuratovska.lesia@sch166.kiev.ua
orcid.org 0009-0005-7867-3832

**ЦИФРОВІ ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції цифрових технологій у процес літературного читання для реалізації компетентнісного підходу. Сучасна освіта вимагає перетворення читання з пасивного сприйняття тексту на інтерактивну, емоційно насичену діяльність, що стимулює критичне мислення та творче самовираження. Технологія цифрового сторітелінгу (digital storytelling) є ефективним засобом для досягнення цього синтезу літературної, мовної та інформаційної грамотності.

Методи дослідження включали теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури для визначення сутності поняття «цифрова історія» та її педагогічної цінності, а також методи моделювання (поетапна організація роботи) і методи проєктування (розробка інтерактивної електронної книги у Book Creator та анімаційного відео у Animate). Розроблена методика ґрунтується на принципах емоційного залучення та діяльнісного підходу.

Результати полягають у розробці та апробації поетапної методики формування читацької компетентності на уроці літературного читання у 4 класі з вивчення казки Г.К.Андерсена «Гидке каченя». Методика передбачає чотири ключові етапи: мотиваційний, підготовчий (аналіз тексту), творчий (створення сценарію та інтерактивної книги) та фінальний (створення анімації та презентація, домашнє завдання). Використання сервісів Canva, Book Creator, Animate, MyStoryBook дозволило учням не лише проаналізувати проблемну тему казки («Гидке чи Особливе?»), але й відтворити її у формі власного мультимедійного продукту.

Новизна дослідження полягає у створенні інтегрованої моделі уроку, де аналіз художнього тексту поєднується з розвитком цифрових компетенцій, а формування толерантності та емпатії реалізується через цифрове самовираження. Особлива увага приділяється поєднанню індивідуальної роботи над книгою (Book Creator) із груповим створенням анімації (Animate), що розвиває командну комунікацію. Практичне застосування цієї методики доводить її ефективність у подоланні страху перед «складним» текстом та стимулюванні креативної

інтерпретації. Таким чином, цифрова історія виступає каталізатором глибокого емоційного та когнітивного осмислення літературного твору. Доведено, що такий підхід підвищує внутрішню мотивацію до читання, ефективно перетворюючи молодшого школяра на співавтора художнього світу.

Ключові слова: цифрові історії, читання, читацька компетентність, молодші школярі, цифрові сервіси, інтерактивна книга, анімація, творчість, емпатія, толерантність.

Постановка проблеми. Сучасна початкова освіта потребує нових підходів до формування читацької компетентності, яка є основою успішного навчання, розвитку критичного мислення та творчого самовираження учнів [4; 12; 15]. Традиційні методи читання дедалі частіше поступаються місцем інтерактивним формам, що поєднують текст, зображення, звук і відео. Одним із таких інноваційних інструментів є цифрові історії (digital storytelling), які дають змогу молодшим школярам не лише сприймати художній текст, а й переосмислювати його через власний досвід і творчість. Проте у вітчизняній педагогічній практиці потенціал цифрових історій для розвитку читацької компетентності ще недостатньо реалізований, що зумовлює потребу у науково-методичному обґрунтуванні їх використання в освітньому процесі початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування читацької компетентності молодших школярів активно розглядається у працях сучасних українських та зарубіжних науковців. Дослідники підкреслюють, що інноваційні технології стають ключовим чинником оновлення методики навчання читання в початковій школі [1; 3; 6]. Зокрема, О. Бескорса та Д. Моторіна зазначають, що ефективне використання цифрових засобів дозволяє поєднувати традиційні форми читання з інтерактивними, сприяючи розвитку пізнавальної активності учнів [1]. Н. Дика та О. Глазова аналізують міжнародний методичний досвід формування читацької компетентності, наголошуючи на важливості міжпредметних зв'язків і використання медіаосвітніх ресурсів [3]. У своїх роботах В. Мартиненко визначає структуру читацької компетентності як інтеграцію когнітивних, емоційно-ціннісних та комунікативних компонентів [8; 9]. Значну увагу сучасні дослідники приділяють ролі цифрових технологій у розвитку мотивації до читання. Г. Твердохліб трактує цифрове читання як новий освітній тренд, що стимулює інтерес дітей до тексту через мультимедійні засоби [10], а М. Гресько підкреслює трансформацію дитячого читацького досвіду під впливом цифрового контенту та соціальних медіа [2]. Є. Карпенко та М. Айтій-Хорвас розглядають технологію digital storytelling як дієвий інструмент активізації пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку [5], тоді як І. Ліпчевська доводить, що цифрова візуалізація посилює емоційне сприйняття тексту й сприяє розвитку читацької грамотності [7]. У зарубіжних працях Б. Робіна та Л. Родрігес цифрове оповідання розглядається як засіб інтеграції технологій, творчості та критичного мислення у процесі навчання [14; 16]. Узагальнюючи результати попередніх досліджень, О. Степаненко та співавт. акцентують на значенні інтегрованого навчання для формування стійкої читацької компетентності в умовах цифрового освітнього середовища [17]. Отже, наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених демонструють тенденцію до пошуку інноваційних підходів, серед яких технологія цифрових історій постає як ефективний засіб формування читацької компетентності молодших школярів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Попри наявність досліджень, присвячених цифровим технологіям у початковій освіті, питання цілеспрямованого використання цифрових історій саме як інструменту формування читацької компетентності молодших школярів залишається недостатньо розробленим. Не визначено методику їх інтеграції у навчальний процес,

критерії оцінювання ефективності та педагогічні умови, що забезпечують розвиток мотивації до читання через цифровий формат.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування педагогічного потенціалу цифрових історій і розроблення практичних підходів до їх використання для формування читацької компетентності молодших школярів у процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «цифрова історія» (*digital story*) визначається Є. Карпенко та М. Айтай-Хорвас як короткий мультимедійний твір, що поєднує текст, зображення, аудіо, відео й анімацію для створення емоційно насиченого навчального продукту [5]. За Л. Родрігес та співаторами, цифрове оповідання у навчанні сприяє активізації уваги та формуванню внутрішньої мотивації учнів [14].

Як зазначає М. Гресько, цифрові трансформації сучасної освіти змінюють сам підхід до читання, роблячи його інтерактивним і персоналізованим [2]. І. Ліпчевська підкреслює, що цифрова візуалізація під час роботи з текстом допомагає молодшим школярам усвідомлено сприймати художні образи та розвивати читацьку компетентність [7].

Н. Дика і О. Глазова розглядають створення цифрових історій як ефективний спосіб реалізації компетентнісного підходу – учні не лише читають, а й інтерпретують тексти, формуючи емоційно-ціннісне ставлення до прочитаного [3]. На думку А. Литвинчук, така діяльність сприяє розвитку мовленнєвої активності та читацької самостійності [6].

В. Мартиненко наголошує, що цифрові історії дозволяють поєднати навчання читання з творчим самовираженням, розвиваючи критичне мислення і комунікативні компетентності [8]. Б. Робін підкреслює педагогічну силу *digital storytelling* як інструмента, який підтримує навчання через емоційне залучення та рефлексію [16].

На психолого-педагогічному рівні, за спостереженнями Г. Твердохліб, цифрові історії стимулюють уяву, емпатію та здатність «проживати» текст, що сприяє розвитку емоційного інтелекту учнів [10]. В. Мартиненко й В. Трунова відзначають, що така форма роботи пробуджує інтерес до читання, оскільки дозволяє дитині відчувати себе співавтором художнього світу [9; 11]. О. Степаненко та колеги доводять, що інтеграція цифрових історій у навчальний процес сприяє формуванню стійкої читацької компетентності через поєднання пізнавальної та емоційної активності [17].

Отже, технологія цифрових історій забезпечує синтез літературної, мовної та інформаційної грамотності молодших школярів, що відповідає сучасним тенденціям розвитку компетентнісного підходу в освіті.

Для реалізації зазначеного синтезу в освітньому процесі необхідно визначити конкретні етапи роботи з цифровими історіями, що забезпечують розвиток читацької компетентності молодших школярів.

Робота з цифровими історіями у початковій школі є поетапним процесом, який інтегрує традиційні методи розвитку читацької культури з інноваційними можливостями цифрового навчального середовища. Як зазначають Н. Дика і О. Глазова, ефективно формування читацької компетентності відбувається тоді, коли навчальна діяльність поєднує емоційне залучення, розуміння тексту та творчість [3]. Створення цифрових історій дає змогу реалізувати цей підхід комплексно, розвиваючи у молодших школярів пізнавальну мотивацію, комунікативні та інформаційні навички.

Першим є мотиваційний етап, спрямований на формування інтересу до тексту через взаємодію з цифровим контентом. Як підкреслюють О. Бескорса і Д. Моторіна, саме емоційна зацікавленість є основою бажання дитини читати й осмислювати прочитане [1]. Учитель демонструє приклади коротких *digital stories*, створених на платформах Book Creator, Canva, Adobe Express, пропонуючи учням визначити, що викликало найбільше враження – сюжет, герої, музика чи візуальні ефекти. На думку

Б. Робіна, така форма взаємодії створює позитивний емоційний фон і пробуджує внутрішню мотивацію до читання [16].

Підготовчий етап полягає у виборі літературного твору, який відповідає віковим інтересам і рівню розвитку читацьких умінь. За спостереженнями В. Мартиненко, тексти для створення цифрових історій повинні містити чітку моральну або емоційну доміную, що дозволяє дитині глибше співпереживати персонажам [8]. Обговорення головної думки, образів і почуттів героїв допомагає учням усвідомити, що текст можна «пережити» та переосмислити, а не просто прочитати. Цей етап формує основи критичного мислення, оскільки дитина починає ставити запитання до тексту та шукати власні інтерпретації [10].

Наступним є створення сценарію цифрової історії. Є. Карпенко та М. Айтай-Хорвас зазначають, що робота над сценарієм є потужним інструментом розвитку мовленнєвої та когнітивної компетентності, адже дитина вчиться логічно структурувати думки, будувати сюжет і передавати емоції через мову [5]. Учні створюють короткий переказ або варіацію тексту від імені героя, що дозволяє їм зануритися в художній світ твору та відчувати себе його частиною. За Л. Родрігес та співавт., саме цей етап забезпечує найвищий рівень творчої активності, адже поєднує аналітичне мислення з емоційною експресією [14].

Етап візуалізації передбачає створення мультимедійного продукту: добір зображень, озвучення, анімацію, музику. І. Ліпчевська підкреслює, що цифрова візуалізація допомагає дітям із різними типами сприйняття глибше розуміти художній зміст тексту [7]. Використання таких застосунків, як Powtoon, ToonyTool, Animoto чи Canva for Education, розвиває естетичний смак і навички міжмедійної комунікації. З педагогічного погляду, цей етап сприяє перетворенню читача на співавтора – дитина не просто ілюструє текст, а передає його емоційний настрій засобами цифрового мистецтва.

Завершальним є етап презентації та обговорення, пояснення домашнього завдання. Учні демонструють свої цифрові історії перед класом, обговорюють зміст, враження, художні засоби та особливості авторських рішень. За О. Степаненко, такий підхід стимулює розвиток рефлексивного мислення, вміння аргументовано висловлювати власну думку й сприймати різні точки зору [17]. Колективне обговорення цифрових історій сприяє розвитку емпатії, вміння слухати й оцінювати інших, що є важливим компонентом читацької компетентності.

Отже, поетапна методика роботи з цифровими історіями у процесі вивчення мовно-літературної галузі забезпечує інтеграцію емоційного, когнітивного й творчого розвитку дитини. Вона створює умови, за яких читання перестає бути формальною навичкою і перетворюється на захопливий процес осмислення, самовираження та діалогу з текстом у цифровому середовищі.

Сучасні цифрові сервіси відкривають широкі можливості для інтеграції мультимедійних елементів у навчальний процес і створення власних цифрових історій молодшими школярами. Для практичного застосування найбільш зручними є платформи, які поєднують інтуїтивно зрозумілий інтерфейс із багатим набором інструментів для візуалізації, озвучення та анімації [5; 7; 14].

Book Creator дозволяє учням створювати інтерактивні книги з текстом, зображеннями, аудіо та відео. Завдяки простому редагуванню сторінок, додаванню коментарів та запису голосу, діти можуть оживляти сюжети літературних творів, а вчитель контролює прогрес і надає зворотний зв'язок. Canva for Education пропонує готові шаблони для створення мультимедійних історій, інтерактивних коміксів і анімованих слайдів, що дозволяє поєднувати графіку, текст і звук у єдиному наративі [7].

Сервіси Adobe Express та Powtoon дозволяють додавати анімацію та відео-ефекти, що значно підвищує емоційне залучення учнів у процес читання й осмислення тексту [16]. ToonyTool надає можливість створювати прості комікси на основі літературних сюжетів, що сприяє розвитку креативності та навичок візуального

оповідання. Використання таких платформ, як підкреслює В. Трунова, розвиває у дітей навички цифрової грамотності, а також дозволяє реалізувати компетентнісний підхід у навчанні читання [11].

З власного досвіду, оптимально поєднувати кілька цифрових сервісів: на етапі створення сценарію – Book Creator, для анімації та ефектів – Powtoon або Adobe Express, для візуалізації та оформлення – Canva. MyStoryBook дозволяє учням створювати власні електронні книги, що сприяє розвитку навичок переказування, творчого мислення та уваги до деталей тексту. Використання цього інструменту на уроках читання підвищує читацьку компетентність, мотивує дітей до самостійного опрацювання тексту та формує інтерес до літератури. Такий комплексний підхід дає змогу учням опановувати різні цифрові інструменти, одночасно закріплюючи навички роботи з текстом, образне мислення та комунікаційну активність. Практичне використання цих сервісів сприяє не лише розвитку читацької компетентності, а й формує сучасні цифрові навички, необхідні для навчання та майбутньої соціальної взаємодії.

Для наочності та зручності використання цифрових сервісів у роботі з цифровими історіями представлено таблицю з основними платформами, їхніми функціями та педагогічною цінністю для формування читацької компетентності молодших школярів (табл. 1).

Таблиця 1

**Цифрові сервіси для створення цифрових історій
та їхня педагогічна цінність**

Назва сервісу	Основні функції	Педагогічна цінність для формування читацької компетентності
1	2	3
Book Creator	Створення інтерактивних книг, додавання тексту, зображень, аудіо та відео	Оживляє літературні твори, розвиває уміння переказу та інтерпретації тексту, формує мовленнєву активність
Canva for Education	Готові шаблони для коміксів, презентацій, інтерактивних слайдів; робота з графікою, текстом і музикою	Сприяє розвитку візуальної грамотності, креативності та поєднанню тексту з образами, підвищує емоційне залучення
Adobe Express	Анімація, відеоефекти, інтеграція мультимедійних елементів	Створення динамічних історій, розвиток цифрових навичок, уяви та естетичного сприйняття
Powtoon	Анімовані презентації та мультфільми, інтеграція аудіо та тексту	Розвиває критичне мислення та здатність передавати художній настрій через мультимедіа
ToonyTool	Створення простих коміксів на основі літературних сюжетів	Підвищує інтерес до читання, розвиває здатність до креативного переказу та візуальної оповіді
Казка.Fun	Створення інтерактивних казок з вибором сюжету, персонажів та озвученням	Розвиває читацький інтерес, емпатію та навички самостійного створення сюжету, сприяє інтерактивному опануванню тексту

Продовження таблиці 1

1	2	3
StoryJumper	Інтерактивні книги з текстом, ілюстраціями та озвученням	Дозволяє дітям стати авторами власних історій, розвиває мовленнєві та творчі навички
MyStoryBook	Онлайн-платформа для створення дитячих книжок	Сприяє розвитку читацького інтересу, допомагає опанувати сюжет та персонажів
BookWidgets	Інтерактивні вправи, мультимедійні завдання	Використовується для створення інтерактивних історій та завдань на основі тексту, формує критичне мислення
Storyboard That	Створення коміксів та сюжетних ліній, інтеграція тексту, персонажів та фонів	Розвиває креативний переказ, уміння структурувати сюжет та висловлювати думки
Pixton	Створення коміксів з готовими персонажами, сценами та діалогами	Підвищує цікавість до читання, формує навички інтерактивного оповідання та цифрової творчості
Animaker	Створення коротких анімаційних кліпів (сцен)	Формування інтересу до читання, розвиток умінь створювати динамічні відеоісторії

Для максимального ефекту від використання цифрових історій у навчанні рекомендується поєднувати декілька сервісів на різних етапах уроку. Наприклад, на етапі створення сценарію та текстової частини можна використовувати Book Creator, StoryJumper або MyStoryBook; для візуалізації та оформлення сюжету – Canva for Education, Storyboard That або Pixton; для додавання анімації та мультимедійних ефектів – Adobe Express, Powtoon та Казка.Fun, Animaker. Такий інтегрований підхід дозволяє учням розвивати мовленнєві, творчі, критичні та цифрові компетенції одночасно, а вчителю – організувати навчальний процес максимально ефективно та цікаво.

Ефективність запропонованої методики досягається завдяки стратегічному вибору цифрових сервісів, кожен із яких виконує унікальну педагогічну функцію, що поглиблює роботу з текстом на різних етапах.

Особливо це стосується використання Book Creator для аналізу конфлікту та внутрішнього світу героя на Етапах 2 і 3. Цей сервіс обрано на уроці читання під час вивчення казки Г.К.Андерсена «Гидке каченя» (робота з дитячою книгою) як ідеальний інструмент для персоналізованої рефлексії та якісного аналізу тексту, оскільки він слугує імерсивною платформою, що дозволяє учневі створити власний аналітичний щоденник. На відміну від колективної роботи, індивідуальне заповнення сторінок книги такими завданнями, як «Лист до друга», із використанням функції аудіозапису дає можливість учневі усамітнитися зі своїми думками, забезпечуючи суб'єктивне переосмислення досвіду героя. Крім того, функція «Ручка» при написанні листа стимулює емпатію, а аналіз критеріїв героїв – Кота і Курки вимагає письмової аргументації, що є критично важливим для глибокого розуміння внутрішнього конфлікту твору.

Вибір Animaker обґрунтований його роллю на фінальному, кульмінаційному Етапі 4 (Цифровий сторітелінг). На цьому етапі сервіс анімації виступає інструментом для синтезу всіх знань і навичок, отриманих учнями на попередніх стадіях. Animaker ідеально перетворює індивідуальний текстовий аналіз на динамічний колективний візуальний продукт. Функціональне обґрунтування вибору полягає у тому, що створення короткого анімаційного кліпу в групах вимагає від учнів найвищого рівня

комунікації, розподілу командних ролей та співпраці. Фінальна 4-сценна структура відео, яка завершується моральним підписом, слугує колективним висновком із проблемної теми уроку («Гідке чи Особливе?»). Отже, Animaker функціонально забезпечує публічну презентацію та колективну інтерпретацію ідеї, що свідомо контрастує з індивідуальною рефлексією, забезпеченою на попередніх етапах у Book Creator.

У табл. 2 представлено поетапну організацію роботи з казкою Г. Андерсена «Гідке каченя» із зазначенням завдань для учнів, рекомендованих цифрових сервісів та очікуваних педагогічних результатів.

Таблиця 2

Використання цифрових сервісів для створення інтерактивних історій на уроках літературного читання у 4 класі

Етап уроку	Завдання учнів	Цифровий сервіс	Очікуваний результат / педагогічна цінність
Мотиваційний	Ознайомлення з уривками казки, перегляд прикладів digital stories	Book Creator, StoryJumper	Учні розуміють формат цифрової історії, формується інтерес до роботи з мультимедіа
Підготовчий	Обговорення сюжету, героїв, емоцій, головної ідеї казки	Інтерактивна дошка / Google Slides	Розвиток критичного мислення, формування емоційно-ціннісного ставлення до тексту
Створення сценарію	Складання короткого переказу або інтерпретації тексту від імені персонажа, створення альтернативних сцен	Book Creator, StoryJumper	Учні розвивають мовленнєву активність, навички переказу та креативного мислення
Візуалізація	Добір ілюстрацій, створення коміксів та сцен, озвучення персонажів	Canva for Education, Storyboard That, Pixton, Казка.Fun	Формування візуальної грамотності, уміння інтегрувати текст і образ, розвиток творчості
Мультимедіа та анімація	Додавання музики, анімації та спец ефектів, створення коротких анімаційних кліпів (сцен) на основі сценарію	Powtoon, Adobe Express, Казка.Fun, Animaker	Підвищення емоційного залучення, розвиток цифрових компетенцій та уяви, уміння створювати динамічні відеоісторії (анімацію)
Презентація та обговорення	Демонстрація створених історій, аналіз сюжету, емоцій, художніх засобів	Book Creator, StoryJumper, проектор / інтерактивна дошка, MyStoryBook	Учні оцінюють власну роботу та роботу однокласників, формуються комунікативні та соціальні навички

Реалізація методики здійснюється поетапно, згідно з логікою, представленою у табл. 2, та спрямована на досягнення комплексної мети уроку.

Етап 1. Введення у проблему та цифрове занурення

Початковий етап присвячено мотивації та актуалізації знань шляхом формулювання проблемного питання: «Чи завжди те, що ми бачимо, є правдою?». Методом евристичної бесіди та через систему підказок-загадок, що акцентують увагу на конфлікті та перетворенні, учні самостійно відкривають тему уроку: «Гидке чи Особливе? Чому суспільство боїться не схожих на себе, або Секрет перетворення Гидкого каченяти».

Цей етап одразу інтегрує цифрове завдання: учні створюють контрастну ілюстрацію в Canva for Education. Метою є візуалізація першого враження та протиставлення двох образів (незграбне Каченя проти величного Лебедя). Школярі формують колаж, підписаний «Яким його бачили інші» та «Ким він був насправді», що слугує обкладинкою їхнього подальшого проекту в Book Creator, забезпечуючи емоційне занурення та зв'язок між різними цифровими інструментами.

Етап 2. Аналіз сюжету та емоцій (Робота у Book Creator) («Шлях перетворення Гидкого Каченяти») (<https://read.bookcreator.com/L4kyiZ1VvwMPJI0m2GNyeOMLY223/0Pv6uxORTUa164sUxk4E0Q>). (рис.1).

На цьому етапі здобувачі освіти розпочинають наскрізну роботу зі створення інтерактивної електронної книги у Book Creator. Діяльність структурована наступним чином:

- Актуалізація сюжету. Перегляд короткого анімаційного уривка та відповіді на базові запитання на розуміння тексту (Сторінки 4–5).
- Емоційний аналіз. Учні визначають та обґрунтовують найсильніші почуття героя (самотність, надія), записуючи свій аналіз у форматі аудіокоментаря (Сторінки 6–7), що реалізує мету щодо розвитку цифрових навичок.

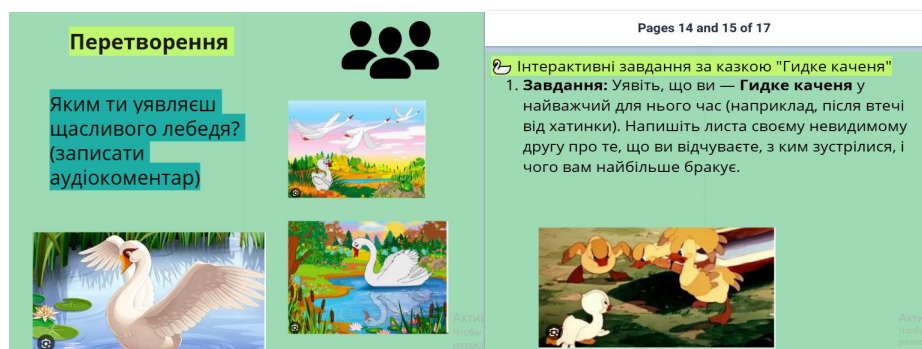


Рис. 1. Сторінки онлайн-книги «Шлях перетворення Гидкого Каченяти» у ресурсі Book Creator

Етап 3. Дослідження конфлікту та моралі

Цей блок присвячено глибокому аналізу упереджень на прикладі епізоду в хатинці. Учні читають уривок за ролями та аналізують його, відповідаючи на запитання (Сторінки 10–11), що розкривають критерії оцінки та «головне правило» життя мешканців. Далі є творчо-аналітичний модуль, що складається з таких частин:

- Проблемні роздуми. На Сторінках 12–13 учні переходять до роздумів, розмірковуючи про образ щасливого Лебедя.
- Творче завдання. Фінальне завдання «Лист до друга» (Сторінки 14–15) вимагає використання інструменту «Ручка» для розвитку емпатії та суб'єктивного переосмислення досвіду героя.

Ці етапи роботи в Book Creator завершуються інтерактивною грою «Мій шлях до Лебедя» – створенням Карти Перетворення, що узагальнює емоційну динаміку подорожі Каченяти.

Етап 4. Мультимедіа та анімація (Робота в Animaker)

Цей блок є кульмінаційним і відповідає за синтез аналітичної та творчої роботи. Діяльність відбувається у малих групах, починаючи з розподілу командних ролей (сценарист, ілюстратор, диктор, редактор), що стимулює командну комунікацію. Учні переходять до онлайн-редактора Animaker, де створюють короткий анімаційний кліп із чотирьох ключових сцен, які відображають шлях Каченяти: від Народження та Глузування до Подорожі та Фінального перетворення на Лебедя. Команди інтегрують музику, голосове озвучення та короткі діалоги, завершуючи відео ключовим моральним підписом. Цей етап не лише розвиває цифрову грамотність, а й трансформує глибокий аналіз тексту у динамічний колективний висновок.

Етап 5. Презентація та обговорення.

На етапі презентації результатів групи здобувачів демонструють свої відеоролики, обговорюючи їхнє ключове моральне повідомлення. (<https://app.animaker.com/video/MSW2488OZKW5OUJ9>; <https://app.animaker.com/animovwJmdfG1IRPRt88B/>).

Етап 6. Підсумок уроку та вирішення проблеми

Під час підсумку уроку вчитель резюмує роботу, констатує вирішення проблемного питання, винесеного в тему («Гидке чи Особливе?»). Завдяки аналізу та творчому переосмисленню, учні усвідомили, що суспільство боїться несхожих на себе через упередження, а секрет перетворення полягає у внутрішній цінності та вірності власній суті. Отже, досягнуто головну мету: формування толерантності, самоповаги та критичного сприйняття тексту.

Школярам було запропоновано виконати домашнє завдання у сервісі **MyStoryBook**, де діти створювали власну електронну книгу за мотивами казки «Гидке каченя». Діти вигадували продовження історії, добирали ілюстрації та тексти, розвиваючи творчу уяву й уміння працювати з цифровими інструментами (рис. 2).



Рис. 2. Створена учнем 4 класу власна казка у сервісі MyStoryBook

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз і практична розробка уроку літературного читання на матеріалі казки Г. К. Андерсена «Гидке каченя» доводять, що технологія цифрового сторітелінгу є високоефективним інструментом формування читацької компетентності молодших школярів. По-перше, реалізована поетапна методика, що охоплює аналіз тексту, створення інтерактивної книги у Book Creator та групову роботу над анімаційним відео в Animaker, забезпечує органічний синтез літературної, мовної та інформаційної компетентностей, перетворюючи пасивне читання на активну діяльність.

По-друге, застосування цифрових сервісів суттєво підвищує якість емоційно-ціннісного сприйняття твору, що було ключовою метою уроку. Завдяки інструментам озвучення та візуалізації школярі не просто вивчають сюжет, а проживають його, глибоко осмислюючи моральну доміную казки – необхідність толерантності та віри у власну унікальність.

По-третє, структура уроку, побудована навколо проблемного питання «Гидке чи Особливе?», стимулює критичне та творче мислення. Завдання на інтерпретацію сюжету сприяють розвитку навичок аргументації та критичної оцінки вчинків персонажів. Отже, технологія цифрових історій виступає каталізатором глибокого

когнітивного осмислення твору, а не лише його переказу, що підтверджує педагогічну ефективність запропонованої методики.

Перспективи подальших досліджень полягають у емпіричній перевірці ефективності цієї методики через порівняльний експеримент з контрольною групою, який кількісно підтвердить зростання рівня читацької компетентності та емоційного інтелекту учнів. Також актуальним є розширення застосування цифрового сторітелінгу на вивчення творів інших жанрів, аби розробити універсальну модель інтеграції медіаосвіти у початкову школу.

Список використаних джерел

1. Бескорса О. С., Моторіна Д. А. Інноваційні технології навчання читання у практиці сучасної початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 23–27. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.04>
2. Гресько М. В. Стратегії популяризації дитячої літератури: вплив цифрових трансформацій на читацький досвід. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2023. № 4. С. 118–123. DOI: <https://doi.org/10.32461/2409-9805.4.2023.294090>
3. Дика Н. М., Глазова О. П. Формування читацької компетентності учнів: міжнародний методичний досвід. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 12. Т. 1. 2019. С. 27–31. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.05>
4. Дятленко Т. І. Читання літератури дітьми шкільного віку як актуальна проблема сучасної освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2018. № 85. Т. 1. С. 36–39.
5. Карпенко Є. М., Айттай-Хорвас М. Цифрове оповідання як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів на уроці іноземної мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 81. № 1. С. 36–45. DOI: <https://doi.org/10.33407/itit.v81i1.3149>
6. Литвинчук А. І. Формування читацьких умінь молодших школярів. *XX століття – етнонаціональний вимір та проблеми Голокосту*: зб. наук. пр. за матеріалами Міжн. наук.-практ. конф. (Житомир, 22–23 жовтня 2010 р.). С. 489–493.
7. Ліпчевська І. Л. Digital visualization as a means of forming reading competence in primary schools. *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук*: зб. матеріалів I Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Мелітополь, Україна, 2021 р.). С. 185–187.
8. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. XV. Кам'янець-Подільський. 2013. С. 145–151.
9. Мартиненко В. О. Читацькі інтереси молодших школярів: сучасні тренди і традиції. *Матеріали конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації*. Київ: ТзОВ "Трек-ЛТД", 2019. С. 125–128.
10. Твердохліб Г. Цифрове читання як сучасний освітній тренд. *Молодь і ринок*. 2024. № 3. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307820>.
11. Трунова В. Формування читацьких інтересів дітей на перших етапах початкової шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. 39. С. 98–106. DOI: [https://doi.org/10.31909/26168812.2019-\(39\)-17](https://doi.org/10.31909/26168812.2019-(39)-17)
12. Яценко Т. О. Проблема читання в умовах інформаційного суспільства: соціальний і методичний аспекти. *Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 12 вересня 2019 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. 122 с. С.5–8.
13. Яценко Т. О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка*: зб. наук. пр. Старобільськ, 2019. Вип. 3 (326). Педагогічні науки. С. 183–190.
14. Lucena Rodríguez C., García-Jiménez M., Massó-Guijarro B., Cruz-González C. Digital storytelling in education: a systematic review of the literature. *Review of European Studies*. 2022. Vol. 14, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.5539/res.v13n2p13>

15. PISA: читацька грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко. Київ : УЦОЯО, 2017. 123 с.
16. Robin B. R. The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*. 2016. No. 30. URL: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16104/0>. (дата звернення: 20.09.2025).
17. Stepanenko O., Trubacheva S. E., Sirenko P., Vlasiuk I. Formation of students' reading competence in the conditions of integrated learning. *Brazilian Journal of Education Technology and Society*. 2023. № 3 (16). Pp. 648–656.

References

1. Beskorsa, O. S., & Motorina, D. A. (2019). Innovatsiini tekhnologii navchannia chytannia u praktytsi suchasnoi pochatkovoї shkoly [Innovative technologies of teaching reading in the practice of a modern primary school]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 12(1), 23–27 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.04>
2. Hresko, M. V. (2023). Stratehii populyaryzatsii dytiachoi literatury: vplyv tsyfrovyykh transformatsii na chytatskyi dosvid [Strategies for popularizing children's literature: the impact of digital transformations on reading experience]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia – Library science. Document science. Informatics*, (4), 118–123 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32461/2409-9805.4.2023.294090>
3. Dyka, N. M., & Hlazova, O. P. (2019). Formuvannia chytatskoi kompetentnosti uchniv: mizhnarodnyi metodychnyi dosvid [Formation of students' reading competence: international methodological experience]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 12(1), 27–31 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.05>
4. Djatlenko, T. I. (2018). Chytannia literatury ditmy shkilnoho viku yak aktualna problema suchasnoi osvity [Reading literature by school-age children as a current issue of modern education]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats – Collection of scientific works "Pedagogical Sciences"*, 85(1), 36–39 [in Ukrainian].
5. Karpenko, Ye. M., & Aytai-Khorvas, M. (2021). Tsyfrove opovidannia yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv na urotsi inozemnoi movy [Digital storytelling as a means of activating cognitive activity of primary school students in a foreign language lesson]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technology and learning tools*, 81(1), 36–45 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3149>
6. Lytvynchuk, A. I. (2010). Formuvannia chytatskykh umin molodshykh shkoliariv [Formation of reading skills of primary school students]. In *XX stolittia – etnonatsionalnyi vymir ta problemy Holokostu: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference – The 20th century – the ethno-national dimension and problems of the Holocaust: a collection of scientific works based on the materials of the international scientific and practical conference*. (pp. 489–493). Zhytomyr [in Ukrainian].
7. Lipchevska, I. L. (2021). Digital visualization as a means of forming reading competence in primary schools. In *Naukovi doslidzhennia ta innovatsii v haluzi suspilno-humanitarnykh nauk: Proceedings of the I All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference – Scientific research and innovations in the field of social sciences and humanities: collection of materials of the 1st All-Ukrainian scientific and practical Internet conference* (pp. 185–187). TDATU, Melitopol [in Ukrainian].
8. Martynenko, V. O. (2019). Chytatski interesy molodshykh shkoliariv: suchasni trendy i tradytsii [Reading interests of primary school students: modern trends and traditions]. In *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2019: Internationalization and integration in education under globalization – Materials of the conference "Pedagogical Comparative Studies and International Education – 2019: Internationalization and Integration in Education in the Context of Globalization"* (pp. 125–128). Kyiv: TzOV «Trek-LTD» [in Ukrainian].
9. Martynenko, V. O. (2013). Struktura i zmist chytatskoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Structure and content of reading competence of primary school students]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Teacher education: theory and practice*, (XV), 145–151. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].

10. Tverdokhlib, H. (2024). Tsyfrove chytannia yak suchasnyi osvithii trend [Digital reading as a modern educational trend]. *Molod i rynek – Youth and the market*, (3) [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307820>.
11. Trunova, V. (2018). Formuvannia chytatskykh interesiv ditei na pershykh etapakh pochatkovoї shkilnoi osvity [Formation of children's reading interests at the early stages of primary education]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Seriya «Pedagogichni nauky»* – Scientific Bulletin of Izmail State Humanitarian University. Series «Pedagogical Sciences», 39, 98–106 [in Ukrainian]. DOI: [https://doi.org/10.31909/26168812.2019-\(39\)-17](https://doi.org/10.31909/26168812.2019-(39)-17)
12. Yatsenko, T. O. (2019). Problema chytannia v umovakh informatsiinoho suspilstva: sotsialnyi i metodychnyi aspekty [The problem of reading in the information society: social and methodological aspects]. In *Problema chytannia v suchasnomu informatsiinomu suspilstvi: Proceedings of the I All-Ukrainian Scientific and Practical Conference – The problem of reading in the modern information society: materials of the 1st All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (pp. 5–8). Kyiv: UOVТs «Orion» [in Ukrainian].
13. Yatsenko, T. O. (2019). Rozvytok chytatskoi kompetentnosti uchniv litseiu u konteksti novoi paradyhmy shkilnoi literaturnoi osvity [Development of reading competence of lyceum students in the context of the new paradigm of school literary education]. *Visnyk Luhans'koho natsionalnoho universytetu imeni T. Shevchenka – Bulletin of Luhansk National Taras Shevchenko University*, 3(326), 183–190 [in Ukrainian].
14. Lucena Rodríguez, C., García-Jiménez, M., Massó-Guijarro, B., & Cruz-González, C. (2022). Digital storytelling in education: a systematic review of the literature. *Review of European Studies*, 14(2) [in English]. DOI: <https://doi.org/10.5539/res.v13n2p13>
15. Vakulenko, T. S., Lomakovych, S. V., & Tereshchenko, V. M. (Comps.). (2017). PISA: chytatska hramotnist [PISA: Reading literacy]. Kyiv [in Ukrainian].
16. Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30). URL: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16104/0>. [in English].
17. Stepanenko, O., Trubacheva, S. E., Sirenko, P., & Vlasiuk, I. (2023). Formation of students' reading competence in the conditions of integrated learning. *Brazilian Journal of Education Technology and Society*, 3(16), 648–656 [in English].

Voznyak I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Research Fellow
Central Research Institute of the Armed Forces of Ukraine, Kyiv
Innakiricek700@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8376-9688

Bobro A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Nizhyn Mykola Gogol State University
bobro.aa@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9405-8988

Skuratovska L.

Informatics teacher at Secondary School No. 166, Kyiv,
highest qualification category, senior teacher
skuratovska.lesia@sch166.kiev.ua
orcid.org/0009-0005-7867-3832

DIGITAL STORIES AS A MEANS OF DEVELOPING READING COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The relevance of this study is determined by the need to integrate digital technologies into the literary reading process to implement a competency-based approach. Modern education requires transforming reading from passive text perception into an interactive, emotionally rich activity that stimulates critical thinking and creative self-expression. Digital storytelling technology is an effective tool for achieving this synthesis of literary, linguistic, and informational literacy.

The research methods included a theoretical analysis of scientific and pedagogical literature to define the concept of «digital story» and its pedagogical value, as well as modeling methods (step-by-step organization of work) and design methods (development of an interactive e-book in Book Creator and an animated video in Animaker). The developed methodology is based on the principles of emotional engagement and an activity-based approach.

The results consist in the development and testing of a step-by-step methodology for forming reading competence in a 4th-grade literature lesson based on H. C. Andersen's fairy tale «The Ugly Duckling.» The methodology includes four key stages: motivational, preparatory (text analysis), creative (creating a script and an interactive book), and final (creating animation and presentation, homework assignment). The use of Canva, Book Creator, Animaker, and MyStoryBook enabled students not only to analyze the problem theme of the fairy tale ("Ugly or Special?") but also to recreate it in the form of their own multimedia product.

The novelty of the study lies in creating an integrated lesson model where the analysis of a literary text is combined with the development of digital competencies, and the formation of tolerance and empathy is implemented through digital self-expression. Special attention is given to combining individual work on a book (Book Creator) with group creation of animation (Animaker), which develops team communication skills. Practical application of this methodology demonstrates its effectiveness in overcoming fear of «difficult» texts and stimulating creative interpretation. Thus, the digital story acts as a catalyst for deep emotional and cognitive comprehension of a literary work. It has been proven that this approach increases intrinsic motivation to read, effectively turning primary school students into co-authors of the literary world.

Key words: Digital stories, reading, reading competence, primary school students, digital services, interactive book, animation, creativity, empathy, tolerance.

Отримано редколегією / Received: 05.01.2026

Прорецензовано / Revised: 20.02.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 373.3.016-044.247:[3:908]
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-59-67

Гордієнко Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
hordiienko.tv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-4662-1895

Білоусова Н. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kposv1@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4167-9649

Долматова М. П.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
dolmatovam129@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8116-5952

**НАСТІЛЬНА ГРА-ПОДОРОЖ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ
КРАЄЗНАВЧИЙ ПРОЄКТ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ
ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Стаття присвячена обґрунтуванню педагогічного потенціалу настільної гри-подорожі як інноваційного краєзнавчого проєкту в методиці навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. У роботі розглянуто теоретичні засади й практичні можливості використання дидактичних настільних ігор для формування змістових ліній природничої, громадянської, мовно-літературної, математичної та мистецько-технологічної освітніх галузей відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти. Показано, що гра-подорож забезпечує міжгалузеву інтеграцію, сприяє розвитку дослідницьких, соціальних, комунікативних, цифрових та творчих компетентностей учнів, а також підвищує їхню мотивацію до вивчення рідного краю.

У статті описано методику розроблення дидактичної настільної гри, що включає визначення краєзнавчого змісту, структурування маршруту, створення ігрового поля, карток завдань і правил гри. Особливу увагу приділено діяльнісному та компетентнісному підходам, які реалізуються через інтерактивні завдання, картографічні елементи, пізнавальні ситуації та творчі міні-проєкти учнів. Охарактеризовано освітній ефект впровадження гри-подорожі у навчальний процес як інструмента розвитку локальної ідентичності, критичного мислення, умінь співпраці та самостійного пошуку інформації. Узагальнено досвід використання ігрових краєзнавчих проєктів у підготовці здобувачів ОПП Початкова освіта у межах вибіркової дисципліни «Основи краєзнавства в початковій школі» та окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язаних із удосконаленням інноваційних форм краєзнавчої освіти, цифровізацією навчального середовища і впровадженням STEAM-елементів у настільні освітні ігри.

Ключові слова: настільна гра-подорож; дидактична гра; краєзнавство; початкова школа; інтегрований курс «Я досліджую світ»; міжгалузєва інтеграція; компетентнісний підхід; ігрові технології; локальна ідентичність; пізнавальна активність.

Постановка проблеми. Сучасна початкова школа потребує ефективних інструментів формування в учнів дослідницьких, громадянських і соціокультурних компетентностей, що є ключовими у Новій українській школі. Одним із важливих викликів є недостатня увага до практико-орієнтованих форм роботи, які поєднують теоретичне знання з діяльнісним підходом, а також підсилюють інтерес дітей до вивчення рідного краю. Традиційні методи викладання, хоча й залишаються необхідними, часто не забезпечують достатнього рівня інтеграції між освітніми галузями та не завжди сприяють активному залученню учнів до пізнавальної діяльності.

У цьому контексті створення настільної гри-подорожі обраною областю як підсумкового краєзнавчого проєкту постає актуальним завданням. Такий інструмент не лише сприяє інтеграції знань у межах курсу «Я досліджую світ», а й відповідає сучасним педагогічним вимогам щодо розвитку критичного мислення, творчості та навичок співпраці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема краєзнавчої роботи в початковій школі була предметом досліджень багатьох учених: педагогів-новаторів, методистів та психологів, які розглядали краєзнавство як засіб формування патріотизму, екологічної свідомості та усвідомлення культурної ідентичності. У працях останніх років підкреслюється значення інтегрованого підходу, зокрема у контексті НУШ, де природнича, громадянська, мовно-літературна та мистецька галузі мають бути логічно взаємопов'язаними.

Значна увага приділяється також ігровим технологіям як засобу активізації навчальної діяльності учнів і розвитку емоційно-ціннісного досвіду. Дослідження в галузі гейміфікації освіти демонструють її ефективність у формуванні мотивації та поглибленні пізнавального інтересу молодших школярів.

Проте, незважаючи на наявність теоретичних напрацювань, питання інтеграції краєзнавчого змісту та проєктної діяльності через створення настільної гри саме в межах методики викладання курсу «Я досліджую світ» опрацьоване недостатньо. Особливо це стосується практичних методичних рекомендацій щодо організації такого проєкту, визначення його компетентнісного потенціалу та дидактичних можливостей.

Сучасні підходи до організації краєзнавчої освіти ґрунтуються на ідеї, що знання про малу батьківщину забезпечують «сміслову ядро формування громадянськості молодшого школяра» (О. Савченко) [10]. На думку Н. Бібік, інтеграція змісту початкової освіти можлива лише за умов «створення навчальних ситуацій, у яких дитина діє, досліджує, аналізує і творить», а не пасивно засвоює знання [1]. Саме тому краєзнавчі проєкти, зокрема ігрові, відповідають діяльнісній парадигмі НУШ.

Дослідники ігрових форм навчання (Гура Т., Гура О., Кастаньєра П., Рома О.) підкреслюють, що гра – це «особлива форма пізнання, яка активізує внутрішню мотивацію дитини, переводячи навчальну задачу у сферу емоційно значущої діяльності» [2]. Гейміфікація, за визначенням Д. Касьянова, сприяє розвитку «стійкої навчальної залученості та здатності застосовувати знання у нових ситуаціях» [6].

Питання краєзнавчої методики в початковій школі досліджували Т. Коломоєць, Л. Руденко, Н. Довженок, які наголошували, що робота з матеріалами рідного краю є оптимальним середовищем для формування дослідницьких, інформаційних та культурологічних компетентностей. Зокрема, Н. Довженок підкреслює, що «картографічна діяльність у початковій школі має мати ігрову та практико-орієнтовану форму, що дозволяє побачити взаємозв'язки між просторовими об'єктами» [4; 7; 9].

Таким чином, використання настільної гри-подорожі вписується в сучасні наукові тенденції: від інтеграції змісту до розвитку діяльнісної, компетентнісної моделі навчання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичний аналіз використання настільної гри-подорожі як інноваційного краєзнавчого проєкту в межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі, а також визначення її освітнього потенціалу щодо формування ключових компетентностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Настільна гра-подорож є ефективною формою діяльнісного навчання, що об'єднує пізнавальний, творчий та соціальний компоненти. Створюючи гру, учні опрацьовують інформацію про вибрану область: географічне положення, природні ресурси, культурні пам'ятки, видатних особистостей, народні традиції та символи. Такий підхід сприяє формуванню уявлень про взаємозв'язок природних і соціальних явищ, а також створює можливості для цілісного бачення рідного краю.

У межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» створення настільної гри-подорожі обраною областю природно поєднує зміст кількох освітніх галузей, формуючи цілісне сприйняття світу молодшими школярами. Так природнича галузь реалізується через дослідження географічних особливостей території: учні аналізують карту області, визначають місця розташування річок, озер, рівнин, гір, заповідних територій, знайомляться зі сьогоdnішніми видами рослин і тварин. Під час розроблення маршруту гри діти фактично створюють спрощену модель природного середовища. Це відповідає темам Державного стандарту, таким як «Природні об'єкти довкілля», «Рідний край у природі», «Рослинний і тваринний світ України» [3].

Громадянська та історична галузі інтегруються завдяки зверненню до культурної спадщини області: у грі з'являються картки з інформацією про пам'ятки архітектури, видатних діячів, традиційні ремесла, символіку регіону. Учні не лише шукають історичні факти, а й осмислюють їх значення для сучасної громади. Темі Державного стандарту «Україна – наша Батьківщина», «Моя громада», «Культурна спадщина» отримують практичне втілення в ігровому форматі: дитина може «відвідати» пам'ятку, «поспілкуватися» з визначною постаттю або «виконати» культурне завдання [3].

У свою чергу, мовно-літературна галузь має вагомe значення, адже учні створюють текстовe наповнення гри: формують правила, укладають короткі описи локацій, складають загадки та інформаційні картки, іноді навіть вигадують міні-легенди для подорожі. Така діяльність розвиває зв'язне мовлення, уміння адаптувати інформацію для читача й користувача гри, що відповідає вимогам Стандарту щодо формування умінь створювати інструкції, замітки, описи та прості художні тексти [3].

Математична галузь залучається під час моделювання логіки гри. Учні визначають кількість клітинок на полі, розташування маршрутів, систему балів та бонусів, розв'язують задачі, пов'язані з пересуванням і визначенням просторових відношень. Важливими стають теми «Простір і форми», «Моделювання ситуацій», «Обчислення у практичних завданнях». Таким чином, математика органічно вплітається в сюжет, адже гравець рухається, рахує, порівнює, планує хід [5, с. 81].

Завершує інтеграційний комплекс мистецька і технологічна галузі, оскільки діти створюють матеріальний продукт: малюють карту, проєктують ігрове поле, виготовляють фішки, продумують кольорову палітру, використовують техніки аплікації, малювання, колажу або навіть цифрового дизайну. Це дає можливість реалізувати теми «Створення виробів з різних матеріалів», «Основи композиції», «Графічне оформлення». Гра стає не тільки освітнім, а й художнім проєктом [1, с. 70].

Отже, міжгалузєва інтеграція в настільній гри-подорожі реалізується не фрагментарно, а природно й комплексно. Природничі знання допомагають зрозуміти ландшафт і природу області, громадянсько-історичні – осмислити культурну ідентичність, мовно-літературні – оформити зміст гри, математичні – структурувати ігровий процес, мистецько-технологічні – створити візуальний продукт. У результаті всі види діяльності взаємодіють і підсилюють одна одну, забезпечуючи саме той системний підхід, який закладений у Державний стандарт та концепцію НУШ [1; 3].

З погляду О. Савченко, початкова школа має «надавати дитині можливість бачити цілісність світу через взаємодію різних видів діяльності». Настільна гра-подорож, яка об'єднує природничий, громадянський, мовно-літературний, мистецько-технологічний та математичний змісти, є практичним втіленням цієї ідеї [10, с. 165].

Н. Бібік визначає інтегроване навчання як засіб забезпечення цілісності світогляду дитини, уникнення фрагментарності знань і створення умов для реального застосування інформації. Саме у форматі гри дитина бачить, як природничі знання потрібні для розуміння ландшафту, історичні – для визначення змісту локацій, мовні – для створення карток, а математичні – для моделювання маршруту та дій [1, с. 64].

Науковці STEAM-підходу підкреслюють, що дитина краще навчається тоді, коли зміст і форма діяльності мають творчу, конструкторську, дослідницьку складову. Створення гри-подорожі комплексно активізує всі ці процеси [12].

Участь молодших школярів у створенні настільної гри-подорожі сприяє комплексному розвитку ключових компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти [3]. Передусім проєкт формує громадянську компетентність, адже діти досліджують історію та культуру свого краю, дізнаються про видатних діячів, традиції, символи, природне багатство області. Вони працюють із картою регіону, визначають його унікальні особливості, порівнюють їх з іншими територіями України. Така діяльність допомагає учням не просто отримати нову інформацію, а й усвідомити власну приналежність до певної громади, зрозуміти її значення та культуру. У результаті формується локальна ідентичність, почуття відповідальності за довкілля і спадщину свого краю та бажання підтримувати місцеві традиції. За Н. Бібік, виховання національної ідентичності можливе лише через активне переживання значущості рідного краю [1, с. 72]. Коли дитина досліджує свій регіон і включає його образи до гри, вона не лише запам'ятовує факти, а й формує емоційно-ціннісний зв'язок із територією.

Проєкт розвиває також соціальну та комунікативну компетентності, адже створення гри є командною діяльністю. Учні спільно обговорюють ідеї, розподіляють ролі (дизайнер, дослідник, укладач правил, творець карток), навчаються домовлятися, аргументувати думку, вислуховувати інших. Робота в групі потребує узгодження дій і спільного прийняття рішень, наприклад, яку інформацію включити, як оформити поле гри, яку логіку пересування закласти. Взаємодіючи, діти вчаться відповідальності, толерантності, підтримці одне одного та ефективному командному співробітництву, рисам, важливим для успішної соціальної адаптації. Дослідник командної роботи W. Yuangngoen зазначає: «Навчання у співпраці забезпечує глибше концептуальне розуміння, ніж індивідуальна діяльність» [12]. Створення гри – це проєкт із взаємозалежними ролями, який вимагає переговорів, планування і взаємодії.

Значний потенціал проєкту полягає у формуванні пізнавальної та дослідницької компетентностей, оскільки учні активно шукають інформацію про природні, історичні й культурні об'єкти області. Вони аналізують відомості з різних джерел, порівнюють їх, відбирають найважливіше, систематизують і трансформують у короткі й зрозумілі тексти для ігрових карток. Учні вчаться ставити запитання, робити висновки, встановлювати зв'язки між фактами, формулювати власні судження. Така діяльність розвиває критичне мислення, уміння працювати з інформацією, навички планування і проведення невеликих досліджень, тобто ті компетентності, які є основою сучасного «навчання впродовж життя». Р. Руденський та О. Писарчук підкреслюють, що краєзнавство у початковій школі є ключовим середовищем для формування навичок дослідження, адже дитина працює з близьким, знайомим і емоційно значущим матеріалом. У грі такі навички проявляються у пошуку джерел, відборі інформації та її трансформації у завдання [9, с. 112].

Важливою складовою роботи є розвиток творчої компетентності. Створення настільної гри – це можливість для дітей проявити власні художні та конструктивні здібності. Учні проєктують вигляд ігрового поля, добирають кольори, виготовляють фішки, обмірковують стиль оформлення карток, використовуючи різні матеріали та техніки. Творчість проявляється й у змістовому наповненні: школярі можуть вигадувати легенди, придумувати завдання, створювати загадки, komponувати сюжет гри. Це допомагає розвинути фантазію, уяву, смак, здатність до візуального моделювання та оформлення власного освітнього продукту. За Г. Буш, творчість – це здатність

поєднувати знання і досвід у нових формах. Настільна гра – це модель, яку дитина створює сама, поєднуючи знання, образи, символи, художні прийоми [6, с. 121].

Крім того, проєкт сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності, адже діти використовують онлайн-ресурси для пошуку відомостей, працюють із картографічними сервісами, переглядають фотографії місцевостей, інколи створюють QR-коди для інтерактивних завдань гри. Учні вчать критично ставитися до джерел інформації, відбирати достовірні відомості, застосовувати цифрові інструменти для навчальних цілей. Використання мультимедійних технологій розширює межі проєкту та робить його більш сучасним і привабливим. У світлі досліджень Д. Касьянова, цифровізація початкової освіти має приносити нову якість навчання, а не технічну заміну [6, с. 125]. Використання картографічних сервісів, QR-кодів і електронних джерел у проєкті повністю відповідає цьому принципу.

Таким чином, створення настільної гри-подорожі є не лише цікавим творчим завданням, а й ефективним засобом комплексного формування ключових компетентностей молодших школярів. Проєкт охоплює громадянську свідомість, соціальну взаємодію, дослідницьку активність, творче мислення та цифрову грамотність, ті складові, що визначають успішну освітню траєкторію учнів у Новій українській школі.

Створена учнями гра може застосовуватися на уроках для узагальнення теми «Рідний край», формувального оцінювання, організації інтерактивних занять, розвитку навичок командної роботи та стратегічного мислення. Гра також може бути використана у позакласній роботі, на тижнях природничих і громадянських знань або як частина святкових освітніх заходів.

Впевнені, що створення настільної гри-подорожі є ефективним інструментом пізнавальної, творчої та громадянсько орієнтованої діяльності молодших школярів. Дидактична гра такого типу поєднує краєзнавчий зміст з ігровою мотивацією та діяльнісним навчанням, що повністю узгоджується з підходами НУШ. Нижче подаємо поетапну методику і практичні рекомендації, які були напрацьовані в межах вибіркової дисципліни «Основи краєзнавства в початковій школі» та адаптовані для роботи з учнями 1–4 класів.

У методиці проєктування дидактичних ігор важливо враховувати принципи, визначені О. Дубасенюк та Л. Хоружою [5, с. 73]:

- принцип науковості* – достовірність і вікова адаптація змісту;
- принцип інтегративності* – поєднання тем і видів діяльності;
- принцип діяльності* – активна участь учня в моделюванні продукту;
- принцип креативності* – можливість внесення власних ідей.

Настільна гра-подорож відповідає всім цим параметрам. З погляду проєктної педагогіки, освітній проєкт має мати кінцевий продукт, соціально або практично значущий для учня [10, с. 164]. Створена школярами гра є саме таким продуктом, вона застосовується в класі, на позакласних заходах і служить засобом навчальної взаємодії.

Створення дидактичної настільної гри-подорожі для молодших школярів, що спирається на досвід вибіркової навчальної дисципліни «Основи краєзнавства в початковій школі», передбачає поетапну, цілісну та методично обґрунтовану роботу. Насамперед необхідно визначити змістову основу майбутньої гри: обрати область або громаду, яку досліджуватимуть учні, виокремити ключові тематичні блоки, що становитимуть краєзнавчий матеріал (природні об'єкти, історичні та культурні пам'ятки, видатні діячі, місцеві традиції, символіку), а також зібрати інформацію з надійних джерел – дитячих енциклопедій, атласів, музейних матеріалів, туристичних ресурсів чи родинних історій. Цей підготовчий етап визначає зміст гри та формує інформаційне підґрунтя для подальших творчих і дидактичних рішень [8].

Після визначення змісту розпочинається моделювання самої гри та її ігрової логіки. У межах дисципліни студенти опановують різні формати настільних ігор, які можна адаптувати для молодших школярів: гру-маршрут із подорожжю картою області, квест-гру зі складними шляхами та пошуковими завданнями, гру-бродилку

для найменших або командну стратегічну гру для учнів 3-4 класів. У будь-якому випадку важливо визначити структуру гри – старт і фініш маршруту, послідовність або варіативність руху, систему балів, бонуси та перешкоди, часові обмеження чи випадкові події, які активізують інтерес і додають елемент непередбачуваності [2; 7; 9].

Особливо значущим є етап створення ігрових матеріалів. Ігрове поле може бути стилізованою картою області, тематичним маршрутом (*«Стежками природи»*, *«Містами і містечками»*, *«Відома архітектура регіону»*) або спіральною траєкторією подорожі. Картки до гри варто поділити за функціями: інформаційні з короткими фактами, завдання для перевірки знань, творчі доручення, пошукові інструкції, загадки та командні виклики. Фішки доцільно оформлювати у вигляді локальних символів – квітів, архітектурних споруд, героїв чи персонажів, характерних для обраного краю. Окрему увагу слід приділити правилам гри: вони мають бути чіткими, доступними для дітей і водночас достатньо гнучкими, щоб учні могли легко адаптувати їх під власні потреби.

Методика створення гри ґрунтується на дидактичних принципах, що активно опрацьовуються у вибірковій дисципліні «Основи краєзнавства в початковій школі». Насамперед це науковість і достовірність інформації, адаптованої до віку; доступність і логічність матеріалу; ігрова мотивація, яка робить навчання емоційно значущим; інтегрованість, що поєднує природничі, історичні, мовно-літературні, мистецькі та математичні змісти; а також акцент на діяльності й творчому самовираженні учнів. Важливим є й організаційний аспект: робота над грою передбачає дослідницьку діяльність, проєктний підхід і групову взаємодію.

Роботу учнів варто вибудовувати послідовно, спершу вони досліджують свій край, працюючи в тематичних групах (*«Природа»*, *«Історія»*, *«Традиції»*, *«Видатні постаті»*). Потім створюють матеріали: добирають тексти, малюють ілюстрації, виготовляють фішки та елементи дизайну. Наступним кроком є спільне моделювання ігрового поля, обговорення маршруту та загальної композиції. Після цього гра проходить тестування: різні групи перевіряють її на практиці, виявляють недоліки й удосконалюють правила. Завершальним моментом стає презентація, під час якої учні демонструють свої ігри, проводять короткі екскурсії областю й діляться відкриттями [4, с. 13].

На наш погляд педагогічні переваги такої методики очевидні: гра-подорож активізує пізнавальний інтерес, сприяє формуванню ключових компетентностей, забезпечує діяльнісний та інтегрований підхід НУШ, розвиває навички співпраці, критичного мислення, творчості й самоорганізації. Вона також може стати інструментом для уроку, позакласної роботи, тижня рідного краю або сімейних заходів. Таким чином, методика створення краєзнавчої настільної гри-подорожі є універсальною, глибоко інтегрованою та педагогічно доцільною практикою, що поєднує науковість, творчість і доступний для дітей формат ігрового навчання

Таким чином, методика створення настільної гри-подорожі є універсальним інструментом, який дозволяє організувати змістовну, захопливу й педагогічно ефективну краєзнавчу діяльність у початковій школі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, застосування настільної гри-подорожі як інноваційного краєзнавчого проєкту в методиці викладання курсу «Я досліджую світ» є ефективним засобом інтеграції знань, розвитку ключових компетентностей та підвищення мотивації учнів до пізнання рідного краю. Проєктна діяльність такої форми відповідає вимогам НУШ та сприяє гармонійному поєднанню навчального змісту з творчою активністю. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням цифрових доповнень до ігор (QR-квести, онлайн-карти).

Згідно з концепцією НУШ, інноваційні форми навчання повинні бути ситуативно значущими, діяльними і спрямованими на розвиток компетентностей, а настільна гра-подорож повністю відповідає цим критеріям, оскільки поєднує дослідження, творчість, ігрову мотивацію і міжгалузеву інтеграцію. Таким чином, настільна гра-подорож є перспективним педагогічним інструментом, що має значний потенціал для оновлення змісту сучасної початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnyk dlia vchytelia. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.
2. Гура Т., Гура О., Кастаньєра П., Рома О. Готовність вчителів до впровадження навчання через гру в початкових школах України: попереднє дослідження. *ScienceRise: Педагогічна освіта*, 2022. № 5 (50). С. 9–16. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.264230>
3. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. Київ : КМУ, 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 05.01.2026).
4. Довженок Н. Картографічна складова краєзнавчої роботи в початковій школі. *Початкова школа*. 2019. № 5. С. 12–15.
5. Дубасенюк О. А., Хоружа Л. Л. Професійна підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 342 с.
6. Касьянов Д. В. Гейміфікація в сучасних українських дослідженнях. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2024. № 2(30). С. 119–127.
7. Коломоець Т. Г. Краєзнавча робота в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 59. С. 102–110.
8. Кузьма-Качур М. І. , Горват М. В. Основи краєзнавства: навч. посіб. Мукачєво, 2016. 304 с.
9. Руденський Р., Писарчук О. Європейський контекст еволюції структури настільних ігор для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2023. Вип. 4. С. 109–118.
10. Савченко О. Метод проектів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2015. № 11. С. 26–31.
11. Сухопара І. Г., Турлай О. М. Ігрові технології проведення дистанційних уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 13(27). С. 656–668.
12. Yuangngoen W. Approaching Board Games to Schools: Benefits and Pedagogical Use. *Journal of Education and Innovation*. 2020. № 23(4). Pp. 448–463. URL: https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/241738

References

1. Bibik, N. M. (2019). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. [New Ukrainian School: A Guide for Teachers]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
2. Hura, T., Hura, O., Castanheira, P., & Roma, O. (2022). Hotovnist vchyteliv do vprovadzhenia navchannia cherez hru v pochatkovykh shkolakh Ukrainy: poperednie doslidzhennia [Teachers' readiness to implement learning through play in primary schools in Ukraine: A preliminary study]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 5 (50), 9–16 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.264230>
3. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018). Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 r. No. 87 [State standard of primary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018, No. 87] [in Ukrainian]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
4. Dovzhenok, N. (2019). Kartografichna skladova kraieznavchoї roboty v pochatkovii shkoli [Cartographic component of local lore work in primary school]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 5, 12–15 [in Ukrainian].
5. Dubaseniuk, O. A., & Khoruzha, L. L. (2013). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi tvorchosti [Professional training of future teachers for pedagogical creativity]. Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing House [in Ukrainian].
6. Kasianov, D. V. (2024). Heimifikatsiia v suchasnykh ukrainskykh doslidzhenniakh [Gamification in modern Ukrainian studies]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy – Scientific Notes of the Junior Academy of Sciences of Ukraine*, 2(30), 119–127 [in Ukrainian]. DOI: [10.51707/2618-0529-2024-30-12](https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-30-12)

7. Kolomoiets, T. H. (2018). Kraieznavcha robota v systemi pidhotovky maibutnioho vchytelia pochatkovykh klasiv [Local lore work in the system of training the future primary school teacher]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 59, 102–110 [in Ukrainian].
8. Kuzma-Kachur, M. I., & Horvat, M. V. (2016). Osnovy kraieznavstva [Basics of local history]. Mukachevo [in Ukrainian].
9. Rudenskyi, R., & Pysarchuk, O. (2023). Yevropeiskyi kontekst evoliutsii struktury nastilnykh ihor dlia ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [European context of the evolution of the board games structure for children of preschool and primary school age]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriya «Pedahohika. Psykholohiia» – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series: Pedagogy. Psychology*, 4, 109–118 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.17>
10. Savchenko, O. (2015). Metod proektiv na urokakh literaturnoho chytannia. [Project method in literary reading lessons]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 11, 26–31 [in Ukrainian].
11. Sukhopara, I. H., & Turlai, O. M. (2023). Ihrovi tekhnologii provedennia dystantsiinykh urokiv integrovanooho kursu «Ya doslidzhuui svit» [Game technologies for conducting distance lessons of the integrated course «I explore the world»]. *Nauka i tekhnika siohodni – Science and technology today*, 13 (27), 656–668 [in Ukrainian]. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-13\(27\)-656-668](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-13(27)-656-668)
12. Yuangngoen, W. (2020). Approaching Board Games to Schools: Benefits and Pedagogical Use. *Journal of Education and Innovation*, 23(4), 448-463. Retrieved from https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/241738 [in Thai].

Hordiienko T.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education,
Psychology and Management, Nizhyn Mykola Gogol State University
hordiienko.tv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-4662-1895

Bilousova N.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education,
Psychology and Management, Nizhyn Mykola Gogol State University
kposv1@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4167-9649

Dolmatova M.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Applied Linguistics Department,
Nizhyn Mykola Gogol State University
dolmatovam129@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8116-5952

**BOARD GAME-JOURNEY AS AN INNOVATIVE
LOCAL HISTORY PROJECT IN THE TEACHING METHODOLOGY
OF THE INTEGRATED COURSE «I EXPLORE THE WORLD»
IN ELEMENTARY SCHOOL**

The article is devoted to substantiating the pedagogical potential of the board game-journey as an innovative local history project in the teaching methodology of the integrated course «I explore the world» in primary school. The paper considers the theoretical principles and practical possibilities of using didactic board games to form the content lines of natural science, civics, language and literature, mathematics and art and technology

educational branches in accordance with the requirements of the State Standard of Primary Education. It is shown that the game-journey provides interdisciplinary integration, promotes the development of research, social, communicative, digital and creative competencies of students, and also increases their motivation to study their native land. The article describes the methodology for developing a didactic board game, which includes defining local history content, structuring the route, creating a playing field, task cards and game rules. Special attention is paid to activity and competency approaches, which are implemented through interactive tasks, cartographic elements, cognitive situations and creative mini-projects of students. The educational effect of introducing a game-journey into the educational process as a tool for developing local identity, critical thinking, cooperation skills and independent information search is characterized. The experience of using game-based local history projects in the training of students within the discipline «Fundamentals of Local History in Primary School» is summarized and the prospects for further research related to the improvement of innovative forms of local history education, digitalization of the learning environment and the introduction of STEAM elements into board educational games are outlined.

Key words: board game-journey; didactic game; local history; primary school; integrated course «I explore the world»; interdisciplinary integration; competency-based approach; game technologies; local identity; cognitive activity.

Отримано редколегією / Received: 30.01.2026

Прорецензовано / Revised: 16.02.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 159.923.2

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-68-78

Кононко О. Л.

докторка психологічних наук, професорка,
завідувачка кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kononko11@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2815-6261

Бесараб А. М.

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
besarab.alla@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0008-6145-8089

**АКТУАЛІЗАЦІЯ ТА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ОСОБИСТОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ**

Схарактеризовано феномен «креативного потенціалу особистості», який кваліфікується як здатність дошкільника продукувати оригінальні ідеї, знаходити нестандартні рішення, виявляти творчу активність. Він засновується на сукупності творчих здібностей та особистісних якостей – емоційності, вольових рис, самооцінки, допитливості, готовності ризикувати, спостережливості, наполегливості. Цей потенціал проявляється в діяльності та оригінальних й цінних її продуктах. Наголошується, що креативний потенціал особистості є ключовим аспектом унікальності, який уможливує розвиток та самовираження дитини дошкільного віку. Його актуалізація дозволяє їй уникати стереотипів і знаходити ефективні, нестандартні рішення. Розкрито відмінності понять «креативність» і «творчість». Під першою розуміється інтегральна якість особистості, під другою – її реалізація в процесі діяльності. Дослідження креативного потенціалу особистості дошкільника передбачало комплексний аналіз його здатності до творчої діяльності, гнучкості мислення, проявів уяви і фантазії, уникнення шаблонів, мотиви поведінки. Його мета – визначити особливості розвитку творчих здібностей дітей 5-7 років, розробити критерії, показники і компоненти їх оцінки, умови оптимізації освітнього процесу у ЗДО. Вияв чинників, що сприяють та гальмують творчу активність дитини, становлять важливий аспект дослідження. Створення сприятливих умов для розвитку креативного потенціалу особистості передбачає: атмосферу підтримки; застосування проблемних завдань; надання можливості експериментувати; навчання не боятися помилятися; заохочення уміння дивитись на ситуацію з різних сторін; вправлення у гнучкості мислення; стимулювання допитливості, здатності задавати запитання.

Ключові слова: креативний потенціал особистості, творчі здібності, уява і фантазія, потенційне та актуальне, проблемні завдання, пізнавальна активність, самовираження, оптимізація освітнього процесу.

Постановка проблеми. Актуалізація та розвиток креативного потенціалу особистості слугують запорукою її успішності у подальшому житті. Отримані в дошкільному віці знання, уміння, якості стимулюють прояви творчих здібностей, гармонізують входження у широкий соціум, заохочують пізнавальну активність, підвищують самооцінку. Розвиток дитячих здібностей і талантів додає дошкільнику

упевненості в собі, викликає довіру власним можливостям, прискорює прояви креативного мислення, полегшують процес розв'язання різних життєвих задач.

Реалізації креативного потенціалу у дошкільному дитинстві сприяють довільність психічних процесів, саморегуляція поведінки і дій, зростання стабільності емоційних реакцій, адекватність оцінних суджень, високий інтерес до нового і незвичного, захоплення розв'язанням загадок і нескладних ребусів, виникнення допитливості як базової якості особистості. Спостережливість дитини, її здатність знаходити нове у знайомому та знайоме у новому сприяють збагаченню її потенційних сил, прагненню їх реалізувати, самоствердитися через успішні досягнення.

Як наголошується у Базовому компоненті дошкільної освіти України, творчість є ключовим компонентом розвитку особистості, її самоактуалізації та самовираження, а також базовим елементом креативності. У Базовому компоненті як освітньому стандарті підкреслена важливість розвитку творчих задатків, здібностей та талантів дітей; формування навичок до активного, творчого впровадження набутого досвіду, регуляції власних досягнень діяльності. У нормативному документі зазначається: освітній потенціал компетентності реалізується у творчій активності дітей, формування пізнавальної мотивації та пізнавальному досвіді. Підкреслено важливість дослідницького пошуку дошкільників, створення проблемних ситуацій, вправлення в умінні наполегливо досягати кінцевої мети [1].

Завдяки творчій діяльності дитина усвідомлює і реалізує свої здібності, розвиває особистість. Основним критерієм, що відрізняє творчість від виготовлення, є унікальність її результатів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання розвитку креативних здібностей було і залишається актуальним. Дана проблема відображена у численних працях вітчизняних та зарубіжних фахівців. Розробниками проблеми креативності були як зарубіжні психологи (Ф. Баррон, Дж. Гілфрорд, Х. Грубер, Дж. Девідсон, Н. Коган, Р. Муні, П. Торренс, Дж. Рензулі, Р. Стернберг, Д. Харрінгтон, А. Штейн та ін.), так і вітчизняні фахівці (Н. Алексеєнко, В. Антонішина, С. Лозинська, О. Кононко, В. Моляко, Г. Орлова, Т. Позняк, В. Рибалко, О. Тітова, О. Чепур та ін.).

Більшість провідних вітчизняних і зарубіжних фахівців визначає креативність через сприйнятливність і чутливість до проблем, відкритість до нового, схильність змінювати сталі стереотипи, створювати нове. Креативна особистість проявляє впевненість у невизначених обставинах, творчу уяву, вміння ризикувати, переконструювати елементи у нових комбінаціях, потребу у пошуково-перетворювальних діях, уміння виходити за рамки заданої ситуації, здатність визначати власні цілі.

Згідно визначення П. Торренса, креативність – це ступінь напруженого устремління особистості проявити себе, засвідчити назовні свою індивідуальність. Фахівець вважає креативність системною якістю, яка засвідчується здатністю виробляти оригінальні ідеї та використовувати нестандартні способи інтелектуальної діяльності. П. Торренс виділив п'ять принципів, якими має керуватись педагог, стимулюючи творче мислення дитини: уважне ставлення до незвичних запитань; повага до нестандартних ідей; демонстрація того, що ідеї дитини мають цінність; використання зручних ситуацій для самостійного навчання [10].

Р. Стернберг розробив інвестиційну теорію креативності, сучасний підхід до визначення креативної особистості, здатної розвивати ідеї, поки вони ще не об'єктивувалися, були потенцією. Автор впевнений, що людина може навчитися творчості, збагатити своє творче мислення. Він переконаний, що здатність творити не є прерогативою обраних, вона доступна кожному, хто витратить час та докладе необхідних зусиль у творчий процес. Вчений визначає шість сфер, важливих для розвитку креативності – інтелектуальні навички, знання, стиль мислення, особистісні якості, мотивація досягнення та вплив соціального довкілля [11].

Як зазначає В. Моляко, в основі розвитку обдарованої особистості лежить розвиток її здібностей. На певному рівні сформованості здібностей до тієї чи іншої

діяльності виникають і починають розвиватися творчі здібності. Саме цей момент, коли високий рівень здібностей поєднується з творчими здібностями, характеризує творчий потенціал особистості. У житті досить часто складається так, що потенціал так і залишається нерозкритим, творчі домагання зі сфери можливого не переходять у сферу досягнень. На сьогодні вже є цілком зрозумілим, що якісний стрибок від розвитку здібностей до розвитку обдарованості пов'язаний зі становленням творчо обдарованої особистості. Від того властива людині творча спрямованість чи ні залежить і дієвість розвивальних впливів, зокрема різноманітних тренінгів творчості [2].

За результатами дослідження О. Штепи з'ясовано, що оцінка власного потенціалу особистості, вольового зусилля, самоцінності, когнітивності, толерантності, відкритості досвіду до нового, виступають основою механізмів актуалізації психологічних ресурсів. Вказаним фахівцем здійснено класифікацію механізмів актуалізації психологічних ресурсів, які локалізуються у процесах самоздійснення особи, зумовлюючи перетворення особистісних можливостей у дійсність. Актуалізація психологічних ресурсів характеризує збалансованість процесів персоніфікації та персоналізації. Самоздійснення як система, здатна до самоорганізації, характеризується як продуктивна. Продуктивність виявляється у тому, що особа стає собою, більш визначеною і певною [9].

За даними досліджень Л. Тарабанової, О. Хоміч та Л. Клімової, основними рисами креативної людини виступають: нестандартне мислення; уміння помічати найменші деталі, розбіжності та суперечності; здатність продукувати різні варіанти дій; виявляти впевненість у собі; бути вільною від стереотипів. Автори встановили залежність між інтелектом, тобто системою усіх пізнавальних процесів, і креативністю. Вони підкреслюють: чим вищий рівень інтелекту, тим більша ймовірність вияву високих показників креативності. Вказані фахівці зазначають, що креативне мислення вимагає уміння виділяти проблему, переосмислювати її, виходити за типові рамки, пропонувати оригінальні рішення [6].

Як підкреслює О. Кононко, креативна особистість вирізняється: схильністю до творчої активності, прагненням відходити від шаблонів, намаганням фантазувати, робити по-своєму, виявляти винахідництво і раціоналізаторство. Креативний дошкільник виявляє готовність займатися діяльністю, яка дає змогу реалізувати себе, робити відкриття, виявляти неповторність, досліджувати, експериментувати, покладатися на свій життєвий досвід. Креативна дитина ставить незвичні запитання дорослим і намагається дати на них самостійні відповіді, має смак до подолання труднощів, варіює свої дії, знаходить оригінальні рішення, радіє створенню нового [3].

Досліджуючи творчий потенціал особистості, О. Тітова розуміє під терміном «потенціал» загальнонаукову категорію, яку визначає як сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил, що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері. Вона оперує поняттями запас, резерв, приховані здатності, сили для діяльності, що можуть проявитися за певних умов. Отже, творчий потенціал – це наявний в особистості ресурс, набір засобів, здібностей, властивостей. Автор має на увазі запас знань дитини, її умінь, переконань, творчих можливостей, які вона може використати в разі необхідності. О. Тітова наголошує: навчити особистість самостійно мислити – важливе завдання освіти. Зростаюча особистість має здобувати знання переважно самостійно. Тоді вони набувають для неї змісту і цінності, осмислюються, впливають на особистий досвід та формування життєвої позиції [7].

С. Лозинська та В. Фалько виділяють в креативній особистості такі характерні якості, як готовність до ризику, незалежність суджень, високу пізнавальну активність, уміння варіювати свої дії, самобутність, почуття гумору, скрупульозність, критичний погляд і неприйняття на віру, творче мислення. Автори фіксують сенситивність дошкільного дитинства для розвитку креативності, пов'язану з високою сприйнятливістю дитиною інформації, її спостережливістю, розвитком творчої уяви і фантазії, відкритістю до нового, інтересом до експериментування. На думку авторів, оволодіння

дошкільником креативним мисленням забезпечить йому можливість яскравого самовираження та самореалізації [4].

В. Маршицька та Г. Орлова зазначають: сьогодні стає усе більш очевидним, що розвиток суспільства пов'язаний не з накопиченням знань, а з творчою активністю дитини. Набувають усе більшої значущості такі якості особистості, як відкритість новому досвіду, самостійна поведінка у нестандартних ситуаціях, здатність до успішної самореалізації. Автори наголошують: творче мислення розвиває *креативна освіта*, призначення якої – розвиток творчих здібностей дитини через партнерство з педагогом. Креативна освіта стимулює пошукову діяльність та створення нових ідей та продуктів, базується не на механічному запам'ятовуванні, не на пасивному навчанні, а на активному вирішенні реальних проблем, генеруванні оригінальних рішень, розвитку самостійності і творчої самореалізації, здатність до імпровізації. Вказані фахівці визначають креативність як особистісну якість, що проявляється у творчій діяльності [5].

Як зазначає О. Чепур, в останні роки все частіше говорять про креативність, як базову якість особистості та розвиток творчих здібностей дошкільників. Це пояснюється тим, що життя в епоху науково-технічного прогресу стає різноманітнішим і складнішим, потребує від людини не стандартних, звичних дій, а оригінальних, нетипових рішень. На часі дослідження гнучкості мислення дошкільника, швидкої орієнтації та адаптації до нових умов життя, творчого вирішення великих і малих проблем. Розвиток у дитини 5-7 років креативності – важлива мета освітнього процесу в ЗДО. Автор підкреслює: похідними від креативності як базової якості особистості, мають бути як процес творчої діяльності, так і її результати [8].

Мета статті: визначити зміст, структуру та рівні розвитку креативного потенціалу особистості дитини старшого дошкільного віку та обґрунтувати умови оптимізації освітнього процесу у ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Дослідження спрямоване на вивчення особливостей актуалізації, реалізації та розвитку у старшому дошкільному віці креативного потенціалу. В контексті нашого підходу актуалізація і реалізація – різні процеси. *Актуалізація* означає приведення активності особистості у відповідність з реально існуючими умовами, екстрагування інформації з пам'яті. *Реалізація* означає втілення ідей, намірів, планів в життя.

Під креативним потенціалом особистості ми розуміємо здатність дитини 5-7 років до творчої діяльності. Дослідження феномену передбачає комплексний аналіз здатності дітей до нестандартних рішень, прояву творчої уяви, гнучкості й оригінальності мислення, адекватної самооцінки, емоційної стабільності, самостійності, наполегливості та самоефективності.

В ході дослідження ми диференціюємо поняття «креативність» і «творчість». Креативність кваліфікується як базова якість особистості, яка засвідчується здатністю дитини генерувати оригінальні й корисні ідеї та рішення, спрямовані на досягнення конкретної мети. Під творчістю розуміється процес створення нових цінностей (матеріальних і духовних), результат реалізації креативних ідей. Таким чином, творчість – це широкий потік створення заради самого процесу, а креативність – інструмент для розв'язання життєво важливих завдань. Креативність може існувати без творчості, а творчість потребує креативності для своєї реалізації.

Ми базувалися на *концепції суб'єктності*, відповідно з якою дитина старшого дошкільного віку сприймалася нами як активний носій діяльності, волі та свідомості, здатний до самовизначення, доцільного і творчого перетворення реальності. Дитина 5-7 років кваліфікувалася як центр сприйняття, мислення, почуттів та волі. Вона активно взаємодіє з довкіллям, ставить цілі та досягає їх; приймає самостійні рішення, здійснює відповідальні вибори, діє цілеспрямовано та наполегливо, регулює власну поведінку, бере на себе відповідальність за наслідки реалізованих ідей. По суті

йдеться про суб'єктність дитини старшого дошкільного віку як її здатність впливати на свою життєдіяльність та власне «Я».

Програмою дослідження передбачалася розробка комплексної методики, проведення констатувального експерименту, аналіз та узагальнення емпіричних даних, розробка системи оптимізації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти.

Мета дослідження полягала у визначенні рівнів реалізації дітьми старшого дошкільного віку свого креативного потенціалу.

Реалізація вказаної мети здійснювалася через вирішення таких основних завдань:

1. Визначення критеріїв, показників та компонентів креативності.
2. Розробка комплексної методики констатувального експерименту.
3. Визначення а опис рівнів реалізованості дітьми 5-7 років свого креативного потенціалу.
4. Створення системи ефективного розвитку креативного потенціалу дітей старшого дошкільного віку.

В ході дослідження реалізованості креативного потенціалу особистості дітей старшого дошкільного віку, ми виходили з розуміння, що вказане утворення пов'язане з такими базовими потребами зростаючої особистості, як самовизначення, само-реалізація, саморозвиток та самозахист. Гармонійне поєднання та повноцінна об'єктивація цієї сукупності потреб гарантує їй оптимістичне самопочуття, задоволеність своїм життям, уміння реалізовувати та розвивати креативний потенціал.

У відповідності з першим завданням констатувального експерименту необхідно було визначити критерії, показники та компоненти креативності як інтегральної характеристики особистості дошкільників. Критерії і показники кожного представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії та показники оцінки міри реалізованості креативного потенціалу досліджуваними 5-7 років

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
1	2
<i>Самостійність дій, схильність до ризику</i>	Діють незалежно, звертаються за допомогою лише в разі об'єктивної необхідності, раціонально її використовують. Мобілізуються на долавання перешкод, не бояться помилитися, довіряють власному досвіду. Надають перевагу виконанню завдань, що містять складність та не гарантують досягнення успіху. Уникають зразків та шаблонів, виявляють здорову міру ризику, охоче експериментують, розмірковують, проявляють винахідництво та кмітливість, творчу активність.
<i>Висока пізнавальна активність, розвинена допитливість</i>	Виявляють інтерес до нового, незнайомого. Зосереджують на ньому увагу, намагаються встановити властивості. Задають дорослим багато запитань, намагаються на окремі з них відповісти самостійно. Роблять припущення, перевіряють їх ефективність, варіюють свої дослідницькі дії. Прагнуть набути нових знань, встановити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, проаналізувати інформацію. Досліджують світ та самих себе, постійно навчаються, збагачують свій життєвий досвід.

Продовження таблиці 1

1	2
<i>Мотивація досягнення, Оригінальність продукту</i>	Прагнуть досягти успіху, подолати будь-які перешкоди на шляху до мети, докладають для цього особисті зусилля. Успішно використовують свої здібності, проявляють інтелектуальну впевненість, демонструють іншим свої досягнення. Вирізняються готовністю здійснювати власні вибори, низьким рівнем тривожності, спокійним ставленням до поразок і невдач, сприймають їх як апробацію власних сил і можливостей, як елемент навчання. Успіх пов'язують з високими показниками якості кінцевого продукту, його новизною та оригінальністю, швидкістю виконання завдання.
<i>Адекватна самооцінка, саморефлексія</i>	Характеризуються високим рівнем домагань, високою думкою про себе. Володіють адекватною самооцінкою, оцінюють як кінцевий результат власних зусиль, так і вкладені у роботу зусилля. Мають власну думку, не дуже залежні від думки про них інших людей. Свідомо аналізують власні думки, почуття, вчинки, досвід; можуть подивитися на себе збоку, зрозуміти мотиви і причини своєї поведінки, досягнення і недоліки. Здатні винести уроки з минулих помилок, прийняти виважені рішення, краще себе зрозуміти, набути особистісної зрілості.

Визначення рівнів сформованості у дітей старшого дошкільного віку креативності потребувало встановлення не лише критеріїв та показників як змістових характеристик досліджуваного явища, але й структурних його складових – компонентів. Нами було виділено такі основні компоненти креативної поведінки: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінковий та рефлексивний.

Когнітивний компонент засвідчував сформованість у дітей 5-7 років системи необхідних знань про креативність, її роль в житті людини, значення пошуково-дослідницької діяльності для її ефективного виховання в умовах закладу дошкільної освіти.

Мотиваційно-ціннісний компонент свідчив про належний рівень вихованості у дошкільників позитивного ставлення до власної креативності як цінності; з його допомогою визначалася система ціннісних орієнтацій дитини 5-7 років у пошуково-пізнавальній діяльності.

Поведінковий компонент креативності дозволяв зробити висновки про належну для старшого дошкільного віку міру сформованості умінь і навичок проявляти творчість, приймати конструктивні рішення та досягати успіху у пошуковій діяльності.

Рефлексивний компонент уможлилював отримання інформації щодо здатності дітей старшого дошкільного віку виробляти прогностичні та ретроспективні оцінки, аналізувати свої здобутки та прорахунки, вносити у діяльність необхідні корективи.

Під кожний із названих компонентів добирались методи, які у своїй сукупності уможливили оцінку креативності досліджуваних 5-7 років як інтегрованої якості особистості. Комплексна методика об'єднувала такі методи: бесіди, спостереження, моделювання експериментальних ситуацій.

Аналіз емпіричних даних уможливив отримання інформації про типи реалізованості досліджуваними 5-7 років різної статі свого креативного потенціалу. Нами було виділено чотири типи: *репродуктивний* (відтворюючий), *комплікативний*

(комбінування знайомих складових), *самодіяльний* (використання елементів новизни) та *креативний* (створення оригінальних продуктів). Нижче подано характеристику свідомості та поведінки представників кожного з означених вище типів реалізованості креативного потенціалу.

Репродуктивний тип. Представники даного типу невпевнені у собі, залежні від опіки та допомоги інших людей. Працездатність та життєздатність невисокі. Зіткнувшись з труднощами, втрачають спокій, легко звертаються за допомогою. Без підтримки дорослих гальмують свою активність, залишають роботу незавершеною. Пізнавальна активність розвинена недостатньо, уникають нового, не мають схильності до експериментування та дослідництва. Надають перевагу виконанню знайомого, уникають ризикованого, необхідності виявляти творчу активність, здійснювати власні вибори. Завжди намагаються дотриматися зразка, відтворити шаблон, виконати «як вимагають». Прагнуть уникнути неспіху замість досягнення успіху. Проблемну ситуацію не аналізують, не роблять самостійних висновків, повністю покладаються на зовнішні оцінки. *Креативний потенціал нереалізований.*

Компілятивний тип. Віднесені до даного типу дошкільники виявляють зацікавленість новим, намагаються діяти самостійно, проте, зіткнувшись з перешкодами, пригальмовують активність, звертаються за допомогою до дорослого. До експериментальної та аналітичної діяльності ставляться обережно, з пересторогою, намагаються виконувати завдання, схожі на знайомі, які гарантують їм успіх, щоб надміру не ризикувати. Прагнуть досягти успіху, створюючи власний продукт шляхом поєднання знайомих фрагментів без самостійного дослідження та творчої обробки. Кінцевий результат виходить неоригінальним, побудованим на копіюванні відомих частин, поєднаних у нових комбінаціях. Самооцінка невизначена, залежна від думки авторитетного дорослого. Не схильні до саморефлексії. *Креативний потенціал починає пробуджуватись.*

Самодіяльний тип. До складу даного типу увійшли вельми самостійні дошкільники, здатні мобілізуватися на долавання труднощів та виявляти елементи творчої ініціативи. У них розвинена пізнавальна мотивація, оптимальна для віку допитливість, інтерес до виконання творчих завдань та отримання нових знань. Дошкільники прагнуть досягти успіху, виявляють особисті починання, продукують здогадки, роблять припущення, намагаються аналізувати ситуацію, в якій перебувають. Вони надають перевагу завданням, які містять новизну, проявляють ініціативу, охоче виготовляють саморобки власними руками, використовуючи прості інструменти, намагаються вільно самовизначатися. Продукти їхньої діяльності вирізняються елементами творчості, хоча не є повністю новими, оригінальними, самобутніми. Самооцінка переважно адекватна, домагання вельми високі, мають неабияке значення оцінні судження авторитетних людей. *Креативний потенціал частково реалізується.*

Креативний тип. Дошкільника даного типу характеризуються стабільною самостійністю, здатністю продукувати нові ідеї, виробляти гіпотези, приймати відповідальні рішення, проявляти творчість. Вони не бояться помилитися, ставляться до помилок як до власної апробації сил. У них розвинена пізнавальна активність, інтерес до незнайомого, висока допитливість, схильність до здорової міри ризику. Діти даної категорії прагнуть досягти успіху, докладають для цього особистих зусиль. Вони надають перевагу виконанню незнайомих завдань, які вимагають кмітливості, варіативності дій, експериментування, винахідливості. Продукти їхньої діяльності здебільшого вирізняються оригінальністю, рішення – незвичністю, ідеї – неочікуваністю. У них розвинена адекватна самооцінка, вони прагнуть самореалізуватися, аналізують ситуації, в яких перебувають, схильні до саморефлексії. *Креативний потенціал реалізується і розвивається.*

Як засвідчує аналіз емпіричних даних, розподіл дітей старшого дошкільного віку за типами реалізованості креативного потенціалу відбувається неоднорідно.

Представників репродуктивного типу налічується 12%, компілятивного – 26%, самодіяльного – 38%, креативного – 24%.

Встановлено існування статевих відмінностей за типами доміантності. Агресивна доміантність властива здебільшого хлопчикам. Представники сильної статі сміливіші, кмітливіші, допитливіші за дівчат. У віці 5-7 років хлопчики характеризуються переважно егоїстичною доміантністю, прагненням досягти індивідуально значущих цілей. Дівчата здебільшого демонструють просоціальну доміантність, демонструють вищий за хлопчиків рівень відповідальності.

З'ясувалося, що хлопчики і дівчата старшого дошкільного віку практично не відрізняються рівнем домагань та мотивацією досягнення. Водночас дівчата випереджають хлопчиків за прагненням до реального досягнення успіхів, а хлопчики – заглиблення у процес діяльності. Встановлено, що дівчата демонструють вищу мотивацію досягнення за нейтральних умов, хлопчики – за умов інтелектуально-лідерської стимуляції. Різними виявилися сфери активності представників різної статі, пасивність дівчат насправді є радше активністю, спрямованою *усередину себе* (на роздуми, переживання, мрії), а активність хлопчиків – *назовні* (вони багато рухаються, бігають, галасують).

Розподіл досліджуваних 5-7 років на типи реалізованості креативного потенціалу особистості актуалізує необхідність оптимізації освітнього процесу у ЗДО. До психолого-педагогічних умов підвищення ефективності розвитку креативного потенціалу особистості віднесено:

- 1. Створення розвивального середовища, атмосфери підтримки творчих починань.*
- 2. Застосування проблемних завдань, надання дітям можливості експериментувати та досліджувати.*
- 3. Заохочення уміння дошкільників дивитись на ситуацію з різних сторін, вправляти у гнучкості мислення.*
- 4. Стимулювання допитливості, здатності задавати запитання й пробувати на них самостійно відповідати.*

Упровадження даних умов у педагогічну практику стимулювати творчу активність дошкільників, актуалізуватиме та розвиватиме їх креативний потенціал. Цьому сприятиме використання інноваційних освітніх технологій, спрямованих на розкриття та збагачення можливостей для творчої самореалізації дошкільників.

Висновки. У дослідженні вивчався феномен креативного потенціалу особистості та особливості його реалізації в дошкільному дитинстві. Здійснено комплексний аналіз здатності дітей 5-7 років до творчої діяльності, який передбачав оцінку їхньої уяви, гнучкості мислення, а також особистісних якостей. Досліджувалися такі навички, як здатність до нестандартних рішень та такі риси особистості, як самооцінка, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, упевненість в собі, відкритість новому досвіду. Визначено критерії оцінки реалізованості креативного досвіду дошкільників, до яких увійшли: самостійність дій, схильність до ризику; висока пізнавальна активність та розвинена допитливість; мотивація досягнення й оригінальність продуктів; адекватна самооцінка та саморефлексія. Виділено чотири типи реалізованості креативного потенціалу особистості – репродуктивний, компілятивний, самодіяльний та креативний, схарактеризовано прояви представників кожного. Встановлено статеві модифікації реалізованості креативного потенціалу особистості. Аргументовано психолого-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу у ЗДО, до яких віднесено: створення розвивального середовища, атмосфери підтримки творчих починань; застосування проблемних завдань, надання дітям можливості експериментувати та досліджувати; заохочення уміння дошкільників дивитись на ситуацію з різних сторін, вправляти у гнучкості мислення; стимулювання допитливості, здатності задавати запитання й самостійно на них відповідати.

До перспективних напрямів, що вимагають подальшого поглибленого вивчення, слід віднести розробку моделі ефективної реалізації та розвитку креативного потенціалу особистості; дослідження особливостей прояву творчих здібностей дітей на суміжних вікових етапах; розробку диференційованого підходу до виховання креативності у хлопчиків і дівчат 3-6/7 років.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ: Міністерство освіти і науки України. 2021. 38 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута. 2006. 320 с.
3. Кононко О. Л. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі». *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 3–7.
4. Лозинська С.В., Фалько В. В. Теоретичні основи дослідження розвитку креативності у дошкільників як особистісної здатності до творчості. *Педагогічні науки. Молодий вчений*. № 8 (60). 2018. С. 162–63.
5. Маршицька В.В., Орлова Г.В. Теоретичні основи формування креативності у дітей старшого дошкільного віку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19 (1). С. 363–372.
6. Тарабасова Л., Хоміч Л., Клімова Л. Креативність дошкільника. Теоретико-методологічне дослідження. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2022. № 2 (3). С. 88–92.
7. Тітова О. А. Феномен творчого потенціалу у психолого-педагогічній теорії та практиці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2 (56). С. 417–426.
8. Чепур О. Розвиток творчих здібностей у ДНЗ. *Психолог дошкілля*. 2013. № 12. С. 10–12.
9. Штепа О. С. Магістральні механізми актуалізації психологічних ресурсів. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 584–600.
10. Torrance E. P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1962. 278 p.
11. Sternberg R. J. The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. 2006. Vol. 18, No.1. P. 87–98.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia) (2021). [Basic component of preschool education (new edition)]. Ministry of Education and Science of Ukraine [in Ukrainian].
2. Moliako, V. O. & Muzyka, O. L. (Eds.). (2006). *Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen* [Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results]. Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].
3. Kononko, O. L. (2008). *Dytiacha kreatyvnist kriz pryzmu Bazovoi prohramy «Ya u Sviti»* [Children's creativity through the prism of the Basic program "I in the World"]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 7, 3–7 [in Ukrainian].
4. Lozynska, S. V. & Falko, V. V. (2018). *Teoretychni osnovy doslidzhennia rozvytku kreatyvnosti u doshkilnykiv yak osobystisnoi zdatnosti do tvorchosti* [Theoretical foundations of the study of the development of creativity in preschoolers as a personal capacity for creativity]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 8, 162–163 [in Ukrainian].
5. Marshytska, V. V. & Orlova, H. V. (2015). *Teoretychni osnovy formuvannia kreatyvnosti u ditei starshoho doshkilnogo viku* [Theoretical foundations of the formation of creativity in children of older preschool age]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of educating children and student youth*, 19-1, 363–372 [in Ukrainian].
6. Tarabasova, L. Khomich, L. & Klimova, L. (2022). *Kreatyvnist doshkilnyka. Teoretyko-metodolohichne doslidzhennia* [Creativity of a preschooler. Theoretical and methodological research]. *Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity. Seriya: Filosofiia. Pedagogika –*

Bulletin of Dnipro Academy of continuing education. Series: Philosophy. Pedagogy, 2, 88–92 [in Ukrainian].

7. Titova, O. A. (2016). Fenomen tvorchoho potentsialu u psykhologo-pedahohichnii teorii ta praktytsi [The phenomenon of creative potential in psychological and pedagogical theory and practice]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2, 417–426 [in Ukrainian].

8. Chepur, O. (2013). Rozvytok tvorchykh zdibnostei u DNZ [Development of creative abilities in preschool education institutions]. *Psykholoh doskillia – Preschool psychologist*, 12, 10–12 [in Ukrainian].

9. Shtepa, O.S. (2016). Mahistralni mekhanizmy aktualizatsii psykhologichnykh resursiv [Magistral mechanisms of actualization of psychological resources]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 33, 584–600 [in Ukrainian].

10. Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Prentice-Hall, Inc. [in English]

11. Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87–98 [in English].

Kononko O.

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education,
Nizhyn Mykola Gogol State University
kononko11@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2815-6261

Besarab A.

Postgraduate student,
Nizhyn Mykola Gogol State University
besarab.alla@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0008-6145-8089

ACTUALIZATION AND DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF THE PERSONALITY IN PRESCHOOL CHILDHOOD

Introduction. *Disclosing the essence of the creative potential of the individual and studying the features of its actualization and development throughout preschool childhood is one of the important tasks of preschool pedagogy. Insufficient study of the problem and the presence of a demand in pedagogical practice for technologies for the development of creative abilities in children of senior preschool age determine its relevance. Laying the foundations of creativity in the first six/seven years of life serves as a prerequisite for revealing the creative potential of the individual at subsequent age stages, its full self-expression. The article formulates the conceptual principles of the study; reveals the content of the leading categories; determines the criteria for assessing the degree of formation of creative potential in children 5-7 years old; characterizes the author's typology; develops psychological and pedagogical conditions for optimizing the educational process; outlines the technology for actualizing the creative activity of the individual.*

Methods: *theoretical and empirical analysis of materials from scientific sources was carried out; abstraction contributed to the clarification and concretization of the conceptual apparatus; synthesis, comparison and generalization allowed us to compare the views of different scientists on the problem under study; observations, individual conversations, modeling of experimental situations made it possible to determine the features and trends in the manifestation of the creative potential of the individual.*

Results. *The main achievements of the study are: 1) the author's interpretation of "creativity", which is understood as a valuable property of the individual, a condition for his creative self-development; 2) differentiation of the concepts of "creativity" and "creativity";*

3) disclosure of the essence of the categories "creative potential" and "creative personality"; 4) development of criteria for the realization of the creative potential of the individual, which include: independence of action and a tendency to risk; high cognitive activity, which is evidenced by curiosity; motivation for achievement, which is manifested in the desire to achieve success; high efficiency of activity and originality of its results; ability to self-reflection; 5) determination of the typology of the manifestation of the creative potential of the individual, which includes: reproductive (reproducing), compilative (combining familiar components), amateur (using elements of novelty) and creative (creating original products); 6) justification of psychological and pedagogical conditions for optimizing the educational process in early childhood education; 7) use of innovative technologies to actualize and develop the creative potential of a child aged 5-7.

Originality. For the first time: the author's approach to the formulation of the conceptual foundations of the study, based on the principle of activity, is presented; the differences between the concepts of "creativity" and "creativity", "potential" and "actual" are specified; the essence of the concept of "creative potential of the individual" is defined and its age-sex modifications are described; the assessment criteria and the author's typology of the realization of the creative potential of children of senior preschool age are revealed; the psychological and pedagogical conditions for the effective actualization and development of the creative potential of children 5-7 years old are substantiated; modern technologies for optimizing the educational process in preschool educational institutions are characterized, aimed at revealing and enriching the opportunities for creative self-realization of preschoolers.

Conclusions. The study established age-related features of the actualization and development of the creative potential of a preschooler's personality. Its implementation is evidenced by the ability of a 5-7-year-old child to make independent decisions, avoid set standards and templates, take a healthy measure of risk, show creative imagination, strive for and achieve success, reflect on their own results and themselves. Criteria for assessing the degree of realization of a person's creative potential are determined and four types are identified: reproductive, compilative, amateur and creative. Psychological and pedagogical conditions for the effective realization of a preschooler's creative potential are substantiated. The main ones are: creating a stimulating environment in which the production of new ideas, experimentation and a healthy measure of risk are encouraged; development of critical thinking, readiness to go beyond the usual; training children in the ability to solve non-standard situations, show creative imagination; use of the "brainstorming" method by the teacher. It is emphasized that the use of innovative educational technologies will contribute to the actualization and development of the creative potential of a child aged 5-7 years.

Key words: creative potential of the individual, creative abilities, imagination and fantasy, potential and actual, problem tasks, cognitive activity, self-expression, optimization of the educational process.

Отримано редколегією / Received: 28.02.2026
Прорецензовано / Revised: 12.03.2026
Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 373.3.091-39-024.87:159.942
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-79-86

Криловець М. Г.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
krylovets.mg@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8322-9606

Конончук А. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kononchuk.ai@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6198-9041

**ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація педагогічних стратегій розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку в умовах дистанційного навчання, а також визначення ефективних методів формування емоційної компетентності та механізмів створення позитивної емоційної атмосфери в цифровому освітньому середовищі. Методологічну основу дослідження становлять теоретичний аналіз та синтез наукової педагогічної і психологічної літератури, контент-аналіз сучасних аналітичних звітів щодо організації початкової освіти в умовах воєнного стану, системно-структурний підхід до вивчення компонентів емоційної компетентності, а також узагальнення передового педагогічного досвіду щодо впровадження інтерактивних та мультимедійних технологій у дистанційну практику. У результаті дослідження встановлено, що молодший шкільний вік є критичним періодом для інтелектуалізації емоцій та формування здатності до рефлексії, що безпосередньо корелює з академічною успішністю та соціальною адаптацією. Доведено, що дистанційний формат навчання створює суперечність між потребою дитини в емоційному обміні та обмеженими можливостями веб-інтерфейсів, що може призводити до емоційної депривації та зниження мотивації. Виявлено, що ефективно подолання цих бар'єрів можливе через реалізацію комплексу стратегій: створення емоційно безпечного середовища (емпатійне спілкування, підтримувальний відгук дорослого), інтенсифікацію соціальної взаємодії (гейміфікація, спільні проекти) та розвиток навичок саморегуляції (релаксаційні вправи). Особливу увагу приділено використанню новітніх технологічних рішень, зокрема штучного інтелекту, для моніторингу ментального здоров'я учнів у режимі реального часу. Обґрунтовано трансформацію функцій учителя від транслятора знань до емоційного модератора та фасилітатора. Актуалізовано роль батьків як безпосередніх співорганізаторів освітнього процесу, особливо у роботі з учнями перших класів, де їхня підтримка є вирішальним чинником адаптації до цифрового навчання. Наукова новизна дослідження полягає в уточненні змісту педагогічних стратегій розвитку емоційного інтелекту через призму віртуалізації освіти та обґрунтуванні необхідності поєднання технологічних інструментів (ШІ, мультимедіа) з гуманістичними підходами в умовах воєнних викликів. Практична значущість полягає у можливості застосування розроблених рекомендацій для вдосконалення методик дистанційного навчання в початковій школі, розроблення програм психолого-педагогічного

супроводу учнів та батьків, а також для підготовки вчителів до роботи в умовах цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: емоційна компетентність, емоційна сфера, емоційний інтелект, молодший шкільний вік, дитина, учень, дистанційне навчання, педагогічні стратегії, освіта, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Сучасна трансформація освітнього середовища, зокрема впровадження дистанційного навчання, ставить перед педагогічною наукою низку нових викликів, серед яких одним із ключових є забезпечення ефективного розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. Емоційна компетентність у цьому віковому періоді виступає не лише регулятором навчальної діяльності, але й фундаментальною передумовою соціальної адаптації та формування особистісної стійкості. В умовах дистанційного навчання традиційні способи формування емоційного розвитку значною мірою обмежені, що створює ризики емоційної депривації, підвищення тривожності та зниження навчальної мотивації.

Водночас використання цифрових технологій відкриває нові можливості для розвитку емоційної сфери, проте їхнє ефективне використання вимагає цілеспрямованого педагогічного проєктування, інтеграції мультимедійних та інтерактивних ресурсів, фасилітативної діяльності вчителя та активної участі родини. Невирішеність цих проблем зумовлює необхідність формування системних педагогічних стратегій, які забезпечують розвиток емоційної компетентності, підтримку позитивного емоційного фону та адаптивної соціалізації молодших школярів у цифровому освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показує аналіз останніх досліджень і публікацій, проблема трансформації освітнього простору в умовах глобальних викликів та її вплив на розвиток особистості є надзвичайно актуальною. Зокрема, у працях останніх років пропонується ряд концептуальних підходів до розуміння емоційної сфери як детермінанти успішної соціалізації та навчальної діяльності. Важливе місце у цих дослідженнях посідає вивчення емоційного інтелекту молодших школярів. Так, Т. Котик обґрунтовує рефлексивну природу емоційних станів та доводить, що здатність до усвідомлення власних емоцій є базовою передумовою успішності дитини у міжособистісній взаємодії.

Важливість системних змін у початковій ланці освіти в контексті реформи «Нова українська школа» підкреслює Н. Бібік. Цифрове середовище та новітні технології посідають ключове місце у сучасній науковій дискусії щодо компенсації освітніх втрат. Зокрема, О. Топузов та С. Алексєєва доводять ефективність штучного інтелекту як засобу створення інтерактивного середовища, здатного забезпечити індивідуалізацію навчання та ментальну підтримку учнів. Паралельно з цим, Л. Шелестова та О. Барановська акцентують увагу на необхідності диференційованого підходу та врахуванні індивідуальних особливостей дитини для подолання емоційної напруги в умовах змішаного навчання.

Також досліджується роль педагога в умовах цифровізації. О. Саган та Л. Пермінова підкреслюють, що професійна діяльність вчителя набуває фасилітативного характеру, де функція підтримки соціально-емоційного розвитку стає пріоритетною для подолання ризиків емоційної відчуженості учнів.

Водночас огляд літератури виявляє декілька істотних прогалин, зокрема недостатньо робіт, що інтегрують традиційні методики розвитку емоційного інтелекту з новітніми інструментами штучного інтелекту в межах дистанційного формату, а також бракує досліджень, які пропонують цілісну систему педагогічних стратегій для стабілізації емоційної сфери молодших школярів, що тривалий час перебувають в умовах воєнного стану.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування педагогічних стратегій розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку в умовах дистанційного навчання, визначення ефективних методів формування емоційної компетентності та забезпечення позитивної емоційної атмосфери в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молодший шкільний вік посідає важливе місце в системі вікового розвитку дитини, оскільки характеризується інтенсивними змінами в емоційній сфері, які безпосередньо впливають на успішність навчальної діяльності, особливості міжособистісної взаємодії та процес соціалізації. У цей період емоції набувають регулятивної функції, визначаючи ставлення дитини до навчання, оточення та самої себе.

Саме в молодшому шкільному віці виникає та активно розвивається здатність до усвідомлення й початкової рефлексії емоційних станів, що передбачає вміння аналізувати власні емоції та причини їх виникнення, прогнозувати ситуації, здатні викликати певні емоційні переживання, а також передбачати можливі наслідки тих чи інших емоційних реакцій [9, с. 17].

Несвоєчасність формування емоційної компетентності в цей період може мати пролонговані негативні наслідки. Як зазначає Т. Котик, відсутність достатнього рівня емоційного розвитку до досягнення дитиною 10–11 років, суттєво перешкоджає подальшій життєвій успішності особистості. Несформованість емоційного базису на цьому етапі стає причиною деструкції міжособистісної взаємодії, виникнення внутрішніх конфліктів та труднощів у побудові комфортних стосунків із соціумом у майбутньому [6, с. 33].

В цей період відбувається якісна перебудова почуттів: від афективної імпульсивності дитина переходить до інтелектуалізації емоцій. Емоційна сфера за таких умов стає не просто фоном навчальної діяльності, а її внутрішнім рушієм, оскільки позитивні емоційні стани сприяють активізації пізнавальних процесів, пам'яті та уваги. Водночас емоційна нестабільність або тривала тривожність можуть виступати блокувальним чинником, що знижує когнітивну продуктивність учня.

У контексті трансформації сучасної освіти особливого значення набуває той факт, що сензитивність молодшого шкільного віку до емоційних впливів стикається з викликами цифрового формату взаємодії. Перехід до дистанційного навчання кардинально змінює зміст педагогічного впливу, оскільки традиційний безпосередній контакт учителя з учнями замінюється опосередкованою комунікацією через технічні засоби навчання. Це створює ситуацію, за якої емоційне поле уроку, що раніше формувалося природним шляхом у фізичному просторі класу, тепер потребує штучного конструювання та специфічної модерації.

Відтак, умови дистанційного навчання породжують низку суперечностей між потребою молодшого школяра в інтенсивному емоційному обміні та обмеженими можливостями веб-інтерфейсів для його реалізації. Соціальна дистанція, зумовлена фізичною віддаленістю, часто трансформується в емоційну відчуженість, що може провокувати у дітей почуття самотності, зниження пізнавального інтересу та дестабілізацію емоційного стану. За таких обставин виникає нагальна потреба у розробці цілеспрямованих педагогічних стратегій, що дозволили б нівелювати негативний вплив віртуалізації та забезпечити гармонійний розвиток емоційної сфери дитини навіть у цифровому освітньому середовищі.

Фундаментом для формування стійкої навчальної мотивації є дотримання низки психолого-педагогічних умов. Зокрема, для ефективності розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів необхідним є систематичне урізноманітнення чуттєвого досвіду, усвідомлення учнем особистої та суспільної цінності знань і вмінь, що набуваються, а також обов'язкове переживання успіху в роботі за наявності позитивної емоційної атмосфери. Окрім цього, важливу роль відіграє помірنا складність і посиленість завдань, опора на попередній досвід учня, активний, продуктивний і

творчий характер діяльності та сформованість в учнів провідних прийомів навчальної діяльності [2, с. 39].

Однак у межах дистанційного формату навчання реалізація зазначених умов стикається з суттєвими труднощами. Найбільш критичним аспектом стає урізноманітнення чуттєвого досвіду, оскільки в онлайн-середовищі сприйняття обмежене переважно візуальним та аудіальним каналами. Відсутність можливості безпосереднього тактильного контакту з об'єктами вивчення, неможливість організації колективної предметно-перетворювальної діяльності в єдиному фізичному просторі звужують емоційну палітру уроку.

Забезпечення позитивної емоційної атмосфери та ситуації успіху також потребує від педагога додаткових зусиль, оскільки через екранний бар'єр складніше вчасно помітити ознаки дискомфорту, розгубленості або втрати інтересу в окремих учнів. Опосередкований характер комунікації нівелює можливість миттєвого емоційного схвалення, яке в традиційній школі реалізується через погляд, посмішку чи жест учителя. Це створює ризик формалізації навчання, де активний і творчий характер діяльності підмінюється механічним виконанням цифрових завдань.

Дистанційне навчання як форма організації освітнього процесу має низку специфічних характеристик, що безпосередньо впливають на емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку. Серед них: опосередкований характер педагогічної взаємодії, зменшення спонтанного емоційного обміну, зміна звичних ритмів навчальної діяльності, а також підвищена роль сімейного середовища в освітньому процесі.

Складність такого формату підтверджується результатами емпіричних досліджень. Зокрема, в аналітичному звіті за результатами онлайн-опитування «Організація початкової освіти в 2022 році в умовах воєнного стану» зазначається, що хоча дистанційне навчання виконувало заспокійливу роль, відволікаючи дітей від травматичної реальності, вчителям бракувало сформованості у школярів саме рефлексивних умінь. Серед найбільш дефіцитарних навичок респонденти виокремили вміння керувати емоціями, концентрувати увагу, швидко організовуватися та повноцінно висловлювати власну думку. Дослідження підкреслює, що формат дистанційного навчання потребує особливого проєктування, оскільки робота в умовах невизначеності є надзвичайно складною для дітей початкової ланки [4, с. 19-20].

Водночас дистанційне навчання створює й нові можливості для розвитку емоційної сфери, зокрема через використання цифрових освітніх ресурсів, інтерактивних платформ, мультимедійного контенту та індивідуалізацію темпу навчання. За умови педагогічно доцільної організації освітнього процесу ці можливості можуть бути використані для підтримки позитивного емоційного фону та розвитку емоційної компетентності молодших школярів.

Перспективним напрямом у цьому контексті є застосування новітніх технологічних рішень для компенсації освітніх втрат. Як зауважують О. Топузов та С. Алексєєва, значущим є розроблення віртуальних систем для надання психосоціальної підтримки учням, які відчувають стрес внаслідок воєнного конфлікту. Штучний інтелект (ШІ) пропонує інструментарій для моніторингу ментального здоров'я через аналіз текстових і голосових записів, розпізнавання емоційних реакцій за допомогою аналізу обличчя та створення віртуальних асистентів. Такі розумні системи здатні забезпечувати адаптивну підтримку, надаючи персоналізовані рекомендації щодо зниження стресу та підвищення самопочуття дитини в режимі реального часу [7].

Упровадження інноваційних технологічних рішень потребує системної педагогічної підтримки, де однією з ключових стратегій виступає створення емоційно безпечного освітнього середовища. В умовах дистанційного формату це передбачає насамперед дотримання доброзичливого стилю спілкування вчителя, використання чітких, зрозумілих та підтримувальних інструкцій, а також забезпечення регулярного зворотного зв'язку. Важливим складником є демонстрація емпатійного ставлення до

емоційних переживань дітей та формування атмосфери прийняття, у якій дитина не відчуває страху перед можливими помилками, натомість отримує всебічну підтримку з боку педагога.

Стратегія формування емоційної безпеки стає надійним підґрунтям для подальшої соціалізації учнів у віртуальному просторі. Освітній процес за таких умов має бути зорієнтований на розвиток здатності дітей до активної співпраці, виявлення толерантності та емпатії. Це сприяє розбудові гармонійного класного колективу та дозволяє суттєво знизити рівень тривоги й емоційної напруженості у школярів. Забезпечити сприятливу атмосферу можна шляхом інтеграції в уроки стимулювальних ігор, що допомагають дітям зняти напруження й розважитися, а також через реалізацію спільних проєктів, які залучають учнів до безпосереднього спілкування та партнерської взаємодії [8, с. 26].

Особливу роль у реалізації зазначених підходів відіграють інтерактивні технології, які стають дієвим інструментом розвитку емоційної сфери молодших школярів у цифровому просторі. Використання онлайн-ігор, вікторин, інтерактивних вправ та спільних проєктів сприяє залученню дітей до активної взаємодії, викликає стійкі позитивні емоції та підтримує високий рівень інтересу до навчальної діяльності.

При цьому важливо розуміти, що залучення мультимедійних навчальних продуктів за допомогою новітніх технічних засобів не змінює сутності педагогічної стратегії, проте суттєво розширює функціональні можливості вчителя. Зокрема, технічний потенціал інтерактивного програмного забезпечення дозволяє значно інтенсифікувати діяльність учнів на уроці, незалежно від ступеня їхньої попередньої підготовки. Завдяки підсиленню емоційної складової навчального процесу через візуалізацію та інтерактивність, зростає ефективність фронтальних форм роботи, що є критично важливим для підтримання групової динаміки в дистанційному режимі [3, с. 45].

Інтерактивне середовище виступає не лише технічним майданчиком, а й потужним емоційним стимулятором, оскільки дозволяє вчителю створювати варіативні навчальні ситуації, де дитина через дію та гру опановує навички емоційної саморегуляції та ефективної комунікації з однолітками, що нівелює негативні наслідки фізичної віддаленості.

Використання мультимедійних засобів (відео, анімацій, аудіоматеріалів) дозволяє посилити емоційний вплив навчального контенту, зробити його більш наочним та емоційно привабливим для дітей молодшого шкільного віку. Водночас педагог має дотримуватися принципу помірності, щоб уникнути перевантаження емоційної сфери дитини.

Водночас ефективність використання мультимедійних засобів безпосередньо залежить від готовності вчителя до зміни своєї професійної ролі. У дистанційному форматі навчання роль учителя як емоційного модератора освітнього процесу суттєво зростає, оскільки педагог виступає не лише транслятором знань, а й організатором емоційно підтримувального середовища, здатного компенсувати дефіцит безпосереднього спілкування. Така трансформація функцій учителя початкових класів є необхідною відповіддю на виклики та можливості цифрового формату.

Зокрема, однією з пріоритетних стає функція підтримки соціально-емоційного розвитку учнів. Оскільки дистанційна освіта створює певні перешкоди для формування соціального та емоційного інтелекту, вчитель має цілеспрямовано конструювати такі віртуальні середовища, що стимулюють співпрацю та активне спілкування. Це передбачає не лише викладання навчального матеріалу, а й глибоке розуміння та врахування соціальних потреб учнів, надання їм необхідної психоемоційної підтримки в межах цифрової взаємодії [5, с. 58].

Професійна діяльність педагога в умовах дистанційного навчання набуває також виразного фасилітативного характеру. Учитель стає організатором емоційних зв'язків, який через систему групових завдань та інтерактивних методів створює

умови для емоційного вираження кожного учня, забезпечуючи цілісність освітнього процесу попри фізичну віддаленість учасників.

Важливим аспектом педагогічної діяльності є розвиток у дітей навичок емоційної саморегуляції. Це може реалізовуватися через включення в освітній процес спеціальних вправ на релаксацію, дихальні практики, елементи емоційної рефлексії наприкінці уроків, які сприяють зниженню рівня емоційної напруги та формуванню усвідомленого ставлення до власних емоцій.

Учитель також має враховувати індивідуальні емоційні особливості кожної дитини, адаптуючи навчальні завдання до її можливостей і потреб. Індивідуалізація навчання в дистанційному форматі створює умови для підвищення впевненості дитини у власних силах та підтримки позитивної самооцінки.

Умови дистанційного навчання суттєво актуалізують також роль батьків як активних учасників освітнього процесу, оскільки саме вони стають безпосередніми модераторами домашнього навчального середовища. Співпраця вчителя з родиною є фундаментальною педагогічною стратегією, що забезпечує емоційну стабільність дитини молодшого шкільного віку в умовах фізичної віддаленості від шкільного колективу.

Особливого значення така взаємодія набуває під час роботи з найбільш вразливою групою учнів – першокласниками. Організація ефективного дистанційного навчання вимагає від школярів певного базового рівня ІКТ-компетентності, а також навичок читання та письма для роботи з цифровими ресурсами. Оскільки учні перших класів часто ще не володіють цими вміннями повною мірою, проведення освітнього процесу, особливо в асинхронному режимі, стає надзвичайно складним без значної допомоги дорослих. Батьківська підтримка у цьому контексті є вирішальним чинником, що дозволяє дитині адаптуватися до нових умов навчання та уникнути стресових реакцій, пов'язаних із технічними чи організаційними труднощами [1, с. 29].

Відтак, педагогічна стратегія має включати регулярне консультування батьків щодо методів емоційної підтримки дітей, спільного розв'язання навчальних завдань та створення атмосфери довіри вдома. Тільки за умови узгодженості дій педагога та родини можна досягти стабілізації емоційної сфери молодшого школяра та сформувати в нього позитивне ставлення до дистанційного формату навчання, що є основою його подальшої академічної успішності.

Висновки. Запропонований аналіз педагогічних стратегій розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку в умовах дистанційного навчання засвідчує можливість подолання негативних наслідків емоційної депривації, зумовленої фізичною віддаленістю учасників освітнього процесу, та створення емоційно безпечного цифрового освітнього середовища. Емоційно орієнтовані педагогічні стратегії, що ґрунтуються на поєднанні інтерактивних технологій, мультимедійних засобів, фасилітативної ролі вчителя та партнерської взаємодії з родиною, мають стати основою розвитку емоційної компетентності й емоційної стійкості молодших школярів у дистанційному форматі навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вирішенні комплексу завдань щодо методичного, психолого-педагогічного та організаційного забезпечення реалізації зазначених стратегій, а також у розробленні інструментарію діагностики й моніторингу емоційного стану дітей у цифровому освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Білик Ю., Коломієць А., Коломієць Т. Особливості організації дистанційного навчання у початковій школі в умовах воєнного стану. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2023. № 2 (53). С. 26–32.
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

3. Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах : посіб. / Богачков Ю. М., Биков В. Ю., Пінчук О. П., Манако А. Ф., Вольневич О. І., Царенко В. О., Ухань П. С., Мушка І. В. / наук. ред. Ю. М. Богачков. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
4. Результати онлайн опитування «Організація початкової освіти в 2022 році в умовах воєнного стану»: аналітичний звіт / Бібік Н., Локшина О., Онопрієнко О., Топузов О. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 38 с.
5. Саган О. В., Пермінова Л. А. Трансформація функцій учителя початкових класів в умовах змішаного та дистанційного навчання. *Педагогічні науки*. 2023. № 104. С. 55–60.
6. Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики : монографія / за ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль : Підручники і посібники, 2021. 352 с.
7. Топузов О., Алексєєва С. Штучний інтелект та імерсивні технології в освітніх практиках: компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті під час війни в Україні. *Освіта для цифрової трансформації суспільства*: монографія. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2024. С. 249–260.
8. Шелестова Л. В., Барановська О. В. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: метод. посіб. / наук. ред. О. В. Малихін. Київ : Вид. дім «Освіта», 2024. 225 с.
9. Яцюк М. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи) : навч.-метод. посіб. Вінниця : Вид-во «Діло», 2019. 105 с.

References

1. Bilyk, Yu., Kolomiets, A., & Kolomiets, T. (2023). Osoblyvosti orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u pochatkovii shkoli v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of distance learning organization in primary school under martial law]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2 (53), 26–32 [in Ukrainian].
2. Bibik, N. (Ed.). (2018). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian school: a guide for the teacher]. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
3. Bohachkov, Yu. M., Bykov, V. Yu., Pinchuk, O. P., Manako, A. F., Volnevych, O. I., Tsarenko, V. O., U Khan, P. S., & Mushka, I. V. (2012). *Orhanizatsiia seredovyscha dystantsiinoho navchannia v serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Organization of the distance learning environment in secondary general educational institutions]. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
4. Bibik, N., Lokshyna, O., Onoprienko, O., & Topuzov, O. (2023). *Rezultaty onlain opytuvannia «Orhanizatsiia pochatkovoї osvity v 2022 rotsi v umovakh voiennoho stanu»: analitychnyi zvit* [Results of the online survey "Organization of primary education in 2022 under martial law": analytical report]. Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
5. Sahan, O. V., & Perminova, L. A. (2023). Transformatsiia funktsii uchytelia pochatkovykh klasiv v umovakh zmishanoho ta dystantsiinoho navchannia [Transformation of primary school teacher functions in terms of blended and distance learning]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 104, 55–60 [in Ukrainian].
6. Palykhata, E., & Petryshyna, O. (Eds.). (2021). *Stratehichni napriamy rozvytku suchasnoi ukrainskoi lnhvodydaktyky* [Strategic directions of the development of modern Ukrainian linguodidactics]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].
7. Topuzov, O., & Aliksieieva, S. (2024). Shtuchnyi intelekt ta imersyvni tekhnolohii v osvitnikh praktykakh: kompensatsiia osvitnikh vtrat u zahalnoi serednii osviti pid chas viiny v Ukraini [Artificial intelligence and immersive technologies in educational practices: compensation for educational losses in general secondary education during the war in Ukraine]. In *Osvita dlia tsyfrovoi transformatsii suspilstva* [Education for the digital transformation of society] (pp. 249–260). Kyiv: TOV "Yurka Liubchenka" [in Ukrainian].
8. Shelestova, L. V., & Baranovska, O. V. (2024). *Indyvidualizatsiia navchannia v umovakh zmishanoi formy orhanizatsii osvitynoho protsesu u pochatkovii shkoli* [Individualization of learning in the conditions of a mixed form of organization of the educational process in primary school]. Kyiv: Vydavnychiy dim "Osvita" [in Ukrainian].
9. Yatsiuk, M. (2019). *Emotsiyni intelekt osobystosti (na khvyli Novoi ukrainskoi shkoly)* [Emotional intelligence of the individual (on the wave of the New Ukrainian School)]. Vinnytsia: Vydavnytstvo "Dilo" [in Ukrainian].

Krylovets M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
krylovets.mg@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8322-9606

Kononchuk A.

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
kononchuk.ai@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6198-9041

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR DEVELOPING THE EMOTIONAL SPHERE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN DISTANCE LEARNING

The aim of the article is to theoretically substantiate and systematize pedagogical strategies for developing the emotional sphere of primary school children in distance learning, as well as to identify effective methods for building emotional competence and mechanisms for creating a positive emotional atmosphere in the digital educational environment. The methodological basis of the study comprises the theoretical analysis and synthesis of scientific pedagogical and psychological literature, content analysis of current analytical reports on the organization of primary education under martial law, a systemic-structural approach to studying the components of emotional competence, and the generalization of advanced pedagogical experience regarding the implementation of interactive and multimedia technologies in distance practice. The results of the study establish that primary school age is a critical period for the intellectualization of emotions and the formation of reflexivity, which directly correlates with academic achievement and social adaptation. It is proved that the distance learning format creates a contradiction between a child's need for emotional exchange and the limited capabilities of web interfaces, which can lead to emotional deprivation and decreased motivation. It is revealed that effective overcoming of these barriers is possible through the implementation of a set of strategies: creating an emotionally safe environment (empathic communication, supportive adult feedback), intensifying social interaction (gamification, collaborative projects), and developing self-regulation skills (relaxation exercises). Special attention is paid to the use of cutting-edge technological solutions, including artificial intelligence, for real-time monitoring of students' mental health. The transformation of teacher functions from a transmitter of knowledge to an emotional moderator and facilitator is substantiated. The role of parents as direct co-organizers of the educational process is highlighted, especially in working with first-grade students, where their support is a decisive factor in adapting to digital learning. The scientific novelty of the study lies in clarifying the content of pedagogical strategies for emotional intelligence development through the prism of educational virtualization and substantiating the need to combine technological tools (AI, multimedia) with humanistic approaches under the challenges of war. The practical significance lies in the possibility of applying the developed recommendations to improve distance learning methodologies in primary school, developing programs for psychological and pedagogical support for students and parents, as well as for teacher training in the context of the digital transformation of education.

Key words: emotional competence, emotional sphere, emotional intelligence, primary school age, child, student, distance learning, pedagogical strategies, education, educational environment.

Отримано редколегією / Received: 02.02.2026

Прорецензовано / Revised: 20.02.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 37.013.42:796.011.3:004
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-87-94

Necherda V. B.

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Senior Researcher of the Division of Educational
Projecting of Institute of Problems on Education of the
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
necherda@gmail.com.
orcid.org/0000-0003-2571-5785

**TO THE PROBLEM OF INFORMATION AND CREATIVE PROJECTS
IN THE ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION OF ADOLESCENTS**

The purpose of the research is to outline the problem field of project technologies, in particular, information and creative projects in the organization of physical education of modern adolescents. The tasks are to summarize the data of pedagogical theory and practice regarding information and creative projects and to highlight the conceptual provisions of the research. To achieve the purpose of the research, such theoretical methods as a system-structural analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical sources concerning the problem of information and creative projects, generalization and comparison of the obtained data were used.

The theoretical basis of the research is the conclusions based on the results of scientific research dedicated to the dynamics of the health of Ukrainian adolescents under the influence of the war; provisions that reveal the essence of project technologies, theoretical and practical aspects of their implementation; provisions that reveal the content and structure of information and creative projects. As a result of the study, the author emphasized the methods used in the implementation of information and creative projects in the practice of physical education of modern adolescents, and the educational potential of information and creative projects in the organization of physical education of adolescents, in particular, the activation of adolescents' reflection processes regarding their own physical development and the necessity for a healthy lifestyle, expanding the base of pupils' theoretical knowledge regarding the basics of physical culture and the culture of a healthy lifestyle, means of health preservation and health restoration, increasing adolescents' motivation for physical development and physical activity, promoting their value attitude to their own life and health, self-control and self-education during the hardening of the body, the formation of motor skills and abilities, creating favorable conditions for adolescents to independently and consciously choose their own health preservation models and life position to be physically healthy.

The scientific novelty of the research lies in the clarification of the concepts of «project in the organization of physical education of adolescents», «information projects in the organization of physical education of adolescents» and «creative projects in the organization of physical education of adolescents». The practical significance of the results obtained lies in the modernization of the system of physical education of adolescents in accordance with social challenges and individual needs.

Key words: adolescents, physical education, project, information project, creative project, methods.

Problem setting. The current conditions of martial law in Ukraine are causing constant stress, anxiety, psychological tension and exhaustion, decreased working capacity and motivation for physical activity. These factors have a particularly negative impact on adolescents, since this age is accompanied by hormonal changes and the associated

emotional instability, impulsivity, conflict and at the same time increased vulnerability, desire for support and security.

The situation is complicated by the limited infrastructure, in particular, the closure or destruction of sports grounds, halls, clubs, as well as the transfer of training mainly to the online mode, which provokes a more sedentary lifestyle of the younger generation, as a result of this factors adolescents' fitness, physical endurance, and resistance to various diseases are steadily decreasing.

That is why the issue of organizing physical education of adolescents in educational institutions is gaining critical importance and relevance. Project technologies for organizing physical education will assist to increase its effectiveness. The relevance of the problem determined the choice of the research topic.

Analysis of recent research and publications. Analysis of psychological and pedagogical sources concerning the problem of project technologies indicates its complexity and multifacetedness. According to domestic scientists S. Sysoeva and N. Batechko, project technology assumes the presence of a problem that requires integrated knowledge and a research search for its solution [5, pp. 241–251]. Scientists from Chile [10] distinguish four main stages of any project, including: *initiation* (definition of the goal and problem, setting tasks, specifying the scale and resources, finding ways to solve the problem during meetings and seminars dedicated to coordinating plans for the implementation of project tasks); *planning* (focuses on developing detailed schedules for the phased implementation of project tasks, outlining budgets and attracting additional resources, as well as the responsibilities of various participants); *execution* (achieving goals and presenting project results through exhibitions, competitions, portfolios); *completion* (review of the work process and project results – feedback from stakeholders, analysis of activity effectiveness and self-analysis of successes and failures).

Domestic scientists, considering the stages of project implementation, emphasize that this technology contributes to the integration of knowledge and skills from various fields of science, technology, and creativity [4, p. 90]. The conclusions of Polish researchers are unanimous, who believe that one of the important *advantages of project technology* is «its integrative nature: during the development and implementation of projects, it is possible to achieve cognitive, educational, upbringing, and even therapeutic goals, since a successful project «not only contributes to the development of critical and creative thinking, organizational, managerial, leadership, analytical, research, aesthetic, and creative abilities, effective communication and partnership skills, but also harmonizes interpersonal relationships between project participants and gives positive emotions by creating situations of success» [9, p. 28]. We agree with the scientific opinion of Polish scientists and at the same time emphasize that it is precisely *situations of success in projects* that motivate adolescents to form the qualities necessary for health preservation, in particular, diligence, self-confidence, purposefulness, organization, and discipline.

Ukrainian scientists complement the positive impact of project technology, noting the «development of the desire for knowledge and reflection skills in adolescents» [8, p. 157] and «the creation of unique prerequisites for the formation of key competencies (social, informational, communicative, etc.) by means of this technology» [7, p. 17]. The scientific position of Chinese scientists is similar, who emphasize that project technology is mainly focused on the development of the pupil's personality through practical experience in solving certain problems by organizing communicative, research, cognitive, analytical, and creative activities [11, p. 152].

Scientists from Australia and Indonesia [13] consider project technologies in the context of creating motivating programs for adolescents aimed at forming basic knowledge of pupils concerning the importance of physical culture and sports for improving health, the necessity for a daily routine and personal hygiene, as well as methods of hardening and maintaining high performance, and emphasize that such practice-oriented projects contribute to improving the general physical and sports training of adolescents, developing

their interest in sports, in particular, systematic independent performance of physical exercises.

Researchers from Malaysia [12, p. 211], noting the powerful potential of project technology in shaping the personality of a adolescent, emphasize its *principles* such as variability, i.e. freedom of choice in the process of completing project tasks, pragmatism, which consists in selecting the necessary information for analyzing the problem, and the principle of partnership, which ensures the success of its implementation. Latvian scientists consider project technology to be *the most pupil-oriented means of developing the most important skills of the 21st century*, in particular, stress resistance, reflexivity and cooperation [6, p. 2]. Agreeing with Malaysian and Latvian scientists, we note that «*the main things in project activities* are friendly ties between project participants, the ability to work in a team for the sake of results, to recognize the importance of the contribution of others, and to strengthen collective and individual responsibility» [3, p. 118].

Therefore, the powerful educational capabilities of *project technology* allow us to consider it an effective tool for the psychological rehabilitation of an adolescent and his adaptation to the requirements of society, strengthening his physical and mental health, and promoting the values of a healthy lifestyle.

Highlighting previously unresolved parts of the general problem. It should be noted that many scientific studies and methodological developments have been dedicated to the content and objectives of project technology, the history of its emergence, types of projects, stages of their implementation, design of project documentation, and the introduction of project technology into the educational process in secondary education institutions, however, the problem of information and creative projects in the organization of physical education of modern adolescents has not yet been the subject of research by Ukrainian scientists.

Formulation of the purpose of the article. Based on the abovementioned, *the purpose of our research* is to outline the problem field of project technologies, in particular, information and creative projects in the organization of physical education of modern adolescents. Accordingly, *our tasks* are to generalize the data of pedagogical theory and practice regarding information and creative projects and to highlight the conceptual provisions of the mentioned research.

Presentation of the main material of the research. The clarification of the initial positions of the research is based on *the regulatory and legislative framework in the field of educational policy* for the upbringing of the younger generation, in particular, in such documents as: Decree of the President of Ukraine of September 30, 2019 No. 722 «On the Sustainable Development Goals of Ukraine for the period until 2030»; Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period until 2029; Strategic Plan of Activities of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027; Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of January 2, 2026 No. 20 «On Approval of the State Targeted Social Program «Youth of Ukraine: Generation of Resilience – 2030». The mentioned documents emphasize the important role of secondary education institutions in providing favorable conditions for the disclosure of the personal potential of pupils, their versatile general training in accordance with their preferences and abilities, promoting their willpower, the development of strong-willed and moral qualities, a conscious attitude towards their own body, social and physical activity.

The theoretical basis of the research is the conclusions based on the results of scientific research devoted to the dynamics of the health of Ukrainian adolescents under the influence of the war [2]; *provisions that reveal the essence of project technologies, theoretical and practical aspects of their implementation* [3; 7; 8; 13]; *provisions that reveal the content and structure of information and creative projects* [1; 14]. To achieve the goal of the study, such *theoretical methods* as a system-structural analysis of domestic and foreign

psychological and pedagogical sources on the problem of information and creative projects, generalization and comparison of the data obtained were used.

Reflecting on the scientific achievements of representatives of domestic and foreign psychological and pedagogical science [1; 3; 7; 8; 13; 14], we clarify the concept of «*project in the organization of physical education of adolescents*» as a means of solving a certain urgent problem of physical development and health preservation by adolescents in a theoretical or practical aspect through the activities of pupils aimed at obtaining a new result or improving an existing one.

Informational and creative projects are widespread in modern educational practice. We adhere to the scientific position of researcher L. Romanov that «informational projects involve collecting information about a certain object, phenomenon and at the same time familiarizing project participants with this information, its analysis and generalization of facts. Such projects require a well-thought-out structure, the possibility of systematic correction during work at the project» [1, p. 7]. Chilean scientists believe that information projects «teach adolescents the ability to intensively select information, independently systematize it, analyze the results obtained, present their own ideas, discuss and correctly argue» [10].

Therefore, we consider «*information projects in the organization of physical education of adolescents*» as projects aimed at improving the level of knowledge concerning physical culture, health preservation and health restoration, the formation of practical teamwork skills and the ability to analyze and systematize large volumes of information, logically structure and present it. *The structure of an information project*, according to domestic researchers, «may be as follows: goal, relevance; methods of obtaining (literary sources, mass media, databases, including electronic interviews, questionnaires, etc.) and processing information (its analysis, generalization, comparison with known facts, reasoned conclusions); result (article, report, abstract, video); presentation (publication, including on the electronic network, discussion in a teleconference)» [1].

While adolescents develop an information project, various types of information can serve as useful sources: *fiction and journalistic literature* concerning the culture of a healthy lifestyle; *scientific literature*, in particular, monographs, manuals, methodological recommendations, articles, reports dedicated to the project's tasks; *statistical materials and operational information* from the media that update the project, increasing public interest in it; *Internet resources*, which are characterized by their scale and significant efficiency; «*local*» *material* that highlights the experience of adolescents themselves and their environment in the project.

While implementing information projects in experimental secondary education institutions, various methods are used, in particular: *the problem method*, which contributes to the precise formulation and study of the problem which the project is dedicated to; *the incident method*, which involves searching for information, collecting it and processing it; *the method of analyzing business correspondence, or the «basket method»*, which requires the skills of reflecting a large number of primary sources and documents; *description method*, which helps to describe in detail the data concerning the main problem; *system analysis method*, aimed at systematizing the main provisions, establishing cause-and-effect relationships that influenced the emergence of the problem, and analyzing options for its solution.

Creative projects are aimed at creating a qualitatively new product. According to the scientific position of Ukrainian researchers, «*the characteristic features of creative projects are*: creative nature; the presence of problem situations that require a creative approach, manifestation of ingenuity and non-standard thinking of its participants; uncertainty of the criteria for assessing the final result» [1, p. 40]. The essence of a creative project, according to scientists, «lies in the development and application of a set of actions specially planned by the teacher and independently performed by pupils, related to solving a problem significant to them, which ends with the creation of an appropriate product where students realize their creative potential» [1, p. 41–42].

Researches by scientists from India and Fiji [14] emphasize the importance of creative projects for stimulating pupils to physical activity, developing initiative and creativity, logical thinking, and the ability to clearly plan their own physical development and adjust them in accordance with intermediate results. It should be noted that the course of thought of adolescents participating in a creative project, the variety of approaches and analyses for solving a problem, is of great importance. In this case, the project contributes to the updating of knowledge, the development of pupils' critical thinking, the ability to establish cause-and-effect relationships, and the construction of a logical sequence of their reasoning during discussions and simulations of situations.

We consider it necessary to clarify the concept of «*creative projects in the organization of physical education of adolescents*» as projects, which basis is a certain unique creative product, which is created by acquiring the necessary knowledge concerning physical culture, health preservation and health restoration and practicing the leadership, management, research, planning, reflective design skills of adolescents and their skills of effective communication and teamwork.

The algorithm of work concerning a creative project involves three stages: *the organizational part* – determining the idea of the final product of the project and the actions necessary for this, the number of participants, adjusting the tasks for each of them; *creating an image (model, sketch, layout) of the future project product* – individual and team work, work of pupils in small groups with obtaining the necessary additional information, calculating resources, agreeing on an action plan and deadlines for completing tasks, collective discussion; *presentation of the project product* – a collective collage, cartoon, business game, theatrical game, staging of a real or fictional event, advertising, sports competition, journalistic performance, pantomime performance, forum theater performance, playback theater performance, festive evening, TV show, talk show in particular, website, blog, online excursion, etc.

The implementation of creative projects in the practice of experimental institutions of general secondary education is carried out using various methods, in particular: *the classification method*, which contributes to the ordering of the properties or components of the situation; *the method of an imaginary or thought experiment*, that is, the acquisition of knowledge through the mental transformation of the situation; *the modeling method*, which is determined by the representation of the project product by a model and allows you to visually imagine the result of the project; *the game design method*, which assists to create and improve projects and creatively approach reality; *the situational role-playing method*, which is characterized by the staging of a certain situation and its practical solution; *the discussion method*, which promotes an intensive exchange of ideas regarding the optimal outcome of the project; *the «brainstorming» method*, which results in the development of various options for effectively solving the project problems.

The effectiveness of informational and creative projects in organizing physical education for adolescents, in our opinion, lies in expanding the theoretical knowledge base on the basics of physical culture and the culture of a healthy lifestyle, means of health preservation and health restoration, increasing the motivation of adolescents for physical development and physical activity, destroying stereotypes and clichés regarding the physical health of modern people, forming socially significant qualities necessary for self-improvement, in particular, creativity, self-confidence, initiative, purposefulness, perseverance, determination, responsibility, willpower, self-discipline, and the value-based attitude of adolescents to their own lives and health and to society as a whole. It should be noted that during the implementation of project technology in the educational practice of experimental institutions, such projects as an information project for adolescents – primary school pupils «A healthy lifestyle is the key to my life achievements» and a creative project, joint for adolescents, parents and teachers «We are free from bad habits!» are planned.

Conclusions from the study and prospects for further research in this direction. Thus, the educational potential of information and creative projects in the

organization of physical education of adolescents is obvious, since they strengthen the desire of adolescents to be physically active and able-bodied and their desire to participate in solving various difficult and interesting life situations for them regarding strengthening their health, observing the hygiene of mental and physical labor, the regime and quality of nutrition, activate the processes of reflection on their own physical development and the necessity for a healthy lifestyle, promote self-control and self-education of adolescents during the hardening of the body, the formation of motor skills and abilities, and also create favorable conditions for the independent and conscious choice by adolescents of their own health-preserving models and life position to be physically healthy. Further prospects for research in this direction consist in the development and implementation of information and creative projects in the organization of physical education of adolescents in the activities of experimental institutions of general secondary and extracurricular education.

Список використаних джерел

1. Глущенко О. В., Романов Л. А., Пашченко Т. М., Пятничук Т. В., Шимановський М. М. Проектні технології навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів: довідник. Житомир: «Полісся», 2019. 126 с.
2. Даниленко Г. М., Страшок Л. А., Сидоренко Т. П., Ісакова М. Ю., Завеля Е. М., Водолажський М. Л. Особливості психологічного стану внутрішньо переміщених дітей шкільного віку та підлітків в умовах війни. *Сучасна педіатрія. Україна*. 2023. № 4 (132). С. 51–55.
3. Нечерда В. Б., Кириченко В. І. Підлітки уразливих категорій: типологія і особливості виховання в умовах закладів загальної середньої освіти: методичний посібник. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 134 с.
4. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
5. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. Київ: ВД ЕКМО, 2011. 341 с.
6. Baziuke D., Rupšiene I., Kesyle K., Norviliene A. How e-Learning Platforms Are Addressing Project-Based Learning: An Assessment of Digital Learning Tools in Primary Education. *Applied Sciences*. 2025. № 15. 12422.
7. Breslavska H. Rozwój twórczego myślenia za pomocą technologii projektowej w procesie kształtowania kompetencji zawodowych przyszłych specjalistów. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 5 (33). P. 5–20.
8. Iarmosh O. Project method as a basis for forming students' creative and social entrepreneurship skills. *Online Journal for Research and Education*. 2019. № 17. P. 157–161.
9. Kołodziejki M., Przybysz-Zaremba M. Project method in educational practice. *University Review*. 2017. № 11. P. 26–32.
10. Hinostroza J. E., Armstrong-Gallegos S., Soto-Valenzuela P., Villafaena M. Phases and Activities of Technology-Integrated Project-Based Learning in K-12: Findings from a Systematic Literature Review. *Education Sciences*. 2025. № 15 (8). 1021.
11. Huyen L. T., Nguyen T. N. A. Project-based learning for primary students: from theory to practice. *Viettesol International Convention. Innovation and Globalization*. 2020. P. 152–169.
12. Sirwesvary M., Khairul Azhar J. Implementations of Project Based Learning in Primary Schools. *International journal of academic research in progressive education and development*. 2025. № 14 (1). P. 206–223.
13. Sultoni K., Peralta L., Cotton W. Technology-Supported University Courses for Increasing University Students' Physical Activity Levels: A Systematic Review and Set of Design Principles for Future Practice. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2021. № 18 (11). 5947.
14. Tagimaucia V., D'Souza G. S., Chand S. P. Exploring Online Physical Education Teaching: What Have We Done and What Have We Learnt? *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2024. № 25 (1). P. 127–151.

References

1. Hlushchenko, O. V., Romanov, L. A., Pashchenko, T. M., Piatnychuk, T. V., & Shymanovskyi, M. M. (2019). Proiektni tekhnologii navchannia uchniv profesiino-tekhnichnykh

navchalnykh zakladiv: dovidnyk [Project-based teaching technologies for students of vocational and technical educational institutions: a guide]. Zhytomyr: «Polissia». 126 s. [in Ukrainian].

2. Danylenko, G. M., Strashok, L. A., Sydorenko, T. P., Isakova, M. Yu., Zavelya, E. M., & Vodolazhskiy, M. L. (2023). Osoblyvosti psykholohichnoho stanu vnutrishno peremishchenykh ditei shkilnoho viku ta pidlitkiv v umovakh viiny [Peculiarities of the psychological state of internally displaced school-age children and adolescents in war conditions]. *Modern Pediatrics. Ukraine*, 4(132), 51–55 [in Ukrainian].

3. Necherda, V. B., & Kyrychenko, V. I. (2019). Pidlitky urazlyvykh katehorii: typolohia i osoblyvosti vykhovannia v umovakh zakladiv zahalnoi serednioi osvity [Adolescents of vulnerable categories: typology and features of education in general secondary education]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].

4. Piekhota, O. M., Kiktenko, A. Z., & Liubarska, O. M. (2001). Osvitni tekhnolohii: navchalno-metodychnyi posibnyk [Educational technologies: teaching and methodological manual]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].

5. Sysoieva, S. O., & Batechko, N. H. (2011). Vyshcha osvita Ukrainy: realii suchasnoho rozvytku [Higher education in Ukraine: the realities of modern development]. Kyiv: VD EKMO [in Ukrainian].

6. Baziuke, D., Rupšiene, I., Kesyle, K., & Norviliene, A. (2025). How e-Learning Platforms Are Addressing Project-Based Learning: An Assessment of Digital Learning Tools in Primary Education. *Applied Sciences*, 15, 12422 [in English].

7. Breslavska, H. (2020). Rozwój twórczego myślenia za pomocą technologii projektowej w procesie kształtowania kompetencji zawodowych przyszłych specjalistów. *Knowledge, Education, Law, Management*, 5(33), 5–20 [in Polish].

8. Iarmosh, O. (2019). Project method as a basis for forming students' creative and social entrepreneurship skills. *Online Journal for Research and Education*, 17, 157–161 [in English].

9. Kołodziejcki, M., & Przybysz-Zaremba, M. (2017). Project method in educational practice. *University Review*, 11, 26–32 [in Polish].

10. Hinostroza, J. E., Armstrong-Gallegos, S., Soto-Valenzuela, P., & Villafaena, M. (2025). Phases and Activities of Technology-Integrated Project-Based Learning in K-12: Findings from a Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 15(8), 1021. [in English].

11. Huyen, L. T., & Nguyen, T. N. A. (2020). Project-based learning for primary students: from theory to practice. *Viettesol International Convention. Innovation and Globalization*, 152–169 [in English].

12. Sirwesvary, M., & Khairul Azhar, J. (2025). Implementations of Project Based Learning in Primary Schools. *International journal of academic research in progressive education and development*, 14(1), 206–223 [in English].

13. Sultoni, K., Peralta, L., & Cotton, W. (2021). Technology-Supported University Courses for Increasing University Students' Physical Activity Levels: A Systematic Review and Set of Design Principles for Future Practice. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(11), 5947. [in English].

14. Tagimaucia, V., D'Souza, G. S., & Chand, S. P. (2024). Exploring Online Physical Education Teaching: What Have We Done and What Have We Learnt? *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(1), 127–151 [in English].

Нечерда В. Б.

кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу виховного проектування
Інституту проблем виховання НАПН України
necherda@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2571-5785

ДО ПРОБЛЕМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА ТВОРЧИХ ПРОЄКТІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Метою роботи є окреслення проблемного поля проєктних технологій, зокрема, інформаційних та творчих проєктів в організації фізичного виховання сучасних підлітків. Завдання полягають в узагальненні даних педагогічної теорії і практики щодо інформаційних і творчих проєктів та висвітленні концептуальних положень зазначеного дослідження. Для досягнення мети дослідження застосовано такі теоретичні методи, як системно-структурний аналіз вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних джерел з проблеми інформаційних та творчих проєктів, узагальнення і порівняння отриманих даних.

Теоретичну основу дослідження становлять висновки за результатами наукових розвідок, присвячених динаміці стану здоров'я українських підлітків під впливом війни; положення, що розкривають сутність проєктних технологій, теоретичні і практичні аспекти їх упровадження; положення, що розкривають зміст і структуру інформаційних та творчих проєктів. В результаті дослідження авторкою наголошено на методах, що використовуються під час упровадження інформаційних та творчих проєктів у практику фізичного виховання сучасних підлітків та виховному потенціалі інформаційних та творчих проєктів в організації фізичного виховання підлітків, зокрема, активізації процесів рефлексії щодо власного фізичного розвитку й необхідності здорового способу життя, розширенні бази теоретичного знання щодо основ фізичної культури і культури здорового способу життя, засобів здоров'язбереження і здоров'явідновлення, підвищенні мотивації підлітків до фізичного розвитку і рухової активності, сприянні ціннісному ставленню підлітків до власного життя і здоров'я, їх самоконтролю й самовихованню під час загартування організму, формуванню рухових умінь і навичок, створенні сприятливих умов для самостійного й усвідомленого обрання підлітками власних моделей здоров'язбереження та життєвої позиції бути фізично здоровими.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні понять «проєкт організації фізичного виховання підлітків», «інформаційні проєкти в організації фізичного виховання підлітків» та «творчі проєкти в організації фізичного виховання підлітків». Практичне значення одержаних результатів полягає в осучасненні системи фізичного виховання підлітків відповідно до суспільних викликів та потреб особистості.

Ключові слова: підліток, фізичне виховання, проєкт, інформаційний проєкт, творчий проєкт, методи.

Отримано редколегією / Received: 12.02.2026

Прорецензовано / Revised: 23.02.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.014:511.1

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-95-102

Борозенець Н. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики та фізики
Сумського національного аграрного університету
bnataliya3009@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1023-4241

**РОЛЬ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У РОЗВИТКУ
КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ АГРАРНИХ ЗВО**

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз ролі математичних дисциплін у розвитку критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО в умовах трансформації сучасної аграрної галузі. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв, діяльність яких дедалі більше пов'язана з використанням інноваційних технологій, цифрових систем управління, економіко-математичних моделей, аналізом великих масивів даних і прийняттям рішень в умовах невизначеності та ризику. У дослідженні обґрунтовано, що математичні дисципліни мають значний дидактичний потенціал для формування й розвитку критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО. Узагальнено положення, відповідно до яких критичне мислення розглядається як рефлексивне ставлення до процесу пізнання, усвідомлення меж власних знань, готовність до перегляду позицій і відкритість до альтернативних точок зору. У структурі професійної компетентності здобувачів освіти аграрних ЗВО критичне мислення виконує системоутворювальну функцію, оскільки забезпечує усвідомлене застосування знань у складних багатофакторних виробничих ситуаціях. Особливу увагу приділено прикладним задачам аграрного змісту, які відображають реальні виробничі процеси. На конкретному прикладі задачі з математичного аналізу показано, як розв'язування таких завдань сприяє поетапному розвитку критичного мислення здобувачів освіти: від усвідомлення умов задачі та обмежень математичної моделі до інтерпретації результатів у професійному контексті й формування обґрунтованих практичних висновків. Установлено, що використання проблемного навчання, дослідницьких і проєктних методів, кейс-методу, а також цифрових освітніх ресурсів і комп'ютерних математичних систем суттєво підсилює дидактичний потенціал математичних дисциплін. Обґрунтовано педагогічні умови ефективного розвитку критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО засобами математичних дисциплін. Зроблено висновок, що математичні дисципліни можуть і повинні розглядатися не лише як інструмент формування формально-логічних умінь, а як дієвий засіб розвитку критичного мислення та професійної компетентності здобувачів освіти аграрних ЗВО.

Ключові слова: здобувачі освіти, математичні дисципліни, критичне мислення, аграрні ЗВО, професійна компетентність, прикладні задачі.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку аграрного сектору України характеризується інтенсивним впровадженням інноваційних технологій, цифровізацією виробничих процесів, використанням систем точного землеробства, біотехнологій, економіко-математичних моделей планування та прогнозування. За цих умов зростають вимоги до професійної підготовки фахівців аграрної галузі, які повинні не лише володіти ґрунтовними фаховими знаннями, а й демонструвати здатність до критичного осмислення інформації, аналізу альтернатив, оцінювання ризиків і наслідків прийнятих рішень.

Критичне мислення дедалі частіше розглядається науковцями як ключова складова професійної компетентності майбутніх фахівців, що забезпечує інтеграцію знань, умінь і ціннісних орієнтацій у процесі розв'язання складних професійних завдань [9; 13]. Для фахівців аграрної галузі критичне мислення є необхідним у процесі аналізу виробничих ситуацій, прийняття управлінських рішень та оцінювання ефективності аграрних технологій.

У цьому контексті особливого значення набувають математичні дисципліни, які мають потужний потенціал для розвитку логічного, аналітичного та критичного мислення здобувачів вищої освіти [4; 11; 12; 15]. Переорієнтація математичної підготовки з формального засвоєння алгоритмів на осмислене використання математичних методів у професійній діяльності відповідає засадам компетентнісного підходу в освіті [9; 11].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку критичного мислення у системі вищої освіти ґрунтовно представлена у працях учених, які розглядають її в контексті компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. Так, В. Кремень акцентує увагу на необхідності формування здатності до критичного осмислення знань як ключової умови підготовки конкурентоспроможного фахівця в умовах, коли у суспільстві надлишок інформації [9]. Н. Бібік розглядає критичне мислення як складову професійної компетентності, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь у процесі розв'язання професійних завдань [2]. У дослідженнях С. Сисоєвої критичне мислення трактується як педагогічний результат, досягнення якого можливе за умов активного залучення здобувачів освіти до проблемного та дослідницького навчання [12].

Питання ролі математичних дисциплін у розвитку мислення здобувачів освіти висвітлено у працях М. Жалдака, Н. Морзе, О. Спіріна, які підкреслюють значущість математичної освіти для формування аналітичного та логічного стилю мислення, здатності до моделювання та аргументації [6; 7; 13].

У контексті аграрної освіти науковий інтерес становлять дослідження А. Антонця, П. Лузана та інших учених, у яких обґрунтовано необхідність інтеграції фундаментальної та фахової підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі [1; 10].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує недостатню кількість праць, у яких системно розкрито потенціал математичних дисциплін саме як засобу розвитку критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Метою статті є визначення ролі математичних дисциплін у розвитку критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО та окреслення шляхів удосконалення методики їх викладання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних українських психолого-педагогічних дослідженнях критичне мислення трактується як інтегративна якість особистості, що виявляється у здатності аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, здійснювати логічні операції, формулювати аргументовані висновки та приймати обґрунтовані рішення [10; 12].

Отже, критичне мислення не є запереченням будь чого, пошуком недоліків заради недоліків, негативізмом або скепсисом без аргументів, а передбачає рефлексивне ставлення до процесу пізнання, здатність усвідомлювати межі власних

знань і відкритість до альтернативних точок зору. У системі вищої освіти розвиток критичного мислення розглядається як важливий чинник забезпечення якості професійної підготовки та конкурентоспроможності випускників на ринку праці [8; 14].

У структурі професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі критичне мислення виконує системоутворювальну функцію, оскільки забезпечує усвідомлене застосування знань у складних виробничих ситуаціях, що характеризуються багатofакторністю та невизначеністю. Саме тому його формування має здійснюватися системно, з опорою на потенціал фундаментальних навчальних дисциплін, насамперед математичних.

За результатами досліджень М. Жалдака та Н. Морзе, математичні дисципліни сприяють розвитку логічного мислення, умінь аналізувати й узагальнювати інформацію, а також формуванню здатності до математичного моделювання реальних процесів [7]. У контексті аграрної освіти це має особливе значення, оскільки професійна діяльність майбутніх фахівців пов'язана з аналізом природних, технологічних та економічних показників [3; 10].

Математична підготовка є обов'язковою складовою освітніх програм підготовки здобувачів освіти аграрних ЗВО та розглядається науковцями як фундамент формування аналітичного стилю мислення [4; 15]. До базових математичних дисциплін аграрних ЗВО належать вища математика, яка забезпечує формування уявлень про змінність і динаміку процесів, що є важливим для розуміння закономірностей розвитку аграрних систем, і теорія ймовірностей та математична статистика, що формують статистичну грамотність та культуру роботи з емпіричними даними.

Розвиток критичного мислення у процесі вивчення математичних дисциплін зумовлений специфікою математичної діяльності, що передбачає поетапний аналіз проблемної ситуації, побудову логічних міркувань, перевірку гіпотез та оцінювання отриманих результатів. Науковці наголошують, що саме математика формує культуру раціонального мислення, здатність до доказовості та аргументації, що є основою критичного мислення [6; 7; 15].

Кожен етап розв'язування математичної задачі сприяє розвитку окремих компонентів критичного мислення. Аналіз умови задачі формує вміння виокремлювати суттєві та другорядні дані, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Побудова математичної моделі вимагає абстрагування та узагальнення, а процес розв'язання – логічної послідовності дій і перевірки коректності отриманих результатів.

Особливого значення для аграрної освіти набувають задачі прикладного змісту, що відображають реальні виробничі ситуації: прогнозування врожайності, оптимізація використання ресурсів, аналіз економічної ефективності аграрних технологій. Робота з такими задачами стимулює здобувачів освіти до критичного осмислення адекватності математичних моделей реальним умовам, оцінювання можливих обмежень та похибок [1; 10].

Використання проблемного навчання, дослідницьких і проєктних методів, кейс-методу у процесі вивчення математичних дисциплін створює умови для активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Участь у колективному обговоренні способів розв'язання, захист власних міркувань, аналіз альтернативних підходів сприяють формуванню рефлексії та розвитку критичного мислення як особистісної якості.

Застосування цифрових освітніх ресурсів і комп'ютерних математичних систем також посилює дидактичний потенціал математичних дисциплін, оскільки дозволяє працювати з реальними даними, проводити експерименти та аналізувати результати з позицій критичної оцінки їх достовірності й практичної значущості [13].

Наведемо конкретний приклад прикладної задачі з математичного аналізу, наближеної до аграрного виробництва, і покроково продемонструємо розвиток критичного мислення здобувачів освіти під час її розв'язання.

Умова задачі: Врожайність пшениці у (ц/га) залежить від кількості внесених мінеральних добрив x (кг/га) і описується функцією:

$$y(x) = -0,02x^2 + 2,4x + 30.$$

Необхідно:

1. Визначити кількість добрив за якої врожайність є максимальною.
2. Знайти максимальне значення врожайності.
3. Проінтерпретувати результат з позицій аграрного виробництва.

Розв'язання:

Крок 1. Аналіз умови задачі та математичної моделі. Функція $y(x)$ є квадратичною з від'ємним коефіцієнтом при x^2 , отже, її графік – парабола, гілки якої напружені вниз. Це означає, що функція має **єдиний максимум**.

На цьому етапі формуються уміння **аналізувати інформацію**; здатність співвідносити **математичну форму з реальним процесом**; усвідомлення того, що модель має обмеження (надмірна кількість добрив знижує врожайність).

Крок 2. Знаходження похідної функції.

$$y'(x) = -0,04x + 2,4.$$

Здобувач освіти усвідомлює **зв'язок між швидкістю зміни величини та оптимальністю**; переходить від опису ситуації до **інструментального аналізу**; вчиться використовувати абстрактний математичний апарат для практичних цілей.

Крок 3. Знаходження критичної точки. Прирівнюємо похідну до нуля:

$$-0,04x + 2,4 = 0; x = 60.$$

Отже, максимальна врожайність досягається за умови внесення **60 кг/га добрив**.

Тут формуються уміння **обґрунтовувати вибір рішення**; здатність пояснювати, *чому саме ця точка є оптимальною*; логічна послідовність міркувань.

Крок 4. Обчислення максимального значення врожайності. Підставляємо $x = 60$ у функцію:

$$y(60) = -0,02 \cdot 60^2 + 2,4 \cdot 60 + 30$$

$$y(60) = -72 + 144 + 30 = 102.$$

Максимальна врожайність становить **102 ц/га**.

Здобувач освіти перевіряє **коректність обчислень**; співвідносить числовий результат з реальністю; оцінює, чи є отримане значення **практично досяжним**.

Крок 5. Інтерпретація результату. Отриманий результат свідчить, що збільшення кількості добрив підвищує врожайність лише до певної межі, після чого надмірне внесення призводить до її зниження. Це відповідає реальним агрономічним законам і підтверджує адекватність математичної моделі.

На цьому етапі формується **рефлексія** (оцінювання адекватності моделі); здатність **переносити математичні висновки у професійний контекст**; уміння робити **обґрунтовані практичні рекомендації**.

Таким чином, розв'язування прикладних задач з математичних дисциплін, зокрема, математичного аналізу, сприяє розвитку критичного мислення здобувачів освіти, оскільки вимагає не лише формального виконання обчислень, а й аналізу умови задачі, обґрунтування вибору математичної моделі, перевірки отриманих результатів та їх інтерпретації у професійному контексті аграрної діяльності.

Отже, ефективний розвиток критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО у процесі вивчення математичних дисциплін можливий за дотримання низки педагогічних умов. До них належать:

1. Професійна спрямованість навчального матеріалу, що передбачає інтеграцію математичних знань із фаховими дисциплінами та реальними проблемами аграрного виробництва.

2. Використання активних та інтерактивних методів навчання, спрямованих на залучення здобувачів освіти до самостійного пошуку рішень та обговорення альтернатив.

3. Створення проблемних ситуацій, які потребують аналізу, порівняння та оцінювання різних підходів до розв'язання.

4. Розвиток рефлексії, що забезпечує усвідомлення здобувачами освіти власних розумових дій та їх результатів.

5. Підвищення методичної компетентності викладачів, зокрема в аспекті використання міждисциплінарних зав'язків і цифрових освітніх ресурсів.

Реалізація зазначених умов сприяє трансформації математичних дисциплін із формально-теоретичного компонента підготовки на дієвий інструмент розвитку критичного мислення та професійної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз засвідчує, що математичні дисципліни відіграють ключову роль у розвитку критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО. Їх дидактичний потенціал полягає у формуванні логічної культури мислення, аналітичних умінь, здатності до моделювання, аргументованого доведення та інтерпретації результатів у професійному контексті, що підтверджується результатами сучасних психолого-педагогічних досліджень [2; 7; 13].

Розвиток критичного мислення у процесі математичної підготовки є необхідною умовою формування професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, здатних до прийняття обґрунтованих рішень в умовах невизначеності та ризику, притаманних аграрному виробництву [1; 10]. Системне використання прикладних задач аграрного змісту, проблемно-дослідницьких методів навчання та міждисциплінарних зав'язків підвищує практичну значущість математичних знань і сприяє усвідомленню їх застосуванню [5; 12; 14].

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на експериментальну перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов, а також на розробку методичних рекомендацій щодо інтеграції математичних дисциплін із фаховою підготовкою здобувачів освіти аграрних ЗВО в умовах цифровізації освіти.

Список використаних джерел

1. Антоненко А. В. Модель формування математичної компетентності майбутніх інженерів агропромислового комплексу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2019. Вип. 2 (40). С. 28–35.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: теорія і практика. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 5–15.
3. Борозенець Н. С. Сутність і структура дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Том 10, № 7. С. 13–18. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-002>
4. Борозенець Н. С. Місце математичних дисциплін у професійній підготовці майбутніх фахівців-аграріїв. *Фізико-математична освіта*. 2020. Вип. 1 (23). С. 16–22. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-023-1-003>
5. Борозенець Н. С., Котелевець С. О. Міждисциплінарні зв'язки як засіб формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців-аграріїв. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 217. С. 90–93. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-90-93>
6. Жалдак М. І. Математична освіта як чинник розвитку мислення особистості. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2017. Вип. 56. С. 34–41.
7. Жалдак М. І., Морзе Н. В. Компетентнісно орієнтоване навчання математики у вищій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75, № 1. С. 3–15.
8. Кравцов Ю. С., Ігнатенко О. В., Глушко В. В. Критичне мислення як ключова компетентність в умовах трансформації ринку праці: педагогічні стратегії та практики. *Академічні візії*. 2025. Вип. 42. С. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15276077>
9. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації. Київ: Грамота, 2017. 496 с.
10. Лузан П. Г. Теоретичні засади професійної підготовки фахівців аграрної галузі. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 2. С. 25–33.
11. Савченко О. Я. Дидактичні основи формування ключових компетентностей у здобувачів освіти. *Педагогічна думка*. 2016. № 4. С. 12–20.
12. Сисоєва С. О. Критичне мислення як педагогічна проблема сучасної вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2019. № 3. С. 7–14.

13. Спірін О. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців в умовах цифровізації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 4. С. 1–10.

14. Сухомлинова О., Жирська Г., Масло І. Формування критичного мислення у студентів: методи та підходи до розвитку аналітичних здібностей. *Scientific innovations and religious studies*. 2023. № 14(32). С. 452–467. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-452-467](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-452-467).

15. Хом'юк І. В. Формування аналітичного мислення студентів у процесі навчання математичних дисциплін. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2018. № 5. С. 109–114.

References

1. Antonets, A. V. (2019). Model formuvannya matematychnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv ahropromyslovoho kompleksu [Model of forming mathematical competence of future engineers of the agro-industrial complex]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*, (2(40)), 28–35 [in Ukrainian].

2. Bibik, N. M. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: teoriia i praktyka [Competency-based approach in modern education: Theory and practice]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, (1), 5–15 [in Ukrainian].

3. Borozenets, N. (2022). Sutnist i struktura doslidnytskoi kompetentnosti bakalavriv z ahrarnykh nauk u protsesi vyvchennia matematychnykh dystsyplin [Essence and structure of research competence of bachelors in agricultural sciences in the process of studying mathematical disciplines]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 10(7), 13–18 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-002>.

4. Borozenets, N. (2020). Mistse matematychnykh dystsyplin u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv-ahraryiv [The place of mathematical disciplines in the professional training of future agricultural specialists]. *Fyzyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, 1(23), 16–22. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-023-1-003>. [in Ukrainian].

5. Borozenets, N. S., Kotelevets, S. O. (2025). Mizhdystsyplinarni zviazky yak zasib formuvannya samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv-ahraryiv [Interdisciplinary connections as a means of forming self-educational competence of future agricultural specialists]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky – Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (217), 90–93 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-90-93>

6. Zhaldak, M. I. (2017). Matematychna osvita yak chynnyk rozvytku myslennia osobystosti [Mathematical education as a factor in the development of individual thinking]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity – Problems of Modern Pedagogical Education*, (56), 34–41 [in Ukrainian].

7. Zhaldak, M. I., & Morze, N. V. (2020). Kompetentnisno oriyentovane navchannia matematyky u vyshchii shkoli [Competency-oriented teaching of mathematics in higher education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 75(1), 3–15 [in Ukrainian].

8. Kravtsov, Yu. S., Ihnatenko, O. V., & Hlushko, V. V. (2025). Krytychne myslennia yak kliuchova kompetentnist v umovakh transformatsii rynku pratsi: pedahohichni stratehii ta praktyky [Critical thinking as a key competence in the context of labor market transformation: Pedagogical strategies and practices]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, (42), 1–9 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15276077>

9. Kremen, V. H. (2017). *Osvita i nauka v Ukraini: shliakhy modernizatsii* [Education and science in Ukraine: Ways of modernization]. Kyiv, Ukraine: Hramota. [in Ukrainian].

10. Luzan, P. H. (2019). Teoretychni zasady profesiinnoi pidhotovky fakhivtsiv ahrarnoi haluzi [Theoretical foundations of professional training of agricultural specialists]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, (2), 25–33 [in Ukrainian].

11. Savchenko, O. Ya. (2016). Dydaktychni osnovy formuvannya kliuchovykh kompetentnostei u zdobuvachiv osvity [Didactic foundations of forming key competencies in learners]. *Pedahohichna dumka – Pedagogical Thought*, (4), 12–20 [in Ukrainian].

12. Sysoieva, S. O. (2019). Krytychne myslennia yak pedahohichna problema suchasnoi vyshchoi osvity [Critical thinking as a pedagogical problem of modern higher education]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (3), 7–14 [in Ukrainian].
13. Spirin, O. M. (2021). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv v umovakh tsyvrovizatsii osvity [Theoretical and methodological foundations of training future specialists in the context of digitalization of education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, (4), 1–10 [in Ukrainian].
14. Sukhomlynova, O., Zhyska, H., & Maslo, I. (2023). Formuvannia krytychnoho myslennia u studentiv: metody ta pidkhody do rozvytku analitychnykh zdibnostei [Formation of critical thinking in students: Methods and approaches to developing analytical abilities]. *Scientific Innovations and Religious Studies*, 14(32), 452–467 [in Ukrainian]. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-452-467](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-452-467)
15. Khomiuk, I. V. (2018). Formuvannia analitychnoho myslennia studentiv u protsesi navchannia matematychnykh dystsyplin [Formation of analytical thinking of students in the process of studying mathematical disciplines]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnogo instytutu – Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*, (5), 109–114 [in Ukrainian].

Borozenets N.

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Physics
Summy National Agrarian University
bnataliya3009@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1023-4241

**THE ROLE OF MATHEMATICAL DISCIPLINES
IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING
OF STUDENTS OF AGRICULTURAL INSTITUTIONS**

The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of the role of mathematical disciplines in the development of critical thinking among students of agricultural higher education institutions in the context of the transformation of the modern agricultural industry. The relevance of the study is due to the growing requirements for the professional training of future agricultural specialists, whose activities are increasingly associated with the use of innovative technologies, digital management systems, economic and mathematical models, the analysis of large data sets and decision-making in conditions of uncertainty and risk. The study substantiates that mathematical disciplines have significant didactic potential for the formation and development of critical thinking among students of agricultural higher education institutions. The provisions are summarized, according to which critical thinking is considered as a reflective attitude to the process of cognition, awareness of the limits of one's own knowledge, readiness to revise positions and openness to alternative points of view. In the structure of professional competence of future specialists in the agricultural sector, critical thinking performs a system-forming function, as it ensures the conscious application of knowledge in complex multifactorial production situations. Particular attention is paid to applied tasks of agricultural content, which reflect real production processes. Using a specific example of a mathematical analysis task, it is shown how solving such tasks contributes to the gradual development of critical thinking of students: from awareness of the conditions of the task and the limitations of the mathematical model to the interpretation of results in a professional context and the formation of substantiated practical conclusions. It has been established that the use of problem-based learning, research and project methods, the case method, as well as digital educational resources and computer mathematical systems significantly enhances the didactic potential of mathematical disciplines. The

pedagogical conditions for the effective development of critical thinking of students of agricultural higher education institutions by means of mathematical disciplines are substantiated. It is concluded that mathematical disciplines can and should be considered not only as a tool for the formation of formal and logical skills, but also as an effective means of developing critical thinking and professional competence of future specialists in the agricultural sector.

Key words: students, mathematical disciplines, critical thinking, agricultural higher education institutions, professional competence, applied tasks.

Отримано редколегією / Received: 04.02.2026

Прорецензовано / Revised: 20.02.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 378.091.214:373.3:376

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-103-111

Булатов В. А.

доктор філософії з дизайну,
доцент кафедри графічного дизайну
Українського гуманітарного інституту, Буча,
докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
bulatov@ ugi.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0832-2429

**СИСТЕМА КРИТЕРІВ ОЦІНЮВАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

У представленому дослідженні здійснено комплексне теоретичне обґрунтування методологічних стратегій, що забезпечують якісну трансформацію професійної підготовки педагогів початкової ланки відповідно до стандартів інклюзивного дизайну. Метою роботи є розробка та обґрунтування системи критеріїв оцінювання готовності вчителів до створення інклюзивного освітнього середовища в умовах НУШ. У ході роботи проаналізовано сучасний стан підготовки фахівців та виявлено методологічний розрив між теоретичними знаннями випускників і їхньою здатністю розв'язувати практичні кейси. Процедура дослідження базувалася на синтезі системного, компетентнісного та діяльнісного підходів із використанням методів анкетування та експертних оцінок. Методикою передбачено вивчення здатності вчителя до превентивного планування занять, що виключає необхідність адаптації матеріалів «постфактум». У статті окреслено головні вектори оновлення професійного профілю вчителя, де функція педагога виходить за межі простої інтеграції дитини з особливими освітніми потребами. Фундаментом цієї нової парадигми виступає інклюзивний дизайн, який вимагає від фахівця відмови від «реактивної» моделі викладання. У межах дослідження визначено сукупність критеріїв оцінювання, серед яких ключовими є мотиваційний, когнітивний, стратегічний та рефлексивний компоненти. Результати свідчать, що критично важливою є стратегічна компетентність – уміння прогнозувати бар'єри та закладати гнучкість у навчальний процес на етапі проєктування. Доведено ефективність впровадження інноваційних інструментів, зокрема технологій дизайн-мислення з акцентом на емпатії та швидкому прототипуванні рішень. Дослідженням встановлено, що найбільші труднощі майбутні вчителі відчують під час переходу від абстрактних принципів до щоденного планування уроків. Доведено, що філософія інклюзивного дизайну має бути інтегрована в усі фахові дисципліни методичного блоку для виховання вчителя нового типу. Система критеріїв дозволяє оцінити здатність педагога пропонувати учням множинні способи сприйняття даних та різні варіанти активності. Наукова новизна полягає в удосконаленні діагностичного інструментарію оцінювання готовності до інклюзії через призму універсального дизайну навчання. Вперше обґрунтовано необхідність оцінки «гнучкості» педагогічного проєктування як окремого показника професійності. Практична значущість результатів полягає у створенні прикладних методичних рекомендацій для закладів вищої освіти щодо моніторингу якості підготовки студентів. Розроблена система критеріїв може бути використана під час атестації педагогів для виявлення рівнів їхньої інклюзивної компетентності. Матеріали дослідження сприяють подоланню інертності системи освіти, де інклюзія часто вивчається лише як факультативний додаток. Запропоновані кейс-технології дозволяють

майбутнім вчителям відпрацьовувати навички створення варіативних дидактичних матеріалів ще під час навчання. Використання розроблених рівнів оцінювання допомагає адміністрації шкіл формувати індивідуальні плани професійного розвитку працівників. Запровадження такої системи забезпечує створення безбар'єрного простору, адаптованого до антропологічних характеристик кожного учня. Резюмуючи, визначено, що подальшого вивчення потребує розробка чітких цифрових інструментів автоматизованого оцінювання інклюзивних навичок. Дана робота є вагомим внеском у розвиток методології підготовки педагогів нового покоління для інклюзивної початкової школи.

Ключові слова: методологічні підходи, майбутні учителі, початкова школа, інклюзивний дизайн, професійна підготовка, педагогічна компетентність.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Стрімкий розвиток інклюзивної парадигми в межах реформування НУШ вимагає докорінного перегляду підходів до фахової підготовки вчителів початкових класів. Попри широке впровадження принципів безбар'єрності, у педагогічній теорії та практиці залишається недостатньо розв'язаною проблема об'єктивного оцінювання готовності педагога до проєктування освітнього простору на засадах інклюзивного дизайну. Відсутність цілісної системи критеріїв, що охоплювала б когнітивні та діяльнісні аспекти такої підготовки, створює суттєві труднощі у моніторингу якості професійного становлення майбутніх фахівців. Зв'язок цієї проблеми з пріоритетними державними завданнями зумовлений необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій учнів незалежно від їхніх функціональних особливостей.

Отже, розробка науково обґрунтованої системи оцінювання компетентності вчителів у сфері інклюзивного дизайну є стратегічним кроком до подолання методологічного розриву між академічними вимогами та практичними викликами сучасної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне обґрунтування системи критеріїв оцінювання фахової підготовки майбутніх учителів неможливе без глибокого вивчення наукового доробку, присвяченого інклюзивній освіті. Аналіз останніх досліджень дає змогу визначити основні вектори, якими розвивається сучасна початкова школа у відповідь на вимоги професійних стандартів та принципи інклюзивного дизайну навчання. Проблемі готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти та оцінювальної діяльності присвятили свої дослідження українські науковці, такі як А. Колупаєва [1], З. Шевців [9; 10], І. Малишевська [3], К. Волкова, І. Демченко, З. Савчук [7], Л. Коргун [2] та А. Собчук [8]. У межах їхніх розвідок особливе значення має нормативно-стратегічний вектор, що виступає фундаментальною основою для визначення об'єктивних критеріїв оцінювання педагога.

Так, згідно з актуальними державними вимогами, професійний стандарт вчителя (2024) [4] чітко визначає інклюзивну компетентність як обов'язкову складову фахової підготовки. Водночас національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року [5] та лист МОН України (2025) [6] задають чіткі часові та якісні рамки реалізації освітнього процесу. Відповідно до цих документів, рівень підготовки вчителя початкових класів сьогодні оцінюється не лише за показниками знання теоретичних методик, а й за його практичну здатність ефективно організувати інклюзивне середовище, що є динамічним та адаптивним до потреб кожного учня.

Відповідно до зазначених стратегічних документів, рівень підготовки вчителя початкових класів сьогодні оцінюється не лише за показниками знання теоретичних методик, а й за його практичну здатність ефективно організувати інклюзивне середовище, що є динамічним та адаптивним до потреб кожного учня. Реалізація цієї

здатності потребує глибокого теоретичного підґрунтя, яке розкриває теоретико-методологічний та змістовий вектор досліджуваної проблеми. Праці цього спрямування деталізують внутрішню структуру та наповнення інклюзивної підготовки [1; 3; 9; 10]. Зокрема, фундаментальні підходи А. Колупаєвої та О. Таранченко визначають ідеологічну парадигму інклюзії в Україні, тоді як науковий доробок З. Шевців та І. Малишевської дозволяє виокремити складники готовності (від теоретичних основ до практичних методик), що є базою для формування когнітивного (система знань) та діяльнісного (професійні вміння) критеріїв оцінювання.

Поряд із когнітивною та діяльнісною складовими, не менш важливим аспектом підготовки виступає психолого-педагогічний та особистісний вектор, зосереджений на суб'єктивних, внутрішніх характеристиках педагога [2; 7; 13; 15; 16]. У цьому контексті З. Савчук та Л. Москалюк обґрунтовують доцільність оцінювання психологічної готовності, зокрема емоційного інтелекту та толерантності вчителя. Водночас у сучасних міжнародних студіях (U. Sharma, S. Woodcock) ключовим критерієм успішності педагога виступає «Self-efficacy» (самоефективність) – суб'єктивна впевненість у власних силах щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами. Доповнюють цей підхід дослідження Л. Коргун та А. Хілі, які пропонують алгоритмізацію процесів, що дає змогу виділити технологічний критерій підготовки як здатність до покрової реалізації корекційно-розвивальної роботи.

Завершальним етапом цілісного аналізу є інноваційний та міжнародний вектор, який дозволяє інтегрувати провідний світовий досвід у вітчизняну систему моніторингу якості підготовки [8; 11; 12; 14]. Так, роботи А. Собчук щодо екстраполяції польського досвіду дозволяють запровадити порівняльний критерій оцінювання фахівців. Сучасні ж дослідження Q. Almeqdad та H. Mansur щодо концепції «Суспільство 5.0» та Універсального дизайну навчання доводять необхідність включення цифрового та ергономічного критеріїв до загальної системи оцінки підготовки вчителя початкових класів, що відповідає глобальним викликам сучасної освіти.

Метою статті є розробка та обґрунтування системи критеріїв оцінювання готовності вчителів до створення інклюзивного освітнього середовища в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичне обґрунтування інноваційних методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи неможливе без ґрунтовного аналізу наукового доробку, присвяченого інклюзивній парадигмі [1; 9] та концепції універсального дизайну в освіті [11]. Синтез результатів останніх досліджень дозволяє визначити ключові вектори розвитку сучасної педагогіки, що орієнтована на запити НУШ та дотримання стандартів фізичної й когнітивної доступності навчального простору [13; 14]. Зосередження уваги на роботах вітчизняних і зарубіжних учених дає змогу виявити наукові прогалини та сформулювати концептуальні засади для розроблення системи показників [15; 16], що ляжуть в основу структурно-функціональної моделі професійної готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі [3; 10].

У представленому дослідженні здійснено комплексне теоретичне обґрунтування методологічних стратегій, що забезпечують якісну трансформацію професійної підготовки педагогів початкової ланки відповідно до стандартів інклюзивного дизайну. Увага акцентується на тому, що паралельний розвиток інклюзивних практик та реалізація концепції НУШ створюють об'єктивні передумови для кардинального оновлення професійного профілю вчителя [4; 5]. Така трансформація вимагає не лише перегляду змісту навчання, але й розроблення чітких науково-методичних засад для моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців. Саме тому виникає необхідність у деталізації методології та векторів дослідження, що дозволять комплексно охопити всі аспекти нової педагогічної діяльності. Системний аналіз наукових праць та нормативних документів дає змогу класифікувати та впорядкувати сучасні підходи до формування критеріїв оцінювання фахової підготовки вчителів за чотирма провідними векторами:

– нормативно-стратегічний вектор (професійний стандарт вчителя (2024) [4] та національна стратегія розвитку інклюзивного навчання до 2029 року [5] задають якісні індикатори, де оцінюванню підлягає не лише теоретична обізнаність, але й практична спроможність вчителя моделювати динамічне освітнє середовище [6];

– теоретико-методологічний вектор (науковий доробок А. Колупаєвої та О. Таранченко [1], З. Шевців [9; 10] та І. Малишевської [3] дозволяє виокремити складники готовності, що є базою для формування когнітивного та діяльнісного критеріїв);

– психолого-педагогічний вектор [15] та емоційний інтелект вчителя як запорука успішної взаємодії в інклюзивному просторі [13; 16];

– інноваційний та міжнародний вектор (впровадження принципів розвитку інклюзивного дизайну [12], як вищого критерію фаховості у цифрову епоху.

У сучасних реаліях функція педагога виходить за межі простої інтеграції дитини з особливими освітніми потребами у класний колектив. Натомість постає завдання системного конструювання такого освітнього простору, де зміст, методи та середовище навчання заздалегідь адаптовані до варіативності антропологічних та функціональних характеристик кожного учня [1; 12]. Фундаментом цієї нової освітньої парадигми виступає ІД. Він вимагає від майбутнього фахівця відмови від «реактивної» моделі, коли зусилля спрямовані на виправлення бар'єрів чи адаптацію матеріалів «постфактум» – на користь превентивного планування [11; 14]. Такий підхід передбачає створення навчального контенту та інструментів контролю, які з самого початку пропонують дитині множинні способи сприйняття даних, різні варіанти активності та самовираження [13]. Реалізація цієї стратегії дозволяє вчителю відійти від практики створення «спеціальних умов» для окремих учнів, натомість пропонуючи універсальні дидактичні рішення, що є ефективними для всього класу одночасно [11; 15]. Таким чином, професійна готовність педагога починає визначатися не кількістю знаних методик корекції, але якістю проєктування навчального середовища, де потенційні бар'єри усуваються ще на етапі розробки педагогічного сценарію [12; 16].

Незважаючи на нормативно-правове закріплення інклюзивних принципів, у вищій школі зберігається певна консервативність, що виявляється у трактуванні інклюзивного дизайну як другорядної дисципліни, але не як фундаментальної методологічної основи підготовки педагогів [12]. Це спричиняє методологічний розрив між теоретичними знаннями випускників та їхньою здатністю розв'язувати практичні кейси. Дослідженням встановлено, що найбільші труднощі майбутні вчителі відчувають під час переходу від абстрактного розуміння принципів інклюзії до їх втілення у щоденні плани занять [10; 16]. Зазначений когнітивний дисонанс підтверджує необхідність зміщення акцентів у підготовці фахівців з репродуктивного засвоєння методик на розвиток професійної самоефективності та здатності до гнучкого проєктування занять [15; 16]. Лише за умови інтеграції принципів інклюзивного дизайну в усі компоненти методичної підготовки можливо сформувані у майбутнього вчителя цілісну стратегічну компетентність, що дозволить йому автономно та ефективно адаптувати освітній простір до потреб кожного учня [3; 11].

На підставі аналітичного огляду було побудовано ієрархічну модель та класифікацію оцінювальних показників, які слугують надійним інструментарієм для визначення рівня сформованості компетенцій вчителя (рис. 1).

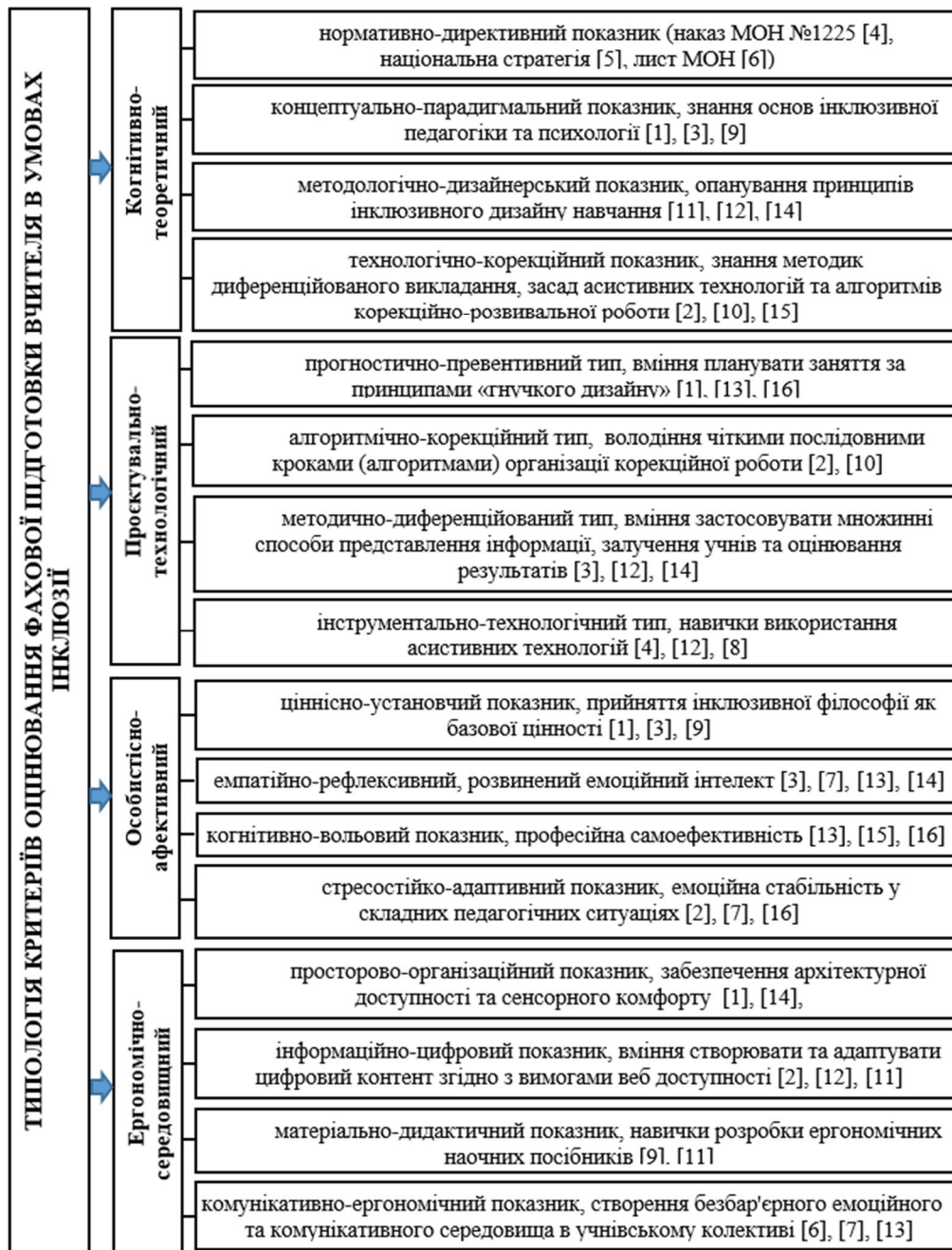


Рис. 1. Типологія критеріїв оцінювання фахової підготовки вчителя в умовах інклюзії

Для подолання виявлених викликів у статті запропоновано синтез системного, компетентнісного та діяльнісного підходів [3; 10]. Доведено ефективність впровадження інноваційних дидактичних інструментів, а саме:

- технологій дизайн-мислення з акцентом на емпатії до учня та швидкому прототипуванні рішень [13; 14];
- симуляційного моделювання «гнучких» занять, де студенти відпрацьовують алгоритми готовності до корекційної роботи [2];
- кейс-технологій для розробки варіативних дидактичних матеріалів на основі міжнародного досвіду [8; 11].

Комплексне застосування зазначених методів дозволяє майбутнім педагогам не лише засвоїти теоретичні постулати інклюзії, але й трансформувати їх у стійкі

практичні навички проектування безбар'єрного освітнього простору. Такий підхід забезпечує формування проактивної професійної позиції, де здатність до гнучкої адаптації навчальних стратегій стає фундаментальною рисою фахової майстерності вчителя початкової ланки.

Висновки. У результаті дослідження науково обґрунтовано, що оцінювання готовності вчителя початкових класів до інклюзивної освіти має базуватися на інтегрованій системі критеріїв, що охоплюють когнітивний, проєктувально-технологічний, особистісний та ергономічний аспекти. Доведено, що ключовим індикатором фаховості є перехід від реактивного коригування бар'єрів до стратегічного проєктування освітнього процесу на засадах інклюзивного дизайну навчання. Встановлено необхідність розвитку професійної самоєфективності та емпатії педагога як фундаментальних чинників, що визначають успішність реалізації інклюзивної парадигми в умовах НУШ. Запропонована типологія оцінювальних показників дозволяє об'єктивно моніторити рівень сформованості компетенцій, забезпечуючи перехід від теоретичної обізнаності до практичного моделювання доступного середовища. Перспективним напрямом подальших розвідок визначено розробку дескрипторного інструментарію для вимірювання динаміки розвитку «дизайнерського мислення» майбутніх вчителів у процесі їхньої фахової підготовки.

Перспективи подальших досліджень у напрямі підготовки вчителів щодо ІД зосереджені на розробці та валідації уніфікованих критеріїв оцінювання сформованості стратегічної компетентності ІД у студентів. Актуальним залишається впровадження та емпірична перевірка ефективності інноваційних дидактичних засобів таких як дизайн-мислення та симуляції у реальних умовах закладів вищої освіти. Також важливим є дослідження механізмів інтеграції ІД у систему післядипломної освіти для забезпечення постійного професійного розвитку вже працюючих учителів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «Атопол», 2016. 152 с.
2. Коргун Л. М., Хіля А. В. Алгоритми готовності майбутнього педагога до організації корекційно-розвивальної роботи як складової інклюзивного навчання. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training*. 2021. 2(64). С. 97–107. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-97-107>
3. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2020.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» від 2024 р. № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 10.07.2025).
5. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80> (дата звернення: 10.07.2025).
6. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році : Лист МОН України № 1/17666-25 від 26.08.2025. URL: <https://surl.li/umshdy> (дата звернення: 16.05.2025).
7. Савчук З., Москалюк Л. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 42–47.
8. Собчук А. Зміст професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в Республіці Польща до роботи в умовах інклюзії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. 5(34). С. 211–216. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-5-32>
9. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 248 с.

10. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Рівне, 2017. 44 с.
11. Almeqdad Q. I., Alodat A. M., Alquraan M. F., Mohaidat M. A., Al-Makhzoomy A. K. The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*. 2023. 10(1). 1–24. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
12. Mansur H., Utama A. H., Mohd Yasin M. H., Sari N. P., Jamaludin K. A., & Pinandhita F. Development of inclusive education learning design in the era of society 5.0. *Social Sciences*. 2023. 12(1). 35. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci12010035>
13. Moriña Díez A. Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*. 2022. 27(3). C. 371–386. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
14. Orozco I., & Moriña A. How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*. 2023. 38(5). C. 1–16. DOI: <http://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>
15. Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Jorsen*. 2012. 12(1). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.14713802.2011.01200.x>
16. Woodcock S., Hardy I. Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*. 2023. 51(5). DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>

References

1. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). *Inklyuzivna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: from basics to practice] (Monograph). Atopol. [in Ukrainian].
2. Korgun, L. M., & Khilia, A. V. (2021). Algoritmy gotovnosti maibutnyogo pedagoga do organizatsiyi korektsiyno-rozvytkovoyi roboty yak skladovoyi inklyuzyvnogo navchannya [Algorithms of readiness of the future teacher to organize correctional and developmental work as a component of inclusive education]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training*, 2(64), 97–107 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-97-107>
3. Malyshevska, I. A. (2020). Teoretyko-metodychni osnovy pidgotovky fakhivtsiv psykholoho-pedagogichnogo profilu do roboty v umovakh inklyuzyvnogo osvitnyogo seredovyscha [Theoretical and methodological foundations of training psychological and pedagogical specialists for work in an inclusive educational environment]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [On approval of the professional standard "Teacher of a general secondary education institution"] (Order No. 1225). URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].
5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Natsionalna stratehiia rozvytku inklyuzyvnogo navchannya na period do 2029 roky [National strategy for the development of inclusive education for the period up to 2029]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80> [in Ukrainian].
6. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). Pro orhanizatsiiu osvitnyoho protsesu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2025/2026 navchalnomu rotsi [On the organization of the educational process for persons with special educational needs in general secondary education institutions in the 2025/2026 academic year] (Letter No. 1/17666-25). URL: <https://surl.li/umshdy> [in Ukrainian].
7. Savchuk, Z., & Moskaliuk, L. (2017). Psykhologichna gotovnist uchytelia do roboty v inklyuzyvnomu prostori: teoretychnyi aspekt [Psychological readiness of the teacher to work in an inclusive space: theoretical aspect]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, (2), 42–47 [in Ukrainian].

8. Sobchuk, A. (2020). Zmist profesiynoyi pidgotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovoyi shkoly v Respublitsi Polshcha do roboty v umovakh inklyuziyi [The content of vocational training of future primary school teachers in the Republic of Poland for work in inclusive conditions]. *Aktualni pytannia gumanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*, 5(34), 211–216 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-5-32>
9. Shevtsiv, Z. M. (2020). Osnovy inkliuzyvnoyi pedagogiky [Basics of inclusive pedagogy]. Kyiv: Tsentri navchalnoyi literatury [in Ukrainian].
10. Shevtsiv, Z. M. (2017). Teoriia i metodyka profesiinoi pidgotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do roboty v inkliuzyvnomu seredovyshtchi zahalnoosvitnyoho navchalnoho zakladu [Theory and methodology of professional training of future primary school teachers for work in the inclusive environment of a general educational institution]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Rivne [in Ukrainian].
11. Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 1–24 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
12. Mansur, H., Utama, A. H., Mohd Yasin, M. H., Sari, N. P., Jamaludin, K. A., & Pinandhita, F. (2023). Development of inclusive education learning design in the era of society 5.0. *Social Sciences*, 12(1), 35 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci12010035>
13. Moríña Díez, A. (2022). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 371–386 [in English]. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
14. Orozco, I., & Moríña, A. (2023). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 1–16 [in English]. DOI: <http://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>
15. Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1) [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
16. Woodcock, S., & Hardy, I. (2023). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*, 51(5) [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058>

Bulatov V.

Doctor of Philosophy in Design,
Associate Professor of the Department of Graphic Design
of the Ukrainian Humanitarian Institute, Bucha,
Doctoral candidate at the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education
of the National Academy of Sciences of Ukraine
bulatov@ugi.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0832-2429

SYSTEM OF CRITERIA FOR ASSESSING THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

The presented study provides a comprehensive theoretical justification of methodological strategies that ensure a qualitative transformation of the professional training of primary school teachers in accordance with the standards of inclusive design. The aim of the work is to develop and substantiate a system of criteria for assessing the readiness of teachers to create an inclusive educational environment in the conditions of the National Secondary School. In the course of the work, the current state of specialist training was analyzed and a methodological gap was identified between the theoretical knowledge of graduates and

their ability to solve practical cases. The research procedure was based on the synthesis of systemic, competency-based and activity-based approaches using questionnaire methods and expert assessments. The methodology provides for the study of the teacher's ability to preventively plan lessons, which eliminates the need to adapt materials "post factum". The article outlines the main vectors of updating the teacher's professional profile, where the function of the teacher goes beyond the simple integration of a child with special educational needs. The foundation of this new paradigm is inclusive design, which requires the specialist to abandon the "reactive" teaching model. The study identified a set of evaluation criteria, among which the key ones are motivational, cognitive, strategic and reflective components. The results show that strategic competence is critically important - the ability to predict barriers and build flexibility into the educational process at the design stage. The effectiveness of implementing innovative tools, in particular design thinking technologies with an emphasis on empathy and rapid prototyping of solutions, has been proven. The study found that future teachers experience the greatest difficulties during the transition from abstract principles to daily lesson planning. It has been proven that the philosophy of inclusive design should be integrated into all professional disciplines of the methodological block for educating a new type of teacher. The system of criteria allows assessing the teacher's ability to offer students multiple ways of perceiving data and different options for activity. The scientific novelty lies in improving the diagnostic tools for assessing readiness for inclusion through the prism of universal learning design. For the first time, the need to assess the "flexibility" of pedagogical design as a separate indicator of professionalism has been substantiated. The practical significance of the results lies in the creation of applied methodological recommendations for higher education institutions regarding monitoring the quality of student training. The developed system of criteria can be used during the certification of teachers to identify the levels of their inclusive competence. The research materials contribute to overcoming the inertia of the education system, where inclusion is often studied only as an optional addition. The proposed case technologies allow future teachers to practice the skills of creating variable didactic materials while still studying. The use of the developed assessment levels helps school administrations to form individual plans for the professional development of employees. The introduction of such a system ensures the creation of a barrier-free space adapted to the anthropological characteristics of each student. In summary, it was determined that further study is required to develop clear digital tools for automated assessment of inclusive skills. This work is a significant contribution to the development of a methodology for training new generation teachers for inclusive primary schools.

Key words: methodological approaches, future teachers, primary school, inclusive design, professional training, pedagogical competence.

Отримано редколегією / Received: 10.02.2026

Прорецензовано / Revised: 24.02.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 378.147:51:004.9

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-112-121

Горошко О. Л.

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ggmail@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0003-6518-4832

**ВИКОРИСТАННЯ АДИТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ
ФОРМУВАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ СУБКОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ**

У статті досліджується проблема формування візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики засобами адитивних технологій. На основі аналізу української та міжнародної наукової літератури, систематизації педагогічного досвіду та структурно-логічного аналізу обґрунтовано дидактичний потенціал 3D-моделювання та 3D-друку для розвитку просторового мислення, технологічної обізнаності та здатності до візуалізації абстрактних математичних понять. Уточнено зміст поняття «візуальна субкомпетентність» як інтегративної здатності педагога застосовувати візуальні моделі в освітньому процесі, окреслено її структуру (аналіз, створення, аргументація, оцінювання) та обґрунтовано її місце в структурі інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя математики. Узагальнення міжнародного досвіду (М. Теjera, Z. Lavicza та ін.) дало змогу виокремити три етапи формування зазначеної якості: параметричне проектування в CAD-системах (SolidWorks), підготовка до друку в слайсерах (Bambu Studio, Cura) і гаптичне пізнання готових моделей. Проаналізовано зв'язок між просторовим та геометричним мисленням майбутніх учителів. Запропонований дидактичний цикл корелює з рамкою ТРАСК, інтегруючи технологічний, педагогічний і предметний складники. Наукова новизна одержаних результатів полягає в уточненні поняття візуальної субкомпетентності в контексті використання адитивних технологій та розробці дидактичного циклу її формування, адаптованого до підготовки вчителів математики. Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропонований цикл може бути впроваджений у закладах вищої педагогічної освіти для розвитку просторового мислення, навичок візуалізації, технологічної компетентності майбутніх учителів та реалізації STEM-підходу. Інтеграція адитивних технологій у підготовку вчителів математики дозволяє подолати розрив між абстрактним мисленням і гаптичним пізнанням, що відповідає вимогам компетентнісного підходу та концепції ТРАСК.

Ключові слова: візуальна субкомпетентність; адитивні технології; 3D-моделювання; підготовка вчителів математики; STEM-освіта.

Постановка проблеми. У навчанні математики вже недостатньо просто знати матеріал, важливо вміти перетворювати складні абстракції на зрозумілі візуальні образи, використовуючи цифрові технології. Проблема педагогічної компетентності викладача завжди перебувала в центрі уваги дидактики [3], проте в умовах цифрової трансформації освіти вона набуває нових вимірів. Традиційні методи подання інформації (креслення, статичні графіки) не завжди здатні подолати когнітивні бар'єри під час вивчення стереометрії, математичного аналізу чи основ інженерного проектування. Виникає потреба формування у майбутніх учителів математики особливої якості – візуальної субкомпетентності, яка дозволяє створювати, інтерпретувати та

використовувати наочні образи як дидактичний засіб [4]. Попередні результати дослідження було апробовано на XII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти» (Київ, 19 лютого 2026 р.)

Одним із найперспективніших напрямів для її розвитку є впровадження в освітній процес адитивних технологій (3D-моделювання та 3D-друку), що набуває особливої актуальності в контексті оновлених стандартів Нової української школи. Як зазначають О. Струтинська [7] та М. Хомутенко зі співавторами [8], саме тривимірне моделювання стає тим інструментом, що дозволяє поєднати абстрактне математичне мислення з конкретними проєктно-технологічними навичками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграція 3D-технологій у педагогічну освіту є предметом активних міжнародних дискусій. Провідним центром цих досліджень є Університет Йоганна Кеплера (Лінц, Австрія) під керівництвом Z. Lavicza, де реалізується низка європейських проєктів (зокрема, 3D STEAM) [18]. Огляд робіт M. Tejera, S. Galiç та Z. Lavicza [17] засвідчив, що інтеграція 3D-моделювання та друку у підготовку вчителів сприяє розвитку практичних навичок, залученню студентів, але потребує комплексного підходу на основі рамки TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) для подолання ресурсних та організаційних викликів [17]. Важливість фокусу на педагогічному аспекті використання 3D-друку, а не лише на технологічному, підкреслюють у своєму огляді A. Aslan та Y. Çelik [9], наголошуючи на його ефективності для міждисциплінарних досліджень.

У математичній освіті 3D-технології, на нашу думку, виступають потужним інструментом для візуалізації абстрактних концепцій. Збірник праць міжнародного симпозиуму «Learning Mathematics in the Context of 3D Printing» за редакцією F. Dilling та співавторів демонструє широкий спектр можливостей, починаючи від вивчення Платонових тіл до інтегрального числення [10]. Огляд D. Nga та співавторів [15] підтверджує, що 3D-друк сприяє розвитку математичного, абстрактного та просторового мислення, а також креативності учнів. Дослідження S. Ford та T. Minshall аналізують де і як 3D-друк використовується в освіті, виокремлюючи ключові напрями застосування [11].

Важливим аспектом є розвиток просторового мислення майбутніх учителів. Дослідження K. Kuaw та T. Vidákovich [12] розкриває тісний зв'язок між просторовим та геометричним мисленням педагогів. Робота P. Surynková та співавторів [16] пропонує методи тестування та оцінювання просторових здібностей у підготовці вчителів математики.

Варто відзначити роботу T. Läuffer та M. Ludwig [13], які описують курс зі створення математичних маніпулятивів за допомогою 3D-принтера для студентів-математиків. A. Miranda [14] досліджував роль 3D-друку у формуванні концептуальних знань студентів.

Вагомий внесок у розробку теоретичних засад використання візуалізації в підготовці вчителів математики зробили вітчизняні дослідники. Питання педагогічної компетентності викладача було розглянуто в роботах Н. М. Лосєвої [3]. Зокрема, О. Семеніхіна у своїх працях ґрунтовно досліджує співвідношення понять наочності й візуалізації [1], класифікує комп'ютерні математичні інструменти та обґрунтовує модель формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації [6]. О. Струтинська аналізує сучасний стан і перспективи розвитку технологій тривимірного моделювання [7]. М. Хомутенко та співавтори досліджують особливості формування проєктно-технологічної компетентності засобами 3D-моделювання [8]. У спільних дослідженнях із А. Юрченком та іншими авторами розроблено діагностичний апарат для визначення рівнів готовності вчителів до використання засобів віртуальної наочності [5]. Візуальна субкомпетентність розглядається як ключовий компонент педагогічної діяльності, що потребує цілеспрямованого формування [4]. Однак питання використання 3D-моделювання та

друку в підготовці майбутніх учителів математики в Україні залишається недостатньо вивченим.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття дидактичного потенціалу використання адитивних технологій у процесі формування візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики, зокрема через реалізацію 3D-модельовання та друку навчальних об'єктів.

Виклад основного матеріалу. Поняття «візуальна субкомпетентність» учителя математики доцільно розглядати в межах інформаційно-комунікаційної компетентності як інтегративну здатність застосовувати візуальні моделі (статичні, динамічні, віртуальні, реальні) для полегшення сприйняття, розуміння та засвоєння учнями математичних понять, а також для розвитку їхнього просторового мислення [4]. Розвиток цієї якості є логічним продовженням формування загальної педагогічної компетентності викладача [3]. Запропоноване поняття корелює з досліджуваною О. Семеніхіною «професійною готовністю до використання засобів комп'ютерної візуалізації» [6], однак акцентує саме інтегративний характер здатності педагога застосовувати візуальні засоби як невід'ємний компонент його професійної діяльності. Як підкреслюють Р. Surynková та співавтори [16], розвинені просторові здібності, підкріплені володінням цифровими інструментами, є фундаментом для ефективного викладання геометрії та стереометрії. Крім того, дослідження К. Куав та Т. Vidákovich [12] доводять тісний зв'язок між просторовим та геометричним мисленням, що підкреслює необхідність цілеспрямованого розвитку цих якостей у майбутніх педагогів.

Структура візуальної субкомпетентності включає:

1. здатність до аналізу та інтерпретації візуальних образів;
2. уміння створювати власні візуальні моделі;
3. навички використання візуалізації як засобу аргументації та доведення;
4. критичне оцінювання наочності з дидактичної точки зору.

Аддитивні технології (процеси створення тривимірних об'єктів пошаровим додаванням матеріалу на основі цифрових моделей) виступають унікальним містком між абстрактним світом математичних формул і фізичною реальністю. Вони дозволяють реалізувати повний цикл пізнання: від ідеї до її матеріального втілення, що є ключовим для STEM-підходу. Спираючись на висновки Теjera та співавторів [17; 18], а також на практичні напрацювання Läufer та Ludwig [13] та Miranda [14], ми виокремлюємо три основні етапи формування візуальної субкомпетентності засобами 3D-друку, які відповідають логіці ТРАСК:

1. Проектування, створення цифрової моделі. На цьому етапі майбутні вчителі опановують системи автоматизованого проектування (CAD). Важливим аспектом підготовки є орієнтація на доступність технологій для закладів освіти, тому поряд із комерційними продуктами доцільно використовувати професійні CAD-системи, які надають безкоштовні освітні ліцензії (зокрема, SOLIDWORKS for Students, Autodesk Fusion 360, хмарна платформа Onshape) або повністю відкриті та базові веборієнтовані рішення (FreeCAD, Tinkercad). Окремо варто відзначити OpenSCAD, де модель задається програмним кодом. Це середовище особливо корисне для майбутніх учителів математики, оскільки дозволяє створювати параметричні моделі (наприклад, поверхні обертання) через написання алгоритмів, розвиваючи обчислювальне мислення.

Робота в параметричному середовищі вимагає точного задання розмірів, математичних залежностей і геометричних співвідношень. Створення моделі, наприклад, перерізу циліндра площиною або тіла обертання, перетворює стереометричне завдання на інженерну задачу з візуальним зворотним зв'язком. Студент не просто уявляє, а бачить результат зміни параметрів, що формує більш глибоке розуміння функціональних залежностей. Така діяльність розвиває варіативність і дослідницькі

навички, дозволяє експериментувати, спостерігаючи, як зміна кута або коефіцієнта впливає на форму об'єкта.

Наочний приклад розробки складного просторового об'єкта в CAD-середовищі наведено на рис. 1.

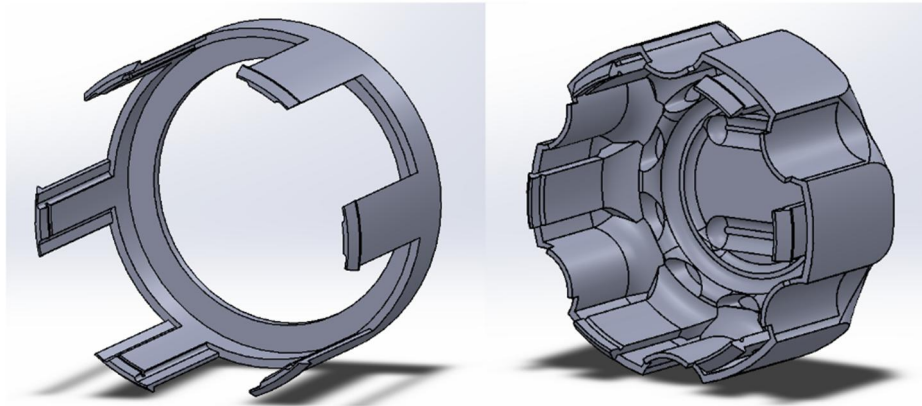


Рис. 1. Параметричні 3D-моделі взаємодіючих елементів складеної просторової конструкції, спроектовані в CAD-середовищі

На рис. 1 продемонстровано процес конструювання маніпулятива, що складається з кількох взаємодоповнюючих деталей. Створення такої моделі вимагає від не лише розуміння властивостей тіл обертання та осьової симетрії, але й здатності оперувати поняттями просторових допусків (зазорів) та збірок. Проектуючи такі елементи (де виступи однієї деталі мають геометрично точно входити в порожнини іншої), студент розвиває високий рівень просторової уяви. Це перетворює абстрактне стереометричне завдання на комплексну STEM-задачу, дозволяючи експериментувати з топологією об'єкта в режимі реального часу.

Як слушно зауважує О. Семеніхіна, комп'ютерні математичні інструменти поділяються на системи комп'ютерної математики (Maple, MatLab) та програми динамічної математики (GeoGebra), причому саме останні слід розуміти як засоби комп'ютерної візуалізації математичних знань, що передбачають динамічне оперування математичними об'єктами [1]. CAD-системи значно розширюють цей арсенал, дозволяючи створювати не лише динамічні, а й фізично втілювані моделі. Створені моделі експортуються у формат *.STL для подальшої підготовки в слайсерах, що забезпечує цілісність технологічного процесу.

II. Візуалізація процесу, інтерпретація. Другий етап передбачає підготовку створеної цифрової моделі до фізичного друку в спеціалізованих програмах – слайсерах (від англ. slice – нарізати). Це програмне забезпечення перетворює тривимірну модель на набір двовимірних шарів і генерує керівний код (G-code) для 3D-принтера. У навчальному процесі доцільно використовувати популярні та безкоштовні слайсери, такі як Bambu Studio, Ultimaker Cura або PrusaSlicer. Звичайно, вибір конкретної програми залежить від наявного обладнання, але всі вони мають схожий набір базових функцій і зрозумілий інтерфейс, що дозволяє зосередитися на дидактичній складовій, а не на технічних тонкощах.

Саме на цьому етапі відбувається, за влучним висловом студентів, «магія» – програма наочно демонструє, як абстрактна тривимірна модель набуває фізичної структури, розбиваючись на сотні або тисячі тонких горизонтальних шарів. Студенти спостерігають, як складна просторова форма утворюється з послідовності плоских фігур. Така пошарова візуалізація допомагає краще зрозуміти будову об'єкта та, як зазначають Д. Нг та співавтори [15], є однією з ключових переваг 3D-друку в математичній освіті. Варто наголосити, що слайсер не просто «нарізає» модель, а й

оптимізує траєкторію руху друкувальної головки, що є прикладом чисельного розв'язання оптимізаційної задачі (так званої «задачі комівояжера») – студенти можуть дослідити, як порядок обходу точок впливає на час друку та якість поверхні.

III. Завершальний етап – фізичне виготовлення моделі на 3D-принтері. На цьому етапі відбувається матеріалізація цифрового образу – створення реального об'єкта за допомогою адитивного виробництва. Використання сучасних матеріалів, як-от High Speed PLA (полілактид, оптимізований для швидкісного друку), дозволяє отримати готовий маніпулятив упродовж одного заняття (1–2 академічні години, залежно від складності моделі). Це критично важливо, щоб цикл «проекування > друк > аналіз» проходив безпосередньо в аудиторних умовах. Окрім High Speed PLA, для освітніх цілей доцільно використовувати звичайний PLA, який є екологічним (виготовляється з кукурудзи), не має різкого запаху під час друку та не потребує спеціальної вентиляції. Це робить його ідеальним для використання в навчальних аудиторіях. Розширюючи можливості, можна також застосовувати PETG (міцніший матеріал, що вимагає вищої температури друку) або гнучкі матеріали (TPU), які дозволяють створювати різноманітніші маніпулятиви, наприклад, еластичні геометричні моделі. Під час обговорення матеріалів доцільно звернути увагу на такі параметри, як температура плавлення, усадка, міцність – пов'язати математичне моделювання з фізичними властивостями об'єктів.

Особливу увагу слід звернути на педагогічний потенціал гаптического пізнання – переходу від віртуального образу до реального, відчутного на дотик об'єкта. Майбутній учитель може не лише візуально оцінити, а й відчутно на дотик кривизну поверхні, з'єднати частини розрізаної моделі, перевірити стійкість геометричної конструкції. Цей етап виконує функцію «валідатора»: якщо математичні розрахунки на етапі проєкування були хибними, фізичний об'єкт або не надрукується, або матиме очевидні дефекти, змушуючи студента повернутися до аналізу помилки. Як слушно зауважує Р. Єременко, замість плоских зображень учні та студенти отримують реальні тривимірні ілюстрації алгоритмів [2]. Досвід впровадження подібних курсів, описаний Т. Läufer та М. Ludwig [13], свідчить про високу ефективність такого підходу для підготовки майбутніх учителів математики.



Рис. 2. 3D-принтер Bambu Lab A1 у навчальній аудиторії

На рис. 2 зображено 3D-принтер Bambu Lab A1, який використовується в освітньому процесі. Ця модель належить до класу швидкісних FDM-принтерів і підтримує друк матеріалами широкого спектру, включаючи High Speed PLA, що дозволяє скоротити час виготовлення моделей до 1–2 академічних годин. Важливою перевагою для навчальних закладів є автоматичне калібрування, інтуїтивно зрозумілий інтерфейс та можливість дистанційного керування через мобільний застосунок.

Це мінімізує технічні складнощі й дозволяє студентам зосередитися на дидактичній складовій – створенні математичних моделей та їх методичній інтерпретації.

Для забезпечення ефективної роботи в групі доцільно мати 2–3 принтери на аудиторію. Студенти працюють у мікрогрупах, почергово запускаючи друк своїх моделей. Поки один принтер друкує, інші студенти можуть аналізувати проміжні результати, готувати наступні моделі або вносити зміни, обговорювати спостереження. Студенти не лише краще засвоюють геометричний матеріал, а й набувають упевненості у використанні сучасних технологій, що безпосередньо впливає на їхню професійну самооцінку.

Запропонований цикл повністю корелює з рамкою TRACK, адже вимагає від майбутнього педагога інтеграції: технологічних знань (робота з CAD та принтером), педагогічних знань (усвідомлення того, як саме цей об'єкт буде використано на уроці для досягнення навчальної мети) та предметних (контентних) знань (глибоке розуміння математичної сутності змодельованого об'єкта) [17]. Це забезпечує перехід від простого «вміння користуватися принтером» до справжньої педагогічної майстерності у візуалізації навчального матеріалу.

Окремо варто відзначити соціальний та інклюзивний потенціал сформованої візуальної субкомпетентності. Створення 3D-моделей відкриває принципово нові можливості для навчання математики дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями зору. Для незрячих і слабозорих учнів тактильне дослідження надрукованих поверхонь, графіків функцій із рельєфними осями координат або просторових фігур часто є основним способом повноцінного опанування складного математичного матеріалу.

Майбутній учитель, який володіє технологіями 3D-друку, здатний самостійно створювати адаптовані дидактичні матеріали з урахуванням індивідуальних потреб учнів. Зокрема, на грані геометричних фігур можна додавати шрифт Брайля, що дозволяє незрячій дитині самостійно ідентифікувати форму та її властивості. Для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату можна проєктувати моделі збільшеного розміру або зі спеціальними виїмками для зручного захоплення, що полегшує маніпуляцію.

Показовим прикладом є рельєфна система координат. Для вивчення теми «Графіки функцій» можна створити набір рельєфних координатних площин (2D) і просторів (3D) з піднятими осями та тактильними мітками. Учні з вадами зору можуть на дотик досліджувати хід лінії, відчувати точки перетину з осями, екстремуми. Це перетворює абстрактне рівняння на об'єкт фізично відчутної форми.

Водночас такі моделі корисні не лише для дітей з інвалідністю, а й для нормотипових учнів, оскільки залучають різні канали сприйняття. Мультисенсорний підхід (поєднання зору, дотику та слуху) підвищує рівень розуміння і запам'ятовування складних математичних понять.

Наочним прикладом такого адаптивного дидактичного інструменту є спроектований портативний набір стереометричних тіл (рис. 3).



Рис. 3. 3D-надрукований набір стереометричних тіл

Як видно з рис. 3, набір фізичних тіл виконує відразу кілька дидактичних функцій в умовах інклюзивного класу. По-перше, він дозволяє учням з порушеннями зору

безпосередньо взаємодіяти з геометричними формами, взяти до рук, дослідити їхні властивості на дотик. По-друге, наявність спеціального кейса з відповідними заглибленнями перетворює процес прибирання робочого місця на інтерактивну задачу з просторового зіставлення (сортування за формою), що є надзвичайно корисним для розвитку дрібної моторики та просторової уяви у дітей з особливими освітніми потребами.

Спільна робота над створенням тактильних матеріалів у студентській групі (майбутні вчителі проєктують моделі для конкретних дітей з ООП) формує важливі професійні якості: емпатію, розуміння індивідуальних освітніх траєкторій, готовність до роботи в інклюзивному класі. Це також сприяє руйнуванню стереотипів і створенню інклюзивної культури в закладі освіти.

У перспективі володіння 3D-технологіями дозволяє педагогу не просто використовувати готові посібники, а стати творцем інклюзивного освітнього середовища. Наприклад, можна розробити серію модулів для вивчення математики учнями з різними освітніми потребами, коли всі працюють з одними й тими самими моделями, але в різний спосіб: одні сприймають інформацію візуально, інші тактильно або через аудіоопис. Такий підхід відповідає принципам універсального дизайну в освіті.

Таким чином, візуальна субкомпетентність трансформується в потужний інструмент забезпечення рівного доступу до якісної освіти та формування інклюзивного освітнього середовища, що є одним із пріоритетів Нової української школи.

Висновки. Адитивні технології є потужним засобом формування візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики, оскільки вони поєднують у собі розвиток абстрактного, просторового мислення з конкретними навичками інженерного проєктування та матеріального втілення ідей. Використання CAD - систем формує строге параметричне мислення, робота зі слайсерами наочно ілюструє фундаментальні принципи математичного аналізу, а фізичний друк забезпечує миттєву перевірку гіпотез і тактильне сприйняття об'єкта. Отримані результати узгоджуються з висновками провідних міжнародних досліджень [11; 15; 17] та вітчизняних науковців [3 - 8] про ефективність цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації. Дослідження просторових здібностей [12; 16] підкреслюють необхідність розвитку саме візуального компоненту мислення педагогів. Інтеграція повного циклу 3D-моделювання та друку в педагогічну підготовку, спираючись на рамку ТРАСК та враховуючи кращі міжнародні практики [17; 18], дозволяє готувати вчителів нової генерації, здатних ефективно реалізувати завдання STEM-освіти та стандарти Нової української школи. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та експериментальній перевірці спеціалізованих методик навчання для різних розділів шкільної математики з використанням технологій 3D-друку.

Список використаних джерел

1. Бабич О., Семеніхіна О. До питання про співвідношення понять наочність і візуалізація. *Фізико-математична освіта*. 2014. № 2(3). С. 47–53.
2. Єременко Р. П. Застосування 3D-принтерів в навчальних закладах. На Урок. URL: <https://naurok.com.ua/zastosuvannya-3d-printeriv-v-navchalnih-zakladah-219477.html> (дата звернення: 18.02.2026).
3. Лосева Н. М. Педагогічна компетентність викладача. *Дидактика математики: проблеми та дослідження*. 2006. № 25. С. 209–213.
4. Лосева Н. М., Горошко О. Л. Педагогічна діяльність викладачів університетів у контексті формування та оцінювання візуальної субкомпетентності майбутніх учителів математики. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2025. № 1. С. 178–187. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-1-178-187>.
5. Мулеса П., Юрченко А., Семеніхіна О. Діагностичний апарат дослідження результатів підготовки вчителів до використання засобів віртуальної наочності у професійній

діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. № 2(53). С. 94–99. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.94-99>.

6. Семеніхіна О. В. Професійна готовність майбутнього вчителя математики до використання програм динамічної математики: теоретико-методичні аспекти : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 268 с.

7. Струтинська О. В. Сучасний стан і перспективи розвитку технологій тривимірного моделювання та друкування. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2018. Вип. 20 (27). С. 88–94.

8. Хомутенко М. В., Садовий М. І., Трифонова О. М., Курнат Г. Л. Особливості формування проєктно-технологічної компетентності засобами 3D-моделювання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 191. С. 170–175. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-170-175>.

9. Aslan A., Çelik Y. A literature review on 3D printing technologies in education. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*. 2022. Vol. 6, No. 3. P. 592–613. DOI: <https://doi.org/10.46519/ij3dptdi.1137028>.

10. Dilling F., Pielsticker F., Witzke I. (Eds.). Learning mathematics in the context of 3D printing: Proceedings of the international symposium on 3D printing in mathematics education. Springer Spektrum, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38867-6>.

11. Ford S., Minshall T. Where and how 3D printing is used in teaching and education. *Additive Manufacturing*. 2019. Vol. 25. P. 131–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addma.2018.10.028>.

12. Kyaw K. M., Vidákovich T. The relationship between spatial reasoning and geometric reasoning in teachers. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2025. Vol. 21, No. 8. Article em2584. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/16718>.

13. Läufer T., Ludwig M. «Building» knowledge by creating manipulatives with the 3D printer: A course for mathematics student teachers. *9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23)*. Universitat Politècnica de València, 2023. P. 127–135. DOI: <https://doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16128>.

14. Miranda A. Exploring the role of 3D printing technology in supporting undergraduate students' topological conceptual knowledge. *Proceedings of the 16th International Conference on Technology in Mathematics Teaching (ICTMT 16)*. University of Athens, 2024. P. 245–252.

15. Ng D. T. K., Tsui M. F., Yuen M. Exploring the use of 3D printing in mathematics education: A scoping review. *Asian Journal for Mathematics Education*. 2022. Vol. 1, No. 3. P. 338–358. DOI: <https://doi.org/10.1177/27527263221129357>.

16. Surynková P., Moravcová V., Hromadová J., Robová J. Exploration of spatial abilities in pre-service mathematics teacher education: Testing and evaluation. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. 2025. Vol. 18, No. 3. P. 147–159. DOI: <https://doi.org/10.7160/eriesj.2025.180301>.

17. Tejera M., Galiç S., Lavicza Z. 3D Modelling and printing in teacher education: A systematic literature review. *Journal for STEM Education Research*. 2026. Vol. 9, No. 1. P. 1–32. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41979-025-00147-2>.

18. Ulbrich E., Tejera M., Schmid A., Sabitzer B., Lavicza Z. Fostering the Four C's: A gendered perspective on technology use in STEAM education. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 5. Article 528. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15050528>.

References

1. Babych, O., & Semenikhina, O. (2014). Do pyannia pro spivvidnoshennia poniat naochnist i vizualizatsiia [On the question of the relationship between the concepts of clarity and visualization]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, 2(3), 47–53 [in Ukrainian].

2. Yeremenko, R. P. (2023). Zastosuvannia 3D-printeriv v navchalnykh zakladakh [Application of 3D printers in educational institutions]. *Na Urok*. Retrieved February 18, 2026, from <https://naurok.com.ua/zastosuvannya-3d-printeriv-v-navchalnih-zakladah-219477.html> [in Ukrainian].

3. Losyeva, N. M. (2006). Pedahohichna kompetentnist vykladacha [Teacher's pedagogical competence]. *Dydaktyka matematyky: problemy ta doslidzhennia – Didactics of mathematics: problems and research*, 25, 209–213 [in Ukrainian].
4. Losyeva, N. M., & Horoshko, O. L. (2025). Pedahohichna diialnist vykladachiv universytetiv u konteksti formuvannia ta otsiniuvannia vizualnoi subkompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky [Pedagogical activity of university teachers in the context of forming and assessing the visual subcompetence of future mathematics teachers]. *Naukovi zapysky. Seria «Psykhologo-pedahohichni nauky» (Nizhynskiy derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia) – Scientific notes. Series «Psychological and pedagogical sciences» (Nizhyn Gogol State University)*, 1, 178–187. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-1-178-187> [in Ukrainian].
5. Mulesa, P., Yurchenko, A., & Semenikhina, O. (2023). Diahnostychnyi aparat doslidzhennia rezultativ pidhotovky vchyteliv do vykorystannia zasobiv virtualnoi naochnosti u profesiinii diialnosti [Diagnostic apparatus for researching the results of preparing teachers to use virtual visualization tools in professional activities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seria: «Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social work»*, 2(53), 94–99. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.94-99> [in Ukrainian].
6. Semenikhina, O. V. (2016). *Profesiina hotovnist maibutnoho vchytelia matematyky do vykorystannia prohran dynamichnoi matematyky: teoretyko-metodychni aspekty [Professional readiness of future mathematics teachers to use dynamic mathematics programs: theoretical and methodological aspects]* [Monograph]. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
7. Strutynska, O. V. (2018). Suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku tekhnologii tryvymirnoho modeliuвання ta drukuvannia [Current state and prospects of development of 3D modeling and printing technologies]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seria 2 : Kompiuterno-orientovani systemy navchannia – Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 2: Computer-based learning systems*, 20(27), 88–94 [in Ukrainian].
8. Khomutenko, M. V., Sadovyi, M. I., Tryfonova, O. M., & Kurnat, H. L. (2020). Osoblyvosti formuvannia proektno-tekhnologichnoi kompetentnosti zasobamy 3D-modeliuвання [Peculiarities of forming project-technological competence by means of 3D modeling]. *Naukovi zapysky. Seria: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, 191, 170–175. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-170-175> [in Ukrainian].
9. Aslan, A., & Çelik, Y. (2022). A literature review on 3D printing technologies in education. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 6(3), 592–613 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.46519/ij3dptdi.1137028>.
10. Dilling, F., Pielsticker, F., & Witzke, I. (Eds.). (2022). *Learning mathematics in the context of 3D printing: Proceedings of the international symposium on 3D printing in mathematics education*. Springer Spektrum [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38867-6>.
11. Ford, S., & Minshall, T. (2019). Where and how 3D printing is used in teaching and education. *Additive Manufacturing*, 25, 131–150 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addma.2018.10.028>.
12. Kyaw, K. M., & Vidákovich, T. (2025). The relationship between spatial reasoning and geometric reasoning in teachers. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(8), em2584 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/16718>.
13. Läufer, T., & Ludwig, M. (2023). «Building» knowledge by creating manipulatives with the 3D printer: A course for mathematics student teachers. In *9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23)* (pp. 127–135). Universitat Politècnica de València [in English]. DOI: <https://doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16128>.
14. Miranda, A. (2024). Exploring the role of 3D printing technology in supporting undergraduate students' topological conceptual knowledge. In *Proceedings of the 16th International Conference on Technology in Mathematics Teaching (ICTMT 16)* (pp. 245–252). University of Athens [in English].
15. Ng, D. T. K., Tsui, M. F., & Yuen, M. (2022). Exploring the use of 3D printing in mathematics education: A scoping review. *Asian Journal for Mathematics Education*, 1(3), 338–358 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1177/27527263221129357>.

16. Surynková, P., Moravcová, V., Hromadová, J., & Robová, J. (2025). Exploration of spatial abilities in pre-service mathematics teacher education: Testing and evaluation *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 18(3), 147–159 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.7160/eriesj.2025.180301>.
17. Tejera, M., Galiç, S., & Lavicza, Z. (2026). 3D modelling and printing in teacher education: A systematic literature review. *Journal for STEM Education Research*, 9(1), 1–32 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41979-025-00147-2>.
18. Ulbrich, E., Tejera, M., Schmid, A., Sabitzer, B., & Lavicza, Z. (2025). Fostering the Four C's: A gendered perspective on technology use in STEAM education. *Education Sciences*, 15(5), 528 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15050528>.

Horoshko O.

PhD student (third-level educational and scientific degree),
Nizhyn Mykola Gogol State University
ggmail@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0003-6518-4832

USE OF ADDITIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPING THE VISUAL SUBCOMPETENCE OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS

The article explores the issue of developing the visual subcompetence of future mathematics teachers through additive technologies. Based on an analysis of Ukrainian and international scientific literature, systematization of pedagogical experience, and structural-logical analysis, the didactic potential of 3D modeling and 3D printing for enhancing spatial reasoning, technological literacy, and the ability to visualize abstract mathematical concepts is substantiated. The content of the concept "visual subcompetence" is clarified as the integrative ability of a teacher to apply visual models in the educational process; its structure (analysis, creation, argumentation, evaluation) is outlined, and its place within the structure of the future mathematics teacher's information and communication competence is substantiated. A synthesis of international experience (M. Tejera, Z. Lavicza, et al.) made it possible to identify three stages in the formation of this quality: parametric design in CAD systems (SolidWorks), preparation for printing in slicers (Bambu Studio, Cura), and haptic perception of finished models. The relationship between spatial and geometric reasoning in future teachers is analyzed. The proposed didactic cycle correlates with the TPACK framework, integrating technological, pedagogical, and content components. The scientific novelty of the obtained results lies in clarifying the concept of visual subcompetence in the context of using additive technologies and in developing a didactic cycle for its formation, adapted to the training of mathematics teachers. The practical significance of the research is that the proposed cycle can be implemented in institutions of higher pedagogical education for developing spatial reasoning, visualization skills, technological competence of future teachers, and implementing the STEM approach. The integration of additive technologies into mathematics teacher training helps bridge the gap between abstract thinking and haptic perception, which meets the requirements of the competence-based approach and the TPACK concept.

Key words: visual subcompetence; additive technologies; 3D modeling; mathematics teacher education; STEM education.

Отримано редколегією / Received: 28.02.2026
Прорецензовано / Revised: 12.03.2026
Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 378.011.3-051:796:61:57
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-122-129

Ларіна Т. В.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки,
психології, початкової, дошкільної освіти
та управління закладом освіти
Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II
tatjanalarina6@gmail.com
orcid.org/0009-0006-9398-8864

ІНТЕГРАЦІЯ ПРІОРИТЕТНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ З МЕДИКО-БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто інтеграцію пріоритетних компетенцій з медико-біологічних дисциплін у фахову підготовку майбутніх вчителів фізичної культури. Мета дослідження передбачала теоретичний аналіз і обґрунтування значущості інтеграції пріоритетних компетенцій з медико-біологічних дисциплін у фахову підготовку майбутніх вчителів фізичної культури. Структурно-логічний аналіз щодо набуття компетенцій з медико-біологічних дисциплін майбутніх вчителів фізичної культури в освітньому процесі виявив аспекти значущості пріоритетних компетенцій з медико-біологічних дисциплін у фаховій підготовці майбутніх вчителів фізичної культури, які актуалізують питання інтеграції теоретико-практичних компетенцій з медико-біологічних дисциплін у підвищення якості комплексної підготовки майбутніх фахівців. З'ясовано, що одним із важливих аспектів у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури є цілісне поєднання дисциплін медико-біологічного спрямування, що забезпечує глибше розуміння закономірностей функціонування організму під час фізичного навантаження та відповідає потребам інтегративного навчання, який є орієнтованим на комплексне бачення професійної діяльності. Розглянуто важливість використання міждисциплінарного підходу і виявлено, що міждисциплінарна інтеграція анатомії, фізіології, біомеханіки, біохімії та вікової морфофункціональної підготовки сприяє цілісному сприйняттю професійної діяльності, підвищує ефективність освітнього процесу та створює передумови для глибшого засвоєння знань. Проаналізовано проєктну діяльність як один із перспективних методів, що дозволяє забезпечити інтеграцію знань у процесі фахового навчання майбутніх вчителів фізичної культури. Обґрунтована практична значущість щодо набуття компетенцій з медико-біологічних дисциплін в контексті міждисциплінарного підходу з перспективою ефективного використання здоров'язберезувальних технологій у фаховій діяльності майбутніх вчителів фізичної культури. Виявлена значущість інтеграції пріоритетних компетенцій з медико-біологічних дисциплін у професійну підготовку майбутніх вчителів фізичної культури, що є базовою передумовою комплексної готовності майбутніх вчителів фізичної культури до становлення педагогічної майстерності в контексті перспективної самореалізації та готовності до навчання впродовж життя.

***Ключові слова:** інтеграція пріоритетних компетенцій, медико-біологічні дисципліни, інтегративне навчання, міждисциплінарний підхід, фахова підготовка, майбутні вчителі фізичної культури, комплексна професійна компетентність.*

Постановка проблеми. Професійна компетентність сучасного вчителя фізичної культури, насамперед, передбачає формування фундаментальних знань, що

спрямовані до подальшого продуктивного саморозвитку і перспективного самовдосконалення у майбутній фаховій діяльності. Професійне навчання на основі компетентнісного підходу вимагає міждисциплінарної підготовки в контексті набуття компетенцій з медико-біологічних дисциплін, що сприятиме забезпеченню ефективного вирішення професійних завдань у сфері фізичної культури і спорту.

Майбутній учитель фізичної культури або тренер має володіти комплексом компетентностей, що охоплюють розуміння функціонування людського організму, біологічних основ рухової активності, закономірностей фізичного розвитку та методів їх застосування у практичній діяльності [4, с. 188].

Розуміння значущості пріоритетних компетенцій з медико-біологічних дисциплін у фаховій підготовці майбутніх вчителів фізичної культури сприятиме запобіганню у виникненні суттєвих проблемних професійних ситуацій і спрямує траєкторію діяльності до безпечного проведення навчально-тренувальних занять з учнями закладу загальної середньої освіти.

Отже, перспективи якісної професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури актуалізують питання формування теоретико-практичних компетенцій з медико-біологічних дисциплін з метою оптимізації функціонального стану організму, мінімізації ризику травматизації та забезпечення оптимального фізичного навантаження учнів, формування фізично і психічно здорової особистості в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання значущості набуття компетенцій з медико-біологічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури були предметом наукового дослідження в контексті використання інтегративного підходу в освітньому процесі фахової підготовки майбутніх вчителів фізичної культури (О. Сокогонь, О. Донець) [6]; інтеграції новітніх технологій та інтерактивних завдань у рамках системи навчання з використанням корекційно-регулюючих функцій на основі феномену зворотного зв'язку у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури (П. Лівак) [3]; міждисциплінарної інтеграції як інструменту системного навчання, здатного активізувати пізнавальну діяльність, розвивати критичне мислення та професійну компетентність (О. Омельчук, В. Білик, О. Приймаков, К. Василенко, С. Книш) [5]; *проектної діяльності студентів як ефективного засобу інтеграції знань для вирішення практичних завдань у галузі фізичної культури* (О. Маркова, Я. Логвінова) [4].

Т. Денисовець, П. Хоменко, Д. Олефір [2] розглядають інтеграцію знань з медико-біологічних дисциплін як можливість забезпечення комплексного підходу до оптимізації навчально-тренувальних занять; з позиції здійснення контролю щодо фізкультурно-спортивної діяльності з метою безпеки для здоров'я (Т. Денисовець, О. Квак, В. Гогоць, П. Хоменко) [1].

Аналіз наукових досліджень надає підстави стверджувати про значущість різних аспектів щодо формування компетенцій з медико-біологічних дисциплін, проте інтеграція пріоритетних компетенцій у фахову підготовку майбутніх вчителів фізичної культури потребує поглибленого вивчення щодо формування комплексної професійної компетентності.

Мета статті – теоретичний аналіз і обґрунтування значущості інтеграції пріоритетних компетенцій з медико-біологічних дисциплін у фахову підготовку майбутніх вчителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній процес фахової підготовки майбутніх вчителів фізичної культури слід розглядати в контексті міждисциплінарного підходу, що сприятиме логічно-послідовному формуванню професійних компетенцій з можливістю їхньої ефективної інтеграції у практичну діяльність.

Сучасний підхід до розуміння проблеми інтеграції навчання базується на таких провідних принципах, як фундаментальність і цілісність освіти, системний і особистісний підхід. Відбувається процес становлення розуміння проблеми інтеграції, як ідеї формування особистості, що володіє всіма професійними якостями високоосвіченого фахівця [6, с. 167].

В умовах сучасного освітнього процесу одним із пріоритетних завдань є забезпечення максимальної активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти. З метою стимулювання навчальної та пошукової активності доцільно впроваджувати інтерактивні методи навчання. Зазначені методи відповідають актуальним освітнім тенденціям, сприяють підвищенню мотивації здобувачів освіти та передбачають різноманітні форми взаємодії, зокрема: «студент – викладач», «студент – студент» [5, с. 92].

Важливим компонентом сучасних програм є розвиток міждисциплінарної співпраці, що передбачає активну взаємодію студентів із представниками суміжних галузей – лікарями спортивної медицини, фізіотерапевтами, дієтологами, психологами та фахівцями з біомеханіки. Це сприятиме формуванню комплексного підходу до управління спортивною підготовкою та підвищенню якості професійної діяльності майбутніх спеціалістів [2, с. 89].

Головним завданням при підготовці фахівців фізичної культури є формування і засвоєння знань і умінь використовувати інструментальні методи реєстрації та зняття фізичних показників; розмежування рухових дій за біомеханічними, фізіологічними та психологічними характеристиками; визначення функціональних особливостей організму; формування здоров'язбережувальної спрямованості; запобігання травматизму; формування мотивації та заохочення до занять фізичним вихованням [6, с. 168].

Використання інтегративного підходу в освітньому процесі фахової підготовки майбутніх вчителів фізичної культури сприятиме формуванню комплексної професійної компетентності, що становить перспективне підґрунтя конкурентоспроможного фахівця.

Одними із важливих компонентів інтегративного підходу у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури є наступні:

Когнітивний компонент – це сукупність знань, на основі яких формується природничо-наукова компетентність фахівця фізичної культури з проєкцією на майбутню професійну діяльність, міцність та усвідомленість знань. Такими знаннями є фундаментальні знання з анатомії, фізіології людини, біохімії, біомеханіки, основ медичних знань, функціональної діагностики організму та інших природничих наук, в обсязі, який необхідний для освоєння професійних дисциплін та використання в обраній професії; основні положення, що лежать в основі сучасної природничо-наукової картини світу і необхідні для формування природничо-наукового світогляду, який є невід'ємною частиною людської культури; знання методів наукового пізнання в контексті майбутньої професії.

Діяльнісний компонент – це сукупність умінь і навичок використовувати природничо-наукові знання для практичного вирішення професійних завдань. Він передбачає здатність проводити спостереження за фізичним станом організму, використовуючи знання з анатомії, фізіології, біомеханіки, біохімії та діагностики функціонального стану організму, аналізувати та оцінювати свій фізичний стан, робити висновки щодо тенденцій змін; використовувати природничо-наукові знання при необхідності надання долікарської допомоги у професійній діяльності; застосовувати емпіричні і теоретичні методи наукових досліджень. Також, діяльнісний компонент передбачає здатність до самоосвіти і самовдосконалення.

Мотиваційний компонент є сукупністю мотивів, що спонукають студента до вивчення природничо-наукових дисциплін, відповідне ставлення, як до необхідних у подальшій професійній підготовці і практичній діяльності. З точки зору концепції сталого розвитку, мотиваційний компонент, окрім особистісно-значущих мотивів, також повинен включати соціально-значущі мотиви оздоровчої діяльності, такі як розуміння і бажання збереження здоров'я, ведення здорового способу життя. До мотиваційного компонента належить здатність осмислювати й оцінювати власну діяльність та її результати, визначати потреби в подальшій освіті та самоосвіті, наслідки особистої здоров'язбережувальної діяльності, її ефективність; прагнення і

готовність до самоосвіти і самовдосконалення; здатність нести відповідальність за результати власної навчальної і професійної діяльності.

Особистісний компонент – це сукупність індивідуально-психологічних якостей і здібностей, важливих, як для майбутнього вчителя фізичної культури, так і для сучасного фахівця в цілому. Даний компонент характеризує якість засвоєння знань [6, с. 168].

Отже, структурні компоненти інтегративного підходу є взаємообумовленими і спрямовують особистість до рефлексивної діяльності та формуванню пріоритетних компетенцій на основі ціннісних інтересів в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців.

Розвиток спортивної науки, біомедичних технологій та педагогічних методик вимагає безперервного вдосконалення навчальних програм із підготовки фахівців фізичної культури та спорту. Врахування міждисциплінарного підходу у навчальному процесі забезпечує якісну інтеграцію медико-біологічних знань і тренувальних методик, що сприяє формуванню висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно адаптувати тренувальний процес до індивідуальних потреб спортсменів [2, с. 88–89].

Дисципліни медико-біологічного спрямування – анатомія, фізіологія, біомеханіка, біохімія та вікова морфофункціональна підготовка – формують методологічну основу для міждисциплінарного підходу в підготовці майбутніх висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців галузі фізична культура і спорт. Їх цілісне поєднання забезпечує глибше розуміння закономірностей функціонування організму під час фізичного навантаження, сприяє ефективному вирішенню навчальних і науково-практичних завдань та відповідає потребам інтегративного навчання, орієнтованого на комплексне бачення професійної діяльності [5, с. 91].

Використання технологій доповненої та віртуальної реальності для аналізу біомеханіки рухів, застосування штучного інтелекту для прогнозування адаптаційних реакцій спортсменів, впровадження мобільних застосунків для контролю фізичних параметрів забезпечує інтерактивність навчання та покращує засвоєння матеріалу [2, с. 89].

Врахування медико-біологічних дисциплін у навчальних програмах має надзвичайне значення з погляду створення глибокого та обґрунтованого розуміння студентами фізіологічних аспектів функціонування людського організму, що відіграє критичну роль у підготовці майбутніх учителів фізичної культури відповідно до високих професійних стандартів. В рамках даного контексту використання міждисциплінарного підходу та інтеграції фізичної культури з медико-біологічними дисциплінами є важливим для розгляду даної сфери як ключового компонента здоров'я та рухового розвитку [3, с. 1276].

Інтеграція знань із вікової фізіології, біомеханіки, спортивної медицини, біохімії та нутриціології у навчальний процес дозволяє забезпечити комплексний підхід до побудови тренувальних програм, оптимізації навантажень і зниження ризику травматизації [2, с. 89].

Вивчення таких предметів, як анатомія та фізіологія, стає ключовим для забезпечення цілісного підходу до розвитку фізичної активності та здоров'я учнів. Інтеграція новітніх технологій та інтерактивних завдань на заняттях з анатомії та фізіології сприяє покращенню процесу навчання та зрозумінню матеріалу студентами. Це дозволяє створити захопливе та ефективне навчальне середовище, де здобувачі освіти можуть активно взаємодіяти з матеріалом, використовуючи сучасні технології, що сприяє поглибленню їхніх знань та розвитку аналітичних навичок [3, с. 1274].

Знання фізіологічних механізмів регуляції різних функцій організму має важливе значення в розумінні перебігу відновлювальних процесів під час та після напруженої м'язової роботи. Медико-біологічні методи дослідження дозволяють визначити динаміку розвитку організму людини в процесі фізкультурно-спортивної

діяльності, виявити природні механізми формування та вдосконалення рухових умінь і якостей, їхнє пристосування до фізичних та психічних навантажень, дізнатися про функціональні можливості організму, механізми їхнього використання та мобілізацію в процесі фізкультурно-спортивної діяльності. Медико-біологічні показники є основою визначення фізичних навантажень, інтенсивності тренувального та змагального процесів. Вони дозволяють контролювати фізкультурно-спортивну діяльність для того, щоб вона не завдавала шкоди здоров'ю, а сприяла його зміцненню, допомагала раціонально вибудовувати тренувальний процес та визначала необхідність фізичного та психічного відпочинку людини [1, с. 78].

Навчальні дисципліни медико-біологічного спрямування є фундаментом для формування фахових компетентностей у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, забезпечуючи наукове розуміння процесів, що відбуваються в організмі під час фізичних навантажень. Міждисциплінарна інтеграція анатомії, фізіології, біомеханіки, біохімії та вікової морфофункціональної підготовки сприяє цілісному сприйняттю професійної діяльності, підвищує ефективність освітнього процесу та створює передумови для глибшого засвоєння знань [5, с. 93].

Без розуміння нормального перебігу медико-біологічних та фізіологічних процесів в організмі людини фахівці в галузі фізичної культури та спорту не можуть правильно оцінювати функціональний стан організму людини та її працездатність в умовах рухової діяльності [1, с. 78].

У фізкультурно-спортивній діяльності склалася чітка система використання медико-біологічних методів дослідження в контексті вивчення функціонування внутрішніх органів (серця, легень, шлунка, головного мозку тощо), систем (кістково-м'язової, травної, дихальної, кровообігу, нервової діяльності, нейрогуморальної регуляції), організму людини загалом [1, с. 78].

Відповідно до цілей наукового застосування медико-біологічні методи дослідження поділяються на діагностичні (методи дослідження стану організму), прогностичні (методи дослідження можливих результатів, наслідків фізкультурно-спортивної діяльності), реабілітаційні (методи функціонального відновлення систем організму після граничних та позаграничних фізичних та психічних навантажень) [1, с. 78].

Майбутні учителі фізичної культури, крім того що, освоюють анатомію та фізіологію, також засвоюють елементи біомеханіки. Це допомагає їм краще розуміти фізичні можливості та обмеження людського тіла під час рухової активності та спортивних занять [3, с. 1274].

Погляд на фізичну культуру та медико-біологічні дисципліни як взаємодоповнюючих робить їх важливими для вчителя фізичної культури, який виступає не лише як вчитель спорту, але й як вихователь здоров'я. Він відіграє роль ключового фігуранта, співпрацюючи з іншими учасниками шкільного середовища для впровадження інтегрованих проєктів, спрямованих на підтримку здоров'я [3, с. 1274].

Проєктна діяльність розглядається як один із перспективних методів, що дозволяють забезпечити інтеграцію знань у процесі навчання [4, с. 188].

Набуття знань, вмінь та навичок через проєктну діяльність у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін в контексті міждисциплінарного підходу сприяють забезпеченню подальшої якісної професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.

Відповідно до педагогічного тлумачення, проєктна діяльність – це цілеспрямована діяльність, пов'язана з розробленням та реалізацією проєкту, яка має чітко окреслену мету, етапи та результати. Для студентів факультету фізичного виховання проєктами можуть бути, наприклад: розробка фрагменту навчальної програми з фізичної культури для певної вікової групи; створення тренувального плану для спортсменів конкретної спеціалізації; проведення дослідження щодо впливу певного виду вправ на показники здоров'я учнів; організація і проведення спортивно-масового заходу; розробка рекреаційного фітнес-проєкту для громади тощо. Спільним у цих

різномірних завданнях є потреба залучення знань з різних галузей від педагогіки і методики до медицини та фізіології [4, с. 189].

Основу пріоритетності складає наявність міждисциплінарного взаємозв'язку через проєктну діяльність, що обумовлює логічну структуру послідовного набуття компетенцій у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін.

Анатомічні знання інтегруються в проєктну діяльність при плануванні вправ, аналізі техніки рухів, оцінюванні положення тіла тощо. Інтеграція спортивної морфології у проєкти проявляється, коли завдання потребує оцінити або відстежити морфологічний стан чи зміни. Отже, інтеграція анатомії та спортивної морфології у проєктну роботу дозволяє студентам більш усвідомлено підходити до питань фізичного розвитку і підготовки, спираючись на об'єктивні дані про будову тіла і її зміни [4, с. 189].

Біохімічні знання інтегруються як пояснювальна база у проєкти, що стосуються планування тренувань, харчування, контролю відновлення і здоров'я спортивної фізичного виховання і спорту доповнює біохімію, переводячи рівень аналізу з молекулярного на рівень організму та його систем. Інтеграція фізіології у проєкти проявляється постійно, адже будь-який практичний захід у сфері фізичної культури і спорту має фізіологічний вимір. У професійній підготовці вчителів фізичної культури і спорту біомеханічні знання займають особливе місце, адже вони пов'язані з методикою навчання рухам і вдосконалення техніки вправ. Інтеграція біомеханіки у проєктну діяльність відбувається тоді, коли проєкт орієнтований на аналіз або оптимізацію рухових дій, або на забезпечення безпечних умов виконання вправ [4, с. 190].

Біомеханічні знання тісно пов'язані з профілактикою травматизму та забезпеченням безпеки під час занять фізкультурою [4, с. 190].

Слід зазначити, що в контексті вивчення медико-біологічних дисциплін одним із важливих аспектів є рефлексивна відповідальність до формування необхідної компетентності, що передбачає набуття спеціальних компетенцій, які є пріоритетними для майбутньої фахової діяльності.

Інтеграція природничо-наукових дисциплін (анатомії, спортивної морфології, біохімії, фізіології, біомеханіки) у проєктну діяльність майбутніх фахівців фізичної культури і спорту забезпечує формування цілісної картини професійної діяльності: студент розглядає реальну проблему (тренування, виховання, оздоровлення) з різних сторін – і з біологічної, і з педагогічної, і з методичної. Інтеграція дисциплін позитивно впливає на мотивацію студентів. [4, с. 191].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Пріоритетні компетенції становлять формування комплексного набуття анатомо-фізіологічних компетенцій (будова тіла й функціональний стану людини), знань з морфології (морфофункціональні особливості розвитку), компетенцій з біомеханіки з метою формування знань щодо цілісної уяви про рухову функцію, базових знань, вмінь та навичок з основ здоров'я, гігієни, які є необхідними та практично значущими до використання здоров'язбережувальних технологій у фаховій діяльності і передбачають формування комплексної готовності майбутніх вчителів фізичної культури до здійснення ефективної професійної діяльності.

Таким чином, інтеграція пріоритетних компетенцій з медико-біологічних дисциплін у професійну підготовку майбутніх вчителів фізичної культури є базовою передумовою для ефективного здійснення теоретико-практичного навчання і представляє значущість щодо формування комплексної професійної компетентності та педагогічної майстерності з метою перспективної самореалізації та готовності до навчання впродовж життя.

Перспективою подальших досліджень є інтеграція цифрових технологій у медико-біологічні дисципліни в освітньому процесі фахової підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.

Список використаних джерел

1. Денисовець Т. М., Квак О. В., Гогоць В. Д., Хоменко П. В. Медико-біологічні аспекти фізичної підготовки здобувачів закладів вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2024. Вип. 3 (175). С. 76–81.
2. Денисовець Т., Хоменко П., Олефір Д. Синергія медико-біологічних дисциплін і атлетизму як основа професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. *Витоки педагогічної майстерності*. 2025. Вип. 35. С. 86–91.
3. Лівак П. Є. Методична система навчання медико-біологічних дисциплін майбутніх учителів фізичної культури. *Наукові інновації та передові технології. Серія: «Управління та адміністрування», «Право», «Економіка», «Психологія», «Педагогіка»*. 2024. № 6 (34). С. 1265–1278.
4. Маркова О., Логвінова Я. Інтеграція природничих наук у проектну діяльність майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 219. С. 187–193.
5. Омельчук О. В., Білик В. Г., Приймаков О. О., Василенко К. С., Книш С. І. Дисципліни медико-біологічного спрямування як основа професійної підготовки фахівців фізичної культури та спорту: методичні аспекти інтеграції анатомії, фізіології, біомеханіки, біохімії та вікової морфологічної підготовки. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2025. Вип. 6 (193). С. 90–94.
6. Сококонь О. А., Донець О. В. Інтегроване навчання при підготовці фахівців з фізичного виховання у закладах вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури /Фізична культура і спорт/*. 2019. Вип. 11 (119). С. 166–169.

References

1. Denysovets, T. M., Kvak, O. V., Hohots, V. D., Khomenko, P. V. (2024). Medyko-biologichni aspekty fizychnoi pidhotovky здobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity [Medical and biological aspects of physical training of students of higher education institutions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University*, 3 (175), 76–81 [in Ukrainian].
2. Denysovets, T., Khomenko, P., Olefir, D. (2025). Synerhiia medyko-biologichnykh dystsyplin i atletyzmu yak osnova profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury ta sportu [Synergy of medical and biological disciplines and athletic training as a foundation for the professional training of future specialists in sports sciences and physical education]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of Pedagogical Excellence*, 35, 86–91 [in Ukrainian].
3. Livak, P. Ye. (2024). Metodychna systema navchannia medyko-biologichnykh dystsyplin maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Methodological system of teaching medical and biological disciplines to future physical education teachers]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii. Seriya: Upravlinnia ta administruvannia, Pravo, Ekonomika, Psykholohiia, Pedahohika – Scientific Innovations and Advanced Technologies. Series: Management and Administration, Law, Economics, Psychology, Pedagogy*, 6 (34), 1265–1278 [in Ukrainian].
4. Markova, O., Lohvinova, Ya. (2025). Intehratsiia pryrodnychkh nauk u proiektnu diialnist maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu [Integration of natural sciences into the project activities of future physical culture and sports specialists]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 219, 187–193 [in Ukrainian].
5. Omelchuk, O. V., Bilyk, V. H., Pryimakov, O. O., Vasylenko, K. S., Knysh, S. I. (2025). Dystsypliny medyko-biologichnoho spriamuvannia yak osnova profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv fizychnoi kultury ta sportu: metodychni aspekty intehratsii anatomii, fizioloiii, biomekhaniky, biokhimii ta vikovoї morfofunktsionalnoi pidhotovky [Medical and biological disciplines as a basis for professional training of physical culture and sports specialists: methodological aspects of integration of anatomy, physiology, biomechanics, biochemistry and age-related morphofunctional training]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova – Scientific Journal of the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University*, 6 (193), 90–94 [in Ukrainian].
6. Sokokon, O. A., Donets, O. V. (2019). Intehrovane navchannia pry pidhotovtsi fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia u zakladakh vyshchoi osvity [Integrated learning in the training of physical education professionals in higher education institutions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury /Fizychna*

Larina T.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Pedagogics,
Psychology, Primary, Preschool Education
and Educational Institution Management
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
tatjanalarina6@gmail.com
orcid.org/0009-0006-9398-8864

INTEGRATION OF PRIORITY COMPETENCIES OF MEDICAL AND BIOLOGICAL DISCIPLINES INTO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS'

The integration of priority competencies of medical and biological disciplines into professional training of future physical education teachers' is considered. The aim of research was to provide a theoretical analysis and substantiate the significance of integrating priority competencies of medical and biological disciplines into professional training of future physical education teachers. A structural and logical analysis of the acquisition of competencies of medical and biological disciplines of future physical education teachers' within the educational process identified the key aspects of the significance of priority competencies in medical and biological disciplines for their professional training, that highlight the issue of integrate theoretical and practical competencies of medical and biological disciplines to enhance the quality of comprehensive training of future specialists. It was determined that one of the key aspects in the training of future physical education teachers is the holistic integration of medical and biological disciplines, which ensures a deeper understanding of the patterns of bodily functioning during physical activity and corresponds to the principles of integrative learning oriented toward a comprehensive vision of professional activity. The importance of using an interdisciplinary approach was considered, and it is revealed that the interdisciplinary integration of anatomy, physiology, biomechanics, biochemistry, and age-related morphofunctional training contributes to a holistic understanding of professional activity, enhances the effectiveness of the educational process, and creates prerequisites for deeper knowledge acquisition. The project-based activity was analyzed as one of the promising methods that enables the integration of knowledge in the professional training of future physical education teachers. The practical significance of acquiring competencies of medical and biological disciplines was substantiated within the context of an interdisciplinary approach with the prospect of effectively using health-preserving technologies in the professional activity of future physical education teachers. The importance of integrating priority competencies of medical and biological disciplines into the professional training of future physical education teachers was revealed, which serves as a fundamental prerequisite for the comprehensive readiness of future physical education teachers to develop pedagogical mastery in the context of prospective self-realization and readiness for lifelong learning.

Key words: integration of priority competencies of medical and biological disciplines, integrative learning, interdisciplinary approach, professional training, future physical education teachers, comprehensive professional competence.

Отримано редколегією / Received: 27.02.2026

Прорецензовано / Revised: 12.03.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 378.091.33-027.22:793

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-130-139

Ростовська Ю. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
rostovskaya.ya@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0910-117X

Максименко В. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
maksimenko.vi@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2265-8781

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Актуальність дослідження зумовлене тим, що кардинальні зміни у системі сучасної вищої хореографічної освіти в Україні передбачають нові вимоги до фахової хореографічної підготовки. У контексті оновлення освітніх стандартів, провідним завданням закладів вищої освіти стає формування комплексної системи професійних компетентностей майбутнього викладача хореографії, який у своїй професійній діяльності був би спроможний відповідати на складні виклики освітніх реалій. За цих обставин інтегруючим чинником, що забезпечує реалізацію академічних знань у професійно значущі вміння та навички стає педагогічна практика. Саме тому, метою даної статті є теоретичне обґрунтування вирішального значення педагогічної практики у формуванні професійних компетентностей майбутніх викладачів хореографії та здійсненні структурно-функціонального аналізу її основних етапів і завдань. Задля досягнення визначеної мети нами окреслено понятійно-категоріальний апарат дослідження, а саме: уточнено суть понять «компетентності», «педагогічні компетентності», «професійні компетентності викладача хореографії». Обґрунтовано теоретико-методичну базу педагогічної практики, яка охоплює психолого-педагогічні, виконавські дисципліни, інструментарій фахової методики. Окреслено послідовність та змістове наповнення основних етапів педагогічної практики. Теоретична важливість проведеного дослідження полягає в уточненні структури та змісту професійних компетентностей майбутнього викладача хореографії, зокрема у контексті взаємозв'язку психолого-педагогічних знань, виконавської майстерності та методичної фахової підготовки, що розширює наукові уявлення про етапність професійного становлення педагога-хореографа у умовах реального освітнього процесу. Практичне значення статті полягає у можливості впровадження матеріалу в освітній процес закладів вищої освіти: розробці та оновленні навчальних та наскрізних програм з практики; підготовці навчально-методичних посібників та рекомендацій з організації педагогічної практики для здобувачів та методистів з фаху.

Ключові слова: хореографічна освіта, компетентності, педагогічні компетентності, професійні компетентності викладача хореографії, практична підготовка, педагогічна практика.

Постановка проблеми. Модернізація сучасної хореографічної освіти в Україні посприяла кардинальному перегляду підходів до підготовки фахівців хореографії, здатних на високому рівні поєднувати виконавську майстерність із інноваційністю сучасного педагога. Динамічне освітнє середовище потребує формування у майбутніх викладачів хореографії цілісної системи професійних компетентностей, які б підготували випускника вищої школи до вирішення складних психолого-педагогічних завдань.

Наявні в Україні освітні програми з професійної підготовки фахівця хореографії демонструють певну невідповідність реальним запитам сучасних закладів освіти, хоча діючі стандарти вищої освіти за спеціальністю 024 Хореографія як першого (бакалаврського), так і другого (магістерського) рівня у достатній мірі передбачають формування викладацьких компетентностей.

Професійні компетентності майбутнього викладача хореографії являють собою складний синтез виконавської майстерності та педагогічного інструментарію. Однак спостерігається суперечність між академічною підготовкою у вищій школі та реальними викликами, які чекають на молодого фахівця у освітніх закладах чи хореографічних колективах. Це робить актуальним для вищої школи пошук ефективних шляхів практичного навчання.

Ключовим та завершальним етапом професійної підготовки постає педагогічна практика, яка є тим динамічним середовищем, у якому відбувається апробація теоретико-методичних знань та розвиток професійно-педагогічного чуття. В умовах взаємодії з учнями майбутній педагог-хореограф переходить від відтворення танцювальних комбінацій до творчого вибудовування реального освітнього процесу; навчається адаптувати хореографічний матеріал у відповідності віку та психофізичних особливостей учнів. Як наслідок – відбувається становлення професійної ідентичності майбутнього викладача хореографії, впевненості у своїх силах та правильності вибору професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішньому етапі проблеми формування професійних компетентностей майбутніх викладачів хореографії у закладах вищої освіти досить багатогранні та охоплюють широке коло питань, які є предметом активних досліджень українських науковців. Так, необхідність цілісного розвитку особистості педагога-хореографа досліджувала у своїх працях Т. Благова; професійне формування вчителя хореографії засобами постійної практичної діяльності та удосконалення фахових навичок вивчає С. Калашник; увагу художньо-естетичній освіті та професійній ментальності педагога-митця приділяє О. Реброва.

Низка вітчизняних дослідників зупиняють свій фокус на конкретних складових професійної майстерності викладача хореографії. Зокрема, О. Квасниця вивчає формування виконавської та методичної культури майбутніх фахівців; проблемою композиційної компетентності викладача хореографії як балетмейстера займається А. Терзі; розвиток креативних здібностей вчителів хореографії досліджує у своїх працях Л. Андрощук; О. Мельниченко у своїх доробках розглядає музичну компетентність як важливу складову фахової підготовки хореографа.

Питання впровадження інноваційних технологій у процес підготовки хореографів, аналіз змісту професійних компетентностей викладачів хореографії у контексті вищої освіти, дослідження методологічних підходів до формування компетентностей досліджуються у працях О. Мартиненко, М. Погребняк, І. Степанюк, О. Якимович та інші.

Багато українських науковців, а саме: Л. Андрощук, О. Бикова, Т. Благова, М. Ткаченко, Т. Медвідь, О. Реброва розглядають педагогічну практику як ключовий етап трансформації теоретичних знань у професійні уміння; як цілісну систему формування професійної ідентичності викладача хореографії. Однак питання пошуку шляхів підвищення ефективності формування професійних компетентностей майбутнього викладача у процесі проходження педагогічної практики залишається розкритим не достатньо.

Мета даної статті полягає у теоретичному обґрунтуванні вирішального значення педагогічної практики у формуванні професійних компетентностей майбутніх викладачів хореографії та здійсненні структурно-функціонального аналізу її основних етапів і завдань.

Виклад основного матеріалу. У контексті фундаментального переосмислення сучасного освітнього простору питання якості підготовки фахівців хореографії, здатних гнучко поєднувати творчу та педагогічну діяльність, набуває особливої актуальності. Сьогодні викладач хореографії виступає не тільки носієм технічних танцювальних навичок, а й інноватором, психологом та менеджером освітнього процесу. Формування його професійних компетентностей, передбачених діючими в Україні стандартами вищої освіти спеціальності 024 Хореографія, є багаторівневим процесом, де академічні знання виступають лише підґрунтям.

Справжнє професійне становлення відбувається в умовах реальної взаємодії з учнями. Інтеграційним простором, де відбувається формування індивідуального стилю викладання та критично переосмислюється отриманий у вищій школі досвід, виступає педагогічна практика. Вона стає показником готовності майбутнього викладача до самостійної професійної діяльності [7, с. 174].

Підготовка майбутнього педагога-хореографа є досить специфічною, оскільки вимагає досягнення гармонійного поєднання виконавської майстерності та педагогічної грамотності. Якщо виконавські компетентності удосконалюються роками у танцювальних класах та на концертних сценах, то викладацькі компетентності – здатність пояснити, змотивувати, діагностувати, коригувати – формуються саме під час педагогічної практики у освітніх закладах.

Це та унікальна можливість професійного становлення, яке розпочинається з моменту першої зустрічі здобувача-практиканта із багатогранністю педагогічних ситуацій, які вимагають швидких реакцій та творчих підходів. У період практики закладається фундамент фахової ідентичності майбутнього викладача, коли танець вже не є лише об'єктом виконання, а стає засобом виховання і розвитку особистості підростаючого покоління. Тобто, педагогічна практика стає центральним елементом професійної соціалізації майбутнього фахівця [7, с. 175].

Щоб глибше дослідити значення педагогічної практики для формування професійних компетентностей майбутніх викладачів хореографії, передусім розглянемо суть понять «компетентність», «професійна компетентність педагога», «професійна компетентність викладача хореографії». Так, у Законі України «Про освіту» (ст. 1 п. 15) **компетентність** вказана як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [5].

Закон України «Про вищу освіту» (ст. 1 п. 13) визначає компетентність як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [4].

Згідно «Словника-довідника з професійної педагогіки» за редакцією Семенової А., компетентність (лат. *competens, competentis* – здібний, відповідний) – це освіченість у визначеній галузі; спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дозволяють людині визначати та вирішувати проблеми, які є характерними для певної сфери діяльності [8, с. 85].

«Сучасний тлумачний психологічний словник» за авторства Шапара В. розглядає компетентність як психосоціальну якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [9, с. 203].

Поняття «*професійної компетентності педагога*» розглядається у науково-педагогічних джерелах як інтегральна характеристика особистості педагога. Так, академік НАПП України, одна із провідних фахівців у галузі неперервної освіти С. Сисоєва визначає професійну компетентність педагога як «інтегральну якість особистості, що має свою структуру і дозволяє фахівцеві найбільш ефективно здійснювати діяльність, а також сприяє його саморозвитку і самовдосконаленню; сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії» [7, с. 152].

У своєму навчальному посібнику «Теорія і практика вищої освіти» Сисоєва С. у співавторстві з Соколовою І. зазначають, що додатковими ознаками професійної компетентності викладача є поняття «майстерність», «професіоналізм», «професійна готовність» тощо. Так, майстерність викладача дослідниці розглядають як якісну характеристику високого рівня педагогічної діяльності, яка ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді.

Професіоналізм педагога авторки посібника визначають як сукупність професійно значущих якостей, які забезпечують ефективність і оптимальність професійної діяльності, а професійна готовність розуміється науковицями як єдність теоретичної і практичної готовності, що проявляється через певні вміння. Однак дослідниці зазначають, що перераховані поняття хоч і стосуються професійної компетентності педагога, але не є ідентичними, оскільки характеризують окремі вміння людини до вирішення завдань професійної діяльності [7, с. 153].

Сучасні українські науковці у сфері хореографічної освіти, спираючись на ключові завдання професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів у закладах вищої освіти, дають ґрунтовні визначення терміну «*професійна компетентність викладача хореографії*». Наприклад, дослідниця Мартиненко О. розглядає це поняття як властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності, теоретичній та практичній готовності вчителя хореографії до викладання хореографії у системі шкільної та позашкільної освіти (від себе додамо: у закладах фахової передвищої та вищої освіти), спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, які виникають у практичній педагогічній діяльності [2, с. 167].

Ми підтримуємо висновок науковиці, що професійна компетентність викладача хореографії є особистісною характеристикою фахівця. Вона передбачає професійно-педагогічні якості, художньо-естетичні потреби, інтереси, знання, вміння та навички, які сформовані під впливом професійного середовища і сприяють успішності процесу засвоєння теорії, методики та практики хореографічної освіти [2, с. 167].

Сьогодні підготовка педагогів є одним із пріоритетних завдань модернізації вищої школи в Україні. Ціла низка академій, державних університетів та педагогічних інститутів реалізують освітньо-професійні програми зі спеціальності 024 Хореографія першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти, готуючи висококваліфікованих та конкурентноспроможних викладачів хореографії у мистецьких закладах освіти різного рівня – від початкового до вищого. Будучи розробленими на основі відповідних стандартів вищої освіти, ці освітні програми націлені на формування професійних компетентностей майбутніх педагогів-хореографів.

Сучасний етап розвитку мистецької освіти у державі вимагає від закладів вищої освіти підготовки таких майбутніх викладачів хореографії, які б успішно поєднували високий виконавський та педагогічний професіоналізм з творчою індивідуальністю. Відповідно, освітній процес у вищій школі має бути орієнтований на ґрунтовне оволодіння здобувачами системою психолого-педагогічних, фахово-методичних, гуманітарних знань; розвиток виконавських умінь та майстерності балетмейстера; залучення до різноманітних видів навчально-практичної діяльності [6, с. 35].

Формування професійних компетентностей майбутнього викладача хореографії розпочинається, передусім, з розвитку їх виконавської майстерності, оскільки педагог має володіти різними виконавськими стилями і жанрами, танцювальним фольклором різних країн, особливостями музичного супроводу тощо. Без належної виконавської підготовки та високого рівня художньої виразності майбутній педагог не спроможний повноцінно транслювати естетичну сутність танцю своїм учням, адже професійна майстерність викладача є головним джерелом мотивації.

Поруч з цим, не менш високі вимоги стоять перед методичною підготовкою педагога-хореографа, оскільки від цього залежить успішність освітнього процесу у вищій школі. Методика хореографічної освіти, будучи складовою педагогічної науки, розглядає закономірності, принципи, зміст, організацію, форми і методи передачі викладачем та засвоєння здобувачами досвіду хореографічної діяльності та естетичного ставлення до творів хореографічного мистецтва; з'ясовує методологічні засади цього процесу, забезпечуючи високий рівень професійної підготовки майбутніх викладачів хореографії [6, с. 40].

Виконавська та методична підготовка, які виступають основою для формування професійних компетентностей педагогів-хореографів у закладах вищої освіти, не можуть бути ефективними без залучення здобувачів до діяльності, наближеної до професійної. І у той же час, усі набуті фахові знання та уміння закладають міцний фундамент для проходження майбутніми фахівцями педагогічної практики. Це дозволяє осмислити педагогічно-хореографічні явища і факти, закономірності і принципи хореографічної освіти та виховання, оволодіти професійними уміннями і досвідом практичної діяльності.

Тобто, педагогічна практика є важливою складовою процесу становлення професійних компетентностей майбутніх викладачів хореографії. Вона створює реальні можливості для формування готовності майбутніх викладачів до організації навчально-виховної роботи; потреби застосовувати теоретичні знання, засвоювати інноваційний педагогічний досвід, а також виховання інтересу та любові до обраної професії.

Метою педагогічної практики ми вважаємо підготовку здобувачів до професійного виконання функцій викладача хореографії шляхом залучення до основних видів фахової діяльності, а саме: планування, організація, проведення практичних занять, лекційних, робота з хореографічним колективом та індивідуальної роботи із вихованцями.

Під час педагогічної практики у майбутніх педагогів-хореографів поглиблюються психолого-педагогічні знання, формуються уміння їх застосовувати у розв'язанні конкретних педагогічних завдань; удосконалюється спостережливість та вміння аналізувати роботу закладу освіти; закріплюються уміння проводити навчально-виховну роботу з урахуванням індивідуальних особливостей особистості.

На нашу думку, для формування компетентностей викладача хореографії дуже важливим є отримання у процесі педагогічної практики навичок проведення різних типів занять з хореографії із застосуванням різноманітних інноваційних методів, що активізують пізнавальну та творчу діяльність вихованців. Таким чином у майбутніх викладачів розвиваються уміння аналізувати власну педагогічну діяльність, об'єктивно її оцінювати; стійкий інтерес і любов до професії викладача, потреба у педагогічній освіті тощо.

Педагогічна практика у закладах вищої освіти має забезпечувати основні складові педагогічної компетентності викладача хореографії, а саме: *когнітивну* (теоретичні знання з дисципліни, з педагогіки та психології); *діяльнісну* (практичне вміння викладати, управління класом); *особистісну* (толерантність, рефлексію, емпатію тощо) та *мотиваційно-ціннісну* (бажання саморозвитку в професії, любов до дітей та хореографічного мистецтва) [7, с. 177].

Нами виокремлено основні етапи формування професійних компетентностей майбутніх викладачів хореографії у процесі педагогічної практики. Перший етап – ознайомчий, коли здобувачі відвідують уроки досвідчених педагогів освітнього закладу, який виступає базою практики, аналізують побачене та роблять висновки. Цей етап є фундаментом педагогічної практики, оскільки дозволяє отримати цілісне розуміння освітнього процесу і сформувати у здобувачів-практикантів аналітичні компетентності, які є необхідними для професійного виконання функцій викладача.

Спостерігаючи за роботою досвідчених педагогів, майбутній фахівець вчиться ефективно розподіляти час на уроці, застосовувати прийоми диференційованого підходу, коректно реагувати на нестандартні ситуації під час освітнього процесу тощо. А також, особливу увагу слід звертати на методи, які використовує викладач на заняттях для розвитку техніки виконання, пластичності, музикальності, артистизму та сценічної виразності тощо.

З психологічної точки зору, ознайомчий етап є ключовим для професійної адаптації, оскільки допомагає подолати певний психологічний бар'єр перед самостійним проведенням уроку чи заняттям з хореографії. А також формує у практикантів професійну рефлексію, дозволяючи порівнювати академічні знання, отримані у вищій школі, з реальними викликами освітнього середовища [3, с. 350].

Другий етап педагогічної практики включає в себе самостійне проведення практикантом окремих частин заняття з хореографічних дисциплін чи репетиції ансамблю за зразком викладача, але з можливістю власної інтерпретації. І завершальним є етап, який передбачає самостійне планування і проведення здобувачем занять, постановку хореографічних номерів, проведення репетицій, виховних заходів тощо.

Останній етап дозволяє практиканту набути практичний досвід в організації та проведенні групових занять із фахових дисциплін, зокрема класичного, народно-сценічного, українського народного танців тощо. Під час виконання завдання практикант має самостійно підготувати заняття, враховуючи фізичні особливості учасників, рівень їхньої підготовки, а також художньо-педагогічні цілі.

Заняття повинно мати чітку структуру: вступна частина з розминкою та підготовчими вправами, основна частина з відпрацюванням технічних елементів і комбінацій, а також заключна частина з вправами на відновлення, підсумками або демонстрацією вивченого матеріалу. Практикант має продемонструвати здатність ефективно організовувати навчальний процес у колективі, надавати конструктивний зворотний зв'язок, оперативно коригувати помилки, підтримувати мотивацію студентів до навчання.

Наступним завданням завершального етапу є набуття практикантом досвіду підготовки та проведення репетицій хореографічного ансамблю, що передбачає формування організаційних, постановочних та комунікативних навичок, необхідних для ефективної роботи з танцювальним колективом. Практикант має самостійно обрати або погодити з керівником репертуар для репетицій, розробити структуру репетиційного процесу з урахуванням мети: підготовка до показу, участь у концерті, заліку чи конкурсі.

Безумовно, майбутній викладач має уміти ефективно комунікувати з учасниками дитячого чи юнацького колективу, підтримувати робочу і творчу атмосферу під час занять, стимулювати дисципліну та колективну відповідальність, а також своєчасно виявляти і вирішувати проблеми, що виникають у процесі освоєння хореографічного матеріалу.

На наш погляд, не менш значущим завданням педагогічної практики є проведення лекційних занять з фаху здобувачами другого (магістерського) рівня. Оскільки випускники магістратури, як і передбачено відповідним стандартом вищої освіти спеціальності 024 Хореографія, можуть працевлаштовуватися викладачами закладів фахової передвищої та вищої освіти, дуже важливим для формування педагогічних компетентностей є здобуття ними досвіду підготовки та проведення лекцій.

Перед практикантами-магістрантами стоїть завдання розробити навчальні матеріали, що відповідають програмним вимогам, обрати актуальну тему лекції (історія танцю, методика викладання, хореографічна композиція, аналіз постановки тощо) та побудувати структуру заняття з урахуванням послідовності викладу матеріалу. Лекція має включати вступ, виклад основних питань, використання наочності, мультимедійних засобів, демонстрацій відео-фрагментів хореографічних творів, інтерактивні елементи для залучення студентів до активного обговорення.

Важливим етапом педагогічної практики майбутніх педагогів-хореографів є ознайомлення практикантів з організаційною, планувальною та методичною частиною освітнього процесу. Практикант вивчає навчально-методичне забезпечення освітнього процесу (навчальні плани, програми навчальних дисциплін, силабуси, методичні рекомендації тощо); допомагає у проведенні репетицій, доборі музичного супроводу, підготовці костюмів та реквізиту.

Ми вважаємо, що особлива увага під час педагогічної практики має приділятися вивченню методичних підходів викладача хореографії, принципам структурування навчального матеріалу, поєднанню технічного та творчого компонентів у процесі занять. Участь у цих процесах дозволяє ґрунтовніше формувати професійні компетентності майбутніх викладачів хореографії, оскільки дозволяє здобувачам глибше зрозуміти специфіку викладання різних хореографічних дисциплін, розвивати навички системного мислення, педагогічного планування та організації творчого процесу.

Перед здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти під час педагогічної практики стоять такі ж завдання, як і перед магістрантами, окрім читання лекцій, і відбувається цей процес за тими ж етапами. Бакалаври готуються до професійного виконання функцій вчителя хореографічного мистецтва і класного керівника, організатора хореографічного колективу у початкових спеціалізованих, загальноосвітніх навчальних, позашкільних закладах мистецької освіти.

Це здійснюється шляхом залучення практикантів до основних видів діяльності вчителя хореографічного мистецтва, керівника хореографічного колективу, класного керівника, а саме: планування всіх видів діяльності вчителя, проведення уроків, методичної роботи, виконання обов'язків класного керівника, проведення індивідуальної роботи з учнями та батьками тощо.

Для практикантів бакалаврського і магістерського рівня обов'язковим є виконання завдань з педагогіки та психології, оскільки формування компетентностей майбутнього викладача хореографії базується на спроможності не тільки володіти фаховими знаннями, а й ефективно проектувати освітній процес, враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів. Розуміння того, як вибудовувати навчальний матеріал, активізувати пізнавальну діяльність учнів перетворює викладання уроку на керований і результативний процес.

Знання здобувачем-практикантом вікової психології допомагає йому бачити під час проведення занять живу особистість учня чи студента, вміти розпізнавати емоційні стани класу; вчасно реагувати на втому чи втрату інтересу; грамотно розв'язувати конфліктні ситуації. Інтеграція під час практики педагогічних та психологічних знань позитивно сприяє розвитку професійної рефлексії, що дає можливість майбутньому педагогу-хореографу критично аналізувати власний досвід, усвідомлювати сильні та слабкі сторони своїх дій та постійно вдосконалюватися.

Тож, формування професійних компетентностей майбутніх викладачів хореографії в умовах педагогічної практики є цілісним, багатогранним процесом трансформації теоретичних знань, отриманих у закладі вищої освіти, у практичну площину. Здійснений нами аналіз свідчить, що цей освітній етап є важливою ланкою фахової підготовки, де ефективно реалізуються психолого-педагогічні, виконавські та балетмейстерські знання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, формування професійних компетентностей викладача хореографії під час педагогічної практики

стає процесом становлення зрілої особистості педагога, здатного орієнтуватися у викликах сучасної освіти. Педагогічна практика надає унікальну можливість майбутнім педагогам перейти від ролі здобувача освіти до ролі активного суб'єкта освітнього процесу; апробації індивідуальних методик навчання задля становлення професійної ідентичності молодого фахівця.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми формування професійних компетентностей викладача хореографії. На нашу думку, дуже важливим напрямом сьогодні є пошук шляхів формування інклюзивної компетентності майбутніх викладачів хореографії, а також дослідження використання фахівцями арт-терапевтичних технік у роботі з учнями з освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Максименко А. Формування професійних компетенцій майбутніх педагогів-хореографів у процесі вивчення дисципліни «Народно-сценічний танець». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Вип. 2(20). Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини [голов. ред. І. І. Демченко]. Умань : Візаві. 2019. С. 90–95.
2. Мартиненко О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 165–174.
3. Пехота О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий простір. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб наук. пр. / ред. Л. Л. Тов'язанський, О. Г. Романовський*. Харків : НТУ «ХПІ», 2015. Вип. 42 (46) : матер. міжнар. наук.-практ. конф. : «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників», 14–15 травня 2015. С. 348–355.
4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.02.2026).
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.02.2026).
6. Ростовська Ю. Теорія і практика формування професійних переконань майбутніх викладачів хореографії: монографія, 2-е вид. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2024. 122 с.
7. Сисоєва С., Соколова І. Теорія і практика вищої освіти : навч. посіб. Маріупольський держ. ун-т, Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2026. 338 с.
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра. 2006. 221 с.
9. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор. 2007. 640 с.

References

1. Maksymenko, A. (2019). Formuvannia profesiinykh kompetentsii maibutnix pedahohiv-khoreohrafiv u protsesi vyvchennia dystsypliny «Narodno-stsenichniy tanets» [Formation of professional competences of future educators-choreographers in the process of studying the subject «Folk-scenic dance»]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Issues of training of a contemporary teacher*, 2 (20), 90-95. Uman: Vizavi [in Ukrainian].
2. Martynenko, O. (2015). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix vchyteliv khoreohrafii v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of professional competence of future teachers of choreography in conditions of a higher educational institution]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Issues of training of a contemporary teacher*, 12, 165–174 [in Ukrainian].
3. Piekhota, O. (2015). Pidhotovka maibutnioho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii v umovaakh intehtratsii u svitovyi prostir [Preparation of a future teacher for the introduction of pedagogical technologies in the conditions of integration into the world space]. Ed. by Toviazhynskiy, L. L., Romanovskiy, O. G. (2015). *Problemy ta perspektivy formuvannia natsionaloi humanitarno-tekhnichnoi elity: zb. nauk. pr., mater. mizhnar. nauk.-prakt. konf.: «Idei akademika Ivana Ziaziuna u pratsiakh yoho uchniv i soratnykiv» – Problems and prospects of the formation of a national humanitarian-technical elite: gath. scient.-pract. conf.*

«Ideas of academician Ivan Ziaziun in the works of his students and associates». Kharkiv: NTU «KPI», 42 (46), 348–355 [in Ukrainian].

4. Pro Vyshchu Osvitu : Zakon Ukrainy [About Higher Education : The Law of Ukraine] (since 01.07.2014) № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (date of application: 21.02.2026).

5. Pro Osvitu : Zakon Ukrainy [About Education : The Law of Ukraine] (since 05.09.2017) № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (date of application: 21.02.2026).

6. Rostovska, Y. (2024). Teoriia i praktyka formuvannia profesiinykh perekonan mibutnykh vykladachiv khoreohrafii: monohrafiia, 2-e vydannia [Theory and practice of the formation of professional beliefs of future teachers of choreography: monography, 2nd edition]. Nizhyn: Nizhyn Gogol State University [in Ukrainian].

7. Sysoieva, S., Sokolova, I. (2026). Teoriia i praktyka vyshchoi osvity: navch. posibnyk [Theory and practice of higher education: educ. guide]. Mariupolskii derzh. un-t, Kyivskiy un-t im. B. Hrinchenka – Mariupol state university, Kyiv university named after B. Hrinchenko [in Ukrainian].

8. Ed. Semenova, A. V. (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-guide in professional pedagogy]. Odesa: Palmira [in Ukrainian].

9. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyi tumachnyi psykholohichniy slovnyk [Contemporary explanatory psychological dictionary]. Kh.: Prapor [in Ukrainian].

Rostovska Y.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Department of Musical Pedagogy and Choreography
Nizhyn Mykola Gogol State University
rostovskaya.ya@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0910-117X

Maxymenko V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Department of Musical Pedagogy and Choreography
Nizhyn Mykola Gogol State University
maksimenko.vi@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2265-8781

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHERS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

New contemporary challenges in front of the choreographic education in Ukraine require a new approach to the training of choreography teachers in the institutions of higher education. Arises the necessity of forming a cohesive system of professional competences of future educators-choreographers. This issue is diverse and is the subject of active research by Ukrainian scientists. The generalization of different definitions of the notion «competence» provides understanding that this is a dynamic combination of knowledge, abilities, and skills, modes of thought, the capacity of a person to successfully lead professional activity, literacy in a definite field. In scientific-pedagogical resources, an interpretation of the notion of «professional competence of an educator» as an integral quality of a personality that allows a professional to execute pedagogical activity is found. In the sphere of choreographic education, the term «professional competence of a choreography teacher» is understood as the ability of a personality to carry out pedagogical activity, the readiness of a teacher to teach choreography. Nowadays in Ukraine, the orientation of the educational process in higher school is targeted at mastering the system psychologic-pedagogical, professional-methodical, and

humanitarian knowledge by the obtainers; development of their performers' and ballet masters' mastery. The final stage of forming professional competences is pedagogical practice, which prepares obtainers to perform the function of a teacher of choreography by involving them in the main types of the professional activity. During the practice obtainers attend lessons of teachers, analyze the seen and draw conclusions; carry out a part of a class according to the teacher's example; independently plan and carry out classes in their specialty, rehearsals, educational events; perform the staging of choreographic performances. The important task of pedagogical practice is studying the education-methodical maintenance of the educational process, and also performing tasks in pedagogy and psychology. Therefore, pedagogical practice serves as an important means of developing the professional competences of future teachers of choreography, integrating knowledge and skills from psychological-pedagogical, artistic-performing, and ballet master perspectives.

Key words: choreographic education, competences, pedagogical competences, professional competences of a teacher of choreography, practical training, teaching practice.

Отримано редколегією / Received: 26.02.2026

Прорецензовано / Revised: 12.03.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 94:378.4(477.51)(092)

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-140-149

Лейберов О. О.

старший викладач кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lejberov@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3846-747X

Смалій К. М.

викладач кафедри географії, туризму і спорту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
smaliy.km@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0003-8256-2444

**ЖИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ ВІДОМОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВЦЯ,
ПЕДАГОГА ТА ГРОМАДСЬКОГО ДІЯЧА
ПЕТРА ОЛЕКСАНДРОВИЧА ЗАБОЛОТСЬКОГО (1877–1918)**

Стаття присвячена вивченню питання життя та творчої спадщини випускника та викладача Ніжинського історико-філологічного інституту князя Безбородька, відомого філолога-класика, літературознавця, історика слов'янських літератур, педагога, організатора вітчизняної шкільної науки, подвижника дитячого спорту, громадського діяча міста Ніжина кін. ХІХ – поч. ХХ ст. Петра Олександровича Заболотського (1877–1918).

Автори на основі широкого використання архівних матеріалів та залучення мемуарної літератури спробували уточнити та з'ясувати деякі моменти біографії вченого. У статті розглянуті дитячі роки, період навчання у історико-філологічному інституті князя Безбородька в Ніжині, становлення вченого як особистості, тобто факти, які до цього не розглядались, як окрема наукова проблема. Особливої уваги заслуговує період «закордонного стажування» науковця, автори наголошують на значній ролі відомих європейських вчених у формуванні наукових інтересів Заболотського. Доводять, що саме відвідини багатьох західнослов'янських держав сформували його як панславіста, саме там він сформував чітку модель створення єдиної слов'янської держави за яку буде виступати протягом свого життя «Ніжинський період», коли П. Заболотський працював у історико-філологічному інституті та чоловічій гімназії, були часом становлення його як досвідченого науковця, педагога-практика та адміністратора. Конфлікт Заболотського та адміністрації інституту, після поданого ним проекту реформування вищого навчального закладу призвів до звільнення з інституту та переходу науковця на роботу директором чоловічої гімназії. Саме тут повністю розкрились його педагогічний та організаторський таланти. У роки революції, коли часто змінювалася політична кон'юнктура, вимагали від нього зміни політичних поглядів та уподобань, на що вчений не міг піти. П. Заболотський став жертвою своїх попередніх дій, поглядів та переконань, які він намагався

всіма силами захищати та відстоювати Життя та діяльність П. Заболотського – одна із цікавих та славетних сторінок історії Ніжинської вищої школи і всього міста Ніжина.

Ключові слова: Історико-філологічний інститут князя Безбородька, Ніжинська міська чоловіча гімназія, літературознавство, педагогіка, панславізм, військово-спортивний комітет.

Постановка проблеми. Останнім часом у вітчизняній педагогіці поживався науковий інтерес до вивчення біографій, життєвого шляху та творчого спадку маловідомих або через певні обставини «забутих» осіб, які у свій час зробили суттєвий внесок у вітчизняну науку. Багато в чому цей інтерес обумовлений відкриттям нових, раніше малодоступних пересічному науковцю, джерел інформації. Активність науковців стимулюється появою різноманітних проєктів та ініціатив, що спрямовані на пошук та нові відкриття у різних галузях науки. Проєкт ніжинського професора-філолога Г. В. Самойленка «Ніжинська Вища Школа 1805-2025 рр.», що почав втілюватись у життя напередодні святкування 220-ї річниці відкриття в Ніжині Гімназії Вищих наук, саме присвячений поверненню «забутих імен» викладачів та випускників цього закладу вищої освіти. За час свого функціонування (у різних організаційних формах) з історією ніжинського закладу вищої освіти були пов'язані тисячі осіб, які залишили свій яскравий слід в історії як України, так інших держав. Популяризація цих імен є головним завданням сучасних дослідників. Серед відомих письменників, поетів, юристів, педагогів та істориків, що у різні часи пов'язали своє життя з Ніжинською вищою школою особливе місце займає особа Петра Олександровича Заболотського, відомого історика слов'янських літератур, педагога, організатора національного шкільництва, подвижника дитячого аматорського спорту в Україні та відомого громадського діяча. П. Заболотський не лише навчався, а й певний час працював у Історико-філологічному інституті князя Безбородька (далі – ІФІН), а пізніше все життя присвятив розвитку міста Ніжина.

Аналіз останніх наукових публікацій. Станом на сьогодні практично відсутні серйозні наукові дослідження, які б стосувались вивченню життя та творчості П. Заболотського. Серед них можна назвати невеличкий біографічний нарис Г. та О. Самойленків та ніжинської дослідниці Г. Парубець [12; 10]. У дослідницькій роботі згаданих вище авторів, міститься значний комплекс мемуарних джерел, де є згадки про період навчання та життя П. Заболотського у Ніжині [9]. У фондах Державного архіву Чернігівської області авторами було знайдено низку справ, матеріали яких висвітлюють різні періоди життя науковця.

Саме тому **метою нашої наукової роботи** є не лише чергова спроба комплексного дослідження життєвого шляху науковця, його творчого доробку та педагогічної спадщини, а й оцінка П. Заболотського, як активного громадського діяча, подвижника дитячого аматорського спорту та розбудовника національного шкільництва.

Виклад основного матеріалу. Петро Олександрович Заболотський народився 7 вересня (за стар. стилем) 1877 р. у Нижньому Новгороді, у родині статського радника, інспектора Коломенської гімназії Олександра Петровича Заболотського та його дружини Юлії Василівни. Його хрещеним батьком був двоюрідний старший брат батька, священник м. Гжатська, Петро Олександрович Заболотський, на честь якого новонароджений і отримав своє ім'я [1, арк. 21].

Петро був старшою дитиною у багатодітній родині Заболотських. У нього були молодші брати – Володимир (1882 р. н.), Микола (1885 р. н.), Сергій (1888 р. н.) та сестра Віра (1879 р. н.) [2, арк. 10]. Початкову освіту він здобув вдома, а в 1886 р. вступив у підготовчий клас Коломенської гімназії. Через те, що батька часто переводили по службі з однієї установи в іншу, родина була змушена переїжджати разом з ним. Петро рік провчився у Коломні, потім рік у Серпуховській прогімназії та

наступні сім років у В'яземській гімназії імператора Олександра III, куди його батько був переведений на директорську посаду [1, арк. 22]. Часті службові переміщення батька не вплинули на позитивні результати навчання сина. Упродовж навчання у гімназії Петро отримував імператорську стипендію (200 крб.), а в 1895 р. закінчив гімназію з відмінним атестатом зрілості та золотою медаллю. У його випусковій характеристиці зазначалося: «*Заболотський Петро може бути названий зразковим вихованцем гімназії. Маючи середні здібності, але слабе здоров'я, він вирізняється рідкісною старанністю та працелюбністю. Розвиваючись розумово, він завжди був високо моральним. Постійно вирізнявся відміною поведінкою. Має особливу здатність до вивчення давніх мов. Заболотський бажаний студент для будь-якого вищого навчального закладу*» [1, арк. 8]. У тому ж році П. Заболотський подає документи і вступає на перший курс Санкт-Петербурзького історико-філологічного інституту [1, арк. 1]. Але відмінно провчившись всього один рік у Санкт-Петербурзі, він був змушений через «важку шлункову хворобу, за порадою лікарів, переселитися у більш південний клімат».

Так у 1896 р. П. Заболотський разом із своїм однокурсником О. Музиченком (у майбутньому відомим педагогом та етнографом) переводиться до Ніжинського Історико-філологічного інституту князя Безбородько. Конференція ІФІН (вищий управлінський орган інституту) постановила, що обох студентів слід зарахувати тільки на перший курс. На її рішення не вплинув навіть особистий лист директора Санкт-Петербурзького інституту, професора К. Кедрова, у якому він називав П. Заболотського «*одним із найкращих студентів довіреного мені навчального закладу...*» [1, арк. 3]. Таким чином П. Заболотський був змушений двічі вчитися на першому курсі, тільки в різних навчальних закладах.

Потрібно відмітити, що переїзд на нове місце навчання, позитивно вплинув на здоров'я та фізичний стан П. Заболотського. Лікар ІФІН І. Самойлович, що проводив щорічні медичні огляди студентів, постійно фіксував, що у студента Петра Заболотського: «*...запобіжна віспа привита, зір, слух та мова нормальні, в організмі його ніяких «недугів и худосочий», що перешкоджають навчанню не виявлено*» [1, арк. 6]. П. Заболотський швидко влився у новий студентський колектив і набув у ньому значного авторитету. Про це згадував у своїх спогадах студент Л. Пуцилов: «*...він був одним з найулюбленіших товаришів на своєму курсі. Про це я дізнався пізніше від його друга-однокашника по курсу П.О. Єгорова. Особа його гарно змальована у споминах Єгорова*» [9, с. 294].

Навчався П. Заболотський відмінно, про що свідчать оцінки у його атестаті та річних відомостях. Окрім навчання, він брав активну участь у різноманітних позалекційних студентських заходах. У своєму «Щоденнику» професор М. Бережков згадував: «*12.XII. 1898 р. Йду на студентську вечірку. Читають: Заболотський про Гоголя, інші – літературні уривки. Виступ Заболотського – чудовий. Пісні, музика, танці – все як завжди*» [13, с. 186].

На III курсі, коли відбувався розподіл студентів за спеціальностями, П. Заболотський обрав для себе навчання на «словесному» відділенні. У 1899 р. він надрукував у журналі «Російські Філологічні Вісті» свою першу статтю «*Легендарний та апокрифічний елемент у ходінні ігумена Даниїла та екскурс у галузь історії виникнення та розвитку легенди та апокрифу*», яка заслужила низки схвальних відгуків [7, с. 89].

На початку літа 1900 р, склавши на відмінно випускні іспити П. Заболотський завершив навчання в інституті. Після цього він був призначений на посаду позаштатного вчителя російської мови та класного наставника у Варшавську 5-у чоловічу гімназію [3, арк. 2]. Наступного року його перевели на посаду штатного вчителя російської мови та словесності, історії та географії у Варшавську 3-ю жіночу гімназію з річним окладом у 1200 крб. Не бажаючи полишати «свої наукові заняття», П. Заболотський звернувся з листом до директора Ніжинського інституту Ф. Гельбеке та Конференції ІФІН з проханням посприяти прикомандируванню його до

Імператорського Варшавського Університету. Ф. Гельбке відгукнувся на прохання Заболотського і звернувся до декана філологічного факультету Варшавського університету Є. Карського (колишнього випускника ІФН) за підтримкою та сприянням. У 1901 р. П. Заболотський «був на два роки відряджений до Імператорського Варшавського Університету для підготування до професорського звання із залишенням на посаді вчителя 3-ї гімназії, але без призначення йому стипендії із сум МНО» [3, арк. 8].

А вже у вересні того ж року П. Заболотський на засіданні філологічного факультету Варшавського університету успішно склав екзамен на ступінь магістра російської мови та словесності. Членами екзаменаційної комісії були професори О. Смирнов, Є. Карський, І. Созонович та О. Погодін – корифеї тодішньої філологічної науки. Останній дав відмінну оцінку на письмову роботу П. Заболотського «Вплив на Гоголя сучасних йому літературних напрямів», яка пізніше була надрукована як окрема стаття.

У 1904 р. П. Заболотський на два роки був відправлений у закордонне відрядження з «науковою метою». Професор ІФН М. Сперанський (який був науковим керівником П. Заболотського, адже останній не перервав зв'язків з Ніжином) особисто розробив «Інструкцію для наукових занять...», у якій радив «...для успішного виконання програми наукових занять відвідати найбільші наукові центри – Берлін, Прагу, Відень та Лейпциг» [3, арк. 10–11].

Результатом відрядження стала підготовка дисертації на тему «Російський вплив у слов'янських літературах нового часу» та друк півтора десятка різноманітних наукових статей (частина на іноземних мовах), які заслужили схвальної оцінки академіка, «патріарха слов'янознавства» І. Ягича. [3, арк. 36]. Для остаточної підготовки дисертаційного дослідження П. Заболотський домогся продовження закордонного відрядження ще на один рік (до 1907 р.). Але через ряд обставин вчасно захистити свою наукову роботу він не зміг. Річ у тому, що ще у 1900 р. помирає його батько (саме з цього року в усіх документах його мати значиться як удова). Накопичення родини швидко закінчуються і всі витрати на утримання матері та молодших братів (які ще вчилися у гімназіях) лягають на плечі П. Заболотського. До цього у 1904 р. він був виключений із списків службовців Варшавського Учбового Округу і втратив місце вчителя у Варшавській гімназії. Але, на його щастя, саме у цей час професор кафедри російської словесності ІФН М. Сперанський переводиться до Московського університету, а на його місце призначається професор В. Резанов, звільняючи місце наставника-вихователя студентів. П. Заболотський подає до Конференції ІФН «прохання» зайняти цю посаду. Конференція одногосно проголосувала за кандидатуру Заболотського і з літа 1907 р. П. Заболотський влаштовується на посаду викладача та наставника-вихователя студентів до рідної Alma Mater. Один з студентів згадував: *«Були у нас, так звані, наставники-вихователі з дивними функціями, які не відповідали їх посаді. Їх було троє. По суті, ці посади дуже легко, без будь-яких втрат, могли бути ліквідовані. Вони були свого роду сенекурою. В обов'язки «вихователів» входило: будити студентів вранці, бути присутнім на обіді та вечері, ввечері видавати студентам папір, пір'я, олівці. Ввечері їх чергування продовжувалося три години від 6 до 9-ї, в цілому, на кожного доводилось на місяць 10 робочих днів. Будити дорослих людей, звісно було смішно, і навіть, принизливо... Наставники наші відсиджували належні години, займаючись своїми справами, ми ж їх абсолютно не турбували»* [9, с. 297]. Незважаючи на таку зневажливу оцінку займаної посади, П. Заболотський активно включився у роботу. *«Петро Олександрович був дуже близьким до студентства, ближче, ніж усі інші наставники. Неабияку роль у цьому відіграв його характер»* [9, с. 398]. Педагог, історик, випускник Інституту 1913 р. О. Образцов згадував: *«Ще коли я складав вступні іспити, мені в око впав дуже витончений, завжди усміхнений та постійно всім стискаючий руку, П.О. Заболотський. Справжній Цукор Медович – подумав я. Сам Петро Олександрович був тоді молодий, повний киплячої енергії. Пізніше я*

*переконався, що це – вихована, тактовна, делікатна людина. Він читав нам сербську мову, був секретарем в історико-філологічному товаристві, влаштовував вечори, виступав з доповідями, возив студентів на екскурсії до Києва та Москви, об'єднував, організовував. Його дуже любили у місті, особливо дами. Про нього казали – «світла особистість» [9, с. 342–343]. Як викладач П. Заболотський читав студентам курси з російської літератури, теорії словесності, західноєвропейської літератури, слов'янознавства та керував студентською педагогічною практикою [4, арк. 120]. Практично всі студенти-випускники, що залишили спогади про період свого навчання в інституті, згадували свою педагогічну практику під керівництвом П. Заболотського (вона проходила у гімназії при ІФН). «Він не обмежувався перевіркою їх (студентів) підготовки до уроків. Був присутнім на них та на офіційному їх розборі. Часто вечорами спілкувався зі своїми підопічним з приводу уроків, часто говорив про педагогічну професію взагалі – про знаменитих вчителів, великих майстрів своєї справи (багатьох з них він знав особисто). Він був дуже начитаний у педагогічній літературі. Ще з студентської лави він почав збирати матеріали про кращий педагогічний досвід. Його цікавили всі сходинки шкільної освіти, навчально-виховна робота з дітьми різних вікових груп... Разом із студентами він багато читав педагогічної літератури, у тому числі й художньої. Педагогічну майстерність він бачив не тільки у вмілому проведенні уроків, а у керівництві процесом формування особи людини у всіх випадках життя дитини: в іграх, прогулянках, у гурткових заняттях, у фізичній праці, у школі та дома. Родині він відводив велику роль у вихованні своїх дітей, але вважав що педагог повинен допомагати родині, вносячи свої педагогічні корективи; велику роль у формуванні людини водночас з розумовим та моральним вихованням він відводив вихованню фізичному, причому фізичне виховання він радив проводити через правильно організовані ігри та спорт... Його не задовольняла існуюча тоді практика фізичного виховання дітей у гімназіях за допомогою офіцерів, що зводилася до військової муштри, зазвичай на великих перервах. Він різко повстав проти неї, але в тих умовах нічого зробити не міг. Петро Олександрович активно виступав за практику залучення учнів до корисної фізичної праці... Особистим якостям педагога надавав велике значення. Він доводив студентам, що *modus vivendi* (спосіб життя) учителя – один з найважливіших моментів впливу педагога на учнів. Тепло почуттів учителя до своїх вихованців була його головною вимогою. Холодних та замкнених вчителів не повинно бути. Але тепло почуттів не повинна переходити в сюсюкання. Учні щиро любили Петра Олександровича, але не «обожнювали» його» [9, с. 398–399].*

Педагогічний талант та працездатність П. Заболотського дозволили йому швидко просунути кар'єрною щаблюю. На посаду наставника-вихованця він прийшов без класного чину, а вже у 1908 р. стає колезьким асесором (VIII чин Табелю про ранги), через рік – надвірним радником, а ще через два роки він отримує чин колезького радника та орден Св. Станіслава III ст. (був представлений до ордену Св. Анни III ступеня, але в інституті не встигнув його отримати). Це дозволяє йому суттєво поправити своє матеріальне становище. Він отримував 2100 крб на рік та користувався казенним житлом, куди перевіз матір та молодшого брата (довгий час його сусідом по квартирі був студентський товариш О. Музиченко, який працював у ІФН викладачем психології).

Окрім занять в інституті, П. Заболотський брав активну участь у житті Ніжина. Він читав публічні лекції для слухачок фельдшерсько-акушерських курсів, для місцевої публіки у 1909 р. він прочитав систематичний курс лекцій «Літературні російські читання XIX століття» [4, арк. 54]. Брав активну участь у «гоголівських урочистостях» 1909 р., що відбувалися в Ніжині та Києві. Він був організатором та першим директором «Гоголівського музею» у ІФН [10; 8, с. 165–166]. У березні 1911 р. він прочитав у Ніжинському Народному домі одну з перших публічних лекцій про

Т. Шевченка, що була присвячена 50-й річниці з дня смерті поета (лекція потім була надрукована у місцевій пресі, але прочитана вона була на російській мові).

У 1910-1911 рр. П. Заболотський був присяжним засідателем у міському окружному суді. 2 травня 1910 р. на засіданні історико-філологічного факультету Санкт-Петербурзького університету він успішно захистив дисертацію та отримав вчений ступінь магістра слов'янської філології, але «професорства йому не дали». Зрозуміло, що його активна життєва позиція подобалась не всім. Головним антагоністом П. Заболотського був директор ІФН І. Іванов, «людина груба зі студентами і з професорами, що засвоїла собі зухвалу манеру чеховського унтера Пришебеєва» [9, с. 331]. Особливо директора непокоїла активність П. Заболотського у сфері панслов'янського руху, який набув популярності після Боснійської кризи 1908 р. Прочитана ним в історико-філологічному товаристві лекція по літературам балканських народів стосувалась не тільки літературного питання, а й закликала до політичного об'єднання всіх слов'янських народів у єдиній державі. Це не сподобалось І. Іванову і він створював несприятливі умови для молодого вченого з інституту. За 1911–1912 рр. в особистій справі П. Заболотського ми нарахували півтора десятка заяв, у яких він скаржиться на недоотримання грошей за роботу або грубість з боку керівництва. *«Навіть дехто з професорів, нічого гріха таїти, ревнував студентів до Заболотського. У свій час навіть плітки усіяли розпускали про нього, щоб підірвати його авторитет. Говорили, наприклад, про його інтимні відносини з деякими міськими дамами. Шепотіли, що їх чоловіки не піднімають скандалу лише тому, що не хочуть соромити свої родини. Пускали плітки, що якісь дві дами, доведені ним до божевілля, перестрілялись через нього»* [9, с. 433]. П. Заболотський відповів директору критичною статтею «Ніжинський історико-філологічний інститут», яку він надрукував у «Журналі Міністерства Нагородної освіти» у 1912 р. У статті автор представив свій проект інститутської програми з літератури та слав'янознавства. Він запропонував обов'язкове введення курсів з історії та літератури Польщі, Чехії, Чорногорії, Сербії та Болгарії. Програма передбачала організацію спеціального семінару для студентів по вивченню слов'янських мов з метою «читання текстових оригіналів на слов'янських мовах». Крім того у проекті було передбачено вивчення мови та літератури Малоросії, Галиції та Буковини [9, с. 342]. На думку П. Заболотського, ІФН повинен був перетворитись на центр наукового вивчення славістики у всій тодішній Російській імперії. Не оминув П. Заболотський й особи директора. Він прямо вказує на те, що призначення таких осіб як І. Іванов є великим лихом і для науки, і для студентів. Він пропонує ввести обрання директора Конференцією, адже призначені особи часто не відповідають займаній посаді, погано знають навчальний заклад, часто упереджено ставляться до інституту та професорсько-викладацького колективу, а їх реформаторські експерименти часто закінчуються невдачами. *«Ніжинська публіка розуміла, у чий город кидають каміння»* [9, с. 343].

Зрозуміло, що після цього П. Заболотському було б ще важче працювати під керівництвом І. Іванова. Але у липні 1912 р. наказом Попечителя Київського Учбового Округу П. Заболотський був відкомандирований для організації Ніжинської міської чоловічої гімназії. А у вересні того ж року він був призначений її першим директором [4, арк. 175]. Спроба П. Заболотського залишити за собою читання лекцій для студентів інституту з курсу слов'янознавства закінчилась грубою відмовою. «Конференція визнала взагалі зайвим залучати сторонніх викладачів для викладання предметів, що входять до кола тих предметів, які викладаються професорами-фахівцями» [4, арк. 177 зв.]. Незважаючи на це, П. Заболотський не перервав ділові та робочі контакти з інститутом. У кінці 1912 р. він передав у подарунок до бібліотеки інституту та Історико-філологічного товариства (що діяло при інституті) книги, надіслані йому фрейбергським професором А. Муком. [5, арк. 22].

Свої вибачення П. Заболотському Конференція принесла лише у 1913 р., після зняття І. Іванова з посади директора інституту. *«Конференція, за пропозицією*

професора Тихомирова (директор інституту у 1918-1920 рр. – авт.), одногослосно ухвалила висловити Вам подяку за Вашу шестирічну викладацьку службу в Інституті, за керівництво студентами з багатьох питань словесної спеціальності, за участь в організації гоголівських урочистостей та, особливо, гоголівської кімнати (музею) і за несення протягом року обов'язків вченого секретаря. Разом з тим, Ваше прохання про користування книгами та виданнями бібліотеки Інституту та Гоголівського музею конференція постановила задовольнити» [5, арк. 95].

Гімназія, яку очолив П. Заболотський, була великою установою. У 1913 р. у гімназії навчалось 166 осіб, а у 1914 р. – 213 учнів, і їх кількість щорічно збільшувалась. Педагогічний колектив нараховував 16 осіб [6, арк. 11–12]. У гімназії були свої фундаментальна та учнівська бібліотеки, кабінети природознавства, зоології, ботаніки з різними навчальними посібниками. Зрозуміло, що робота в гімназії забирала багато часу та сил, П. Заболотський як директор гімназії (одночасно він був головою педагогічної ради у жіночій гімназії), намагався підняти на високій рівень не тільки процес та результативність навчання, а й позакласну роботу учнів. У гімназії постійно влаштовувались літературно-вокальні учнівські вечори, театральні вистави (французькою мовою), вечори декламації віршів, новорічні свята та ялинки для учнів, організовувались навчально-пізнавальні екскурсії у Крим, до Києва та Чернігова. Через те що гімназія була державною установою, то й участь у державних заходах не обходила її стороною. Гімназисти взяли участь у святкуванні 100-річчя Бородінської битви, й особливо урочисто пройшло святкування 300-річчя правління дому Романових. Сам директор прочитав три лекції про перших царів з дому Романових, про Петра I та Катерину II. [6, арк. 19]. Це не залишилось не поміченим керівництвом. У тому ж році П. Заболотський був нагороджений орденом Св. Станіслава 2-го ступеня, солідною грошовою премією та отримав чин статського радника [5, арк. 20].

Директорство, адміністративна та вчительська робота (він викладав історію в молодших класах гімназії) не припинили його наукові пошуки. Як згадував О. Образцов, «Ім'я Заболотського стояло серед переліку співробітників журналів «Руська школа», «Педагогічний збірник», «Вісник виховання» [9, с. 343].

У 1913 р. П. Заболотський розпочав роботу над докторською дисертацією «з питання російсько-слов'янських літературних відносин XIX століття» і для цього збирався відвідати «наукові установи та бібліотеки міст Софії, Пловдива, Белграду та Нові-Саду, але унаслідок початку болгаро-сербо-грецької війни (Друга Балканська війна 1913 р. – авт.) зробити це не зміг». Втілити свої плани П. Заболотський зміг тільки наступного року, повернувшись з відрядження всього за день до початку Першої світової війни.

«Початок імперіалістичної війни кардинально змінив його життя. Чув я стороною, що Петро Олександрович у цей період виступав з шовіністичними доповідями, а гімназія його видавала журнали ура-патріотичного характеру...» [9, с. 343]. П. Заболотський активно залучився до патріотичної роботи: читав лекції, силами учнів гімназії організував кілька літературно-музичних вечорів для поранених вояків, розпочав збір коштів для потреб армії (по 2 відсотки від місячної зарплати працівників гімназії), сам брав активну участь у зборі коштів «на організацію санітарного потягу Київського навчального округу» [5, арк. 93–109]. А в січні – лютому 1915 р. був відправлений на курси лекторів російської мови для підготовки вчителів-мовників, які повинні були працювати на території тільки що завойованої Галиції. У 1916 р. П. Заболотський був призначений головою Ніжинського військово-спортивного комітету та увійшов у керівні органи місцевого осередку педагогічно-гімнастичного товариства «Сокіл». Обидві організації займалися початковою військовою підготовкою старшокласників. За «особливо корисну діяльність у справі мобілізації спорту...» він був нагороджений у серпні 1916 р. «світло бронзовою медаллю на стрічці ордена Білого Орла» [5, арк. 133].

Закінчилось життя П. Заболотського дуже трагічно й жахливо. У грудні 1918 р. війська Директорії УНР вступили до Ніжина, змінивши гетьманську владу. Тоді ж газета «Голос духовенства та мирян Чернігівської єпархії» писала: «З Ніжина повідомляють, що там терор. Багато вбитих. У зв'язку із військовим станом, мешканці по цілим тижням вимушені сидіти вдома. Тривають безперервні обшуки» [11, с. 63]. 24 грудня за анонімним доносом П. Заболотський був заарештований «невідомими озброєними козаками об 11 годині вечора й виведений з будинку на Міліонній вулиці (буд.13) невідомо куди...» [5, арк. 140]. Наступного дня педагогічна рада гімназії звернулась до коменданта міста з проханням розслідувати арешт П. Заболотського та розпочати його розшук, але «...10-го січня о 2-й годині дня П. Заболотський був знайдений розстріляним у полі на околиці Ніжина, а 12-го січня його поховали на Грецькому кладовищі» [5, арк. 140]. Як писав очевидець подій: «У місті шепотіли, що це було політичне вбивство. Заболотський постраждав за свої дореволюційні політичні погляди та переконання...» [9, с. 294].

Підсумовуючи, слід наголосити, що П. Заболотський прожив коротке, але яскраве життя. Воно стало прикладом самовідданого служіння науці, відстоювання своїх поглядів. Вже починаючи зі шкільних та студентських років він заявив про себе як амбітну, талановиту та працелюбну особу. Він пробував свої сили у різних напрямках діяльності і практично усюди добивався позитивного результату. Саме йому місто Ніжин завдячує відкриттям чоловічої гімназії, а ніжинська вища школа – Гоголівським музеєм, що існує до цього часу. Сотні його вихованців (як в інституті так і у гімназії) працювали на ниві вітчизняної освіти та стали відомими педагогами та вчителями. Внесок П. Заболотського у вітчизняну освіту і педагогіку складно оцінити. Тому науковий та педагогічний спадок відомого педагога-новатора, активного розбудовника національного шкільництва, науковця та дослідника, яким був Петро Олександрович Заболотський, заслуговують на своє подальше ґрунтовне вивчення науковцями.

Список використаних джерел

1. Відділ забезпечення збереженості документів Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині (далі – ВЗЗД ВДАЧОН), Ф. 1105, Оп.1, Спр. 754. Дело о студенте Института Петре Заболотском.
2. ВЗЗД ВДАЧОН, Ф. 1105, Оп.1, Спр. 1032. Дело о студенте Института В.А. Заболотском.
3. ВЗЗД ВДАЧОН, Ф. 1105, Оп. 1, Спр. 1069. Дело с перепиской по поводу ходатайства бывшего студента Института, ныне преподавателя Варшавской 5-й мужской гимназии Петра Заболотского, о прикомандировании его к Варшавскому Университету для приготовления к профессорскому званию.
4. ВЗЗД ВДАЧОН, Ф. 1105, Оп. 1, Спр. 1470. О назначении магистранта русского языка и словесности Петра Заболотского наставником студентов и преподавателем Института.
5. ВЗЗД ВДАЧОН, Ф. 1124, Оп. 1, Спр. 332. Дело о директоре гимназии П. А. Заболотском.
6. ВЗЗД ВДАЧОН, Ф. 1124, Оп.1. Спр. 45 Отчет гимназии за 1913 г.
7. Историко-филологический институт князя Безбородко в Нежине 1875–1900. Преподаватели и воспитанники. Нежин, 1900. 120 с.
8. Моцяка П. П. Ніжинський Історико-філологічний інститут князя Безбородька у портретах його директорів. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2011. 312 с.
9. Ніжинська вища школа у спогадах студентів і викладачів: мемуари : у 2-хт. / Уклад. : Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. Т. 1: 1820–1919. 507 с.
10. Парубець Г. С. Музей імені Гоголя при історико-філологічному інституті. кн. Безбородько в Ніжині. Ніжин: Видавництво НДУ, 2019. 12 с.
11. Потапенко М., Прудько В., Ємельянов В. Ніжин у добу Української революції 1917–1921. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. 104 с.
12. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжинська Вища Школа в життєвих та творчих долях її випускників. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2020. Т. 1. 1820–1920. 368 с.
13. Щоденник професора Михайла Бережкова. Інститутський період (1882-1904) / за ред. О. П. Кривобока. Чернігів: Десна Поліграф. 2020. 400 с.

References

1. Viddil zabezpechennya zberezenosti dokumentiv Derzhavnogo arkhivu Chernihivs'koyi oblasti v m. Nizhyni [Department of Preservation of Documents of the State Archives of Chernihiv Region in Nizhyn] (hereinafter referred to as VZZD VDACHON), F. 1105, Op. 1, Ref. 754. Case of the Institute student Petre Zabolotsky.
2. VZZD VDACHON, F. 1105, Op. 1, Ref. 1032. Case of the Institute student V.A. Zabolotsky.
3. VZZD VDACHON, F. 1105, Op. 1, Spr. 1069. Correspondence case concerning the petition of a former student of the Institute, now a teacher of the Warsaw 5th Male Gymnasium, Peter Zabolotsky, about his secondment to the University of Warsaw to prepare for the title of professor.
4. VZZD VDACHON, F. 1105, Op. 1, Spr. 1470. On the appointment of master of Russian language and literature Peter Zabolotsky as a mentor of students and a teacher of the Institut.
5. VZZD VDACHON, F. 1124, Op. 1, Spr. 332. The case of the director of the gymnasium P.A. Zabolotsky.
6. VZZD VDACHON, F. 1124, Op.1. Ref. 45 Report of the gymnasium for 1913.
7. Ystoryko-fylohohycheskyy ynstitut knyazya Bezborodko v Nezhynе 1875–1900. Prepodavately y vospytannyky. (1900). [Historical and Philological Institute of Prince Bezborodko in Nizhyn 1875–1900. Teachers and pupils.] Nizhyn [in Russian].
8. Motsiyaka, P. P. (2011). Nizhynskyy Istoryko-fylohohichnyy instytut knyazya Bezborod'ka u portretakh yoho dyrektoriv [Nizhyn Historical and Philological Institute of Prince Bezborodek in the portraits of its directors]. Nizhin: Publisher PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
9. Nizhynska vyshcha shkola u spohadakh studentiv i vykladachiv: memuary [Nizhyn Higher School in the memories of students and teachers: memoirs]: u 2-kht. / Uklad.: H. V. Samoilenko, O. H. Samoilenko. Nizhyn : NDU im. M. Hoholya, 2015. T. 1: 1820–1919. 507 s. [in Ukrainian].
10. Parubets, G. S. (2019). Muzey ymeny Hoholya pry ystoryko-fylohohycheskom ynstitutе kn. Bezborod'ko v Nezhynе [Gogol Museum at the Historical and Philological Institute of Kn. Bezborodko in Nizhyn]. Nezhyn: Vydavnytstvo NDU [in Ukrainian].
11. Potapenko, M., Prudko, V., Yemelyanov, V. (2018). Nizhyn v dobu Ukrayinskoyi revolyutsiyi 1917-1921 [Nizhyn in the era of the Ukrainian revolution 1917-1921]. Nizhyn: Publisher PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].
12. Samoilenko G.V., Samoilenko O.G. (2020). Nizhynska Vyshcha Shkola v zhyttyevykh ta tvorchykh dolyakh yiyi vypusknykiv [Nizhyn Higher School in the life and creative fates of its graduates] Nizhyn: NDU imeni Mykoly Hoholya. 2020. T.1. 1820-1920 [in Ukrainian].
13. Shchodennyk profesora Mykhayla Berezhkova. Instytutskyy period (1882-1904). (2020). [Diary of Professor Mikhail Berezhkov. Institute period (1882-1904)] / edited by O. P. Kryvobok. Chernihiv: Desna Polygraph [in Ukrainian].

Leiberov A.

Senior Lecturer, Department of World History and International Relations,
Nizhyn Mykola Gogol State University
lejberov@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3846-747X

Smalyi K.

Lecturer, Department of Geography, Tourism and Sports,
Nizhyn Mykola Gogol State University
smaliy.km@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0003-8256-2444

LIFE AND ACTIVITIES OF THE FAMOUS LITERARY CRITIC, EDUCATOR AND PUBLIC ACTIVIST PETR OLEKSANDROVICH ZABOLOTSKY (1877–1918)

The article is devoted to the study of the life and creative heritage of the graduate and teacher of the Nizhyn Historical and Philological Institute of Prince Bezborodko, a famous philologist-classicist, literary critic, historian of Slavic literature, teacher, organizer of national school science, devotee of children's sports, public figure of the city of Nizhyn in the late 19th - early 20th centuries. Petr Aleksandrovich Zabolotsky (1877–1918).

Based on the extensive use of archival materials and the involvement of memoir literature, the authors tried to clarify and clarify some moments of the scientist's biography. The article considers his childhood years, the period of study at the Prince Bezborodko Historical and Philological Institute in Nizhyn, the formation of the scientist as a personality, that is, facts that had not previously been considered as a separate scientific problem.

The period of the scientist's «foreign internship» deserves special attention, the authors emphasize the significant role of famous European scientists in the formation of Zabolotsky's scientific interests. They argue that it was his visits to many West Slavic states that shaped him as a Pan-Slavist, it was there that he formed a clear model for the creation of a single Slavic state for which he would advocate throughout his life. The «Nizhyn period», when Petro Alexandrovich worked at the Historical and Philological Institute and the Men's Gymnasium, was a time of his formation as an experienced scientist, teacher-practitioner and administrator. The conflict between Zabolotsky and the institute's administration, after the project he submitted for reforming the higher educational institution, led to his dismissal from the institute and the scientist's transfer to work as the director of the Men's Gymnasium. It was here that Petro Alexandrovich's pedagogical and organizational talents were fully revealed. During the years of the revolution, when the political situation often changed, he was required to change his political views and preferences, which the scientist could not do. P. Zabolotsky became a victim of his previous actions, views and beliefs, which he tried with all his might to protect and defend. The life and work of P. Zabolotsky is one of the interesting pages in the history of the Nizhyn Higher School and the entire city of Nizhyn.

Key words: Prince Bezborodko Historical and Philological Institute, Nizhyn City Men's Gymnasium, literary studies, pedagogy, Pan-Slavism, military sports committee.

Отримано редколегією / Received: 14.01.2026

Прорецензовано / Revised: 28.01.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 37.091:37.014:37.013

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-150-160

Листопад О. А.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
Lystopad.OA@pdpu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3121-324X

Мардарова І. К.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Mardarova.IK@pdpu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-8899-2830

Гуданич Н. М.

доктор філософії,
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Hudanych.NM@pdpu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2421-8955

Листопад Н. Л.

кандидат педагогічних наук,
викладач дошкільних дисциплін
Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж»
natasha.listopad@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3550-9985

**ЕВОЛЮЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ НА АДАПТАЦІЮ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ
ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ**

У статті здійснено теоретичний аналіз еволюції педагогічних поглядів на адаптацію дітей дошкільного віку та визначено їх методологічне значення для підготовки педагогів дошкільної освіти. Теоретичні методи дослідження, включено з історико педагогічним аналізом, порівняльним і системним аналізом наукових джерел, а також узагальненням і синтезом наукових положень, дозволили виділити основні етапи розвитку педагогічної думки та окреслити ключові принципи адаптації дітей дошкільного віку. Представлено теоретичне осмислення поняття «адаптація дітей дошкільного віку» в історико-педагогічному контексті як цілісного педагогічного й психологічного феномену, що репрезентує процес входження дитини в нові соціальні умови освітнього середовища, узгодження її поведінкових реакцій із вимогами закладу дошкільної освіти та набуття відповідних способів діяльності й міжособистісних взаємодій. Визначено та проаналізовано три етапи розвитку педагогічної думки (класичний період, науково педагогічні концепції ХХ століття, сучасний етап), що свідчить про поступову трансформацію адаптації дітей дошкільного віку в центральний об'єкт педагогічної уваги та зміну ролі педагога від організатора зовнішніх умов до фасилітатора соціальної та психологічної інтеграції дитини. Визначено методологічний потенціал історико педагогічного досвіду, який дозволяє інтегрувати в сучасну підготовку педагогів дошкільної освіти системний,

компетентнісний, діяльнісний, культурологічний та особистісно орієнтований підходи, що забезпечують формування професійної компетентності та готовності педагогів дошкільної освіти до ефективного супроводу адаптаційних процесів дітей в освітньому середовищі. Наукова новизна дослідження полягає у комплексному історико-педагогічному осмисленні процесу адаптації дітей дошкільного віку та обґрунтуванні його методологічного значення для підготовки педагогів дошкільної освіти. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання матеріалів статті для вдосконалення освітньо-професійних програм підготовки педагогів дошкільної освіти, розробки методичних рекомендацій із супроводу адаптації дітей дошкільного віку та підвищення ефективності виробничої (педагогічної) практики в умовах сучасного освітнього середовища.

Ключові слова: адаптація; діти дошкільного віку; педагогічні погляди історико-педагогічний аналіз, педагоги дошкільної освіти; методологічні підходи.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку Україна, інтегруючись у світовий та європейський освітній простір і долучаючись до глобальних цивілізаційних процесів, стикається з потребою вирішення проблеми адаптації дітей дошкільного віку в умовах модернізації освіти, яка набуває особливої наукової та практичної значущості, оскільки охоплює комплекс психолого-педагогічних, соціальних і освітніх чинників, що визначають ефективність входження дитини в організоване освітнє середовище. Адаптація в дошкільному дитинстві не обмежується лише пристосуванням до режимних моментів чи нових форм взаємодії, а постає багатовимірним процесом, пов'язаним із формуванням емоційної стійкості, соціальної компетентності, здатності до саморегуляції та позитивного ставлення до освітньої діяльності тощо. Актуальність означеної проблеми підтверджується положеннями чинної законодавчої бази України. Зокрема, Закон України «Про освіту» акцентує увагу на пріоритеті дитиноцентризму, забезпеченні психічного, фізичного та соціального благополуччя дитини в освітньому процесі, що безпосередньо пов'язано з умовами її адаптації [3]. Закон України «Про дошкільну освіту» визначає дошкільну освіту як цілісний процес розвитку, виховання і навчання дитини, у межах якого адаптація до освітнього середовища розглядається як необхідна умова реалізації права дитини на якісну освіту [2]. У Державному стандарті дошкільної освіти (БҚДО) адаптація опосередковано відображена через вимоги до створення безпечного, емоційно комфортного та розвивального освітнього середовища, орієнтованого на індивідуальні потреби та можливості кожної дитини [1].

Водночас суттєві соціокультурні та освітні трансформації останніх десятиліть істотно ускладнюють адаптаційні процеси в дошкільному дитинстві. Зміни в структурі сім'ї, інтенсифікація інформаційного простору, зростання впливу цифрових технологій, а також оновлення змісту й організації дошкільної освіти висувають нові вимоги до дитини як суб'єкта освітньої взаємодії. Реалізація компетентнісного підходу, інтеграція освітніх ліній, орієнтація на партнерську педагогіку та інклюзивну освіту змінюють традиційні уявлення про процес адаптації, надаючи йому більшої динамічності та багатофакторності. За таких умов особливої ваги набуває професійна готовність педагога дошкільної освіти до здійснення цілеспрямованого педагогічного супроводу адаптації дітей, що своєю чергою, актуалізує потребу в осмисленні еволюції педагогічних поглядів на проблему адаптації дітей дошкільного віку та визначенні її методологічного потенціалу для сучасної системи підготовки педагогів.

Усвідомлення історико-педагогічного розвитку означеної проблеми дає змогу не лише зберегти цінні надбання педагогічної думки, а й критично переосмислити їх у контексті сучасних викликів дошкільної освіти, що й зумовлює необхідність подальших наукових досліджень у цьому напрямі. Необхідність наукового осмислення еволюції педагогічних поглядів на адаптацію дітей дошкільного віку зумовлена тим, що сучасна

система дошкільної освіти функціонує в умовах постійних соціокультурних і освітніх трансформацій, які вимагають від педагога не лише володіння практичними методиками роботи з дитиною, а й глибокого розуміння теоретико-методологічних засад організації адаптаційних процесів. Історико-педагогічний аналіз дозволяє простежити закономірності становлення наукових уявлень про адаптацію дитини, трансформацію цілей, змісту та засобів педагогічного впливу, а також еволюцію ролі педагога в забезпеченні емоційного благополуччя й соціального розвитку дітей дошкільного віку. Осмислення цих змін створює підґрунтя для формування цілісної методологічної позиції майбутнього педагога, здатного критично інтерпретувати педагогічний досвід минулого та творчо застосовувати його в сучасних освітніх умовах.

Отже, еволюція педагогічних поглядів на адаптацію дітей дошкільного віку постає не лише предметом історико-педагогічного аналізу, а й важливою методологічною основою професійної підготовки педагогів. Звернення до класичних і сучасних концепцій адаптації дає змогу виокремити стійкі педагогічні ідеї, принципи та цінності, що зберігають свою актуальність упродовж різних історичних етапів, зокрема орієнтацію на дитину як активного суб'єкта розвитку, пріоритет емоційно комфортного освітнього середовища, значущість індивідуального підходу та партнерської взаємодії між педагогом, дитиною і родиною. Саме ці положення становлять методологічний каркас сучасних освітніх програм підготовки педагогів дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць, присвячених історико-педагогічним аспектам дошкільної освіти, зокрема проблемі адаптації, засвідчує сталу увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників до еволюції педагогічних ідей, концептуальних підходів і практик виховання та навчання дітей раннього й дошкільного віку. Історико-педагогічний підхід дає змогу не лише простежити еволюцію дошкільної освіти як соціально-педагогічного явища, а й виявити закономірності її розвитку, зумовлені культурними, соціально-економічними та світоглядними чинниками певних історичних епох.

У науковій спадщині класиків педагогічної думки дошкільна освіта осмислюється як невід'ємна складова цілісної системи формування особистості. Аналіз праць, у яких репрезентовано педагогічні ідеї Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Е. Грюнеліус, П. Кергомар засвідчує еволюцію підходів від опікунсько-наглядних форм піклування про дітей до науково обґрунтованих педагогічних систем, зорієнтованих на дитину, її природні потреби, активність і здатність до саморозвитку. У зазначених дослідженнях акцентується, що саме дошкільний період є базовим для закладання підвалин морального, інтелектуального й соціального розвитку особистості, що зумовило становлення спеціалізованих освітніх інституцій та актуалізувало проблему педагогічно виваженої адаптації дитини до умов їх функціонування.

У сучасному науковому дискурсі вітчизняні й зарубіжні дослідники приділяють значну увагу проблемі адаптації дітей дошкільного віку, розглядаючи її як багатовимірний процес, що охоплює психолого-педагогічні, соціально-комунікативні та особистісно-розвивальні аспекти. У вітчизняній педагогічній науці адаптаційні процеси дітей раннього та дошкільного віку досліджувалися рядом учених, які висвітлювали різні аспекти цієї проблеми (В. Волкова, О. Говрило, Н. Захарова, І. Купіна, О. Мерц, Н. Славіна, С. Смолюк Ю. Соловей, Н. Фроленкова та інші).

Сучасні зарубіжні дослідження розглядають адаптацію дітей як складну динамічну систему взаємодій, що включає фізіологічні, емоційні, когнітивні й соціальні компоненти. Так, Н. Christie у своїх роботах підкреслює значення якісного освітнього середовища, орієнтованого на індивідуальні особливості кожної дитини, емпірично доводячи кореляцію між підтримкою дорослих і успішністю адаптаційних процесів [11]. J. Ladd, J. Parker, K. Rubin, J. Price, M. DeRosier акцентують увагу на ролі одноліткових взаємин і соціального статусу в групі як вагомих чинників, що визначають успішність адаптації [13; 15]. У дослідженні С. Rohrbeck підкреслюється, що взаємодія з однолітками створює значні можливості для соціальної адаптації та формування

соціальних відносин у дітей, а також сприяє розвитку почуття автономії та самоідентифікації, відокремленого від сім'ї. Особливо це проявляється в міру того, як діти зростають і проводять дедалі більше часу у спілкуванні з ровесниками, ніж із батьками, що стимулює становлення їх як незалежних індивідів [17]. J. Mize, G. Ladd приділяли увагу особливостям розвитку успішності соціальних навичок дітей дошкільного віку тощо [14].

Огляд наукових праць, присвячених методологічним підходам до підготовки педагогів дошкільної освіти, засвідчує багатомірність наукових інтерпретацій цього процесу та його значущість у контексті забезпечення якості дошкільної освіти. У працях вітчизняних і зарубіжних (К. Балаєва, О. Кошіль, А. Лазоренко, Л. Мороз-Рекотова, О. Попович, С. Слюсарук-Літвін, М. Сорочан, О. Сулима, С. Barratt-Pugh, S. Goffin, J. Isenberg, D. Early, M. Nyson, L. Katz, P. Winton та інші) учених підготовка педагогів дошкільної освіти розглядається як цілісна система, що ґрунтується на сукупності філософських, психолого-педагогічних і соціокультурних засад та спрямована на формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

У методологічному вимірі науковці (І. Бех, Н. Брюханова, Т. Газука, О. Доманюк, А. Каленський, Н. Писименна, О. Плутук, С. Сисоева, Ю. Тимаш та інші) обґрунтовують доцільність застосування системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів, які забезпечують інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю та врахування специфіки професійної діяльності педагога. У дослідженнях акцентується, що методологічні підходи визначають логіку відбору змісту, форм і методів професійної підготовки, а також сприяють формуванню готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до реалізації освітнього процесу в умовах варіативності й динамічних змін сучасного освітнього середовища.

Значна увага в наукових працях (І. Зязюн, І. Княжева, Л. Ковальчук, О. Смирнова та інші) приділяється гуманістичному та культурологічному підходам, у межах яких підготовка педагогів дошкільної освіти розглядається як процес особистісного й професійного зростання, що передбачає розвиток педагогічної рефлексії, ціннісних орієнтацій і здатності до педагогічної взаємодії з дітьми та їхніми батьками.

Урахування окреслених викликів зумовлює потребу в цілісному історико-педагогічному аналізі проблеми адаптації дітей дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти, а також у науковому обґрунтуванні шляхів інтеграції напрацьованих педагогічною думкою минулого ідей і підходів у сучасну систему професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Такий підхід сприятиме підвищенню наукової обґрунтованості професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти та забезпеченню наступності між теорією, історичним досвідом і сучасною освітньою практикою.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз еволюції педагогічних поглядів на адаптацію дітей дошкільного віку та визначити їх методологічне значення для підготовки педагогів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичне осмислення поняття «адаптація дітей дошкільного віку» в історико-педагогічному контексті передбачає розгляд цього явища як цілісного педагогічного й психологічного феномену, що репрезентує процес входження дитини в нові соціальні умови освітнього середовища, узгодження її поведінкових реакцій із вимогами закладу дошкільної освіти та набуття відповідних способів діяльності й міжособистісних взаємодій. Історичний розвиток педагогічних уявлень про адаптацію як педагогічне явище можна умовно розподілити на три взаємопов'язані етапи: класичний період, науково-педагогічні концепції ХХ століття та сучасний етап. Такий періодизаційний підхід дозволяє реконструювати трансформацію змісту педагогічних понять і відобразити їх вплив на формування сучасних уявлень про адаптацію дітей.

Перший, класичний період, пов'язаний із появою ранніх педагогічних і психологічних концепцій, що окреслювали загальні закономірності становлення особистості

в нових умовах життєдіяльності. У дослідженнях педагогів-класиків (Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля, М. Монтессорі, С. Русової та інших) проблема адаптації розкривалася переважно в контексті гуманістичних і природовідповідних підходів до виховання дитини. У працях Ж.-Ж. Руссо «адаптація» трактується як природне пристосування людини до життя в суспільстві, що базується на гармонії між вихованням і самою природою дитини. Він висловлював думку про необхідність створення сприятливих умов для розвитку дитини, де «виховання полягає не стільки в насадженні знань, скільки в умінні підготувати дитину до життя» [9]. Наукові інтерпретації фребелівської педагогіки засвідчують орієнтацію на створення сприятливих умов для поступового переходу дитини від сімейного середовища до колективної форми життєдіяльності, де провідну роль відігравали ігрова діяльність, стабільність педагогічного впливу та емоційно позитивна взаємодія з дорослим [10]. У працях, присвячених педагогічній системі М. Монтессорі, адаптація пов'язується з організацією підготовленого освітнього середовища, яке забезпечує психологічний комфорт, розвиток самостійності та внутрішньої регуляції поведінки дитини в нових умовах [6]. С. Русова акцентує увагу на адаптації дошкільників у контексті наступності сімейного і суспільного виховання. У її наукових працях підкреслюється значення поетапного входження дитини в режим життєдіяльності закладу дошкільної освіти, формування стійких емоційно-довірливих взаємин з вихователем та поступового залучення до колективних форм діяльності. Адаптація при цьому розглядається не як односторонній процес пристосування дитини, а як взаємодія особистості дошкільника й освітнього середовища, що потребує педагогічного супроводу [8]. Класичний період, дозволив усвідомити адаптацію як двосторонній процес взаємного пристосування дитини та середовища, що послужило підґрунтям для обґрунтування системного підходу у підготовці педагогів дошкільної освіти, який передбачає розгляд адаптації як комплексного явища, що включає та інтеграцію теоретичних знань із практичною підготовкою у закладі вищої освіти через змістовні модулі навчальних дисциплін, практичні і лабораторні заняття й організацію виробничої (педагогічної) практики.

Другий етап – науково-педагогічні концепції ХХ століття, у межах яких адаптаційні процеси почали розглядатися як біопсихологічне пристосування та багатовимірне явище соціального і педагогічного характеру. У працях Ж. Піаже адаптація розглядається як «єдність процесів акомодатії та асиміляції», де перше означає зміну внутрішніх структур під впливом нового досвіду, а друге – інтеграцію нового досвіду в уже існуючі схеми. Адаптація є основою інтелектуального розвитку, де мислення пристосовується до реальності, а реальність засвоюється мисленням. Отже, адаптація виступає як двосторонній процес пристосування особистості до умов середовища та середовища до активності суб'єкта [16]. Дж. Дьюї стверджував, що навчання неможливе поза соціальним контекстом: «освітній процес – це процес життя, а не просто підготовка до життя. Діти навчаються через активну взаємодію із середовищем та іншими людьми» [12]. Він акцентував, що розвиток мислення та соціальної компетентності неможливі без практичної взаємодії в групі. Дослідження ХХ століття показали соціокультурний характер адаптаційних процесів і підкреслили роль взаємодії дитини з більш досвідченими партнерами, що стало основою для компетентнісного підходу, орієнтованого на формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти професійних умінь щодо діагностики адаптаційного стану дитини, планування та реалізації педагогічних впливів, а також діяльнісного підходу, який забезпечує відпрацювання практичних навичок через педагогічні кейси, рольові ігри та моделювання ситуацій адаптації. Ідеї Ж. Піаже сприяли розумінню адаптації не як пасивної реакції, а як активної трансформації когнітивних структур, що істотно вплинуло на розроблення також особистісно орієнтованого підходу в педагогіці [16].

Третій сучасний етап еволюції педагогічної думки характеризується інтеграцією психолого-педагогічних концепцій із практичними моделями організації освітнього середовища. Сучасні дослідники трактують адаптацію як процес соціальної інтеграції

дитини в дитячий колектив, що включає формування психологічної готовності до виконання вимог освітнього простору та розвиток механізмів саморегуляції. У сучасних вітчизняних дослідженнях (О. Пріданнікова) поняття «адаптація» розглядається як процес поступового входження дитини в нове соціальне середовище, у якому вона відчуває себе як би «новачком», стикається з невідомими ситуаціями, новими вимогами та взаємодією з новими дорослими і однолітками. Процес адаптації включає широкий спектр емоційних і поведінкових реакцій, які відображають психофізіологічні та особистісні особливості дитини, її соціальні навички, рівень сформованості самоорганізації та уміння орієнтуватися у нових умовах. Дослідження авторки показують, що здатність до адаптації істотно впливає на загальний розвиток дитини та визначає її соціальну активність і здатність до ефективної взаємодії в освітньому середовищі [7]. Н. Захарова поняття «соціальна адаптація» визначає як специфічну форму соціальної активності, що передбачає входження особистості в нові соціальні умови та узгодження її об'єктивних і суб'єктивних характеристик із вимогами соціального середовища. Авторка доводить, що процес соціальної адаптації супроводжує людину протягом усього життя, однак його пік спостерігається в період старшого дошкільного віку. Сучасні соціокультурні умови та зростаючі вимоги суспільства до особистості обумовлюють необхідність формування у дітей здатності до ефективного пристосування та опанування навичок соціального виживання, що передбачає розвиток соціально-психологічних засобів адаптації до різноманітних, включно з екстремальними, ситуацій. У цьому контекст, на її думку, важливим завданням є систематичне формування у дітей умінь входження в соціальне середовище, розвитку поведінкової мобільності, гнучкості реакцій та ефективних адаптивних механізмів [4]. У зарубіжних педагогічних дослідженнях (V. Romenkova) явище адаптації розглядається через призму структурних компонентів соціалізації та готовності дитини до участі в освітньому процесі. Авторка виокремлює у процесі адаптації такі елементи, як емоційно-поведінкова готовність дитини, її здатність до комунікації, прийняття нових вимог середовища та активну участь у дитячих активностях, необхідний супровід вихователя у разі потреби, які становлять складові успішної адаптації в умовах закладу дошкільної освіти [18]. У цьому контексті адаптація розглядається як багатокомпонентний процес узгодження індивідуально-особистісних характеристик дитини із соціальними вимогами середовища, який передбачає розвиток комунікативних навичок, емоційної стабільності та поведінкової гнучкості. У практичній площині дошкільної педагогіки це означає комплексну увагу не лише до фізіологічних і поведінкових змін у дитини, а й до створення соціально-психологічно сприятливих умов її входження в нове середовище шляхом використання педагогічних засобів, таких як ігрові практики, колективні форми взаємодії та наставництво вихователя.

Сучасні підходи до дошкільної педагогіки, що розглядають адаптацію як багатокомпонентний процес соціальної інтеграції та саморегуляції, послужили методологічним обґрунтуванням культурологічного та особистісно орієнтованого підходів у підготовці педагогів дошкільної освіти. Культурологічний підхід забезпечує врахування соціокультурних, історико-педагогічних і ціннісних аспектів розвитку дітей, інтегруючи знання про українські та світові педагогічні традиції в освітню практику. Особистісно орієнтований підхід спрямований на формування у педагогів дошкільної освіти здатності враховувати індивідуальні особливості розвитку та поведінки дітей, підтримувати їх емоційний стан і стимулювати розвиток адаптивних механізмів. У практичному освітньому процесі це реалізується через індивідуальні консультації, розробку персоналізованих планів педагогічної роботи та використання психодіагностичних методик.

Можна стверджувати, що еволюція педагогічних поглядів на адаптацію відображає поступове розширення предметного поля й поглиблення розуміння феномену: від класичного трактування адаптації як суто біопсихологічного процесу до

сучасних інтегрованих психолого-педагогічних моделей, де адаптація дітей дошкільного віку розглядається як багатоплановий процес соціально-психологічної інтеграції, що підлягає педагогічному супроводу та науковому обґрунтуванню. Такий розвиток наукових ідей створює міцну теоретичну основу для сучасних моделей супроводу адаптації дошкільників і вдосконалення професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Історико-педагогічний аналіз показав, що сучасна підготовка педагогів дошкільної освіти до супроводу адаптації дітей базується на комплексному поєднанні системного, компетентнісного, діяльнісного, культурологічного та особистісно орієнтованого підходів, що забезпечує цілісну професійну компетентність і готовність до реалізації ефективного педагогічного супроводу в освітньому середовищі.

Аналіз трансформації ролі педагога дошкільної освіти в процесі адаптації дитини демонструє поступовий перехід від функції виключно нагляду та контролю до активної педагогічної підтримки, що враховує індивідуальні особливості розвитку дитини. У класичних педагогічних системах роль педагога дошкільної освіти зводилася переважно до організації зовнішніх умов перебування дитини в закладі дошкільної освіти та забезпечення її фізіологічного благополуччя. В етапі науково-педагогічних концепцій ХХ століття акцент зміщується на психолого-педагогічне супроводження процесів соціальної та емоційної адаптації, формування соціально-психологічних навичок взаємодії з однолітками та дорослими, а також розвиток внутрішніх ресурсів дитини. Сучасні підходи підкреслюють багатовимірний характер ролі педагога дошкільної освіти, що поєднує організаційні, освітні, психологічні та соціально-педагогічні функції. Педагог дошкільної освіти стає фасилітатором адаптаційних процесів, який підтримує розвиток саморегуляції, емоційної стабільності та комунікативної компетентності дітей, забезпечуючи їх активне входження в соціальне й освітнє середовище. Методологічні підходи до підготовки педагогів дошкільної освіти визначаються необхідністю формування у здобувачів освіти цілісної професійної компетентності, здатної забезпечувати ефективний супровід адаптаційних процесів дітей дошкільного віку.

Системний підхід передбачає розгляд підготовки педагогів як цілісної освітньої системи, у якій інтегруються теоретичні знання, практичні навички та виховний досвід. Його застосування в закладі вищої освіти реалізується через освітньо-професійні програми, що поєднують лекційні курси з практичними заняттями в лабораторіях дошкільної педагогіки, майстер класи, тренінги та виробничу (педагогічну) практику у закладах дошкільної освіти тощо.

Компетентнісний підхід орієнтує підготовку на формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти інтегрованих професійних компетентностей, включно з умінням діагностувати адаптаційний стан дитини, організовувати педагогічні впливи та оцінювати ефективність власної діяльності. У практичній площині закладу вищої освіти це реалізується через розробку кейсів, симуляційних вправ і педагогічних проєктів, де студенти виконують ролі вихователів, аналізують конкретні ситуації адаптації дітей і пропонують педагогічні рішення.

Діяльнісний підхід підкреслює необхідність формування практичних умінь через активну участь у педагогічній діяльності. Студенти беруть участь у проведенні розвивальних ігрових занять, організації колективних форм взаємодії дітей, проведенні соціально-педагогічних експериментів, що дозволяє їм відпрацьовувати навички супроводу адаптаційних процесів та моделювати педагогічні ситуації тощо.

Культурологічний підхід спрямований на інтеграцію знань про національні та світові педагогічні традиції, цінності і культурні особливості розвитку дитини. У закладі вищої освіти це реалізується через вивчення історико-педагогічних концепцій Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Е. Грюнеліус, П. Кергомар, Ф. Фребеля, М. Монтесорі та українських педагогів, аналіз освітніх практик у контексті культурних норм і традицій, а також через організацію міжкультурних практикумів та екскурсій у дитячі центри розвитку тощо.

Особистісно орієнтований підхід забезпечує формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти здатності враховувати індивідуальні особливості дітей, підтримувати їх емоційний стан, стимулювати розвиток самостійності та адаптивних механізмів поведінки. У закладі вищої освіти це реалізується через індивідуальні консультації студентів під час виробничої (педагогічної) практики, розробку персоналізованих планів роботи з дітьми під керівництвом наставника, використання психодіагностичних методик для оцінки рівня розвитку та адаптації дитини тощо.

Інтеграція зазначених методологічних підходів у процесі підготовки педагогів дошкільної освіти забезпечує формування комплексної системи професійної компетентності, здатної ефективно супроводжувати адаптаційні процеси дітей в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти та відповідати сучасним освітнім вимогам, спрямованим на всебічний розвиток особистості дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. Представлено теоретичне осмислення поняття «адаптація дітей дошкільного віку» в історико-педагогічному контексті як цілісного педагогічного й психологічного феномену, що репрезентує процес входження дитини в нові соціальні умови освітнього середовища, узгодження її поведінкових реакцій із вимогами закладу дошкільної освіти та набуття відповідних способів діяльності й міжособистісних взаємодій.

2. Здійснено узагальнення основних положень щодо еволюції педагогічних поглядів на адаптацію дітей дошкільного віку, що свідчить про поступовий перехід від класичного розуміння адаптації як біопсихологічного процесу до сучасних багатокомпонентних моделей, що враховують когнітивні, емоційні, соціальні та культурні аспекти розвитку дитини.

3. Визначено та проаналізовано три етапи розвитку педагогічної думки (**класичний період**, науково-педагогічні концепції ХХ століття, сучасний етап), що свідчить про поступове формування адаптації дітей дошкільного віку як центрального об'єкта педагогічної уваги та трансформацію ролі педагога від організатора зовнішніх умов до фасилітатора соціальної й психологічної інтеграції дитини.

4. Подано визначення методологічного потенціалу історико-педагогічного досвіду, що дозволило схарактеризувати та інтегрувати до сучасної підготовки педагогів дошкільної освіти основні принципи класичних і сучасних педагогічних концепцій, зокрема системний, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний та особистісно орієнтований підходи.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці інтегрованих методичних моделей і педагогічних технологій, спрямованих на підвищення ефективності супроводу адаптації дітей дошкільного віку та вдосконалення професійної підготовки педагогів у сучасному освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти (нова редакція. Наказ МОН України від 12.01. 2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Верховна Рада України. Закон України «Про дошкільну освіту»: станом на 01.01.2026, № 4681-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
3. Верховна Рада України. Закон України «Про освіту»: станом на 01.01.2026, № 4695-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Захарова Н. М. Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору: монографія. Донецьк: вид-во «Ноулідж», 2010. 218 с.
5. Листопад О., Мардарова І. Підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету* : збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2020. Вип. 49. С. 63–71.

6. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки, застосування до дитячого виховання в «Будинках дитини». *Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки* / за заг. ред. З. Н. Борисової. Київ «Вища школа», 2004. С. 104–120.
7. Пріданнікова О. М. Психолого-педагогічне сприяння адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів. *Проблеми сучасної психології*. 2009. Вип. 6, Ч. 2. С. 186-194.
8. Русова С. Ф. Дошкільне виховання. *Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки* / за заг. ред. З. Н. Борисової. Київ «Вища школа», 2004. С. 262–276.
9. Руссо Ж.-Ж. Еміль, або Про виховання. *Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки* / за заг. ред. З. Н. Борисової. Київ «Вища школа», 2004. С. 39–52.
10. Фребель Ф. Дитячий садок. *Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки* / за заг. ред. З. Н. Борисової. Київ «Вища школа», 2004. С. 74–103.
11. Christie H. R. Learning Through Play in the Early Years. London: Sage. 2010.
12. Dewey J. Experience in Education. *The latter works of J. Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1938. Vol.13. 64 p. P. 56.
13. Ladd G. W. Children's Peer Relations and Social Competence. New York: Guilford Press. 1999.
14. Mize J. & Ladd G.W. Toward the development of successful social skills for preschool children. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press. 1990. pp. 338–361.
15. Parker J. G., Rubin K. H., Price J. & DeRosier M. E. Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation*. New York: Wiley. 1995. pp. 96–161.
16. Piaget J. The construction of reality in the child. New York: Basic Books. 1954.
17. Rohrbeck C. A. Peer Relationships, Childhood. *Peer Relationships, Childhood*. New York, 2003. P. 804–808.
18. Romenkova V. The problem of adaptation of preschool children for a preschool institution. Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*. 2023. № 2. 100–109.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity: Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity (nova redaktsiya, nakaz MON Ukrainy vid 12.01.2021) [Basic component of preschool education: State standard of preschool education (new edition, order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 12.01.2021)]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20Okomponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Verkhovna Rada Ukrainy. (2026). Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [Law of Ukraine «On Preschool Education»]: stanom na 01.01.2026, № 4681-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> [in Ukrainian].
3. Verkhovna Rada Ukrainy. (2026). Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]: stanom na 01.01.2026, № 4695-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. Zakharova, N. M. (2010). Adaptatsiia ditei doshkilnoho viku do suchasnoho sotsialnoho prostoru [Adaptation of preschool children to the modern social environment]. Donetsk: Noulidzh [in Ukrainian].
5. Lystopad, O., & Mardarova, I. (2020). Pidhotovka maibutnix vykhovateliv do sotsializatsii ditei doshkilnoho viku [Preparation of future educators for the socialization of preschool children]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats. Seriya: Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of Izmail State University: Collection of Scientific Papers. Series: Pedagogical Sciences*, 49, 63–71 [in Ukrainian].
6. Montessori, M. (2004). Metod naukovoї pedahohiky, zastosuvannya do dytyachoho vykhovannia v «Budynkakh dytyny» [The method of scientific pedagogy applied to child education in «Children's Houses»]. *Khrestomatiiia z istorii doshkilnoi pedahohiky – Anthology of the History of Preschool Pedagogy* / ed. Z. N. Borysova, Kyiv: Vyshcha shkola, 104–120 [in Ukrainian].

7. Pridannikova, O. M. (2009). Psykholohopedahohichne spriannia adaptatsii ditei do doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Psychological and pedagogical support of children's adaptation to preschool institutions]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 6 (2), 186–194 [in Ukrainian].
8. Rusova, S. F. (2004). Doshkilne vykhovannia [Preschool education]. *Khrestomatiiia z istorii doshkilnoi pedahohiky – Anthology of the History of Preschool Pedagogy* / ed. Z. N. Borysova, Kyiv: Vyshcha shkola, 262–276 [in Ukrainian].
9. Rousseau, J.-J. (2004). Emil', abo Pro vykhovannia [Emile, or On Education]. *Khrestomatiiia z istorii doshkilnoi pedahohiky – Anthology of the History of Preschool Pedagogy* / ed. Z. N. Borysova, Kyiv: Vyshcha shkola, 39–52 [in Ukrainian].
10. Froebel, F. (2004). Dytiachyi sadok [The Kindergarten]. *Khrestomatiiia z istorii doshkilnoi pedahohiky – Anthology of the History of Preschool Pedagogy* / ed. Z. N. Borysova, Kyiv: Vyshcha shkola, 74–103 [in Ukrainian].
11. Christie, H. R. (2010). Learning through play in the early years. London: Sage [in English].
12. Dewey, J. (1938). Experience in education. In *The later works of J. Dewey* (Vol. 13, p. 56). Carbondale: Southern Illinois University Press [in English].
13. Ladd, G. W. (1999). Children's peer relations and social competence. New York: Guilford Press [in English].
14. Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). Toward the development of successful social skills for preschool children. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 338–361). New York: Cambridge University Press [in English].
15. Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96–161). New York: Wiley [in English].
16. Piaget, J. (1954). The construction of reality in the child. New York: Basic Books [in English].
17. Rohrbeck, C. A. (2003). Peer relationships, childhood. In *Encyclopedia of childhood* (pp. 804–808). New York: Macmillan [in English].
18. Romenkova, V. (2023). The problem of adaptation of preschool children for a preschool institution. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 100–109 [in English].

Lystopad O.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education State institution
«South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
Lystopad.OA@pdpu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3121-324X

Mardarova I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool Education State institution
«South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
Mardarova.IK@pdpu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-8899-2830

Hudanych N.

PhD, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»
Hudanych.NM@pdpu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2421-8955

Lystopad N.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher of preschool disciplines,
Municipal Institution «Odessa Pedagogical Professional College»
natasha.listopad@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3550-9985

**EVOLUTION OF PEDAGOGICAL VIEWS ON THE ADAPTATION
OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT
OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE TRAINING OF TEACHERS**

The article provides a theoretical analysis of the evolution of pedagogical views on the adaptation of preschool children and determines their methodological significance for the training of preschool educators. Theoretical research methods, including historical and pedagogical analysis, comparative and systematic analysis of scientific sources, as well as generalisation and synthesis of scientific provisions, made it possible to identify the main stages of development of pedagogical thought and outline the key principles of adaptation of preschool children. A theoretical understanding of the concept of 'adaptation of preschool children' in a historical and pedagogical context as a holistic pedagogical and psychological phenomenon representing the process of a child's entry into new social conditions of the educational environment, the harmonisation of their behavioural responses with the requirements of the preschool educational institution, and the acquisition of appropriate modes of activity and interpersonal interactions. Three stages of development of pedagogical thought have been identified and analysed (the classical period, scientific pedagogical concepts of the 20th century, the contemporary stage), which indicates a gradual transformation of the adaptation of preschool children into the central object of pedagogical attention and a change in the role of the teacher from an organiser of external conditions to a facilitator of the child's social and psychological integration. The methodological potential of historical pedagogical experience has been identified, which allows for the integration of systematic, competence-based, activity-based, cultural and personality-oriented approaches into contemporary preschool teacher training, ensuring the formation of professional competence and readiness of preschool teachers to effectively support children's adaptation processes in the educational environment. The scientific novelty of the study lies in a comprehensive historical and pedagogical understanding of the process of adaptation of preschool children and justification of its methodological significance for the training of preschool teachers. The practical significance of the study lies in the possibility of using the materials of the article to improve educational and professional programmes for training preschool teachers, developing methodological recommendations for supporting the adaptation of preschool children, and increasing the effectiveness of industrial (pedagogical) practice in the modern educational environment.

Key words: adaptation; preschool children; pedagogical views; historical and pedagogical analysis; preschool educators; methodological approaches.

Отримано редколегією / Received: 16.02.2026
Прорецензовано / Revised: 01.03.2026
Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 37.014.5

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-161-170

Опришко С. В.

вчитель англійської мови Центру вивчення іноземних мов
«Golden Staff Study» м. Київ, аспірант
opryshko.serhiy@gmail.com
orcid.org/0009-0009-2690-8379

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНИ ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті здійснено порівняльний аналіз використання цифрових інструментів та технологій в інклюзивній мистецькій освіті України та Великої Британії. Актуальність дослідження зумовлена активною цифровізацією освітнього простору, розвитком асистивних технологій та необхідністю забезпечення рівного доступу до мистецької освіти для дітей і молоді з особливими освітніми потребами. У роботі проаналізовано нормативно-правові засади впровадження цифрових рішень у системах освіти обох країн, визначено особливості державної підтримки цифрової трансформації та інклюзивних практик.

Окрему увагу приділено застосуванню адаптивного програмного забезпечення, платформ дистанційного навчання, цифрових музичних інструментів, технологій доповненої та віртуальної реальності, а також інтерактивних засобів візуалізації у процесі викладання музики, образотворчого мистецтва, театру та медіамистецтва. Розглянуто роль цифрових технологій як інструменту компенсації функціональних обмежень, розвитку творчого потенціалу та формування соціальних компетентностей здобувачів освіти.

У результаті порівняльного аналізу встановлено, що у Великій Британії цифрові інструменти системно інтегровані в інклюзивну освітню політику та підтримуються на рівні державних програм і грантових ініціатив, тоді як в Україні цифровізація інклюзивної мистецької освіти перебуває на етапі активного становлення та потребує подальшого нормативного й ресурсного забезпечення. Водночас український досвід характеризується гнучкістю впровадження інновацій та зростанням ролі громадських і волонтерських ініціатив.

Зроблено висновок, що ефективно використання цифрових технологій у мистецькій освіті сприяє розширенню освітніх можливостей осіб з інвалідністю, підвищує якість навчального процесу та формує передумови для розвитку інклюзивного культурного середовища. Перспективами подальших досліджень визначено розроблення міждержавних програм співпраці та адаптацію успішних британських практик до українського освітнього контексту.

Ключові слова: інклюзивна мистецька освіта; цифрові технології; універсальний дизайн навчання (UDL); асистивні технології; діти з особливими освітніми потребами (SEND); цифрова трансформація освіти; порівняльний аналіз; Україна; Велика Британія.

Постановка проблеми. Стрімка цифровізація освітнього простору у XXI столітті суттєво трансформує підходи до організації навчального процесу, зокрема у сфері мистецької освіти. Цифрові інструменти та технології відкривають нові можливості для забезпечення доступності, персоналізації та гнучкості навчання, що є особливо важливим у контексті інклюзивної освіти. Для осіб з особливими освітніми потребами цифрові рішення виступають не лише засобом оптимізації навчального

процесу, але й інструментом компенсації функціональних обмежень, розвитку творчого потенціалу та розширення соціальної взаємодії.

Водночас рівень інтеграції цифрових технологій в інклюзивну мистецьку освіту суттєво відрізняється залежно від країни, її нормативно-правової бази, фінансових ресурсів і стратегічних пріоритетів освітньої політики. У Великій Британії цифрові інновації системно впроваджуються в межах державних програм цифрової трансформації та підтримки осіб з інвалідністю. В Україні процес цифровізації інклюзивної мистецької освіти перебуває на етапі активного становлення, що зумовлює потребу у науковому осмисленні наявного досвіду та визначенні перспектив його розвитку.

Проблема полягає у відсутності комплексного порівняльного аналізу ефективності використання цифрових інструментів в інклюзивній мистецькій освіті України та Великої Британії, а також у недостатній узгодженості між нормативним забезпеченням, методичними підходами та практичними механізмами їх реалізації. Саме це зумовлює необхідність ґрунтовного дослідження, спрямованого на виявлення спільних тенденцій, відмінностей і потенційних напрямів удосконалення цифрової складової інклюзивної мистецької освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика цифрових інструментів в інклюзивній освіті активно розробляється в міжнародному науковому дискурсі, де ключовими векторами є доступність, справедливість і подолання бар'єрів участі. У цьому контексті аналітичні матеріали ЮНЕСКО підкреслюють, що інклюзія має розглядатися як системна характеристика освітньої політики, а цифрові рішення – як інструмент розширення доступу та підтримки різних груп здобувачів освіти [16].

Британський науково-нормативний корпус досліджень демонструє послідовний перехід від «спеціальної» до інклюзивної моделі освіти: увага приділяється як педагогічним підходам і культурі включення, так і організаційним механізмам підтримки учнів з ООП. Зокрема, праці J. Allan акцентують на педагогіках, що орієнтовані на різноманітність і залучення кожного учня [3], тоді як A. Hodgkinson пропонує критичний огляд історичних і сучасних тенденцій у системі інклюзивної та спеціальної освіти Англії [12]. Нормативна база Великої Британії задає рамки для практичної інтеграції цифрових і асистивних рішень: Equality Act 2010 і Children and Families Act 2014 формують антидискримінаційні гарантії та механізми підтримки [7; 5], а SEND Code of Practice визначає принципи і процедури забезпечення освітньої доступності та індивідуалізованої підтримки [14].

В українському науковому полі простежується зростання уваги до цифровізації інклюзивної освіти, насамперед у вимірах дистанційного навчання, цифрової доступності та впровадження асистивних технологій; водночас дослідження, спеціально сфокусовані на інклюзивній мистецькій освіті (музика, образотворче мистецтво, театр, медіамистецтво), залишаються фрагментарними. Це зумовлює потребу узагальнення існуючих напрацювань та проведення порівняльного аналізу українського й британського досвіду, аби виокремити ефективні цифрові практики, механізми підтримки та умови їх масштабування в інклюзивному мистецькому середовищі [1; 10; 11; 16].

Мета статті полягає у здійсненні порівняльного аналізу цифрових інструментів і технологій в інклюзивній мистецькій освіті України та Великої Британії, визначенні особливостей їх впровадження, ефективності застосування та перспектив адаптації британського досвіду в українському освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретико-методологічні засади дослідження цифрових інструментів у системі інклюзивної мистецької освіти ґрунтуються на міждисциплінарному синтезі інклюзивної педагогіки, теорії цифрової трансформації освіти та концепції універсального дизайну навчання (UDL). Інклюзивна педагогіка як наукова парадигма визначає мету освітнього середовища – створення умов для повної участі кожного здобувача освіти незалежно від індивідуальних особливостей розвитку та функціональних обмежень. За цією моделлю

інклюзія не розглядається як «щось додаткове», а стає базовим принципом побудови навчального процесу [3; 12].

Цифрова трансформація освіти у глобальному контексті виступає одним із ключових чинників модернізації навчальних систем. Вона охоплює процеси інтегрування цифрових технологій у всі компоненти освітньої діяльності – від планування й організації навчального середовища до форм оцінювання та зворотного зв'язку. За визначенням ЮНЕСКО, цифрові технології у сфері освіти сприяють розширенню доступу, підтримці диференційованого навчання, розвитку критичного мислення та адаптації освітнього контенту під індивідуальні потреби здобувачів [16]. У рамках інклюзивної мистецької освіти цифрова трансформація забезпечує можливості для творчої самореалізації, подолання сенсорних та моторних бар'єрів у виконанні мистецьких практик.

Концепція універсального дизайну навчання (UDL) відіграє методологічну роль у розумінні того, як організувати навчальний процес так, щоб він був доступним для максимально широкого кола учнів за рахунок гнучких варіантів представлення змісту, участі та вираження індивідуальних творчих компетентностей. UDL передбачає розроблення освітніх матеріалів і завдань із принципом множинних шляхів доступу до навчального контенту, що дозволяє використовувати цифрові засоби як інтегральний компонент інклюзії. Зазначена теоретична основа логічно впливає з трансформаційного підходу до освіти, спрямованого на перетворення навчального середовища з метою зменшення бар'єрів та створення умов для реалізації потенціалу кожного учня.

Сучасні наукові підходи розглядають цифрові інструменти не лише як технічні засоби, але й як когнітивні та комунікативні ресурси, що перетворюють традиційні форми мистецької діяльності. Емпіричні дослідження у сфері Accessible Digital Musical Instruments (ADMIs) засвідчують, що індивідуалізований дизайн цифрових музичних інструментів, зокрема модифікованих MIDI-контролерів і адаптивних інтерфейсів, суттєво розширює можливості творчої самореалізації учнів із моторними обмеженнями в умовах інклюзивної освіти [9].

Це ілюструє зміщення фокусу від традиційної диференціації на основі діагнозу до індивідуалізованого планування навчання, яке підтримується цифровими рішеннями.

Цифрова трансформація інклюзивної освіти корелює з моделями соціальної інклюзії, де технології розглядаються як засіб підсилення участі, комунікації та соціальної взаємодії. Соціальна модель інвалідності підкреслює, що саме бар'єри середовища обмежують участь осіб з функціональними обмеженнями, а не їхні медичні характеристики; отже, адаптації, включно з цифровими інструментами, спрямовані на усунення цих бар'єрів (social model of disability). Цей підхід узгоджується з оглядовими дослідженнями, які визначають цифрові технології як ключовий чинник розширення можливостей участі здобувачів з різними потребами в освітньому середовищі [13; 15].

У системному вигляді цифрові технології в інклюзивній мистецькій освіті розглядаються як частина інтегрованої педагогічної стратегії, що поєднує такі компоненти:

- 1) адаптацію змісту навчання через мультимедійні ресурси та програмні засоби;
- 2) використання асистивних технологій для подолання сенсорних і моторних обмежень;
- 3) інтерактивні платформи для дистанційної взаємодії;
- 4) цифрові засоби творчого вираження та оцінювання результатів.

Ці компоненти не лише забезпечують доступ до мистецької освіти, але й сприяють розвитку творчих компетентностей, критичного мислення та самоідентифікації особистості. При цьому цифрові інструменти стають посередниками у процесі комунікації та співтворчості, що характерно для сучасної мистецької освіти, де взаємодія між учнями, викладачами та цифровим середовищем формує новий освітній досвід.

Існує однаковість у науковому дискурсі щодо того, що впровадження цифрових технологій у навчальний процес повинно супроводжуватися системними змінами в організації навчання, підготовці педагогічних кадрів та оновленні освітніх програм. Цифрова компетентність як педагогічна категорія означає не лише вміння працювати з технологіями, але й здатність інтегрувати їх у змістові, методичні та оцінні аспекти освіти таким чином, щоб зменшити бар'єри для учнів з SEND та підсилити їхню активну участь у мистецьких практиках.

Такий методологічний комплекс створює теоретичну основу для подальшого емпіричного та практичного аналізу впливу цифрових інструментів на інклюзивну мистецьку освіту у Великій Британії та Україні, визначення ефективних моделей їхнього використання та розроблення рекомендацій щодо педагогічної інтеграції цих технологій у навчальний процес.

Розвиток інклюзивної мистецької освіти у Великій Британії характеризується системною інтеграцією цифрових рішень у навчальний процес і в механізми підтримки здобувачів з особливими освітніми потребами та інвалідністю (SEND). На відміну від фрагментарних ініціатив, британська модель спирається на поєднання правових гарантій недискримінації, інституційної відповідальності закладів освіти та практичних інструментів індивідуалізації навчання.

Базовим принципом **нормативно-організаційної моделі цифрової підтримки** (reasonable adjustments + EHCP) є обов'язок закладів освіти забезпечувати reasonable adjustments (розумні пристосування) і додаткові засоби/сервіси для запобігання освітньому «відставанню» учнів з інвалідністю [7]. У практичному вимірі це означає, що цифрові та асистивні технології можуть бути запроваджені як «допоміжні засоби» (auxiliary aids/services) для доступу до навчального контенту, комунікації й оцінювання результатів. Подальшу конкретизацію забезпечує інтегрована модель підтримки через Education, Health and Care Plans (EHCP), що передбачають комплексне планування освітньої траєкторії (освіта–здоров'я–соціальна підтримка) та, за потреби, включають рекомендації щодо використання конкретних цифрових інструментів [5]. Практичним регулятором виступає SEND Code of Practice (0–25), який орієнтує заклади освіти на підхід «дитина в центрі» та допускає технології як один із засобів адаптації навчання й зменшення бар'єрів участі [14].

Отже, британська модель задає рамку: цифрові технології не є «додатком», а можуть бути частиною юридично обґрунтованих та педагогічно вмотивованих адаптацій для забезпечення доступу до мистецької освіти.

У британській практиці важливе місце посідають асистивні технології (АТ) як сукупність продуктів і систем, що компенсують або зменшують функціональні обмеження в освітньому середовищі, сприяючи доступу до навчального контенту, розширенню участі та самостійності учнів з інвалідністю. Систематичний огляд досліджень показує, що використання АТ підвищує інклюзивність навчання, розширює доступ до освітніх можливостей і сприяє активній участі здобувачів у навчальному процесі, хоча також виявлено бар'єри, пов'язані з підготовкою педагогів та доступністю ресурсів [8, с. 1911–1930]. Результативність АТ підсилюється інституційними заходами: зокрема, урядові ініціативи з навчання персоналу щодо АТ демонструють, що підготовка «АТ-чемпіонів» у школах підвищує використання технологій та сприймається як ефективний спосіб зняття бар'єрів навчання для учнів із SEND [6]. Такі дані важливі для мистецької освіти, де технології часто виступають «мостом» між творчим завданням і реальними можливостями студента (напр., доступний інтерфейс для створення музики або цифрові інструменти для візуального мистецтва).

До релевантних цифрових засобів, що застосовуються в інклюзивній мистецькій освіті Великої Британії, належать:

- доступні цифрові музичні інструменти та модифіковані контролери (зокрема альтернативні MIDI-пристрої, сенсорні інтерфейси, адаптовані керувальні модулі),

розроблені з урахуванням принципів доступності та індивідуалізованого дизайну; дослідження у сфері Accessible Digital Musical Instruments (ADMIs) демонструють, що такі рішення дозволяють здобувачам з моторними обмеженнями брати повноцінну участь у музичній діяльності та досягати співставних творчих результатів у межах інклюзивного середовища [9, с. 1-10];

- адаптивне програмне забезпечення та цифрові середовища, що передбачають налаштування інтерфейсу, темпу взаємодії, рівня складності та способів подання завдань, забезпечуючи індивідуалізацію творчої діяльності й підтримку навчання відповідно до актуального рівня розвитку здобувача; такі технології розглядаються як інструмент зменшення бар'єрів участі та підсилення автономії учнів із SEND [9, с. 1–10].

- цифрові технології для оцінювання та організації освітнього процесу, які інтегруються з іншими формами *reasonable adjustments* у межах нормативно визначених процедур; поєднання цифрових платформ із додатковим часом, альтернативними форматами завдань або допоміжним програмним забезпеченням розглядається як інструмент забезпечення рівних умов демонстрації навчальних досягнень для здобувачів із SEND відповідно до урядових рекомендацій щодо використання асистивних технологій в оцінюванні [6, с. 30–49];

- цифрові медіа та візуальні технології, включно з мультимедійними редакторами, графічними планшетами, інструментами цифрової візуалізації та елементами доповненої реальності та віртуальної реальності (AR/VR), що розширюють спектр художніх практик і створюють альтернативні канали творчого самовираження; їх використання зменшує залежність мистецької діяльності від фізичних бар'єрів та забезпечує більш гнучкі форми участі в освітньому процесі.

Суттєвою особливістю британської інклюзивної мистецької освіти є практична орієнтація на спільне творення та педагогіку залучення, коли технології формують «рівне поле» для учасників з різними можливостями. Наприклад, проекти, що поєднують учнів із загальних та спеціальних шкіл, демонструють, що доступні музичні технології можуть створювати спільний простір експериментування й колективної творчості, де технічний інструмент виступає легітимним «творчим голосом» кожного учня [17]. У таких моделях технологія не замінює мистецтво, а відкриває шлях до творчого продукту, комунікації та самопрезентації.

Важливим є й секторний вимір: інституції культури та мистецтва Великобританії підтримують ініціативи цифрової доступності та інклюзії в ширшому культурному середовищі. Наприклад, політика та аналітичні матеріали Arts Council England фокусуються на цифровій інклюзії/виключенні в культурному секторі та підкреслюють необхідність системного врахування потреб різних аудиторій у цифровому переході [4, с.12-18]. Це важливо для мистецької освіти, адже освітній результат часто реалізується через участь у культурних подіях, публічних показах, виставках, концертах, де цифрові рішення (субтитрування, доступні формати контенту, гібридні трансляції) розширюють участь осіб з інвалідністю.

Сильними сторонами британського підходу є: (1) нормативна визначеність та інституційний обов'язок забезпечувати адаптації [6; 7; 14]; (2) інтегрована міжвідомча підтримка через ЄНСП [5]; (3) розвиток професійної компетентності персоналу щодо АТ і цифрових інструментів [6]; (4) наявність сильного «третього сектору» (спеціалізованих організацій, лабораторій, спільнот), що продукує практики доступної творчості [9; 4]. Водночас зберігаються ризики: нерівність доступу до техніки й інтернету між регіонами/закладами, різний рівень цифрової компетентності педагогів, а також залежність частини інновацій від грантового фінансування та партнерств із громадськими організаціями.

З огляду на це, британський досвід демонструє не лише наявність «набору інструментів», а й модель керування інклюзивністю через технології, де правові гарантії, педагогічна методика і ресурсне забезпечення взаємно підсилюють одне

одного. Саме такий підхід є цінним для подальшого порівняння з українським контекстом і для визначення механізмів адаптації ефективних практик.

Цифровізація інклюзивної освіти в Україні відбувається в контексті масштабних реформ освітньої системи, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти та інтеграцію європейських стандартів у національну практику. Нормативно-правові засади інклюзивного навчання визначені Законом України «Про освіту» (2017), який закріплює право осіб з особливими освітніми потребами на навчання в інклюзивному середовищі, а також гарантує створення необхідних умов для реалізації цього права. Положення закону узгоджуються з міжнародними зобов'язаннями України, зокрема з Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю [2], що передбачає забезпечення доступності освітнього процесу та використання сучасних технологій для подолання бар'єрів участі.

Цифрова трансформація української освіти активізувалася у зв'язку з розвитком дистанційних форм навчання, що особливо посилилося після 2020 року. Платформи дистанційного навчання, електронні освітні ресурси, цифрові бібліотеки та мультимедійні засоби стали важливим інструментом підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Водночас інтеграція цифрових технологій саме в інклюзивну мистецьку освіту має свої специфічні особливості, пов'язані з творчим характером дисциплін та необхідністю адаптації практичних занять.

У мистецьких школах та закладах позашкільної освіти України поступово впроваджуються цифрові інструменти для навчання музики, образотворчого мистецтва, дизайну та медіамистецтва. Зокрема, використовуються програмні продукти для створення музики (DAW-системи), графічні планшети, інтерактивні дошки, цифрові архіви мистецьких творів, а також онлайн-платформи для організації дистанційних занять і спільних творчих проєктів. Для учнів з порушеннями слуху застосовуються візуалізовані музичні програми та субтитровані відеоматеріали; для осіб із порушеннями зору – програмне забезпечення з функцією синтезу мовлення або збільшення контрастності зображення; для дітей із розладами спектра аутизму – інтерактивні цифрові інструменти з прогнозованою структурою інтерфейсу.

Методологічно впровадження цифрових технологій в інклюзивній мистецькій освіті України співвідноситься з концепцією універсального дизайну навчання (UDL), яка передбачає варіативність форм подання матеріалу, способів виконання завдань та залучення здобувачів освіти до навчальної діяльності. Проте на практиці UDL ще не набув системного характеру, оскільки впровадження цифрових інструментів часто залежить від ініціативи окремих педагогів або адміністрації закладу. Це створює нерівномірність у рівні доступності мистецької освіти в різних регіонах країни.

Особливістю українського контексту є активна роль громадських організацій та волонтерських об'єднань у підтримці інклюзивної мистецької освіти. Вони ініціюють проєкти з цифрової творчості для дітей з інвалідністю, організують онлайн-фестивалі, майстер-класи та творчі лабораторії, що сприяють інтеграції учнів у культурне середовище. Така діяльність частково компенсує обмеженість державного фінансування у сфері технічного забезпечення інклюзивних програм.

Водночас існують системні проблеми, що стримують повноцінну цифрову трансформацію інклюзивної мистецької освіти в Україні. Серед них: недостатній рівень матеріально-технічного оснащення закладів мистецької освіти, нерівний доступ до високошвидкісного інтернету в регіонах, обмежена кількість адаптованих цифрових ресурсів українською мовою, а також потреба у підвищенні цифрової компетентності педагогів. Останній аспект є особливо важливим, оскільки ефективність використання цифрових інструментів залежить не лише від їх наявності, але й від здатності інтегрувати їх у навчальний процес відповідно до педагогічних цілей.

Порівняно з Великою Британією, де цифрові рішення інтегровані в межі цілісної нормативної системи (Equality Act 2010; Children and Families Act 2014; SEND Code of Practice) [7; 5; 14], українська модель перебуває на етапі інституційного

формування. Проте вітчизняна система демонструє гнучкість і здатність до швидкої адаптації в умовах кризових викликів, що підтверджує потенціал для подальшого розвитку цифрової інклюзії.

У стратегічній перспективі важливими напрямками розвитку є: розроблення державних програм підтримки цифрових інструментів в інклюзивній мистецькій освіті; створення національних цифрових платформ із адаптованим мистецьким контентом; впровадження програм підготовки педагогів із фокусом на цифрову інклюзію; розширення міжнародної співпраці та обміну практиками з країнами Європейського Союзу. Зазначені заходи можуть забезпечити перехід від фрагментарного використання цифрових засобів до системної інтеграції технологій як невід'ємної складової інклюзивного мистецького середовища.

Таким чином, цифрові технології в інклюзивній мистецькій освіті України перебувають у стадії активного становлення. Незважаючи на існуючі проблеми ресурсного та методичного характеру, наявні тенденції свідчать про поступове формування цифрової культури інклюзії, що відкриває можливості для ефективної адаптації кращих міжнародних практик, зокрема британського досвіду.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчило, що цифрові інструменти та технології виступають системоутворювальним чинником розвитку інклюзивної мистецької освіти в умовах сучасної цифрової трансформації. Теоретико-методологічний аналіз показав, що інтеграція цифрових рішень ґрунтується на поєднанні соціальної моделі інвалідності, принципів універсального дизайну навчання (UDL) та концепції персоналізованого освітнього середовища. У цьому контексті технології виконують не компенсаторну, а трансформаційну функцію, змінюючи саму структуру педагогічної взаємодії та розширюючи можливості творчого самовираження здобувачів освіти.

Порівняльний аналіз України та Великої Британії дозволив виявити суттєві відмінності у рівні інституційної зрілості цифрової інклюзії. Британська модель характеризується системністю, нормативною визначеністю та інтеграцією цифрових адаптацій у механізми індивідуальної підтримки (ЕНСР). В Україні процес цифрової інклюзії перебуває на стадії активного становлення, демонструючи гнучкість і потенціал до швидкої адаптації, однак потребує посилення нормативного регулювання, ресурсного забезпечення та підготовки педагогічних кадрів.

Дослідження підтвердило, що цифрові технології в мистецькій освіті сприяють не лише подоланню фізичних і сенсорних бар'єрів, а й формуванню нових форматів художньої діяльності, що забезпечують рівноправну участь у творчих процесах. Їх ефективність безпосередньо залежить від комплексного впровадження: поєднання правових гарантій, фінансової підтримки, методичної підготовки та цифрової компетентності педагогів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням впливу конкретних цифрових інструментів на розвиток творчих компетентностей дітей з особливими освітніми потребами; розробленням критеріїв оцінювання ефективності цифрової інклюзії в мистецькій освіті; аналізом практик інтеграції технологій в умовах воєнних та посткризових викликів; а також поглибленням міжнародного порівняльного аналізу з метою адаптації кращих європейських практик до українського освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Давиденко Г. Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. пр. 2014. № 11. С. 27–38. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/19> (дата звернення: 01.03.2026).
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю. 13.12.2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 01.03.2026).

3. Allan J. Productive pedagogies and the challenge of inclusion. *British Journal of Special Education*. 2003. Vol. 30, no. 4. P. 175–178.
4. Arts Council England. Digital Culture 2022. Manchester : Arts Council England, 2023. 52 p. URL: https://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Digital_Culture_2022.pdf (дата звернення: 01.03.2026).
5. Children and Families Act 2014. UK Legislation. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents> (дата звернення: 02.03.2026).
6. Department for Education. Assistive technology training pilot evaluation report. London : DfE, 2022. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/assistive-technology-training-pilot-evaluation> (дата звернення: 03.03.2026).
7. Equality Act 2010. London : The National Archives, 2010. Part 6: Education; Section 85 – duty to make reasonable adjustments. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents> (дата звернення: 01.03.2026)
8. Fernández-Batanero J. M., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J., García-Martínez I. Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*. 2022. Vol. 70, No. 5. P. 1911–1930. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7>
9. Förster A., Schnell N. Designing accessible digital musical instruments for special educational needs schools – A social-ecological design framework. *International Journal of Child-Computer Interaction*. 2024. Vol. 41. Art. 100666. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100666>.
10. Great Britain. Department for Education and Employment. Excellence for all children: meeting special educational needs. London : Department for Education and Employment, 1997. URL: <https://www.education-uk.org/documents/pdfs/1997-green-paper.pdf> (дата звернення: 01.03.2026).
11. Great Britain. Parliament. House of Commons. Education and Skills Committee. Special educational needs : Third report of session 2005–06. London : The Stationery Office, 2006. URL: <https://publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmmeduski/478/478i.pdf> (дата звернення: 01.03.2026).
12. Hodkinson A. Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 2010, vol. 37, no. 2, C. 61–65. URL: https://www.academia.edu/97445186/Inclusive_and_special_education_in_the_English_educational_system_historical_perspectives_recent_developments_and_future_challenges (дата звернення: 01.03.2026).
13. Navas-Bonilla C. R., Guerra-Arango J. A., Oviedo-Guado D. A., Murillo-Noriega D. E. Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 2025. 10:1527851. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
14. SEND Code of Practice: 0 to 25 years. Department for Education & Department of Health, 2015. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25> (дата звернення: 27.02.2026).
15. Social model of disability. *ScienceDirect Topics*. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/medicine-and-dentistry/social-model-of-disability> (дата звернення: 01.03.2026).
16. UNESCO. Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: all means all. Paris : UNESCO, 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (дата звернення: 01.03.2026).
17. Ward A. The development of a Modular Accessible Musical Instrument Technology Toolkit using action research. *Frontiers in Computer Science*. 2023. Vol. 5. Art. 1113078. DOI: <https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1113078>

References

1. Davidenko, H. (2014). Vprovadzhennia inkluzyvnoi osvity u Velykii Brytanii: problemy, shliakhy vyrishennia [Implementation of inclusive education in the United Kingdom: Problems and solutions]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy* –

- Current issues in the education and upbringing of people with special needs*, 11, 27–38. Retrieved March 01, 2026, from <https://ap.uu.edu.ua/article/19> [in Ukrainian].
2. Konventsiia pro prava osib z invalidnistiu [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. (2006). Retrieved March 01, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian].
3. Allan, J. (2003). Productive pedagogies and the challenge of inclusion. *British Journal of Special Education*, 30, 4, 175–178 [in English].
4. (2023). Arts Council England. Digital Culture 2022. Manchester : Arts Council England. URL: https://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Digital_Culture_2022.pdf [in English].
5. Children and Families Act 2014. UK Legislation. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents> [in English].
6. (2022). Department for Education. Assistive technology training pilot evaluation report. London : DfE. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/assistive-technology-training-pilot-evaluation> [in English].
7. Equality Act 2010. London : The National Archives. Part 6: Education; Section 85 – duty to make reasonable adjustments. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents> [in English].
8. Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 70, 5, 1911–1930 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7>
9. Förster, A., Schnell, N. (2024). Designing accessible digital musical instruments for special educational needs schools—A social-ecological design framework. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 41, 100666 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100666>
10. Great Britain. (1997). Department for Education and Employment. Excellence for all children: meeting special educational needs. London : Department for Education and Employment. URL: <https://www.education-uk.org/documents/pdfs/1997-green-paper.pdf> [in English].
11. Great Britain. (2006). Parliament. House of Commons. Education and Skills Committee. Special educational needs : Third report of session 2005–06. London : The Stationery Office. URL: <https://publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmmeduski/478/478i.pdf> [in English].
12. Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37, 2, 61–65. URL: https://www.academia.edu/97445186/Inclusive_and_special_education_in_the_English_educational_system_historical_perspectives_recent_developments_and_future_challenges [in English].
13. Navas-Bonilla, C. R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A. and Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10:1527851 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1527851>
14. (2015). SEND Code of Practice: 0 to 25 years. Department for Education & Department of Health. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25> [in English].
15. Social model of disability. *ScienceDirect Topics*. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/medicine-and-dentistry/social-model-of-disability> [in English].
16. UNESCO. Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: all means all. Paris : UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> [in English].
17. Ward, A. (2023). The development of a Modular Accessible Musical Instrument Technology Toolkit using action research. *Frontiers in Computer Science*, 5, 1113078 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1113078>

Opryshko S.

English language teacher, Foreign Language Learning Centre
«Golden Staff Study», PhD student
opryshko.serhiy@gmail.com
orcid.org/0009-0009-2690-8379

**DIGITAL TOOLS AND TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE ARTS EDUCATION:
A COMPARATIVE ANALYSIS OF UKRAINE AND GREAT BRITAIN**

The article presents a comparative analysis of digital tools and technologies used in inclusive art education in Ukraine and the United Kingdom. The relevance of the study is determined by the rapid digitalization of educational systems, the development of assistive technologies, and the growing need to ensure equal access to art education for learners with special educational needs and disabilities. The paper examines the regulatory frameworks governing the implementation of digital solutions in both countries and identifies the specific features of state support for digital transformation and inclusive practices.

Particular attention is paid to the use of adaptive software, online learning platforms, digital musical instruments, augmented and virtual reality technologies, and interactive visualization tools in the teaching of music, visual arts, theatre, and media arts. Digital technologies are analyzed as instruments for compensating functional limitations, fostering creative development, and enhancing social competencies of learners with disabilities.

The comparative analysis demonstrates that in the United Kingdom digital tools are systematically integrated into inclusive educational policy and supported through national programs and grant initiatives, whereas in Ukraine the digitalization of inclusive art education is currently in an active stage of development and requires further regulatory, methodological, and financial support. At the same time, the Ukrainian experience is characterized by flexibility in adopting innovations and the increasing role of community-based and volunteer initiatives.

The study concludes that the effective integration of digital technologies into art education expands educational opportunities for persons with disabilities, improves the quality of the learning process, and contributes to the formation of an inclusive cultural environment. Prospects for further research include the development of international cooperation programs and the adaptation of successful British practices to the Ukrainian educational context.

Key words: inclusive art education; digital technologies; assistive technologies; comparative education; Ukraine; United Kingdom; educational innovation; accessibility.

*Отримано редколегією / Received: 28.02.2026
Прорецензовано / Revised: 12.03.2026
Опубліковано / Published: 27.03.2026*

УДК 378.014.24:373.2.091

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-171-183

Пихтіна Н. П.

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя
pykhtina.np@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6684-436X

**ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК КРИТЕРІЙ
ОЦІНКИ ЇЇ ЯКОСТІ ТА ФАКТОР РОЗВИТКУ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»**

У статті здійснений аналіз тенденцій і викликів вищої світової освіти сьогодні, окреслені та проаналізовані основні характеристики сучасної світової освіти: її мобільність, інноваційність, інформаційність та задіяність інформаційно-комунікаційних технологій, інклюзія, дистанційність, освіта дорослих. На основі аналізу зарубіжних наукових досліджень, визначені та охарактеризовані особливості вищої світової та європейської освіти сьогодні. Метою статті є представлення досвіду інтернаціоналізації в НДУ імені Миколи Гоголя, зокрема, як критерію оцінки якості його діяльності та фактору розвитку спеціальності «Дошкільна освіта».

Визначене й обґрунтоване базове поняття статті – інтернаціоналізація вищої освіти як процес систематичного впровадження міжнародного досвіду в освітню, наукову та громадську діяльність закладів вищої освіти, що є невід’ємною складовою співробітництва на різних рівнях. Виявлені маркери ефективності інтернаціоналізації вищої освіти, а саме: інтернаціоналізація вищої освіти на державному та міждержавному рівнях, європейська освітня політика щодо інтернаціоналізації вищої освіти, стратегія інтернаціоналізації на рівні конкретного університету, комунікація та ІКТ у міжнародній діяльності та міждержавної співпраці, задіяність інструментів інтернаціоналізації наукової діяльності ЗВО (індекси цитування, критерії та показники якості досліджень, наукометричні системи, шляхи міграції наукової інформації). Здійснений аналіз їх науково-теоретичних і прикладних аспектів.

Проаналізований досвід проєктної діяльності викладачів кафедри, що ініційовані МОН України та стосуються стратегії впровадження інноваційного зарубіжного досвіду використання гри як засобу соціально-емоційного розвитку дошкільника шляхом викладання відповідних навчальних дисциплін та спецкурсів «Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід», та «Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти» в освітній процесі ЗВО. Наукову новизну написання статті складає загальний огляд п’ятирічного досвіду проєктної діяльності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя останніх років. Здійснено детальний аналіз освітньої та наукової співпраці кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя з Міжнародною Академією Прикладних Наук в Ломжі в межах угоди про співпрацю.

Окреслений та детально представлений важливий вектор інтернаціоналізації освіти – проєктна діяльність викладачів кафедри дошкільної освіти. Зокрема, в межах співпраці з MANS реалізовано проєкт Українсько-Польських молодіжних обмінів, що був реалізований за сприяння та фінансування

Міністерства молоді та спорту України "Формування народознавчої компетентності студентської молоді України та Польщі через національну ідентичність на засадах регіональної культури".

Ключові слова: вища світова освіта, характеристики сучасної світової освіти, інтернаціоналізація вищої освіти, заклад вищої освіти, мобільність, інноваційність, інформаційність, інформаційно-комунікаційні технології, інклюзія, дистанційність, освіта дорослих, зовнішня академічна мобільність, проектна діяльність, інноваційний досвід.

Актуальність. Інтернаціоналізація вищої освіти, спільні міжнародні проекти, закордонні стажування викладачів, забезпечення зовнішньої академічної мобільності студентів, публікації у зарубіжних виданнях – незначний перелік напрямків міжнародної співпраці, що виступають критеріями оцінки якості вищої освіти в Україні сьогодні.

Актуальність заявленої теми засвідчують багаточисельні методичні семінари, зустрічі науковців, викладачів-практиків та представників МОН і НАЗЯВО, які постійно реалізуються на міжнародному, всеукраїнському, університетському рівнях. Формати і активність зустрічей демонструють зацікавленість усіх сторін в обговоренні тенденцій, трендів, викликів вищої освіти сьогодні у світі та Україні. Результати таких обговорень знаходять відображення в практиці інноваційної діяльності університетів, їх міжнародної діяльності і співпраці з європейськими і світовими партнерами.

Вивчення аналітичних джерел, присвячених особливостям вищої освіти у світі, дозволяє окреслити та проаналізувати *виклики*, які супроводжують світові освітні процеси сьогодні.

У кожній країні світу констатується існування низки ризиків, пов'язаних з *процесами глобалізації*, мігрантами. Процеси, які об'єктивно висуюють перед країнами відповідної державної політики, фінансування й освітніх ініціатив з асиміляції осіб, що мають адаптуватись до культурно-освітніх особливостей країни.

Низка викликів, пов'язаних зі стрімкою *зміною пріоритетів щодо найбільш важливих навичок для працевлаштування*, оскільки здобути у процесі професійної підготовки навички оновлюються кожні п'ять років. Така сучасна статистика, згідно якої сучасними навичками високого працевлаштування є здатність чинити вплив на інших і лідерські якості і вміння.

Серед освітніх програм сучасна молодь обирає прикладні програми та *не визнає цінності освітнього ступеню* та піддає сумніву його необхідність.

Потужним негативним чинником, що буде негативно впливати на сучасні світові тенденції та виклики є суттєве зменшення резервів на вступ до ЗВО і до 2028 року він буде мати мінімальний рівень, якого ще не констатувалося у попередні роки.

Аналіз останніх публікацій. Виходячи з представленого вище аналізу тенденцій і викликів вищої освіти у світі сьогодні, важливим, за оцінкою вітчизняних та зарубіжних науковців, є процеси інтернаціоналізації освіти, які можуть поліпшити негативні тенденції у світовій освіті та сприятимуть реалізації освітніх потреб української студентської молоді у контексті викликів війни і ускладнених можливостей значної кількості української молоді для здобуття освіти в регіонах, що знаходяться в зоні бойових дій.

Інтернаціоналізація вищої освіти – це процес систематичного впровадження міжнародного досвіду в освітню, наукову та громадську діяльність закладів вищої освіти, що є невід'ємною складовою співробітництва на різних рівнях [3].

За визначенням *О.Красовської*, *інтернаціоналізація вищої освіти* є процесом систематичної інтеграції міжнародної складової в освітній системі країни, дослідження міжнародного ринку вищої освіти та суспільна діяльність вищих навчальних закладів у світогосподарській системі [4].

Науковці, що займаються аналізом тенденцій і викликів вищої світової освіти сьогодні окреслили та проаналізували *основні характеристики сучасної світової освіти*: її мобільність, інноваційність, інформаційність та задіяність інформаційно-комунікаційних технологій, інклюзія, дистанційність, освіта дорослих.

Згідно статистичних даних останніх років, чисельність студентів, які навчаються у європейських країнах зросла, і з 2019 до 2021 року вона збільшилась на 12% за рахунок вступників з високорозвинених країн. Зростає мобільність здобувачів-бакалаврів на 8%; магістрів – на 19%. Середній вік студентів зріс і становить 24 – 35 років [1].

Науковці зауважують, що тенденції розвитку вищої освіти у різних країнах різні. Вищу *освіту Польщі* характеризують її диверсифікація та перетворення на масову; розширення математичних, технічних, фінансових, медичних та сільськогосподарських спеціальностей.

Вища *освіта Німеччини* є популярною та її отримання престижним для молоді, доказом чого є високий відсоток (94 %) випускників, що вступають до ЗВО. Привабливістю німецької освіти є її безкоштовність для тих, хто обирає німецькомовні програми. Поширеною і затребуваною є освіта дорослих, що реалізується у центрах професійного розвитку [4].

У *Нідерландах* поширеною є освіта дорослих. Через низьку вартість освіти, в ЗВО Нідерландів зберігається висока частка іноземних студентів. Широкий вибір освітніх програм та безкоштовність навчання для тих, хто обирає голландномовні програми, забезпечують високу чисельність студентів у ЗВО. Високим критерієм оцінки ефективності вищої освіти Нідерландів є відсоток (94 %) працевлаштованих випускників.

Вища *освіта Сполучених Штатів Америки* демонструє прогресивні комунікативні стратегії взаємодія викладачів і студентів. Популярними освітніми програмами серед студентства є: бізнес, психологія, біологія, медицина. Нажаль саме для американської вищої освіти, низькими є показники її завершеності. 12% молоді, що розпочали навчання з різних причин його не завершують. Серед проблем вищої освіти Америки актуальними є проблеми, пов'язані з етнічними меншинами [3].

Вищу *освіту Південної Кореї* характеризує задіяність модолі до оволодіння освітніми програмами та навчання у ЗВ. Охопленість освітою в країні складає 70 % – це найвищий світовий показник. Висока мотивація молоді до здобуття вищої освіти, пов'язані з особливостями виховання у родині великої поваги до вчителів, освічених людей та освіти. Для освіти Південної Кореї високою є інтернаціоналізація освіти за рахунок англомовних програм. Популярними освітніми програмами є: будівництво, мистецтво і гуманітарні програми, інституційна освіта дорослих. Науковці розглядають один з чинників такої високої популярності вищої освіти у Південній Кореї, включеність в освітній процес дітей з 2-3-річного віку. Країна є світовим лідером з включеності дітей раннього віку до навчання [4].

Маркерами ефективності інтернаціоналізації вищої освіти, за оцінкою науковців, можуть бути:

1. Стратегії та принципи впровадження міжнародної складової вищої освіти в освітню систему конкретної країни, зокрема України;
2. Європейська освітня політика (нормативні документи, фінансування, стратегії інтеграції) щодо інтернаціоналізації вищої освіти;
3. Самооцінювання якості освітніх послуг на рівні освітніх програм ЗВО і принципи розроблення стратегії і тактики міжнародної співпраці на рівні освітніх програм закладів вищої освіти;
4. Забезпечення комунікаційної складової та ІКТ у міжнародній діяльності й міждержавної співпраці сучасних закладів вищої освіти;
5. Задіяність інструментів (індекси цитування, критерії та показники якості досліджень, наукометричні системи, шляхи міграції наукової інформації) інтернаціоналізації наукової діяльності ЗВО [3; 4; 7].

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя накопичив значний інтернаціоналізаційний освітній досвід, представлений нормативними документами університетського рівня, угодами про співпрацю з зарубіжними університетами, цікавими формами співпраці. Кафедра дошкільної освіти як структурний підрозділ університету теж долучилася до інтернаціоналізаційних процесів. У *статті представлений досвід* та результати такої діяльності викладачів і студентів спеціальності «Дошкільна освіта».

Виклад основного матеріалу. Цілеспрямоване розгортання процесу інтернаціоналізації вищої освіти, вищої педагогічної освіти, зокрема, триває у світі біля 30 років. За цей час суттєво змінилося розуміння його сутності, цілей, пріоритетів, механізмів та інструментів здійснення, практичних наслідків і очікуваних результатів.

В останні роки інтернаціоналізація вищої освіти на світовому рівні все більше сприймається як своєрідний «локомотив» розвитку не тільки освіти, а суспільства вцілому, як інструмент розгортання потенціалу освітньої діяльності.

За оцінкою О.Нікітенко, інтернаціоналізація є важливим чинником:

- інтеграції освітніх систем до світового і європейського простору вищої освіти і наукових досліджень;

- налагодження інтеркультурної комунікації, розвитку партнерських стосунків між державами та суб'єктами освітньої і наукової діяльності (інституційними й індивідуальними);

- підвищення якості освіти і наукових досліджень [7].

Починаючи із 2000 року інтернаціоналізація стала ключовим питанням і для європейської вищої освіти.

В Україні процес інтернаціоналізації розпочався із суттєвим запізненням. Проте в останні десятиліття цей процес активізувався на національному та інституційному рівнях.

За визначенням О. Нітенко, інтернаціоналізація освіти, є одним із чинників становлення глобального простору вищої освіти й класифікується як зовнішня (міжнародна академічна мобільність) і внутрішня (впровадження світових стандартів, інтернаціоналізація навчальних курсів, міжкультурних програм тощо) [7].

Згідно визначення ЮНЕСКО, мобільними міжнародними студентами є студенти, які перетнули національні чи територіальні кордони з метою навчання і на даний момент статистично рахуються поза країною походження [3].

За даними Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), у 2010 р. більше ніж 4,1 мільйони студентів навчалися за межами країни, громадянами якої вони є. Лідерами в цьому процесі є Австралія, Австрія, Люксембург, Нова Зеландія, Швейцарія та Великобританія. В Азії загалом біля 52% усіх студентів навчаються за кордоном; найбільша кількість з таких Китаю, Індії та Кореї (77%). Ці показники мають стабільну тенденцію до зростання за останні десять років [4].

За останні 30 років темпи зростання мобільності студентів перевищили темпи розповсюдження самої вищої освіти в планетарному масштабі [7]. Тенденція до зростання залишається стабільною і зараз.

За даними ЮНЕСКО за останні 25 років мобільність студентів збільшилася на 300%. За даними Центру досліджень суспільства, протягом останніх п'яти років кількість громадян України в університетах Польщі потроїлася, в Іспанії, Італії та Канаді подвоїлася, а в Чехії, Австрії й Великобританії збільшилася на 41% [3].

За даними дослідження, проведеного Інститутом Міжнародної Освіти, у 2002 р. університети Об'єднаної Європи пропонували 560 магістерських програм, які викладалися англійською мовою та могли бути використані для здобуття вищої освіти іноземними студентами. У 2013 р. їх уже налічувалося 6 407 тис. Беззаперечно лідерство належить Нідерландам, Німеччині та Швеції. Щодо дисциплінарного розподілення цих програм, то 28 % – це англійські магістерські програми з бізнесу та економіки, 21 % – програми інженерно-технологічного спрямування, 14% – суспільні науки [7].

Що стосується студентів, які приїздили для навчання в університети України в довоєнний час, це, в основному, особи з Туркменістану, Китаю, Індії, Йорданії, Ірану, Сирії, Росії [4].

До складових інтернаціоналізації вищої освіти належить також і мобільність викладачів. Аналіз літератури показує, що ця проблема ще не розроблена так детально, як проблема мобільності студентів. Проте, мобільність професорсько-викладацького складу, зумовлюється переважно науковими дослідженнями. Так само, як і у випадку із мобільністю студентів, спостерігається нерівномірність у розподілі мобільних потоків. Найвищим рівнем наукової мобільності відзначаються країни, які цілеспрямовано залучають науковий персонал для розширення системи вищої освіти (зокрема, Туреччина). США та Великобританія є найбільшими експортерами наукових ресурсів, і в той же час – найбільш привабливими для зарубіжних науковців. [3]. Доказом цього слугує, зокрема, і зростаюче домінування англійської мови в наукових дослідженнях на європейському континенті. За даними Центру наукових бібліотек, частка дисертацій, захищених у Європейському Союзі англійською мовою має тенденцію до зростання. Щорічні надходження становлять понад 5 000 назв [1].

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя має значний і тривалий досвід інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти на інституційному рівні. Він представлений проєктною діяльністю викладачів та можливістю мати міжнародне стажування чи нетривале ознайомлювальне перебування в ЗВО Європи, США. Така проєктна діяльність започаткована ще в 2001–2003 роках співпрацею з університетом штату Айова з місячним перебуванням більше 20 викладачів і студентів. За останні 5 років у НДУ імені Миколи Гоголя співпрацює з освітніми та дослідницькими установами з понад 30 країн на 4 континентах.

За останні п'ять років цікавими, тривалими та продуктивними у фахово-інформаційному та фінансовому відношеннях було 105 міжнародних проєктів.

В межах проєктів, ініційованих Британською Радою в Україні, реалізовані Програма підвищення кваліфікації викладання у вищій освіті в Україні на основі інноваційного зарубіжного досвіду (2020-2021); внутрішні практики та структури підвищення кваліфікації викладання в ЗВО України (2021-2022); Програм адаптації та інтеграції внутрішньо переміщених осіб у місцеві громади шляхом створення нових робочих місць (2023-2024).

В рамках ініціативи UK-UA Twinning, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя співпрацює з Університетом Вулвергемптона (Велика Британія).

Деякі міжнародні проєкти останніх років передбачають співпрацю з організаціями/установами щодо:

- вирішення проблеми недостатнього представництва жінок у керівництві вищої освіти (2025);

- Художнє самопрезентування українських дітей під час війни

- Інклюзивна освіта в Україні: дослідження кризових можливостей, спільна розробка практики та підтверджуючі докази (2023–2024);

- підвищення кваліфікації/перепідготовка майбутніх та майбутніх вчителів в Україні (Польща, 2021–2022);

- навчання місцевих органів влади та лідерів громад (Швеція, 2022);

- навчання методології дослідження міжнародним командам аспірантів.

Викладачі університету, кафедри, демонструють високу активність та мають багаторічний досвід видання власних публікацій (статей, розділів до монографій, колективних монографій) у зарубіжних виданнях різних країн. За останні роки викладачами кафедри опубліковано у зарубіжних виданнях Швейцарії, Австрії, Японії, Німеччини, Британії, США, Польщі десятки статей, тез за участю у міжнародних науково-практичних конференціях, що проводились в інших країнах.

З метою розширення можливостей для інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти як потужного фактору розвитку спеціальності «Дошкільна освіта», про що

заявлено в статті, кафедрою дошкільної освіти, ініційоване підписання відповідних угод: двосторонньої угоди про співпрацю між Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя та Міжнародною Академією Прикладних Наук в Ломжі, Республіка Польща; тристоронньої угоди про співпрацю між кафедрою дошкільної освіти НДУ імені Миколи Гоголя, Мовно-мистецьким закладом дошкільної освіти «Академія дошкільника» та Міжнародною Академією Прикладних Наук в Ломжі, Республіка Польща.

Освітня та наукова співпраця кафедри дошкільної освіти НДУ імені Миколи Гоголя з Міжнародною Академією прикладних наук в Ломжі, знайшла своє відображення в багатьох заходах, реалізованих в вересні – грудні минулого року. Найбільш вагомими: електронні видання колективної монографії викладачів кафедри дошкільної освіти НДУ імені Миколи Гоголя і Міжнародної Академії Прикладних Наук в Ломжі, Республіка Польща *«Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців дошкільної освіти України з інтеграцією в європейський освітній простір»* та колективної студентської монографії *«Науково-теоретичні підходи до розвитку і виховання дитини дошкільного віку»* [8; 9].

Шеститижневе закордонне онлайн-стажування викладачів кафедри дошкільної освіти та тижневе стажування здобувачів другого (магістерського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта НДУ імені Миколи Гоголя за програмою підвищення кваліфікації у Міжнародній Академії Прикладних Наук в Ломжі: *«Формування професійно-педагогічної та соціально-психологічної компетентностей з розвитком фахової майстерності учасників освітнього процесу у сфері дошкільної, початкової, загальної середньої та вищої освіти з інтеграцією в європейський освітній простір»* (листопад – грудень 2024).

В межах ще одного напрямку інтернаціоналізації: залучення до міжнародних проєктів та впровадження інноваційного зарубіжного досвіду, викладачі кафедри Н.Пихтіна, О.Лісовець, А.Калюжна з 2023 р. долучились до тренінгів для представників закладів, що впроваджують навчальні дисципліни та спецкурси *«Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід»*, та *«Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти»* в освітній процес ЗВО.

Таке впровадження здійснюється в межах Меморандуму про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та the LEGO Foundation та відповідно до Наказу МОН України №1235 від 11.10.2023 *«Про деякі питання впровадження освітніх компонентів (навчальних дисциплін, спецкурсів, модулів) з психосоціальної підтримки дітей і педагогів в умовах кризових ситуацій, впровадження ігрових та діяльнісних методів навчання і розвитку»*.

Фундаментальна ідея тренінгу, спрямованого на впровадження важливих для майбутніх вихователів курсів, новий погляд на гру як активність дітей та її роль у їх соціально-емоційному навчанні.

Новий погляд на гру і її можливості передбачав знайомство з новими категоріями і поняттями, а саме:

1. *Агентністю* як базовою якістю та здатністю дитини до цілепокладання, рефлексії, дії, можливостей впливати на конструктивні зміни в оточенні;
2. *Сферами розвитку дитини засобами гри*: активна, соціальна, когнітивна, фізична, емоційна та роль педагога-фасилітатора у цьому процесі.
3. *Активностями для учасників гри*: ресурсна скринька, хмаринка асоціацій, плей-портфоліо, чарівний мішечок, різноманітні психотехнічні ігри та вправи;
4. *Ігровими активностями-інноваціями* у соціально-емоційному навчанні дошкільників [2].

Зміст тренінгу передбачав знайомство з Програмою соціально-емоційного розвитку та навчання дітей *«Perry Pals»* («Веселі друзі») та її педагогічними можливостями у розвитку навичок дошкільників відповідно до 5 основ соціально-

емоційного навчання (СЕН): самоусвідомлення, самоконтроль, суспільна свідомість, соціальні навички, відповідальне прийняття рішень [2].

Розв'язанню завдань програми сприяли її зміст та відповідний ресурс, а саме: циклом з 16 мультфільмів про п'ятьох друзів-тварин, запитаннями для обговорення до кожної серії; набором із п'яти м'яких іграшок; 27 картинок із назвами емоцій; безкоштовним мобільним ігровим застосунком «*Peppu Pals*» («Веселі друзі»); збіркою активностей «Соціально-емоційне навчання з Веселими Друзями»; розмальовками та дипломами; путівником-порадником для педагога щодо імплементації програми в освітній процес [6].

Впровадження інноваційного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у Ніжинському державному університеті, здійснюється третій рік поспіль на 3 курсі першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Дошкільна освіта». До такого інноваційного досвіду із застосування гри у розвитку й вихованні дітей дошкільного віку залучались студенти у 5 і 6 семестрах. У п'ятому семестрі впроваджувалась освітня компонента «*Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід*». У шостому – «*Педагогіка гри в закладах дошкільної освіти*». Їх зміст і методика вивчення суттєво поглибили знання про гру та її можливості у формуванні агентності дошкільників як базової якості для їх всебічного розвитку [11; 12].

З ініціативи та фасилітування викладачів, майбутні вихователі з задоволенням занурюються в творчий процес засвоєння, відтворення та застосування гри як інноваційного інструменту в сучасному ЗДО.

Аналітичні роздуми, різноманітні активності, до яких залучаються студенти та презентують ігровий підхід до взаємодії з дітьми через основні характеристики гри як радісної, значущої, активної, мотивуючої, соціальної діяльності, відкривають перед майбутніми вихователями можливості дизайн-мислення, творчого та критичного мислення дітей, організації їх дослідницької і проєктної діяльності. Надійними помічниками виявилися хмарні технології на платформі ЗУМ.

Потенціал інших організаційно-педагогічних можливостей гри через моделювання освітнього простору ЗДО, професійний саморозвиток педагога, партнерську взаємодію професійної спільноти та інших ефективних інструментів – важливі для студентів, оскільки попереду по завершенню шостого семестру – педагогічна практика в ЗДО влітку, де сформовані фахові компетенції можна буде застосувати і перевірити їх ефективність.

Проєктна діяльність кафедри у 2025 році розширилась та набула статусу міжнародної проєктної діяльності. У спільному пошуці можливостей міжнародної проєктної діяльності з залученням здобувачів вищої освіти України та Польщі, партнерами MANS та НДУ розроблений Проєкт «*Формування народознавчої компетентності студентської молоді України та Польщі через національну ідентичність на засадах регіональної культури*» та представлений на конкурс у Комісію Українсько-Польських молодіжних обмінів Міністерства молоді та спорту України.

Згідно наказу № 3735 від 16.06.2025 р. вищезазначений Проєкт, що розроблений викладачами кафедри дошкільної освіти, серед переможців конкурсу.

В умовах воєнного стану особливо актуальними є питання формування свідомого громадянського суспільства, створення умов для відкритості і взаємоповаги серед молоді, зміцнення міжкультурного діалогу шляхом популяризації міжнародної співпраці на засадах формування народознавчої компетентності молоді України та Республіки Польща, привернення уваги до народної і культурної спадщини українського і польського народів.

Тому основними завданнями проєкту є створення умов для відкритості і взаємоповаги серед молоді, зміцнення міжкультурного діалогу шляхом знайомства студентської молоді із специфікою культури та освіти іншої країни, поглиблення її обізнаності про європейські цінності та основні права. Це сприятиме активному

пошуку українськими студентами шляхів реалізації можливостей неформальної освіти у межах їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти, розширенню можливості комунікацій та мовленевого спілкування учасників проєкту.

Реалізація проєкту має на меті зміцнити міжкультурний діалог шляхом створення умов для відкритості і взаємоповаги, на основі підвищення рівня їх народознавчої компетентності, надасть можливість отримати знання, опанувати уміння і навички дослідження культури України та Польщі через спільний контекст, їх відтворення у подальшій професійній діяльності й громадській активності.

Результати проєкту забезпечують популяризацію цінностей відкритості і взаємоповаги серед молоді; сприяють співпраці студентської молоді в різних регіонах Європи через спільні творчі, наукові та соціальні ініціативи.

Творчий характер проєкту обумовлений його спрямованістю на реалізацію практичних навичок творчого самовираження та опанування елементів регіональної культури України і Польщі. Передбачені програмою проєкту культурно-просвітницькі заходи сприяють активізації участі студентства у культурно-освітньому житті суспільства, набуттю молоддю здатностей до вияву активної громадянської позиції на основі поваги до прав людини, соціокультурного діалогу на засадах європейських традицій і за європейськими стандартами.

Соціально-економічні наслідки реалізації проєкту полягають у суттєвому підвищенні рівня професійних народознавчих умінь педагогів дошкільної освіти як складової їх професійної підготовки. Проєкт сприятиме формуванню свідомого громадянського суспільства України та Польщі, створенню умов для відкритості і взаємоповаги, зміцнення міжкультурного діалогу.

Соціально проєкт сприяє інтеграції молоді з різних культурних і соціальних середовищ. Це зменшує ризик соціальної ізоляції, зміцнює міжкультурну толерантність і створює умови для побудови довгострокової довіри між народами. Молодь стає активним суб'єктом змін – носієм міжкультурної толерантності, духовності, соціальної активності в своїх громадах.

Проєкт має потужний довгостроковий потенціал, який не обмежується періодом його реалізації. Він сприяє створенню сталих міжкультурних, міжособистісних і міжінституційних зв'язків між українськими та польськими закладами. Це може стати основою для майбутніх спільних ініціатив у сфері молодіжної політики. Додатковим критерієм є підготовка молоді до застосування отриманих в межах проєкту знань і практичних умінь взаємодії з регіональною культурою через: участь у Міжнародному конкурсі наукових і творчих робіт студентської молоді України та Польщі, Проєкт якого розроблений під час перебування української групи у Польщі; організацію наукових досліджень студентів у галузі педагогічної компаративістики; активізацію громадського життя міста Ніжина спільно з культурно-просвітницьким Товариством громадян України польського походження «Астер»; популяризацію української та польської культури в культурно-дозвіллевих заходах студентства НДУ й MANS; профорієнтаційних заходах.

Учасники практичних заходів проєкту зможуть застосовувати набуті знання та навички у межах участі у студентських наукових гуртках «RegionMuseumMini», «Flaming heart»; педагогічної практики в ЗДО та їх музейних осередках; проведення майстер-класів з регіональних народних промислів; у культурно-громадських ініціативах. Довгостроковий вплив полягає в культурному зближенні української та польської молоді. Через спільну народознавчу діяльність учасники краще розумітимуть один одного, зросте рівень взаємної поваги, знизиться упередженість і сформується відчуття європейської спільності.

Проєктом передбачена реалізація принципу безбар'єрності шляхом досягнення фізичної та соціальної доступності учасників. Організація заходів буде здійснюватись відповідно до критеріїв інклюзивності, урахування потреб осіб з інвалідністю,

забезпечення дидактичної адаптованості матеріалів проєкту та методів комунікації учасників.

Принцип безбар'єрності був реалізований інтегровано з врахуванням усіх компонентів та етапів проєкту: планування, організації, проведення заходів та оцінки результатів. Це забезпечило створення відповідного інклюзивного середовища для розвитку соціальних, національно-культурних, народознавчих компетентностей молоді та формуванню на їх основі особистісно-професійної позиції і статусу відповідального громадянина. Така структура та організація проєкту відповідає національним стратегічним пріоритетам у сфері молодіжної політики та освіти.

Проєкт «Формування народознавчої компетентності студентської молоді України та Польщі через національну ідентичність на засадах регіональної культури» передбачав залучення двадцяти восьми молодих осіб, по 14 осіб зі студентів України та Польщі.

За програмою проєкту реалізовано чотирнадцять заходів, зокрема: презентація, відеопрезентація, майстер-клас, дві подорожі-екскурсії, два професійних міні-тренінги у ЗДО м. Ломжа, колективна творча майстерня, віртуальна екскурсія, віртуальний Круглий Стіл, воркшоп з розробки проєкту Положення про Міжнародний конкурс творчих і наукових робіт студентської молоді; міні-лекція з елементами презентації; музично-фольклорне свято, студентський форум.

Проєкт стартував офіційною зустріччю учасників української групи з Президентом та ректором MANS та офіційне відкриття Проєкту, що розпочалося з вручення його учасникам пакету матеріалів, що презентують Проєкт. Логічним продовженням стали знайомство учасників проєкту з сучасними, потужно обладнаними комп'ютерними класами, спортивними залами, спеціалізованими кабінетами. Позитивне враження справив міні-готель, де можуть зупинятися безкоштовно студенти з дітьми та студенти, що мають особливі потреби. Учасники ознайомилися зі специфікою роботи деканату, функціональними обов'язками його працівників.

Народознавчий напрям Проєкту активно реалізовувався двома екскурсіями. До «Етнографічного музею під відкритим небом Курп'ювські ім. Адама Хентніка» у м. Новогруді. Та подорожжю-екскурсією до м. Дроздово «Музею природи – Садіба Лютославських у Дроздово». Вони мали широкий пізнавально-краєзнавчий та історичний характер, що поглиблювало народознавчу компетентність учасників проєкту.

Музей природи гармонійно доповнив обізнаність учасників про природні особливості краю, презентувавши зразки місцевої флори і фауни.

Учасниками української групи проведено віртуальну екскурсію музеями та виставковими залами експозицій народної культури Чернігівського Полісся "Традиційні ремесла мого краю". Інтерактивна вікторина за її результатами засвідчила інтерес та обізнаність учасників проєкту. Емоційно зблизило та згуртувало учасників проєкту музично-фольклорне свято "Нумо до нашого кола!".

Ще один напрямок проєкту був насичений заходами, що презентують діяльність студентів спеціальності Дошкільна освіта, зокрема, власного ЗВО НДУ імені Миколи Гоголя, факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв, спеціальності А2 Дошкільна освіта фахової кафедри. Оприлюднена наукова діяльність викладачів і студентів, яка здійснювалася з липня 2024 року в межах співпраці НДУ і MANS.

Також студенти представили відеопрезентацію про власні здобутки з науково-дослідницької роботи в галузі регіональної культури в межах діяльності студентських наукових студій. Учасники польської групи із зацікавленістю долучалися до обговорення інформації з відеопрезентації, що склало комунікацію учасників в інтерактивному форматі.

Окремі професійно націлені активності учасників проєкту реалізовувалися закладах дошкільної освіти Польщі. Це відбувалося в приватному мовно-мистецькому ЗДО «Академія дошкільника», що є особливо важливим для учасників української групи – студентів, що за бакалаврським і магістерським рівнями вищої освіти здобувають спеціальність А2 Дошкільна освіта. Професійну доцільність діяльності, до якої

долучались студенти засвідчив професійний міні-тренінг з методики виховання «Як мотивувати дітей до мовленнєвих комунікацій».

Професійно важливим для учасників проєкту стали презентований педагогами закладу дошкільної освіти «Піночкію» м. Ломжа міні-тренінг «Інтерактивні методики соціально-особистісного розвитку дітей» та майстер-клас «Опануємо витинанки Чернігівського краю», який провели для майбутніх та практикуючих вихователів учасники української групи.

Важливим для професійного зростання учасників проєкту стало відвідування спеціального дошкільного закладу «Виняткова країна». Заходи цього напрямку мали професійно спрямоване методичне та народознавче підґрунтя.

Учасники проєкту українсько-польських молодіжних обмінів були присутніми на важливій події в студентському житті навчального закладу – MANS в Ломжі – Посвяті в першокурсники. За польськими традиціями ця урочистість має назву *ślubowanie*. Захід сполучав слова керівництва, запрошених гостей з виступами студентів. Особливо урочисто пройшла церемонія присяги студентів, що є в традиціях польського студентства.

Відповідно до плану заходів проєкту його учасники долучилися до розробки та затвердження Положення про Конкурс "Мій рідний край: долучаємося до джерел твоєї культури".

Наукові і культурно-освітні здобутки викладачів і студентів закладів вищої освіти України та Польщі, що реалізовувались в межах Проєкту українсько-польських обмінів та угод про співпрацю представлені у двох колективних монографіях студентів і викладачів: *Modern scientific views on the teaching and education of early children: collective monograph; Theoretical and methodological aspects of the implementation of preschool education: national challenges and European integration prospects: collective monograph*, оприлюднених видавництвом MANS у 2025 році [5; 10].

Висновки. Тож, підводячи підсумок важливості інтернаціоналізації для вищої педагогічної освіти, зазначу, що нами здійснений аналіз тенденцій і викликів вищої світової освіти сьогодні, окреслені та проаналізовані основні характеристики сучасної світової освіти. На основі аналізу зарубіжних наукових досліджень, визначені та охарактерезовані особливості вищої світової освіти сьогодні. Визначене й обґрунтоване базове поняття статті – інтернаціоналізація вищої освіти. Виявлені маркери ефективності інтернаціоналізації вищої освіти, здійснений аналіз їх науково-теоретичних і прикладних аспектів.

Представлений загальний огляд п'ятирічного досвіду проєктної діяльності НДУ імені Миколи Гоголя останніх років. Здійснено детальний аналіз освітньої та наукової співпраці кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя з Міжнародною Академією Прикладних Наук в Ломжі в межах угоди про співпрацю.

Окреслений та детально представлений важливий вектор інтернаціоналізації освіти – проєктна діяльність викладачів кафедри дошкільної освіти, зокрема, в межах реалізації проєкту Українсько-Польських молодіжних обмінів «Формування народознавчої компетентності студентської молоді України та Польщі через національну ідентичність на засадах регіональної культури».

Проаналізований досвід проєктної діяльності викладачів кафедри, що ініційовані МОН України та стосуються стратегії впровадження інноваційного зарубіжного досвіду впровадження інноваційного досвіду використання гри як засобу соціально-емоційного розвитку дошкільника шляхом викладання відповідних навчальних дисциплін та спецкурсів «Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід», та «Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти» в освітній процес ЗВО.

Перспективами представленого у статті напрямку роботи викладачів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та Міжнародної Академії Прикладних Наук у Ломжі вбачаємо у продовженні міжнародної співпраці, яка буде деталізувати окреслені маркери інтернаціоналізації в указаних закладах вищої освіти України та Польщі.

Список використаних джерел

1. В які країни Європи їдуть навчатися українські студенти. URL: <http://www.aif.ua/society/social/1106906> (дата звернення: 21.02.2026).
2. Гра по-новому, навчання по-іншому : метод. посіб. / упоряд. О. Рома; The LEGO Foundation. Київ, 2018. 44 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/nova-ukrainska-shkola/LEGO/po-novomu-navchannya-po-inshomu.pdf> (дата звернення: 21.02.2026).
3. Заячук Ю. Інтернаціоналізація як складова діяльності університету та її роль у сучасній динаміці вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 34–44. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-34-44>
4. Красовська О. Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. *Вісник Академії митної служби України. Серія: Економіка*. 2011. № 2. С. 102–109.
5. Modern scientific views on the teaching and education of early children: collective monograph / Scient. edit.: Z. Sharlovich, N. Pykhtina, V. Slivka. Lomhza – Nizhyn. Publishing house: MANS w Łomhzy, 2025. 362 p.
6. Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів : (Біла книга) / Дж. М. Зош, Е. Дж. Хопкінс, Х. Дженсен та ін. ; Київ : Фонд The LEGO Foundation, 2017. 39 с. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1aBKGkGI607NUMD_LlQpIP5UV6OR_Z_om?fbclid=IwAR2OVqC6KrL_TgYKRvV22yQrVp_ZGaYFVyN9ifgEjwQBaOHnJ2pofKFoaTE (дата звернення: 21.02.2026).
7. Нікітенко О. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2. С. 205–216. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_2_22 (дата звернення: 21.02.2026).
8. Науково-теоретичні підходи до розвитку і виховання дитини дошкільного віку / За заг. ред. З. Шарлович. Н. Пихтіної. Ломжа–Ніжин, 2024. 236 с.
9. Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців дошкільної освіти України з інтеграцією в європейський освітній простір: кол. заруб. монографія / За заг. ред. О. Кононко, З. Шарлович. Ломжа–Ніжин, 2024. 243 с.
10. Theoretical and methodological aspects of the implementation of preschool education: national challenges and European integration prospects: collective monograph / general eds. Sharlovych Z., Pykhtina N. Łomża – Nizhyn, 2025. 180 p.
11. Програма соціально-емоційного розвитку і навчання дітей «Peppy Pals» («Веселі друзі»); The LEGO Foundation. 2023. URL: <https://gnmc.com.ua/wp-content/uploads/2024/04/Resursy-Peppy-Pals.docx> (дата звернення: 21.12.2025).
12. Фасилітація гри: мистецтво та наука про залучення дітей дошкільного віку до навчання через гру : (Біла книга) / Х. Дженсен, А. Пайл, Дж. М. Зош та ін. ; Київ : Фонд The LEGO Foundation, 2019. 43 с. URL: https://cms.learningthroughplay.com/media/2qrj1oxr/wp_%D1%84%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%B3%D1%80%D0%B8_2019_ukrainian-version-2.pdf (дата звернення: 21.02.2026).

References

1. V yaki krainy Evropy idut navchatysia ukrainski studenty. URL: <http://www.aif.ua/society/social/1106906> [in Ukrainian].
2. Roma, O. (Ed.). (2018). *Hra po-novomu, navchannia po-inshomu: Metodychnyi posibnyk* [Play in a new way, learning in a different way: A methodological guide]. The LEGO Foundation. [in Ukrainian].
3. Zaiachuk, Yu. (2020). Internatsionalizatsiia yak skladova diialnosti universytetu ta yii rol u suchasni dynamitsi vyshchoi osvity [Internationalization as a component of university activity and its role in the modern dynamics of higher education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 4, 34–44 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-34-44>
4. Krasovska, O. Yu. (2011). Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity v umovakh hlobalizatsii svitovoho osvitnoho prostoru [Internationalization of higher education in the

conditions of globalization of the world educational space]. *Visnyk Akademii mytnoi sluzhby Ukrainy. Seri: Ekonomika – Bulletin of the Academy of the Customs Service of Ukraine. Series: Economics*, 2, 102–109 [in Ukrainian].

5. Modern scientific views on the teaching and education of early children (2025). Scient. edit.: Z. Sharlovich, N. Pykhtina, V. Slivka. Lomzha – Nizhyn. Publishing house: MANS w Łomhży [in English].

6. Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Navchannia cherez hru ta diialnisnyi pidkhid: Ohliad dokaziv (Bila knyha)* [Learning through play: A review of the evidence]. The LEGO Foundation. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1aBKGkGI607NUMD_LLQpIP5UV6OR_Z_om [in Ukrainian].

7. Nikitenko, O. V. (2015). Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity yak faktor rozvytku universytetu [Internationalization of higher education as a factor of university development]. *Osvitohichnyi dyskurs – Educational discourse*, 2, 205–216 [in Ukrainian].

8. (2024). Naukovo-teoretychni pidhody do rozvytku i vyhovannja dytyny doshkil'nogo viku [Scientific and theoretical approaches to the development and education of preschool children]. Za zag. red. Z. Sharlovych. N. Pyhtina. Lomzha – Nizhyn [in Ukrainian].

9. (2024). Teoretyko-metodohichni zasady pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoi osvity ukraïny z intehratsiieiu v yevropeyskyi osvittii prostir [Theoretical and methodological foundations for training preschool education specialists in Ukraine with integration into the European educational space]. Za zag. red O. Kononko, Z. Sharlovych. Lomzha – Nizhyn [in Ukrainian].

10. (2025). Theoretical and methodological aspects of the implementation of preschool education: national challenges and European integration prospects: collective monograph / general eds. Sharlovych Z., Pykhtina N. Łomża – Nizhyn [in English].

11. The LEGO Foundation. (2023). Prohrama sotsialno-emotsiinoho rozvytku i navchannia ditei "Peppy Pals" ("Veseli druzi") [Program of social and emotional development and learning for children "Peppy Pals" ("Cheerful Friends")]. URL: <https://gnmc.com.ua/wp-content/uploads/2024/04/Resursy-Peppy-Pals.docx> [in Ukrainian].

12. Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ibrahim, K. B., Saracho, O. N., Riunamo, A., & Khamre, B. (2019). *Fasyliitatsiia hry: Mystetstvo ta nauka pro zaluchennia ditei doshkilnoho viku do navchannia cherez hru (Bila knyha)* [Facilitating play: The art and science of engaging preschool children in learning through play (White paper)]. The LEGO Foundation. URL: https://cms.learningthroughplay.com/media/2qrj1oxr/wp_fasyliitatsiia-hry_2019_ukrainian-version-2.pdf [in Ukrainian].

Pykhtina N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool Education,
Nizhyn Mykola Gogol State University
pykhtina.np@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6684-436X

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION AS A CRITERION FOR ASSESSING ITS QUALITY AND A FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF THE SPECIALTY "PRE-SCHOOL EDUCATION"

The article analyzes the trends and challenges of today's higher education, outlines and analyzes the main characteristics of modern world education: its mobility, innovation, information and the involvement of information and communication technologies, inclusion, distance learning, adult education. Based on the analysis of foreign scientific research, the features of higher world and European education today are identified and characterized.

The purpose of the article is to present the experience of internationalization at the Mykola Gogol Nizhyn State University, in particular, as a criterion for assessing the quality of its activities and a factor in the development of the specialty "Preschool Education".

The main concept of the article is defined and substantiated – the internationalization of higher education as a process of systematic implementation of international experience in the educational, scientific and public activities of higher educational institutions, which is an integral part of cooperation at various levels. Markers of the effectiveness of internationalization of higher education have been identified, namely: internationalization of higher education at the state and interstate levels, European educational policy on the internationalization of higher education, internationalization strategy at the level of a specific university, communication and ICT in international activities and interstate cooperation, involvement of tools for internationalization of scientific activity of higher education institutions (citation indices, criteria and indicators of research quality, scientometric systems, ways of migration of scientific information). An analysis of their scientific, theoretical and applied aspects has been conducted.

The experience of project activity of the teachers of the department, initiated by the Ministry of Education and Science of Ukraine and related to the strategy of implementing innovative foreign experience of using the game as a means of socio-emotional development of a preschooler by teaching relevant academic disciplines and special courses "Game in preschool educational institutions: a holistic view, a systematic approach" and "Pedagogy of the game in preschool educational institutions" into the educational process of higher educational institutions was analyzed.

The scientific novelty of the article lies in the general review of the five-year experience of project activities of the Mykola Gogol Nizhyn State University in recent years. A detailed analysis of the educational and scientific cooperation of the Department of Preschool Education of the Mykola Gogol Nizhyn State University with the International Academy of Applied Sciences in Lomza within the framework of the cooperation agreement was conducted. An important vector of internationalization of education is outlined and presented in detail – the project activity of the teachers of the Department of Preschool Education. In particular, within the framework of cooperation with MANS, a Ukrainian-Polish youth exchange project was implemented, which was implemented with the assistance and financing of the Ministry of Youth and Sports of Ukraine "Formation of ethnographic competence of student youth of Ukraine and Poland through national identity based on regional culture".

The internationalization of higher pedagogical education in Ukraine in the face of modern challenges can contribute to its stability and development: become a mechanism for attracting international support, as well as contribute to improving quality and competitiveness in the global market.

Key words: higher world education, characteristics of modern world education, internationalization of higher education, higher education institution, mobility, innovation, information, information and communication technologies, inclusion, distance learning, adult education, external academic education.

Отримано редколегією / Received: 28.02.2026

Прорецензовано / Revised: 13.03.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 364.4-053.6:[316.77:004.738.5

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-184-195

Кириченко Н. А.

викладач кафедри соціальної
педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя
kyrychenko.na@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0008-9601-4349

Галактіонова І. А.

завідувачка навчальної лабораторії
факультету педагогіки, психології,
соціальної роботи та мистецтв
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя
nmk_psr@ukr.net
orcid.org/0009-0006-5857-4965

**ЦИФРОВА ЗАЛЕЖНІСТЬ МОЛОДІ
В УМОВАХ ВІРТУАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Стаття є комплексним теоретичним обґрунтуванням та розкриттям сутності цифрової залежності молоді як складного соціального феномену, що виникає в умовах віртуалізації соціальної взаємодії, із особливим акцентом на специфіку її прояву в контексті сучасних кризових викликів та воєнного стану в Україні. Для досягнення поставленої мети використано комплекс загальнонаукових методів, зокрема теоретичний аналіз та синтез міждисциплінарної наукової літератури для з'ясування генезису поняття інтернет-залежності, системний аналіз для розгляду цифрової адикції як індикатора розладу соціальної структури на різних рівнях, а також феноменологічний підхід для опису «циклу відчуження» та процесів соматизації. У роботі встановлено, що в умовах тотальної віртуалізації диджиталізація фундаментально трансформувала архітектуру соціальної взаємодії, перетворивши цифрову грамотність на базову умову соціальної функціональності особистості. Виявлено амбівалентну природу онлайн-активності в умовах війни, де початковий адаптивний характер копінг-стратегій під впливом хронічного стресу поступово трансформується в деструктивну інкапсуляцію. Деталізовано структуру розладу, що включає формування нав'язливих станів, втрату часової саморегуляції, ерозію реальної комунікації та деформацію морально-етичних орієнтирів. Особливий акцент зроблено на соматизації – патологіях опорно-рухового апарату та порушеннях циркадних ритмів, що виступають симптомами крайнього ступеня соціальної депривації. Наукова новизна полягає в уточненні механізмів формування цифрової залежності як форми девіантної адаптації до несприятливого соціуму, а також у інтеграції понять «циклу відчуження» та «соціальної інкапсуляції» стосовно молоді в умовах воєнного часу. Обґрунтовано необхідність переходу від

репресивних методів контролю до парадигми зміцнення життєстійкості та відновлення соціального функціонування через розвиток офлайн-активностей. Практична значущість результатів полягає у визначенні конкретних діагностичних ознак для раннього втручання та формулюванні алгоритму соціальної роботи, що базується на сімейному консультуванні, підвищенні медіакомпетентності та створенні безпечних просторів для реальної соціальної взаємодії. Отримані висновки можуть бути використані при розробці профілактичних програм та в системі підготовки фахівців допоміжних професій.

Ключові слова: інтернет-залежність, цифрова залежність, молодь, віртуалізація соціальних процесів, соціальна робота, адиктивна поведінка, ескапізм, профілактика.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому суспільстві диджиталізація фундаментально трансформувала архітектуру соціальної взаємодії, зробивши цифрові технології не лише інструментом, а й базовим елементом більшості сфер людської діяльності. Цифрова грамотність у XXI столітті визнана ключовою компетентністю, аналогічною традиційній грамотності в попередні епохи, оскільки вона визначає здатність особистості до ефективної соціальної функціональності. Проблемне використання інтернету або цифрова залежність визначається як багатовимірний феномен, що впливає на когнітивні, емоційні та фізіологічні процеси. Глобальні мета-аналізи свідчать про значну поширеність серед молоді: середня поширеність проблемного використання смартфонів становить 37,1% за даними у період 2012–2022 рр., з тенденцією до зростання [13].

У сучасному науковому та практичному дискурсі періодично загострюється увага до двох взаємопов'язаних питань. По-перше, нагальної потреби в посиленні захисту вразливих груп, насамперед підлітків та молоді, від ризиків надмірного використання цифрових технологій, що передбачає підвищення цифрової та інформаційної грамотності як на індивідуальному, так і на суспільному рівні. По-друге, доцільності визнання проблемного використання інтернету окремим клінічним психічним розладом, аби забезпечити йому відповідне місце в системі діагностики та терапевтичної допомоги. Наразі з усіх форм поведінкових залежностей лише розлад, пов'язаний з азартними іграми (gambling disorder), офіційно включено до DSM-5 як поведінкова адикція.

У контексті повномасштабної війни, значна частина якої відбувається саме в цифровому вимірі, спостерігається стрімке зростання різних видів онлайн-активності серед усіх вікових груп. Тривалий стрес, хронічна невизначеність та психоемоційне виснаження спонукають людей активно звертатися до інтернету не лише для отримання оперативної інформації про події, а й для пошуку емоційної підтримки, збереження соціальних зв'язків та тимчасового полегшення внутрішнього напруження. На початковому етапі таке посилене занурення в мережу часто має адаптивний характер: підтримка контактів із рідними та друзями, які опинилися в інших регіонах чи за кордоном, пошук практичних рішень для виживання в умовах кризи, компенсація втрати звичного ритму життя, спроби переробити травматичний досвід через обмін історіями та взаємну підтримку.

Проте з часом ця стратегія копінгу нерідко трансформується в деструктивний патерн. Надмірне перебування онлайн призводить до поступової ерозії світоглядних орієнтирів, переосмислення життєвих цінностей, зниження мотивації до реальних дій та послаблення внутрішньої регуляції. У таких умовах перед фахівцями «допоміжних» професій – соціальними працівниками, психологами, психотерапевтами, педагогами, медичними працівниками – постає комплекс завдань профілактичного, інтервенційного та реабілітаційного спрямування. Головна мета – не допустити, щоб тимчасовий механізм адаптації до кризи переріс у хронічну форму поведінкової залежності, яка виходить за межі контролю як окремої особи, так і суспільства загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Генезис наукового осмислення феномену інтернет-залежності в межах міждисциплінарного підходу бере початок із середини 1990-х років. Термін «інтернет-залежність» вперше запропонував А. Голдберг у 1996 р. для опису патологічної, неконтрольованої тяги до мережевих ресурсів [1]. Клінічний психолог К. Янг у 1995–1996 роках провела перші систематичні емпіричні дослідження феномену, опублікувавши в 1996 році ключову роботу, де описала симптоми компульсивного використання інтернету. Вона ввела поняття «інтернет-адикція» в науковий обіг як клінічно значущий розлад, описала причини (толерантність, синдром відміни, ескапізм, преокупація тощо), механізми формування та соціальні наслідки залежності [9]. Згодом проблематика привернула увагу таких дослідників, як Д. Грінфілд та К. Сурратт, які підтвердили деструктивний вплив віртуальної активності на побутову, академічну, психологічну та соціальну сфери [12]. В українському науковому дискурсі ця тема активно розвивається з 2010-х років низкою фахівців, які внесли вагомий внесок у розуміння її клінічних, психологічних та соціальних аспектів. Зокрема, значну увагу цій темі приділили В. Посохова (дослідження особливостей життєвого планування та мотивації інтернет-залежної молоді), Л. Юр'єва та Т. Більбот (аналіз етапів формування комп'ютерної залежності, факторів ризику, методів діагностики та профілактики, зокрема в осіб молодого віку), О. Чабан та Г. Пілягіна (вивчення психічних і поведінкових розладів, пов'язаних з інтернет-залежністю, у контексті клінічної психіатрії та судової експертизи), а також Н. Бугайова (дослідження віртуальних стосунків, кіберсексуальної адикції та профілактики інтернет-залежності в освітньому середовищі).

У контексті триваючої війни, яка значно підвищує вразливість до ескапізму за допомогою цифрових технологій, інтеграція медіапсихологічних і соціально-робочих підходів набуває особливої важливості. Підлітки та молодь, перебуваючи під постійним впливом стресу та травматичних переживань, частіше вдаються до онлайн-середовища як до способу тимчасового відсторонення від реальності.

Саме тому для соціальної роботи критично важливо поєднувати раннє виявлення ознак проблемного використання (преокупація, толерантність, синдром відміни, ескапізм та інші) з комплексними заходами втручання. Серед них – розвиток медіакомпетентності та критичного ставлення до цифрового контенту, робота з сім'єю (консультування батьків, відновлення емоційних зв'язків і спільного контролю), а також активне стимулювання офлайн-діяльності, що сприяють реальним соціальним контактам і особистісному зростанню.

Такий підхід дає змогу не тільки своєчасно реагувати на вже сформовану залежність, а й запобігати її закріпленню в хронічній формі, особливо серед молоді, яка переживає тривалий психоемоційний тиск воєнного часу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття сутності цифрової залежності молоді як багатогранного соціального феномену в умовах посиленої віртуалізації соціальної взаємодії; аналіз її негативного впливу на психосоціальний і фізичний стан особистості (зокрема в умовах воєнного стану в Україні), а також визначення ключових напрямів соціальної роботи, спрямованих на профілактику й подолання цієї адикції через відновлення повноцінних міжособистісних зв'язків.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному науковому дискурсі цифрова залежність розглядається як міждисциплінарний феномен, що аналізується в межах психологічного, соціологічного та соціально-педагогічного підходів. У працях дослідників адиктивної поведінки вона трактується як поведінкова залежність, що формується під впливом поєднання індивідуально-психологічних і соціальних чинників. З точки зору соціальної роботи особливо тривожним є вплив проблемного використання інтернету на соціальне функціонування молоді. Воно асоціюється з поступовою ерозією навичок реальної комунікації, дестабілізацією сімейних відносин, зниженням академічної успішності та посиленням соціальної ізоляції. Ці процеси призводять до послаблення соціальних зв'язків, втрати підтримки в мікросистемі

(сім'я, однолітки) та обмеження можливості повноцінної участі в суспільних процесах, що особливо гостро проявляється в умовах воєнного часу, коли молодь і так переживає дефіцит стабільних реальних контактів [5].

Соматичні наслідки надмірного екранного часу та гіподинамії також мають виражену соціальну складову. Дослідження фіксують зростання м'язово-скелетних порушень (хронічний біль у шиї, спині, плечах, зап'ястях), ризик розвитку сколіозу, остеохондрозу та інших дегенеративних змін хребта внаслідок тривалого статичного сидячого положення. Ці фізичні проблеми не лише погіршують загальний стан здоров'я, а й посилюють психосоціальну дезадаптацію: біль та дискомфорт обмежують участь у фізичних активностях, спільних іграх, спортивних заняттях чи просто прогулянках з друзями, що ще більше закріплює соціальну ізоляцію та створює замкнене коло негативних наслідків.

Таким чином, цифрова залежність молоді в епоху тотальної цифровізації постає як комплексна соціальна проблема, що виходить за межі індивідуальної психопатології та безпосередньо впливає на здатність молодої людини до ефективної соціальної інтеграції та функціонування в реальному середовищі. Пояснення механізмів її формування ґрунтується на інтегративних теоретичних моделях залежностей. Під час триваючої війни, коли цифрові технології часто стають єдиним доступним каналом підтримки та ескапізму, ця проблема набуває особливої гостроти. Саме тому соціальна робота відіграє ключову роль у її вирішенні: через розробку та впровадження профілактичних програм (зокрема шкільних і громадських), сімейне консультування (відновлення емоційних зв'язків, спільний контроль екранного часу), розвиток медіакомпетентності та цифрової етики, а також стимулювання офлайн-активностей, які сприяють відновленню реальних соціальних мереж і резильєнтності.

Подальший аналіз детермінант, психосоціальних та соматичних наслідків, а також можливостей комплексного втручання залишається актуальним для формування ефективної політики підтримки ментального, фізичного та соціального здоров'я молоді в умовах сучасних викликів.

Особливого фахового занепокоєння заслуговує стан соціалізації сучасної молоді, яку часто позначають як «цифрових аборигенів» (digital natives), чиє становлення відбувається в умовах тотальної інтеграції технологічного середовища в повсякденне життя. Попри очевидні переваги інтернету як потужного ресурсу для пізнання, розширення соціальних контактів та доступу до інформації, усе частіше фіксується тенденція до інкапсуляції особистості у віртуальному просторі. Це призводить до поступового зниження якості реальних міжособистісних зв'язків, послаблення емоційної близькості в сім'ї та групах однолітків, а також зростання соціальної ізоляції.

Особливої специфіки цифрова залежність набуває в умовах соціальних криз, зокрема воєнного стану, який виступає потужним стресогенним чинником трансформації поведінкових стратегій молоді. В Україні, де рівень проникнення інтернету серед молоді наприкінці 2025 року сягнув 89,6 %, а соціальними мережами користуються понад 58,5 % населення, ця проблема набуває особливої гостроти через психотравматичні фактори воєнного часу. Тривалий стрес, втрати, розлука з близькими та хронічна невизначеність штовхають молодь до використання цифрових технологій як механізму ескапізму, тобто реального способу тимчасово відсторонитися від болісної реальності, знайти ілюзію контролю чи емоційної підтримки. Те, що на початковому етапі може слугувати адаптивною копінг-стратегією (підтримка зв'язків з рідними на відстані, обмін досвідом переживань, пошук корисної інформації), з часом часто трансформується в деструктивний патерн, посилюючи відчуження від реального соціального оточення та ускладнюючи відновлення повноцінних офлайн-стосунків [10]. Така ситуація може стати критичною, оскільки порушення соціалізації в молодому віці безпосередньо впливає на формування соціального капіталу, здатність до довіри, емпатії та співпраці, що є ключовими елементами успішної інтеграції в суспільство. У

період воєнного стану, коли традиційні канали соціалізації (школа, позашкільні заняття, вуличне спілкування) часто обмежені або порушені, цифрова інкапсуляція стає додатковим фактором ризику глибокої дезадаптації. Тому завдання фахівців соціальної роботи полягає не лише у виявленні ознак проблемного використання інтернету, а й у цілеспрямованій роботі з відновленням балансу між онлайн- та офлайн-середовищем, зміцненні реальних соціальних мереж і створенні безпечних просторів для справжньої взаємодії. Емпіричні дані українських досліджень дозволяють конкретизувати прояви цієї тенденції. Дослідження українських реалій показують, що 36,3% юнаків демонструють середній або виражений ступінь інтернет-залежності, що пов'язано з психологічними предикторами, такими як низька самооцінка та дефіцит реального спілкування [6].

З позицій біопсихосоціальної моделі залежностей формування цифрової адикції пояснюється взаємодією нейрофізіологічних механізмів підкріплення та соціального середовища. Згідно з концепціями адиктивної поведінки, ключові види онлайн-активності, серед яких виділяються комунікація в соціальних мережах, гейміфікація (ігри) та інформаційний пошук, мають здатність тотально поглинати часові та психоемоційні ресурси індивіда. Визначальною ознакою проблемного використання інтернету, що відрізняє його від інших форм девіантної поведінки, є висока швидкість формування залежності, яка може розвинутиися вже протягом кількох місяців. Це вимагає від фахівців соціальної роботи розробки мобільних стратегій раннього втручання та профілактики.

На сьогодні в Україні з інтернет-залежністю серед підлітків майже 52%, особливий акцент робиться на сімейне виховання та шкільні програми. Дослідження показують, що авторитарний стиль виховання в поєднанні з теплотою та емоційною близькістю в стосунках значно знижує ризики проблемного використання інтернету. Зокрема, опитування U-Report 2025 року виявило, що 95% підлітків та молоді України перевіряють сумнівну інформацію онлайн, але кожен третій стикається з шахрайством чи фішингом, що додатково підвищує вразливість до цифрових залежностей у воєнний час [7]. Звідси проблемне використання інтернету розглядається як багатофакторна патологія, що має спільні нейрофізіологічні механізми з хімічними залежностями, зокрема зміни в системі винагороди мозку (дофамінові шляхи). Ці функціональні перебудови корелюють із трансформацією станів свідомості та соціальної поведінки, що призводить до формування дезадаптивного профілю клієнта.

Феноменологічна структура розладу включає психологічний та фізичний компоненти. Психологічна симптоматика проявляється ейфорією під час перебування в онлайн-середовищі, когнітивною фіксацією на віртуальних об'єктах та вираженою втратою часової саморегуляції. Ключовим індикатором соціальної деградації є деформація морально-етичних орієнтирів: індивід може систематично дезінформувати близьких, маніпулювати реальними стосунками заради збереження аддиктивного патерну або свідомо ігнорувати соціальні зобов'язання, що суттєво послаблює довіру в мікросистемі та ускладнює відновлення соціальних зв'язків. З 2022 по 2024 рік кількість дітей із розладами психіки зросла на 17 %, через що фахівці соціальної сфери роблять особливий акцент на профілактичних заходах через сімейне консультування та підвищення цифрової грамотності. Це особливо важливо для внутрішньо переміщених осіб та молоді, яка переживає хронічний стрес воєнного часу, оскільки саме в таких групах ризик переходу від адаптивного використання інтернету до проблемного є найвищим. Такий підхід дозволяє не лише зменшити індивідуальні прояви залежності, а й запобігти подальшій ерозії соціального функціонування та сприяє реінтеграції клієнтів у реальні суспільні відносини [11]. Ерозія соціального функціонування клієнта з проблемним використанням інтернету проявляється у специфічній поведінковій девіації – соціальному відчуженні. Індивід часто виявляє готовність миритися з руйнуванням сімейних зв'язків, професійною регресією

та втратою реального кола спілкування, що призводить до поступового послаблення соціальних мереж підтримки та ізоляції від значущих відносин.

Паралельно відбувається соматизація розладу, зумовлена тривалою статичною експозицією перед цифровими пристроями. Соматичний статус обтяжується патологіями опорно-рухового апарату (тунельний синдром, дегенеративно-дистрофічні зміни хребта), неврологічними розладами (цефалгія, порушення циркадних ритмів) та ігноруванням базових гігієнічних потреб. Тривале перебування онлайн спричиняє хронічну втому, болі в спині, сухість очей та порушення сну, що особливо посилюється хронічним стресом воєнного часу. Для фахівця соціальної роботи фізичне виснаження клієнта є не лише медичним показником, а й симптомом крайнього ступеня соціальної депривації. У такому стані віртуальна симуляція успішності повністю витісняє фундаментальні інстинкти самозбереження та соціальної участі, що робить відновлення реального соціального функціонування особливо складним завданням. Відповідно, ключовим практичним завданням стає визначення ефективних шляхів профілактики та подолання цифрової залежності. Саме тому соціальна робота спрямована на розрив цього замкненого кола: через відновлення фізичного благополуччя (стимулювання рухової активності, нормалізацію режиму), посилення сімейної підтримки та поступове повернення клієнта до реальних соціальних ролей і взаємодій [5].

У науковій літературі з проблематики поведінкових залежностей та в адаптованих діагностичних моделях інтернет-адикції виокремлюють комплекс ознак, що свідчать про перехід від надмірного використання інтернету до залежності [2].

У наукових дослідженнях проблемного використання цифрових технологій зазначається, що формування залежної поведінки супроводжується комплексом взаємопов'язаних психологічних і поведінкових проявів. Передусім спостерігається стан надмірної зайнятості онлайн-активностями, коли значна частина думок людини зосереджується на очікуванні доступу до мережі, що ускладнює концентрацію на повсякденних завданнях. Поступово формується ефект толерантності – потреба збільшувати тривалість перебування онлайн для досягнення бажаного рівня емоційного задоволення. За умов обмеження доступу можуть виникати симптоми психологічного дискомфорту, зокрема дратівливість, тривожність, неспокій або пригнічений настрій, які свідчать про розвиток реакцій, подібних до синдрому відміни. Характерною ознакою також виступає використання цифрового середовища як механізму емоційного уникнення, коли онлайн-активність стає способом втечі від стресу, самотності чи життєвих труднощів.

Поглиблення залежності супроводжується поступовим зниженням самоконтролю та повторюваними невдалими спробами обмежити час користування мережею навіть за наявності очевидних негативних наслідків, серед яких порушення сну, конфлікти з близькими, погіршення самопочуття чи навчальної продуктивності. У поведінці можуть з'являтися тенденції до приховування реальної тривалості онлайн-перебування або мінімізації значущості цієї проблеми. Паралельно відбувається звуження кола інтересів: офлайн-заняття, соціальні контакти та попередні захоплення поступово втрачають привабливість, що нерідко призводить до міжособистісних конфліктів і послаблення соціальних зв'язків. Сукупність зазначених проявів свідчить про системний характер цифрової залежності та її вплив на різні сфери функціонування особистості.

Ці ознаки дозволяють диференціювати зловживання від залежності, особливо у наші дні, коли війна посилює ескапізм через стрес та травму, вони часто проявляються гостріше серед підлітків та молоді. Важливо фіксувати п'ять-шість і більше з цих ознак протягом тривалого періоду як підставу для раннього втручання, профілактики та комплексної допомоги, що включає сімейне консультування, тренінги саморегуляції та розвиток офлайн-активностей.

Вікова диференціація проблемного використання інтернету дозволяє ідентифікувати специфічні етіологічні чинники, що детермінують девіантну траєкторію розвитку особистості. У дитячому віці цифрова залежність часто постає як реактивний компенсаторний механізм, спрямований на нівелювання емоційного дискомфорту в дисфункційних сімейних системах. Дестабілізація домашнього середовища через гіперопіку або емоційну депривацію змушує дитину шукати ілюзорну зону безпеки у віртуальному просторі [7]. В сучасних реаліях це посилюється психотравмою, відсутністю стабільності та браком офлайн-підтримки, що сигналізує про дефіцит базисної довіри до світу та неспроможність первинних агентів соціалізації забезпечити емоційний гомеостаз.

Підлітковий період характеризується складнішою структурою соціальної дезадаптації. Провідними тригерами виступають інтерперсональні конфлікти, страх реальної комунікації (зумовлений булінгом або відчуженням), гостра потреба в анонімній самопрезентації та дефіцит батьківського інтересу. У разі досвіду фізичного насильства в родині віртуальне середовище стає єдиним каналом отримання інтенсивних стимулів, що призводить до повної соціальної ізоляції та деформації особистісного розвитку. Дослідження в Україні фіксують тенденцію до віртуальної залежності у 60,8% студентів юнацького віку в умовах війни, з вищою поширеністю серед юнаків. Це перетворює проблему на комплексну медико-соціальну, що потребує не лише клінічного втручання, а й системної корекції соціального мікросередовища [6].

Узагальнення теоретичних і емпіричних підходів дає змогу розглядати проблему на рівні соціальних систем. Сучасна парадигма соціальної роботи інтерпретує проблемне використання інтернету крізь призму теорії соціальних систем, розглядаючи його як індикатор системного розладу на мікро-, мезо- та макрорівнях. Соціально-педагогічний дискурс трактує цифрову адикцію як форму девіантної адаптації до несприятливого соціуму, де реальні інститути неспроможні задовольнити потреби у визнанні та приналежності. Критичний дефіцит соціального капіталу провокує міграцію молоді у цифрові анклавні, де анонімність та рольова гра створюють ілюзію успішності, поглиблюючи відчуження. Соціальна робота з цією категорією клієнтів має бути спрямована на відновлення соціальної функціональності, реінтеграцію в здорові суспільні відносини через сімейне консультування, шкільні програми профілактики та розвиток офлайн-активностей.

Сучасна архітектура цифрового середовища пропонує молоді широкий спектр можливостей для матеріальної та соціальної самореалізації, зокрема через інтернет-комерцію, онлайн-аукціони та цифрові платформи оголошень (наприклад, OLX, Prom.ua, Kabanchik.ua тощо). Вирішальним фактором зростання популярності цих ресурсів є їхня висока доступність та ілюзія швидкого кар'єрного зростання, особливо в умовах високого безробіття серед молоді та прекарізації зайнятості в Україні. Проте, як свідчать дослідження соціальних ризиків цифровізації, інтернет-комерція несе значне дисоціалізуюче навантаження, підміняючи сталі трудові відносини нестабільними формами прекарізованої зайнятості (гіг-економіка, фріланс, разові завдання), що особливо критично для формування ідентичності молоді людини в умовах воєнного часу та економічної нестабільності [10].

Окремим аспектом соціальної девіації у віртуальному просторі виступає кіберзлочинність, яка часто стає формою компенсації дефіциту соціальних навичок. Категорії правопорушень у мережі диференціюються за вектором деструктивності: хакерство як субкультура, що виникає через неможливість реалізувати інтелектуальний потенціал у конвенційних інститутах; порушення конфіденційності та несанкціоноване використання персональних даних; дифамація та поширення дезінформації, що в умовах війни набуває масштабів інформаційно-психологічних операцій; кібертероризм та кіберзлочини проти неповнолітніх (кіберпедофілія, сексуальна експлуатація онлайн), які потребують жорсткого міжвідомчого реагування та посиленого соціального нагляду [3]. В Україні дослідження фіксують зростання залученості

неповнолітніх до кіберзлочинів, зокрема онлайн-шахрайства, кібербулінгу та поширення забороненого контенту, через високий рівень цифрової грамотності при низькій правовій обізнаності та відповідальності.

Фундаментальну роль у формуванні адиктивних патернів відіграє фактор анонімності. Згідно з концепцією онлайн-ефекту розгальмування, описаною Д. Сулером [14], відсутність візуального контакту, асинхронність та невидимість дозволяють молодим людям «приміряти» альтернативні соціальні ролі, що за умов реальної сором'язливості та соціальної ізоляції створює ілюзію звільнення від суспільного тиску. Для особи, яка перебуває у стані пошуку власної ідентичності та стикається з конфліктними стосунками в сім'ї чи школі, інтернет стає «цифровим притулком». Як зазначає Марк Гріффітс, компоненти адикції (салієнтність, зміна настрою, толерантність та конфлікт) найшвидше розвиваються саме у тих суб'єктів, які використовують мережу як механізм ескапізму від некерованих життєвих обставин, зокрема в умовах війни та стресу [12]. Критично важливо розуміти, що стан тимчасового полегшення та самоствердження, який отримує клієнт у віртуальному середовищі, є короточасним і повністю обмежується періодом перебування онлайн. Повернення до реальної дійсності, навантаженої невирішеними соціальними конфліктами, невідкладними обов'язками та психотравматичними факторами воєнного часу, провокує розвиток «циклу відчуження», коли полегшення швидко змінюється посиленням тривоги, фрустрації та ізоляції. У цьому процесі віртуальний світ поступово перетворюється на транзиторний об'єкт, який розмиває межі між реальним і уявним. Молодь починає сприймати повсякденне життя через призму віртуальної динаміки, що призводить до деградації регулятивної функції «Я» та втрати здатності до відповідальної соціальної дії. У крайніх випадках відбувається повна підміна реальних життєвих цілей віртуальними симулякрами, що прирікає людину на соціальну поразку в об'єктивному життєвому просторі та суттєво ускладнює відновлення повноцінних міжособистісних зв'язків і суспільної участі. Сьогодні цей механізм набуває особливої небезпеки, оскільки невирішені конфлікти часто пов'язані з травмою, розлукою, втратами чи хронічною невизначеністю, а інтернет стає одним із небагатьох доступних способів тимчасового відсторонення. Це означає необхідність цілеспрямованого розриву циклу відчуження через сімейне консультування, відновлення довіри в реальних стосунках та поступове повернення клієнта до офлайн-активностей, які сприяють реінтеграції в соціальне середовище та зміцненню соціального функціонування. Такий підхід допомагає запобігти хронізації проблеми та підтримує молодь у поверненні до відповідальної участі в суспільному житті.

Особливе місце в структурі залежності посідає вплив архетипних образів у комп'ютерних іграх (архетипи Героя, Мудреця тощо), які адикт проектує на власне життя. Це призводить до патологічної переоцінки власних сил та неминучої соціальної поразки в об'єктивній дійсності. З огляду на викладене, стратегія соціальної допомоги повинна базуватися не на репресивних методах чи заборонах, які лише стимулюють пошук обхідних шляхів, а на глибинній соціальній діагностиці внутрішніх проблем клієнта.

Пріоритетним завданням фахівця із соціальної роботи є реалізація програм первинної та вторинної профілактики, що включають систематичні тренінги комунікативної компетентності та особистісного зростання. Виявлення «групи ризику» на ранніх етапах за поведінковими маркерами, такими як зануреність в себе, надмірне фантазування, соціальна відстороненість від однолітків та академічною неуспішністю, дозволяє вчасно переорієнтувати вектори активності молоді, зміцнюючи їхню соціальну резистентність та забезпечуючи гармонійне функціонування в умовах сучасного інформаційного суспільства [11].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретико-емпіричний аналіз засвідчив, що проблемне використання інтернету та цифрова залежність молоді постають як складний біопсихосоціальний феномен, що інтегрує

психологічні, фізіологічні та соціальні аспекти. В Україні, яка перебуває у стані війни, це явище набуває особливої гостроти: цифрові технології одночасно слугують адаптивним механізмом копіювання та посилюють деструктивний ескапізм, що веде до соціальної ізоляції та ерозії реальних стосунків. Аналіз свідчить, що залежність проявляється через швидке формування нав'язливої поведінки, «цикл відчуження», соматизацію, яка проявляється у перетворенні внутрішнього стресу на цілком реальні фізичні симптоми та хвороби, та деформацію морально-етичних орієнтирів, що суттєво обмежує соціальне функціонування молоді та її здатність до повноцінної інтеграції в суспільство. Висока поширеність проблеми, підсилена психотравматичними факторами війни, зумовлює необхідність комплексного підходу в соціальній роботі. Ключовими напрямками втручання визначено раннє виявлення симптомів, підвищення медіакомпетентності, сімейне консультування з акцентом на емоційну близькість, а також розвиток офлайн-активностей і створення безпечних просторів для реальної взаємодії. Така стратегія дозволяє не лише реагувати на наявну залежність, а й запобігати її хронізації, сприяючи відновленню соціального капіталу та життєстійкості молоді. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці спеціалізованих програм соціально-психологічної реабілітації для осіб із досвідом психотравми, вивченні впливу новітніх технологій на динаміку адиктивної поведінки та моніторингу соціально-економічних ризиків, пов'язаних із цифровою інкапсуляцією молодого покоління.

Список використаних джерел

1. Бохонкова Ю. О., Пелешенко О. В., Сербін Ю. В., Леліва В. С. Проблема залежності від соціальних мереж як сучасного виду соціальних відносин в юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. Січень. С. 101–112. DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-56-3-2-101-112>
2. Віштак І., Майданевич Л., Геркалюк І. Інтернет-залежність серед студентів: симптоми, наслідки та методи подолання. *Педагогіка безпеки*. 2025. № 2, т. 10. С. 92–102.
3. Кібербезпека підлітків України у 2025 році: ризики, висновки, рекомендації. *Медіа служіння BeLightBC*. 2019. URL: <https://belightbc.org.ua/world/kiberbezpeka-pidlitkiv-ukrainy-u-2025-rotsi-ryzyky-vysnovky-rekomendatsii.html> (дата звернення: 15.02.2026).
4. Кошелева Н. Г. Профілактика попередження інтернет-залежності у підлітків. *Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права)*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 24 черв. 2022 р.) / Нац. ун-т «Одес. юрид. акад.», каф. психології. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 124–128.
5. Підлітки, екрани та психічне здоров'я. Новий звіт ВООЗ вказує на необхідність здоровіших онлайн-звичок серед підлітків. 2024. URL: <https://www.who.int/europe/news/item/25-09-2024-teens--screens-and-mental-health> (дата звернення: 15.02.2026).
6. Свириденко А. О., Зубарев О. С. Залученість українських підлітків до інтернету у сприйнятті батьків. *Український соціум*. 2025. № 1 (92). С. 27–51.
7. Федорців О., Чорномидз А., Чорномидз І., Чорномидз Ю. Інтернет-залежність, залежність від соціальних мереж та смартфонів як елемент адиктивної поведінки підлітків. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2025. Т. 10, № 3. (Вересень). DOI: <https://doi.org/10.26766/pmqr.v10i3.646>
8. Ховрич М. О., Мекшун А. І. Інтернет-залежність – актуальна проблема сучасної молоді. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка*. 2020. Том 164. № 8. С. 107–112.
9. Цифровий 2025: Україна. *DataReportal*. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2026-ukraine> (дата звернення: 12.02.2026).
10. Як соцмережі впливають на психічне здоров'я дітей і підлітків. Державна установа «Центр громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України», 2026.

URL: <https://phc.org.ua/news/yak-socmerezhi-vplivayut-na-psikhichne-zdorovya-ditey-i-pidlitkiv> (дата звернення: 15.02.2026).

11. Griffiths, M. D. (2005). A “Components” Model of Addiction within a Biopsychosocial Framework. *Journal of Substance Use*, 10, 191–197.
12. Klimanska, M. et al. (2023). Problematic internet activities among Ukrainian adolescents: gender and psychosocial differences. *Alcoholism and Drug Addiction / Alkoholizm i Narkomania*, 36, 3, 147–166. DOI: <https://doi.org/10.5114/ain.2023.134667>
13. Social Media and Youth Mental Health: The U.S. Surgeon General's Advisory, 2023. 25 p.
14. Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326.

References

1. Bokhonkova Yu. O., Peleshenko O. V., Serbin Yu. V., Leliva V. S. (2021). Problema zalezhnosti vid sotsialnykh merezh yak suchasnoho vydu sotsialnykh vidnosyn v yunatskomu vitsi [The problem of addiction to social networks as a modern form of social relations in adolescence]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii – Theoretical and Applied Problems of Psychology*. January, 101–112 [in Ukrainian]. DOI: [10.33216/2219-2654-2021-56-3-2-101-112](https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-56-3-2-101-112)
2. Vishtak I., Maidanevych L., Herkaliuk I. (2025). Internet-zalezhnist sered studentiv: symptomy, naslidky ta metody podolannia [Internet addiction among students: symptoms, consequences, and methods of overcoming it]. *Pedahohika bezpeky – Pedagogy of Safety*, 2, 10, 92–102 [in Ukrainian].
3. (2019). Kiberbezpeka pidlitkiv Ukrainy u 2025 rotsi: ryzyky, vysnovky, rekomendatsii [Cybersecurity for Ukrainian teenagers in 2025: risks, conclusions, recommendations.]. *Media sluzhinnia BeLightBC – BeLightBC Media Ministry*. URL: <https://belightbc.org.ua/world/kiberbezpeka-pidlitkiv-ukrainy-u-2025-rotsi-ryzyky-vysnovky-rekomendatsii.htm>. (data zvernennia – 15.02.2026) - (date of access: 15.02.2026) [in Ukrainian].
4. Kosheleva, N. H. (2022) Profilaktyka poperedzhennia internet-zalezhnosti u pidlitkiv [Prevention of Internet addiction in adolescents]. *Osobystist ta suspilstvo v tsyfrovi eru: psykholohichni vymir (do 25-richchia Natsionalnoho universytetu «Odeska yurydychna akademiia» ta 175-richchia Odeskoi shkoly prava): materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Odesa, 24 cherv. 2022 r.) / Nats. un-t «Odes. yuryd. akad.»*, kaf. psykholohii. - *Personality and society in the digital age: psychological dimension (on the 25th anniversary of the National University “Odessa Law Academy” and the 175th anniversary of the Odessa School of Law): materials of the III International Scientific and Practical Conference (Odessa, June 24 2022) / National University “Odessa Law Academy,” Department of Psychology*. Odesa: Vydavnychi dim «Helvetyka» Odesa: Publishing House “Helvetica,” 124–128. [in Ukrainian].
5. (2024). Pidlitky, ekrany ta psyklichne zdorovia [Teenagers, screens, and mental health]. *Novyi zvit VOOZ vkazuie na neobkhdnist zdorovishykh onlain-zvychock sered pidlitkiv – A new WHO report highlights the need for healthier online habits among adolescents*. URL: <https://www.who.int/europe/news/item/25-09-2024-teens--screens-and-mental-health/> (data zvernennia: 15.02.2026) - (date of access: 15.02.2026) [in Ukrainian].
6. Svyrydenko, A. O., Zubarev, O. S. (2025). Zaluchenist ukrainskykh pidlitkiv do internetu u spryiniatti batkiv [Ukrainian teenagers' involvement in the Internet as perceived by their parents]. *Ukrainskyi sotsium – Ukrainian Society*, 1 (92), 27–51 [in Ukrainian].
7. Fedortsiv, O., Chornomydz, A., Chornomydz, I. i Chornomydz, Yu. (2025). Internet-zalezhnist, zalezhnist vid sotsialnykh merezh ta smartfoniv yak element adyktivnoi povedinky pidlitkiv [Internet addiction, addiction to social networks and smartphones as an element of addictive behavior in adolescents]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka – Psychosomatic Medicine and General Practice*. 10, 3 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26766/pmgp.v10i3.646>
8. Khovrych, M. O., Mekshun, A. I. (2020). Internet-zalezhnist – aktualna problema suchasnoi molodi [Internet addiction – a pressing issue for today's youth]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chemihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka - Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Chernihiv “Chernihiv Collegium”*, 164, 8, 107–112 [in Ukrainian].

9. Tsyfrovyi 2025: Ukraina. [Digital 2025: Ukraine.] *DataReportal – DataReportal*. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2026-ukraine> (data zvernennia: 12.02.2026) – (date of access: 12.02.2026) [in Ukrainian].
10. (2026). Iak sotsmerezhi vplyvaiut na psykhične zdorovia ditei i pidlitkiv [How social media affects the mental health of children and adolescents]. *Derzhavna ustanova «Tsentri hromadskoho zdorovia Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy» – State Institution “Public Health Center of the Ministry of Health of Ukraine”*. URL: <https://phc.org.ua/news/yak-socmerezhi-vplyvaiut-na-psykhične-zdorovya-ditey-i-pidlitkiv/> (data zvernennia: 15.02.2026) – (date of access: 15.02.2026) [in Ukrainian].
11. Griffiths, M. D. (2005). A “Components” Model of Addiction within a Biopsychosocial Framework. *Journal of Substance Use*, 10, 191–197 [in English].
12. Klimanska, M. et al. (2023). Problematic internet activities among Ukrainian adolescents: gender and psychosocial differences. *Alcoholism and Drug Addiction/Alkoholizm i Narkomania*, 36, 3, 147–166 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.5114/ain.2023.134667>
13. (2023). Social Media and Youth Mental Health: The U.S. Surgeon General’s Advisory, 25 [in English].
14. Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326 [in English].

Kyrychenko N.

Lecturer

Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
kyrychenko.na@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0008-9601-4349

Halaktionova I.

Head Educational Laboratory
of the Faculty of Pedagogy, Psychology,
Social Work, and Arts
Nizhyn Mykola Gogol State University
nmk_psr@ukr.net
orcid.org/0009-0006-5857-4965

DIGITAL DEPENDENCY OF YOUTH IN THE AGE OF TOTAL VIRTUALIZATION OF SOCIAL PROCESSES

The article is a comprehensive theoretical justification and disclosure of the essence of digital addiction among young people as a complex social phenomenon arising in conditions of total virtualisation of social relations, with a particular emphasis on the specifics of its manifestation in the context of contemporary crisis challenges and martial law in Ukraine. To achieve this goal, a set of general scientific methods was used, in particular theoretical analysis and synthesis of interdisciplinary scientific literature to clarify the genesis of the concept of Internet addiction, systematic analysis to consider digital addiction as an indicator of social structure disorder at various levels, and a phenomenological approach to describe the ‘cycle of alienation’ and somatisation processes. The work establishes that, in conditions of total virtualisation, digitalisation has fundamentally transformed the architecture of social interaction, turning digital literacy into a basic condition for the social functionality of the individual. The ambivalent nature of online activity in wartime has been revealed, where the initial adaptive nature of coping strategies, under the influence of chronic stress, gradually transforms into destructive encapsulation. The structure of the disorder is detailed, including the formation of compulsive patterns, loss of temporal self-regulation, erosion of real communication, and deformation of moral and ethical guidelines. Particular emphasis is placed on

somatisation – pathologies of the musculoskeletal system and circadian rhythm disorders, which are symptoms of extreme social deprivation. The scientific novelty lies in clarifying the mechanisms of digital addiction formation as a form of deviant adaptation to an unfavourable society, as well as in integrating the concepts of ‘cycle of alienation’ and ‘social encapsulation’ in relation to young people in wartime conditions. The necessity of transitioning from repressive control methods to a paradigm of strengthening resilience and restoring social functioning through the development of offline activities is substantiated. The practical significance of the results lies in identifying specific diagnostic signs for early intervention and formulating an algorithm for social work based on family counselling, increasing media literacy, and creating safe spaces for real social interaction. The conclusions can be used in the development of prevention programmes and in the training of support professionals.

Key words: internet addiction, digital addiction, youth, virtualisation of social processes, social work, addictive behaviour, escapism, prevention.

Отримано редколегією / Received: 19.02.2026

Прорецензовано / Revised: 01.03.2026

Опубліковано / Published: 27.03.2026

УДК 342.851

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-196-204

Лісовець О. В.

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lisovets.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-4641-3121

Суханов І. В.

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
sukhanov.ihor71@gmail.com
orcid.org/0009-0004-0847-1648

ОСОБЛИВОСТІ НАГЛЯДОВОЇ ПРОБАЦІЇ У РОБОТІ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ПРАВОПОРУШНИКАМИ

У статті розглянуто особливості реалізації наглядової пробації у роботі з неповнолітніми правопорушниками в Україні. Акцентовано увагу на ролі пробаційних програм як одного з ключових інструментів ресоціалізації підлітків, які перебувають у конфлікті із законом. Метою дослідження є визначення специфіки реалізації наглядової пробації щодо неповнолітніх та аналіз пробаційних програм як інструменту їх ресоціалізації і попередження повторних правопорушень. У процесі дослідження використано методи аналізу й узагальнення наукової літератури, нормативно-правових актів України та міжнародних документів у сфері ювенальної юстиції, а також системно-структурний і порівняльно-правовий методи. У результаті дослідження обґрунтовано, що наглядова пробація поєднує контроль за виконанням покладених судом обов'язків із соціально-виховною та реабілітаційною роботою з неповнолітніми. Визначено роль пробаційних програм як ключового механізму впливу на криміногенні фактори поведінки підлітків та охарактеризовано їх основні напрями, зокрема програми, спрямовані на зміну прокримінального мислення, подолання агресивної поведінки, профілактику вживання психоактивних речовин, формування життєвих навичок і подолання домашнього насильства. Наукова новизна дослідження полягає в узагальненні сучасних підходів до реалізації наглядової пробації у роботі з неповнолітніми правопорушниками та визначенні ролі пробаційних програм у формуванні просоціальної поведінки підлітків. Практична значущість отриманих результатів полягає у можливості їх використання у діяльності органів пробації, соціальних служб, закладів освіти та інших суб'єктів соціальної роботи з неповнолітніми.

Ключові слова: наглядова пробація, ювенальна пробація, неповнолітні правопорушники, пробаційні програми, ресоціалізація, профілактика повторної злочинності, соціально-виховна робота, соціальна адаптація.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи кримінальної юстиції України важливого значення набуває пошук ефективних механізмів ресоціалізації осіб, які вчинили правопорушення, особливо неповнолітніх. Відмова від виключно каральних підходів та орієнтація на відновне правосуддя обумовлює розвиток інституту пробації, що спрямований на попередження повторної злочинності та соціальну реінтеграцію правопорушників.

Особливе місце у цій системі посідає наглядова пробація, яка передбачає здійснення комплексу наглядових і соціально-виховних заходів щодо осіб, засуджених

до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, а також осіб, звільнених від відбування покарання з випробуванням.

Робота з неповнолітніми правопорушниками потребує врахування їхніх вікових, психологічних і соціальних особливостей, що зумовлює необхідність застосування спеціальних методів профілактики, соціально-виховного впливу та індивідуальної підтримки. Згідно із Законом України «Про пробацію» (2015), діяльність щодо неповнолітніх здійснюється з урахуванням їхнього фізичного та психічного розвитку, а також спрямована на мотивацію позитивних змін поведінки та профілактику повторних правопорушень.

У цьому контексті дослідження особливостей наглядової пробації у роботі з неповнолітніми правопорушниками є актуальним як з наукової, так і з практичної точки зору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика функціонування пробації та роботи з неповнолітніми правопорушниками досліджується у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. У цілому питання ресоціалізації неповнолітніх, профілактики девіантної поведінки та розвитку пробації в Україні розглядаються такими науковцями як О. Беца, О. Богатирьов, О. Железняк, В. Кривцов, Т. Кушніров, Л. Олефір, Г. Татаренко, І. Яковець, Д. Ягунов, та ін. Власне ж проблеми здійснення наглядової пробації піднімаються у дослідженнях В. Гранкіної, А. Гусака, В. Кишені, О. Ющик, О. Янчук та ін. Дослідники наголошують на необхідності поєднання контролю й індивідуальної соціально-виховної роботи, застосування сучасних корекційних програм, спрямованих на зміну прокримінального мислення, розвиток навичок самоконтролю, відповідального прийняття рішень та ненасильницької поведінки. Так, питання теоретико-правового обґрунтування інституту наглядової пробації розкрито у працях В. Гранкіної, яка у своєму дисертаційному дослідженні [1] здійснила комплексний аналіз правової природи наглядової пробації, визначила її місце в системі кримінально-виконавчого права України та обґрунтувала значення наглядових і соціально-виховних заходів для виправлення засуджених без їх ізоляції від суспільства. Авторка підкреслює, що наглядова пробація є важливим механізмом ресоціалізації правопорушників, оскільки поєднує контроль за виконанням покладених судом обов'язків із соціально-виховною та реабілітаційною роботою з клієнтом пробації.

Питання реалізації пробаційних заходів і організації діяльності органів пробації розглядаються у працях О. Ющик, О. Янчук та інших дослідників, які аналізують практичні аспекти впровадження пробації в Україні, механізми міжвідомчої взаємодії, а також роль пробаційних програм у процесі ресоціалізації осіб, які перебувають у конфлікті із законом. У їхніх роботах підкреслюється, що наглядова пробація передбачає не лише контроль за поведінкою засудженого, а й організацію індивідуально спланованої соціально-виховної роботи, спрямованої на усунення факторів ризику повторного правопорушення.

Разом із тим аналіз наукових праць свідчить, що питання специфіки наглядової пробації саме у роботі з неповнолітніми правопорушниками потребує подальшого дослідження. Це зумовлено необхідністю удосконалення методів соціально-виховної роботи з підлітками, розвитку пробаційних програм та посилення міжвідомчої взаємодії органів пробації з установами освіти, соціальними службами та громадськими організаціями.

Метою статті є аналіз особливостей наглядової пробації у роботі з неповнолітніми правопорушниками та визначення її основних напрямів і методів у процесі їх ресоціалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пробація є складовою системи кримінальної юстиції, спрямованою на забезпечення безпеки суспільства шляхом попередження повторних правопорушень та сприяння соціальній адаптації правопорушників. Вона передбачає комплекс наглядових, соціально-виховних та реабілітаційних заходів, що застосовуються до осіб, які вчинили правопорушення, але можуть виправитися без ізоляції від суспільства [4].

У сучасних дослідженнях поняття пробації трактується багатогранно, що зумовлено її міждисциплінарним характером та поєднанням правових і соціально-педагогічних підходів до роботи з правопорушниками. У науковій літературі термін «пробація» використовується для позначення різних аспектів цього явища: як концепції соціальної роботи з правопорушниками; як ієрархічної організаційної системи; як спеціалізованого органу державної влади; як виду кримінального покарання, не пов'язаного з позбавленням волі, або форми умовного звільнення з випробувальним терміном; як процесу виконання альтернативних покарань; як правового стану, у якому перебуває правопорушник протягом визначеного періоду; а також як механізму взаємодії між системою кримінальної юстиції та соціальною роботою.

Розкриваючи сутність пробації, дослідники підкреслюють, що її доцільно розглядати не лише як правовий інститут або різновид покарання, а передусім як метод соціальної роботи з правопорушниками, спрямований на їх виправлення та ресоціалізацію. Зокрема, Д. Ягунов наголошує, що пробація не обмежується лише альтернативою позбавленню волі або діяльністю спеціального державного органу. Вона є системою, яка надає правопорушникам можливість змінити поведінку та інтегруватися у суспільство. У межах такої системи особа, замість відбування покарання в умовах ізоляції, перебуває під наглядом офіцера пробації, який здійснює контроль за виконанням покладених обов'язків та сприяє корекції поведінкових проявів. Після завершення пробаційного періоду суд оцінює результати виконання визначених вимог і приймає рішення щодо подальшого правового статусу особи [6].

Отже, пробація як соціально-правовий інститут характеризується низкою важливих ознак. Передусім вона виступає альтернативою позбавленню волі, що дозволяє зменшити негативні наслідки ізоляції особи від суспільства. Водночас її суттєвою особливістю є поєднання контролю та соціальної підтримки, завдяки чому забезпечується комплексний вплив на поведінку правопорушника. Важливим принципом функціонування пробації є індивідуалізація заходів, орієнтованих на потреби, ризики та особистісні характеристики конкретної особи. Крім того, пробація має наскрізний характер, оскільки її механізми можуть застосовуватися на різних етапах кримінального провадження – від досудового розгляду до завершення періоду нагляду. Не менш важливою є міжвідомча взаємодія, що передбачає співпрацю органів пробації з соціальними службами, освітніми установами, центрами зайнятості, правоохоронними органами та громадськими організаціями.

У структурі сучасної системи пробації виокремлюють три основні напрями її реалізації: досудову, наглядову та пенітенціарну пробацію, кожен з яких має власну специфіку, функції та завдання у процесі роботи з особами, які вчинили правопорушення. Саме наглядова пробація відіграє важливу роль у забезпеченні контролю за поведінкою правопорушників у громаді та створенні умов для їхньої соціальної адаптації й запобігання повторним правопорушенням.

Наглядова пробація у сучасній кримінально-виконавчій політиці розглядається як ефективний механізм поєднання контролю за поведінкою засуджених та надання їм підтримки з метою виправлення та ресоціалізації без ізоляції від суспільства. Це відповідає загальноєвропейським тенденціям розвитку системи кримінального правосуддя, орієнтованого на зменшення рівня ув'язнення та застосування заходів, що сприяють зниженню рецидивної злочинності.

Відповідно до Закону України «Про пробацію» (2015), наглядова пробація передбачає «здійснення наглядових та соціально-виховних заходів щодо засуджених до покарання у виді позбавлення права обіймати певні посади або займатися певною діяльністю, громадських робіт, виправних робіт, пробаційного нагляду, осіб, яким покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк замінено покаранням у виді пробаційного нагляду, громадських робіт або виправних робіт, осіб, звільнених від відбування покарання з випробуванням, звільнених від відбування покарання вагітних жінок і жінок, які мають дітей віком до трьох років, виконання

покарання у виді штрафу, а також направлення засуджених до обмеження волі для відбування покарання до виправних центрів» [4].

На думку В. Гранкіної, нагляд за засудженими особами, яким покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк замінено альтернативними покаранням, особами, звільненими від відбування покарання з випробуванням, звільненими від відбування покарання вагітними жінками і жінками, які мають дітей віком до трьох років, по суті є «процесом спостереження за додержанням суб'єктами пробації правил поведінки та виконанням обов'язків, визначених, встановлених та покладених на них судом» [1, с. 73]. Згідно з нормативними документами, він розпочинається після застосування судом до винної особи альтернативного позбавленню волі покарання та поєднує в собі як наглядові, так і соціально-виховні заходи.

Тобто поняття наглядової пробації охоплює комплекс заходів правового, організаційного та соціально-виховного характеру, які реалізуються уповноваженим органом з метою нагляду за засудженими, оцінки ризиків їхньої повторної кримінальної поведінки, надання допомоги та формування у них навичок законотривної поведінки. Наглядова пробація передбачає активну взаємодію не лише між суб'єктами пробації, а й органами місцевого самоврядування, соціальними службами, роботодавцями, громадськими організаціями, що значно підвищує її превентивний і соціальний потенціал.

Як відмічає О. Ющик, метою наглядової пробації є, перш за все, здійснення нагляду за виконанням судових рішень, у разі призначення покарань не пов'язаних із позбавленням волі. Адже у разі невиконання вироку особа не відчуватиме кари за вчинене суспільно небезпечне діяння, не зможе перевиховатись та виправитись, що в майбутньому може слугувати повторим вчиненням кримінальних правопорушень [5, с. 380].

Тому наглядова пробація не обмежується лише контролем за виконанням призначених покарань, але і передбачає реалізацію пробаційних програм. Так, відповідно до п. 7 ст. 2 Закону України «Про пробацію» «пробаційна програма – програма, що призначається за рішенням суду особі, звільненій від відбування покарання з випробуванням, та передбачає комплекс заходів, спрямованих на корекцію соціальної поведінки або її окремих проявів, формування соціально сприятливих змін особистості, які можливо об'єктивно перевірити» [4].

Суб'єкт пробації під час проходження пробаційної програми зобов'язаний: регулярно відвідувати заняття згідно з установленим графіком; дотримуватись норм етичної поведінки, не вчиняти дій, які принижують людську гідність чи суперечать громадській моралі; утримуватися від агресивної поведінки, погроз, насильства, а також не з'являтися на заняттях у стані алкогольного, наркотичного або іншого сп'яніння. Крім того, особа повинна сумлінно виконувати завдання, що надаються куратором програми або іншими спеціалістами, залученими до її реалізації.

Головною сутнісною ознакою наглядової пробації ми вбачаємо поєднання контролю та підтримки. Контроль передбачає моніторинг виконання покладених судом обов'язків, перевірку місця проживання засудженого, фіксацію його поведінки, а також застосування заходів реагування у разі порушень умов пробації. Підтримка, у свою чергу, охоплює соціально-психологічну роботу, спрямовану на формування у засудженого мотивації до зміни поведінки, подолання кримінальних установок, подальшу інтеграцію у суспільство та зниження ризику рецидиву.

Важливою частиною сутності наглядової пробації є індивідуалізація роботи з правопорушником. На практиці це забезпечується шляхом проведення оцінки ризиків та потреб, що дозволяє визначити рівень безпеки особи, її соціальні дефіцити, проблеми та ресурси, які можуть вплинути на повторне вчинення злочину. На основі цієї оцінки складається індивідуальний план пробаційної роботи, який містить конкретні заходи виховного та соціального характеру (участь у програмах пробації,

консультації психолога, сприяння у працевлаштуванні, проходження лікування від залежностей тощо).

Особливе значення наглядова пробація набуває у контексті виконання альтернативних покарань. На відміну від позбавлення волі, яке часто посилює криміналізацію особи, пробаційний нагляд дозволяє зберегти соціальні зв'язки, роботу, сім'ю та інші позитивні соціальні чинники, що сприяють успішній ресоціалізації. Застосування пробації дає можливість державі економити значні ресурси, оскільки утримання особи в громаді значно дешевше, ніж її ізоляція у місцях позбавлення волі, а результати щодо зниження рецидиву – стабільно кращі.

Сутність наглядової пробації полягає також у партнерському підході до роботи з правопорушником. Пробаційний інспектор не є каральним органом у традиційному розумінні, а радше координатором процесу виправлення, фасилітатором позитивних змін, що сприяють соціальній адаптації особи. Такий підхід відповідає міжнародним стандартам Ради Європи, зокрема Рекомендаціям № R(92)16 та R(2000)22, де наголошується на необхідності розвитку пробаційних програм як альтернативи тюремному ув'язненню.

Особливого значення цей підхід набуває у роботі з неповнолітніми правопорушниками, оскільки їхня поведінка значною мірою зумовлена віковими психологічними особливостями, впливом соціального середовища та недостатньо сформованими життєвими навичками. У зв'язку з цим діяльність органів пробації щодо неповнолітніх передбачає не лише контроль за виконанням покладених судом обов'язків, а й реалізацію спеціальних пробаційних програм, спрямованих на корекцію поведінки, формування соціально прийнятних цінностей і розвиток навичок конструктивної взаємодії з оточенням. Саме пробаційні програми виступають ключовим інструментом практичної реалізації принципів наглядової пробації у роботі з неповнолітніми, забезпечуючи поєднання виховного впливу, психологічної підтримки та соціального супроводу.

У цьому контексті доцільно розглянути зміст та особливості пробаційних програм, які застосовуються щодо неповнолітніх суб'єктів пробації в Україні. Впровадження таких програм відповідає положенням Закону України «Про пробацію», а також міжнародним стандартам у сфері ювенальної юстиції, зокрема Пекінським правилам ООН (1985), Мінімальним стандартним правилам Організації Об'єднаних Націй щодо заходів, не пов'язаних із позбавленням волі (Токійські правила, 1990), та Рекомендаціям Комітету Міністрів Ради Європи № R(2000)22 щодо вдосконалення практики пробації.

В Україні пробаційні програми для неповнолітніх затверджені наказами Міністерства юстиції України та розроблені на основі сучасних когнітивно-поведінкових підходів до корекції поведінки. Відповідно до методичних рекомендацій Державної установи «Центр пробації», їх основною метою є цілеспрямований вплив на криміногенні потреби неповнолітніх із урахуванням їх вікових і психологічних особливостей [2]. Станом на 2026 рік Міністерством юстиції України впроваджено п'ять пробаційних програм для неповнолітніх суб'єктів пробації: «Зміна прокримінального мислення», «Попередження вживання психоактивних речовин», «Подолання агресивної поведінки», «Формування життєвих навичок» та «Подолання домашнього насильства» [2].

Зміст і структура зазначених програм розроблені з урахуванням вікової специфіки підліткового періоду, коли інтенсивно формуються когнітивна, емоційна та соціальна сфери особистості. У зв'язку з цим значна увага приділяється використанню поведінкових і тренінгових методів, інтерактивних вправ, рольових ігор, групових дискусій, аналізу життєвих ситуацій та інших форм активного навчання. Такий підхід дозволяє створити умови для набуття неповнолітніми корегуючого соціального досвіду та формування конструктивних моделей поведінки.

Однією з ключових є програма «Зміна прокримінального мислення», оскільки саме деформовані когнітивні установки часто лежать в основі правопорушної поведінки підлітків. Реалізація цієї програми спрямована на формування навичок критичного мислення, аналізу власних дій, планування та прогнозування наслідків поведінки. У межах програми проводяться індивідуальні та групові заняття, під час яких учасники вчаться усвідомлювати зв'язок між власними переконаннями, рішеннями та поведінковими наслідками.

Важливе значення має також програма «Подолання агресивної поведінки», що спрямована на розвиток навичок самоконтролю, регуляції емоційних станів і конструктивного вирішення конфліктних ситуацій. У процесі її реалізації використовуються тренінгові заняття, які допомагають неповнолітнім навчитися управляти гнівом, розпізнавати власні емоції та формувати ненасильницькі моделі поведінки. Ефективність програми значною мірою підвищується завдяки груповому формату роботи, що створює можливості для соціального навчання та взаємної підтримки учасників.

Профілактичний характер має програма «Попередження вживання психоактивних речовин», спрямована на формування усвідомленого ставлення до ризиків вживання наркотичних та психотропних речовин. Під час занять неповнолітні аналізують фактори, що можуть спонукати до вживання психоактивних речовин, а також опановують навички відмови від небезпечних пропозицій і пошуку альтернативних способів задоволення власних потреб. Особливістю програми є також залучення батьків або законних представників неповнолітнього до окремих занять, що сприяє підвищенню ефективності профілактичної роботи.

Програма «Формування життєвих навичок» спрямована на розвиток соціальної компетентності неповнолітніх та формування просоціальних життєвих орієнтацій. Вона охоплює низку тематичних модулів, присвячених розвитку комунікативних умінь, побудові конструктивних сімейних стосунків, формуванню цілей і життєвих планів, а також підготовці до освітньої та професійної діяльності. Теоретичною основою програми виступають положення когнітивно-поведінкової моделі та теорії соціального навчання.

Окрему увагу приділено програмі «Подолання домашнього насильства», яка орієнтована як на неповнолітніх, що вчиняли насильницькі дії, так і на тих, хто сам став жертвою насильства в сім'ї. Реалізація програми спрямована на усвідомлення природи домашнього насильства, формування емпатії, подолання установок, що виправдовують насильницьку поведінку, та розвиток альтернативних ненасильницьких моделей взаємодії. У процесі роботи застосовуються різноманітні психологічні та педагогічні методики, зокрема арт-терапевтичні техніки, вправи на розвиток емоційної чутливості та методи опрацювання травматичного досвіду.

Загалом пробаційні програми спрямовані на формування у неповнолітніх суб'єктів пробації просоціальних ціннісних орієнтацій, розвиток позитивних соціальних зв'язків та попередження повторного вчинення правопорушень. Вони дозволяють усувати основні криміногенні фактори, характерні для підліткового середовища, зокрема деструктивні когнітивні установки, агресивність, залежність від психоактивних речовин, дефіцит соціальних навичок і толерантність до насильства.

Водночас ефективність реалізації пробаційних програм значною мірою залежить від міжвідомчої взаємодії органів пробації з іншими суб'єктами соціальної роботи. Відповідно до законодавства України у сфері соціальних послуг і соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю, така діяльність передбачає співпрацю з освітніми установами, службами у справах дітей, органами місцевого самоврядування, соціальними службами та громадськими організаціями. У цьому контексті наглядова пробація виступає важливим механізмом координації зусиль різних соціальних інституцій у процесі ресоціалізації неповнолітнього правопорушника.

Перевагою наглядової пробації є можливість здійснення систематичного моніторингу ризиків повторного правопорушення, що дозволяє акцентувати увагу не на каральних, а на виховних і реабілітаційних заходах. Індивідуалізація пробаційної роботи з урахуванням життєвих обставин підлітка сприяє його ефективнішій соціалізації та формуванню відповідального ставлення до власної поведінки. Крім того, участь у медіаційних процедурах та соціально корисній діяльності допомагає неповнолітнім усвідомити наслідки власних дій і прийняти відповідальність перед суспільством.

За даними Державної установи «Центр пробації», участь неповнолітніх у пробаційних програмах сприяє зменшенню ризику повторного правопорушення на 30–50 % порівняно з особами, які не отримували відповідної ресоціалізуючої підтримки [2]. Разом із тим розвиток системи пробації в Україні супроводжується низкою проблем, серед яких слід відзначити недостатню кількість підготовлених фахівців, обмеженість матеріальних ресурсів та недостатній рівень міжвідомчої координації. Але загалом, пробаційні програми виступають одним із ключових інструментів реалізації принципів ювенальної юстиції, забезпечуючи поступовий перехід від каральної моделі реагування на правопорушення до відновної та реабілітаційної.

Таким чином, можемо виокремити низку специфічних особливостей наглядової пробації у роботі з неповнолітніми правопорушниками.

1. Урахування вікових та психологічних особливостей. Пробація щодо неповнолітніх застосовується до осіб віком від 14 до 18 років і здійснюється з урахуванням їхніх вікових та психологічних характеристик. У цьому віці особистість перебуває на етапі активного соціального та психологічного становлення, що зумовлює підвищену чутливість до соціального впливу. Тому основний акцент у роботі з неповнолітніми робиться не на покаранні, а на виховному та корекційному впливі, формуванні позитивних життєвих орієнтацій і відповідальної поведінки.

2. Індивідуалізація роботи. Важливим елементом діяльності органів пробації є оцінка ризиків повторного правопорушення та складання індивідуального плану роботи з неповнолітнім. Такий план визначає основні напрями соціально-виховної діяльності, включаючи психологічну підтримку, профілактичні бесіди, освітні та соціальні заходи. Індивідуальний підхід дозволяє врахувати особливості сімейного середовища, соціального оточення та особистісні характеристики неповнолітнього.

3. Соціально-виховна спрямованість діяльності. Наглядова пробація поєднує контроль за виконанням покладених судом обов'язків із проведенням соціально-виховної роботи. До основних форм такої роботи належать: індивідуальні профілактичні бесіди; психологічне консультування; участь у пробаційних програмах; залучення до навчання та соціально корисної діяльності. Такі заходи спрямовані на формування у неповнолітніх навичок соціально відповідальної поведінки, розвиток комунікативних умінь і здатності до самоконтролю.

4. Взаємодія з сім'єю та соціальними інституціями. Ефективність пробаційної роботи значною мірою залежить від взаємодії органів пробації з іншими соціальними інституціями. Зокрема, робота з неповнолітніми здійснюється у співпраці зі службами у справах дітей, освітніми установами, органами соціального захисту та громадськими організаціями. Важливу роль відіграє також залучення батьків або законних представників неповнолітнього до процесу соціально-виховної роботи, що сприяє створенню сприятливого соціального середовища для його виправлення.

5. Реалізація пробаційних програм. Одним із ключових інструментів наглядової пробації є спеціальні пробаційні програми, спрямовані на корекцію поведінки правопорушників. Їх реалізація сприяє формуванню соціально прийнятних моделей поведінки та розвитку навичок самоконтролю.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, наглядова пробація є важливим інструментом гуманізації кримінальної юстиції та ефективним засобом профілактики повторної злочинності серед неповнолітніх. Її

специфіка полягає у поєднанні контрольних і соціально-виховних функцій, індивідуалізації роботи з правопорушником та активній взаємодії з сім'єю і соціальними інституціями.

Основними особливостями наглядової пробації щодо неповнолітніх є: урахування вікових і психологічних характеристик; індивідуальне планування соціально-виховної роботи; застосування спеціальних пробаційних програм; міжвідомча взаємодія у процесі ресоціалізації; залучення сім'ї до виховного впливу.

Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на вивчення ефективності пробаційних програм для неповнолітніх, розроблення інноваційних методів соціально-виховної роботи та удосконалення механізмів міжвідомчої взаємодії у системі ювенальної пробації.

Список використаних джерел

1. Гранкіна В. І. Наглядова пробація при виконанні покарань, альтернативних позбавленню волі: дис. ... д-ра філософії: 081 – право. Донецький державний університет внутрішніх справ, Кропивницький, 2023. 276 с.
2. Державна установа «Центр пробації»: офіційний сайт. URL: <https://probation.gov.ua>
3. Лісовець О. В., Кириченко Н. А. Визначення проблем та потреб клієнтів у соціально-виховній роботі служби пробації. *Молодий вчений*. 2017. № 11. С. 109–112.
4. Про пробацію: Закон України від 5 лютого 2015 р. № 160-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-19#Text>
5. Ющик О. І. Правові аспекти наглядової пробації. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету. Серія Право*. Ч. 2, Вип. 81. 2024. С. 378–383. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.81.2.59>
6. Ягунов Д. В. Служба пробації: концепція, засади діяльності, організаційна структура. *Відновне правосуддя в Україні*. 2007. № 1 (5). С. 60–64.
7. Янчук О. Б. Сучасний стан та перспективи реалізації наглядової та пенітенціарної пробації. *Інститут пробації в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку*. 2019. С.189–195.
8. Probation in Europe. Published by CEP. URL: <http://www.cepprobation.org/knowledgebase/probation-in-europe-update/> (дата звернення: 10.04.2025).

References

1. Hrankina, V. I. (2023). Nahliadova probatsiia pry vykonanni pokaran, alternatyvnykh pozbavlenniu voli [Supervised probation in the enforcement of sentences alternative to imprisonment]. *Doctor's thesis*. Kropyvnytskyi: Donetskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].
2. Derzhavna ustanova «Tsentr probatsii» [State Institution “Probation Center”]. *ofitsiyni sait – official website*. URL: <https://probation.gov.ua> [in Ukrainian].
3. Lisovets, O. V. & Kyrychenko, N. A. (2017). Vyznachennia problem ta potreb kliientiv u sotsialno-vykhovnii roboti sluzhby probatsii [Identifying problems and needs of clients in the social and educational work of the probation service]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 11. 109–112 [in Ukrainian].
4. Pro probatsiiu [On probation]. *Zakon Ukrainy – Law of Ukraine*, 5.02.2015, 160-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-19#Text> [in Ukrainian].
5. Yushchuk, O. I. (2024). Pravovi aspekty nahliadovoi probatsii [Legal aspects of supervisory probation]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho Natsionalnoho universytetu. Seriya Pravo – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Law Series*, 2, 81, 378–383 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.81.2.59>
6. Yahunov, D. V. (2017). Sluzhba probatsii: kontseptsii, zasady diialnosti, orhanizatsiina struktura [Probation service: concept, principles of activity, organizational structure]. *Vidnovne pravosudivia v Ukraini – Restorative justice in Ukraine*, 1 (5), 60–64 in Ukrainian].

7. Yanchuk, O. B. (2019). Suchasnyi stan ta perspektyvy realizatsii nahliadovoi ta penitentsiarnoi probatsii [The current state and prospects for the implementation of supervisory and penitentiary probation]. *Instytut probatsii v Ukraini: suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku – The probation institution in Ukraine: current state and prospects for development*, 189–195 [in Ukrainian].

8. Probation in Europe. Published by CEP. URL: <http://www.cepprobation.org/knowledgebase/probation-in-europe-update/> (data zvernennia: 10.04.2025) [in English].

Lisovets O.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-rector for Scientific Work and Innovative Activities
Nizhyn Mykola Gogol State University
lisovets.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-4641-3121

Sukhanov I.

PhD student
Nizhyn Mykola Gogol State University
sukhanov.ihor71@gmail.com
orcid.org/0009-0004-0847-1648

FEATURES OF SUPERVISORY PROBATION IN WORKING WITH JUVENILE OFFENDERS

The article examines the peculiarities of supervisory probation in working with juvenile offenders in Ukraine. It focuses on the role of probation programs as one of the key tools for the resocialization of adolescents in conflict with the law. The aim of the study is to determine the specifics of the implementation of supervised probation for minors and to analyze probation programs as a tool for their resocialization and prevention of repeat offenses. The study uses methods of analysis and generalization of scientific literature, regulatory and legal acts of Ukraine and international documents in the field of juvenile justice, as well as systemic-structural and comparative-legal methods. The study substantiates that probation combines monitoring of the fulfillment of court-imposed obligations with social, educational, and rehabilitation work with minors. The role of probation programs as a key mechanism for influencing the criminogenic factors of adolescent behavior is identified, and their main directions are characterized, in particular, programs aimed at changing pro-criminal thinking, overcoming aggressive behavior, preventing the use of psychoactive substances, forming life skills, and overcoming domestic violence. The scientific novelty of the study lies in the generalization of modern approaches to the implementation of supervisory probation in working with juvenile offenders and determining the role of probation programs in shaping prosocial behavior in adolescents. The practical significance of the results obtained lies in the possibility of their use in the activities of probation authorities, social services, educational institutions, and other entities involved in social work with minors.

Key words: supervisory probation, juvenile probation, juvenile offenders, probation programs, resocialization, prevention of recidivism, social and educational work, social adaptation.

Отримано редколегією / Received: 28.02.2026
Прорецензовано / Revised: 12.03.2026
Опубліковано / Published: 27.03.2026

ІНДЕКСУВАННЯ НАУКОВОГО ЗБІРНИКА



Index Copernicus
International (ICI)



Google Scholar



Наукова періодика України
Національна бібліотека
України імені Вернадського

Open Ukrainian
Citation Index

Open Ukrainian Citation Index
(OUCI)



CrossRef



Bielefeld Academic
Search Engine (BASE)



Directory of Open Access
scholarly Resources (ROAD)