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

Наукові записки

Психолого-педагогічні науки

№ 2, 2026

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні науки

№ 2

Ніжин – 2026

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
Н34

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

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:
А1 Освітні науки, А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта, А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями), С4 Психологія, І10 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:

Алєксєєнко 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.

Васильєва Світлана Андріївна, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу інституційного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

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.

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

Н34 Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя): науковий збірник. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2026. – № 2. – 315 с.

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Протокол № 12 від 28.05.2026 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 28.05.2026 р.	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Arial	Обл.-вид.арк. 27,3	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 36,7	

© Наукові записки, 2026
© НДУ ім. М. Гоголя, 2026

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 2

Nizhyn – 2026

UDC 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

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

The academic journal «Research 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:

Alieksieienko 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 Chełm, 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.

Vasilieva Svetlana, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher; Leading Research Fellow of Department of Institutional Education of Institute of Problems on Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Knysh 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. Zyazyun 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 Khmelnitsky 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. – № 2. – 315 p.

Recommended for publication by the Academic Council of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 12 dated May 28, 2026.

Certificate of the Publishing Subject ДК № 2137 Dated March 29, 2005.
Publisher's address: n, 3A Vozdvyzhenska 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 28.05.2026 p.	Format 60x84/8	Offset paper
Typeface Arial	Publisher's signature 27,3	Print run 100 пр
Order №	Press sheet 36,7	

© Research Notes, 2026
© Mykola Gogol NSU, 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

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

Науковий збірник

№ 2, 2026 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бхіндер Н. В. Переосмислення мовної компетентності у вищій філологічній освіті в епоху ChatGPT 9

Груздьова К. І. Структурно-змістова характеристика навчально-пізнавальної компетентності здобувачів фахової передвищої освіти з математики 20

Надім'янова Т. В., Мацигін В. С., Шмандровський Р. Л. Розвиток духовного потенціалу класного керівника як основи педагогічної культури вчителя 32

Ненько Ю. П. Засвоєння іншомовної лексики як поетапний когнітивний процес 39

Новгородська Ю. Г. Дослідницька компетентність як складова конкурентоспроможності менеджера освіти 46

Радомський І. П. Неформальна освіта дорослих в Україні: від стратегій воєнного часу до ресурсу повоєнного відновлення 56

Харицька С. В. Тьюторство як інструмент формування демократичних цінностей і національної ідентичності в освітньому просторі 65

Чабан-Чайка С. В. Інструментальне музикування як засіб формування національної свідомості здобувачів 71

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Аніщук А. М. Збагачення життєвого досвіду дитини дошкільного віку у взаємодії з соціумом 78

Бобро А. А., Саєнко Ю. О., Шевель Н. С. Використання цифрових інструментів на уроках української мови в середній школі 87

Бондаренко Ю. І. Формування емоційного інтелекту школярів на уроках літератури 100

Dubrova O. V., Saliuk B. A., Moroz A. A. Challenges and Advantages of AI into English Language Learning and Teaching (Grammar, Vocabulary, Writing): a Case Study based on ChatGPT 110

Кулінка Ю. С., Цаплюк О. С. Інтеграція логіко-математичного та рухового розвитку дошкільників у контексті наступності дошкільної та початкової ланок освіти 120

Панченко В. В. Методичні стратегії розвитку фонологічної компетентності в умовах травмочутливого навчання англійської мови 129

Прокопчук Н. Р. Мотиваційний потенціал гейміфікації у навчанні іноземної мови в ЗЗСО з урахуванням критеріїв відбору та стратегії її реалізації 138

Самойленко О. В. Інтеграція нейропедагогічного підходу в методику навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі 148

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Аліксійчук О. С. Моделювання проєктної діяльності в системі мистецької освіти майбутніх музикантів-педагогів 158
Баруліна Ю. О. Компоненти професійної позиції майбутнього вчителя початкових класів як основа творчої педагогічної діяльності 166
Дворник Ю. Ф. Цифрове освітнє середовище як чинник формування креативності студентів музичних спеціальностей 175
Лисоконь І. О., Василюк Т. Г., Каритка В. В. Аналіз професійного стандарту «Кар'єрний консультант» крізь призму соціології молоді та управління змінами 183
Павленко О. М. Методи та форми музичного навчання здобувачів мистецьких спеціальностей закладів вищої освіти 191
Пілюгіна Т. В. Особливості професійної підготовки юристів у закладах вищої освіти України в умовах війни 200
Раструба Т. В., Дідук І. А. Екосистемний підхід до організації самостійної роботи студентів-музикантів як основа формування самоосвітньої компетентності 208
Ростовська Ю. О. Цифрові стратегії модернізації методичної підготовки майбутніх педагогів-хореографів у закладах вищої освіти 218
Чжан Ц. Педагогічне партнерство як чинник розвитку проєктувальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи 227

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Дін Ц. Цифрова компетентність вчителя математики: інновації Китаю та України 235
Михаськова М. А. Поєднання слова, ритму і руху: від погляду на міжпредметні зв'язки О. Ростовського до логоритміки в навчанні музики 246
Тянь Х. Формування компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти України та Китаю 255

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Ексарова Н. С., Кресан О. Д. Кроскультурні відмінності у ставленні особистості до власного тіла 267
Завацька Л. М. Стратегії ефективної взаємодії асистента вчителя з батьками дітей з особливими освітніми потребами 274
Конончук А. І. Теоретичні та практичні аспекти розвитку послуги патронату над дитиною 283
Лісовець О. В., Хлєбік С. Р., Божок В. В. Використання тренінгових технологій у профілактиці віктимної поведінки підлітків в умовах воєнних викликів 292
Сабат Н. В., Сабат Н. І. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми, які пережили травмуючий досвід 301
Чемодурова Ю. М., Шмаль О. Г. Психологічні детермінанти розвитку креативності у дітей дошкільного віку 308

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Bhinder N. Rethinking Language Competence in Higher Philological Education in the Age of ChatGPT 9

Hruzdova K. Structural and Content Characteristics of Educational and Cognitive Competence in Mathematics Among Students of Professional Pre-Higher Education 20

Nadimyanova T., Matsigin V., Shmandrovskyi R. Development of the Spiritual Potential of the Class Head as the Basis of the Teacher's Pedagogical Culture 32

Nenko Y. Foreign Language Vocabulary Acquisition as a Stage-Based Cognitive Process 39

Novhorodska Y. Research Competence as a Component of the Competitiveness of an Educational Manager 46

Radomski I. Non-Formal Adult Education in Ukraine: from Wartime Strategies to a Resource for Post-War Recovery 56

Kharytska S. Tutoring as a Tool for Forming Democratic Values and National Identity in the Educational Space 65

Chaban-Chayka S. Instrumental Music Playing as a Means of Forming National Consciousness of Learners 71

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Anishchuk A. Enrichment of the Life Experience of Preschool Children through Interaction with the Social Environment 78

Bobro A., Saienko Yu., Shevel N. Use of Digital Tools in Ukrainian Language Lessons in Secondary School 87

Bondarenko Y. Formation of Students' Emotional Intelligence During Literature Classes 100

Dubrova O., Saliuk B., Moroz A. Challenges and Advantages of AI into English Language Learning and Teaching (Grammar, Vocabulary, Writing): a Case Study based on ChatGPT 110

Kulinka Y., Tsapliuk O. Integration of Logical-Mathematical and Motor Development of Preschool Children in the Context of Continuity Between Preschool and Primary Education 120

Panchenko V. Methodological Strategies for Developing Phonological Competence in Trauma-Sensitive English Language Teaching 129

Prokopchuk N. Motivational Potential of Gamification in Foreign Language Learning in General Secondary Education Institutions Considering Selection Criteria and Implementation Strategies 138

Samoilenko O. Integration of Neuropedagogical Approach into the Methodology of Teaching Social and Health-Preserving Education in Primary School 148

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Aliksiichuk O. Modeling of Project Activities in the System of Arts Education of Future Musicians-Teachers 158

Barulina Y. Components of the Professional Position of Future Primary School Teachers as the Foundation of Creative Pedagogical Activity 166
Dvornyk Y. Digital Educational Environment as a Factor in the Development of Creativity Among Students of Music Specialties 175
Lysokon I., Vasylyuk T., Karytka V. An Analysis of the «Career Counselor» Professional Standard through the Lens of Youth Sociology and Change Management 183
Pavlenko O. Methods and Forms of Music Education for Students of Art Specialities in Higher Education Institutions 191
Piliuhina T. Features of Lawyers Professional Training in Higher Education Institutions of Ukraine During Martial Law 200
Rastruba T., Diduk I. An Ecosystem Approach to Music Students' Independent Learning as a Framework for Developing Self-educational Competence 208
Rostovska Y. Digital Strategies of Modernisation of Methodological Training of Future Choreography Teachers in the Institutions of Higher Education 218
Zhang J. Pedagogical Partnership as a Factor in the Development of the Design Competence of a Future Primary School Teacher 227

DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

Ding J. Digital Competence of Mathematics Teachers: Innovations of China and Ukraine 235
Mykhaskova M. Integration of Word, Rhythm, and Movement: from O. Rostovskyi's Perspective on Interdisciplinary Connections to Logorhythmics in Music Education 246
Tian H. Formation of Pedagogical Partnership Competence of Future Primary School Teachers in the Process of Professional Training in Higher Education Institutions of Ukraine and China 255

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL RESEARCH

Eksarova N., Kresan O. Cross-Cultural Differences in Attitudes Toward One's Own Body 267
Zavatska L. Strategies for Effective Interaction Between a Teacher Assistant and Parents of Children with Special Educational Needs 274
Kononchuk A. Theoretical and Practical Development Aspects Child Guardianship Service 283
Lisovets O., Khliebik S., Bozhok V. Training Technologies for the Prevention of Adolescent Victimization Under Wartime Conditions 292
Sabat N., Sabat N. Training Future Social Workers to Work with Children Who Have Experienced Traumatic Events 301
Chemodurova Y., Schmal O. Psychological Determinants of Creativity Development in Preschool-Aged Children 308

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147:004.8:81’243
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-9-19

Бхіндер Н. В.
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри англійської мови та літератури
Національного університету «Острозька академія»
natabhinder@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3047-3015

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩІЙ ФІЛОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ В ЕПОХУ CHATGPT

У статті обґрунтовано необхідність переосмислення мовної компетентності у вищій філологічній освіті в умовах поширення генеративного штучного інтелекту. Виявлено трансформацію мовленнєвої та когнітивної діяльності, що проявляється у переході до діалогічного, ітеративного продукування тексту, а також у частковому делегуванні когнітивних процесів зовнішнім інтелектуальним системам. Запропоновано концептуальну модель мовної компетентності, доповнену ШІ, яка інтегрує лінгвістичний, комунікативний, цифровий, критично-етичний компоненти та компетентність взаємодії з штучним інтелектом. Модель відображає технологічно опосередкований характер сучасного використання мови. Окреслено рекомендації, що передбачають оновлення змісту філологічної освіти, інтеграцію педагогічних інновацій та забезпечення високого рівня когнітивної залученості здобувачів освіти.
Ключові слова: мовна компетентність, генеративний штучний інтелект, ChatGPT, вища філологічна освіта, цифрова грамотність, когнітивне розвантаження, алгоритмічне співавторство, CALL, педагогічні інновації.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація сучасної системи вищої освіти досягла нового етапу з появою генеративного штучного інтелекту (далі – ШІ), зокрема таких систем, як ChatGPT, які фундаментально переналаштовують когнітивні та педагогічні засади навчання мови. Низка теоретичних та емпіричних досліджень підкреслюють, що ШІ вже не є просто допоміжним технологічним інструментом, а активним учасником процесу передачі знань та мовної підготовки [2]. У межах цієї парадигми поняття «мовна компетентність» зазнає дедалі більшого переосмислення через гібридний характер взаємодії людини зі ШІ, у якому продукування мовних одиниць та зв’язного тексту є відбувається в результаті спільної діяльності здобувача освіти та інтелектуальними цифровими системами [3].

З теоретичної точки зору, інтеграція генеративного ШІ в освітні контексти вимагає переходу від статичних, індивідуально-орієнтованих моделей компетентності до динамічних структур. Спираючись на соціоконструктивістські принципи, окремі дослідження стверджують, що пізнання та розвиток мови за своєю суттю є діалогічними та інструментально-опосередкованими процесами [10]. Однак, ШІ впроваджує

іншу форму медіації, що характеризується гнучкою взаємодією, здатною до генерації нового змісту. Як наслідок, здобувачі освіти все частіше залучаються до «розширеного пізнання», під час якого когнітивні та лінгвістичні процеси частково реалізуються інтелектуальними системами, що означає розмивання меж між внутрішньою компетентністю та зовнішніми когнітивними інструментами [3]. Більше того, сучасні дослідження підкреслюють зростаючу напруженість між можливостями та ризиками ШІ в вищій філологічній освіті [1]. Ці суперечності свідчать про недосконалість існуючих структур формування компетентності, які не враховують комунікацію, опосередковану ШІ, етичні виміри взаємодії людини та машини, а також алгоритмічне співавторство, що означає створення тексту як спільного продукту людини та ШІ. Зважаючи на це, виникає нагальна потреба переосмислити категорію мовної компетентності у вищій філологічній освіті як багатовимірного конструкту, що інтегрує лінгвістичні та цифрові компоненти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мовної компетентності в умовах цифровізації та швидкого поширення ШІ є надзвичайно актуальною сьогодні, оскільки нові форми комунікації дедалі більше потребують інтеграції мовних та цифрових навичок. У вітчизняному науковому дискурсі важливе місце посідають праці, присвячені впливу цифрових технологій та ШІ на освіту. Так, Л. Ілійчук розглядає ШІ крізь призму якості освіти, акцентуючи увагу на його можливостях і викликах. Проблема цифровізації педагогічної освіти також розглядається у працях Ю. Кулімової та А. Соломахи. Ю. Кулімова досліджує удосконалення мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів в умовах діджиталізації. А. Соломаха зосереджується на підготовці майбутніх педагогів до діджиталізації процесу навчання іноземних мов. В. Березенко, О. Черхава та Й. Мусієнко аналізують роль комунікативного підходу у розвитку лінгвістичної компетентності здобувачів освіти, доводячи, що ефективне навчання мови має ґрунтуватися не лише на засвоєнні граматичних структур, а й на активному використанні мови в комунікативних ситуаціях. У цьому контексті дослідження А. Акости (A. Acosta) актуалізує проблему труднощів опанування іноземної мови та формування мовної компетентності. К. Гаральде (K. Garalde) та М. Естремери (M. Estremera) підкреслюють необхідність обізнаності педагога щодо механізмів мовного розвитку.

Важливою є праця У. Акпама (U. Akpam), яка демонструє, що сучасна комунікативна діяльність дедалі більше відбувається в цифрових середовищах, де мова функціонує у взаємодії з цифровими платформами, алгоритмами й моделями зворотного зв'язку. П. Полакова (P. Polakova) та П. Івенз (P. Ivenz) аналізують вплив зворотного зв'язку ChatGPT, а Е. Кукукалі (E. Kucukali) розглядає використання ChatGPT під час онлайн-занять з іноземної мови. Питання ефективності ШІ в мовному навчанні розкривається у праці П. Торреса (P. Torres) та Й. Кахвесі (Y. Kahveci), які досліджують результативність ШІ під час викладання мов. К. Каррілло (C. Carrillo), М. Флорес та Дж. Мена аналізують ШІ у контексті педагогічної освіти, виокремлюючи ключові теми та критичні питання, пов'язані з підготовкою майбутніх учителів до використання ШІ. К. Тан (X. Tan), Г. Ченг (G. Cheng) та М. Лінг (M. Ling) розглядають роль ШІ у викладанні та професійному розвитку вчителів, підкреслюючи, що ШІ змінює професійну ідентичність викладача. Г. Лей (H. Lei) та З. Джіанг (Z. Jiang) досліджували цифрову компетентність викладачів іноземних мов і виявили чинники, що впливають на її розвиток.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених цифровізації освіти та застосуванню інструментів ШІ в навчальному процесі, постає необхідність системного узагальнення та критичного осмислення наявних підходів. Тому вважаємо, що доцільним є теоретичне впорядкування наукового матеріалу з подальшим розробленням узгодженого підходу до розуміння мовної компетентності в епоху ChatGPT.

Мета статті: теоретичне переосмислення мовної компетентності у вищій філологічній освіті в епоху генеративного штучного інтелекту, з особливою увагою до трансформаційної ролі таких систем, як ChatGPT. Також дослідження спрямоване на розробку інтегрованої концептуальної моделі мовної компетентності, доповненої ШІ, яка відображає розподілений, гібридний та конструктивний характер використання мови у взаємодії людини та ШІ в процесі вивчення мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Складність сучасної комунікації, обумовлена глобалізацією, багатомовністю та швидким технологічним прогресом, зумовила необхідність перегляду фундаментальних концепцій мовної освіти [1]. У вищій філологічній освіті цей зсув особливо очевидний, оскільки традиційне розуміння використання мови ставить під сумнів нові форми взаємодії, включаючи цифрове та опосередковане інструментами ШІ спілкування. Так, поняття мовної компетентності еволюціонувало від лінгвістичного конструкту до багатовимірної, міждисциплінарної категорії, що відображає когнітивні, соціальні та функціональні виміри використання мови. Мовна компетентність спочатку концептуалізовувалася як система граматичних знань, яка дозволяє мовцям створювати та розуміти нескінченну кількість речень [3]. На противагу цьому, функціональні та соціолінгвістичні перспективи переосмислюють мовну компетентність як здатність використовувати мову в контексті. Це означає, що мовна компетентність охоплює не лише граматичну точність, але й здатність інтерпретувати значення слів, керувати дискурсом та адаптувати мову до соціальних норм і комунікативних цілей [5]. З когнітивної точки зору, мовну компетентність тлумачать як динамічну систему ментальних процесів [4].

В цифровому та освітньому контекстах мовна компетентність означає адаптивний та еволюціонуючий конструкт, сформований за допомогою технологічного посередництва. Така інтерпретація передбачає, що мовна компетентність включає здатність орієнтуватися в мультимодальному середовищі, взаємодіяти з цифровими системами та критично оцінювати інформацію, таким чином інтегруючи лінгвістичні, цифрові та стратегічні виміри [12]. Враховуючи вищесказане можемо стверджувати, що сьогодні мовна компетентність все частіше розглядається як гібридний конструкт, що відображає як внутрішні когнітивні ресурси індивіда, так і вплив зовнішніх інтелектуальних цифрових систем.

Цифровізація вищої філологічної освіти суттєво змінила способи викладання та вивчення мов. У рамках цієї трансформації CALL (computer-assisted language learning) стало центральною категорією, яка окреслює інтеграцію цифрових технологій у мовну освіту. Сучасні дослідження все частіше розглядають CALL не просто як набір технологічних інструментів, а як педагогічну парадигму, що опосередковує лінгвістичні, когнітивні та соціальні процеси в цифровому середовищі [8]. Ранні етапи розвитку CALL, які часто називають біхевіористськими комп'ютерними методами навчання мови, характеризувалися використанням програм тренувань та практики, зосереджених на повторенні. З появою комунікативного викладання мов, CALL перетворився на педагогічну технологію, що вимагала змістовної взаємодії, використання автентичних матеріалах та залучення здобувачів освіти. Наступний етап був зумовлений імплементацією мультимедійних технологій, що дозволило інтегрувати навички (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та полегшило доступ до автентичних матеріалів. Сучасний етап розвитку CALL передбачає застосування адаптивних систем, аналізу даних та ШІ, що сприяє персоналізованому навчанню та динамічному зворотного зв'язку [14].

Ключовим виміром цифровізації у філологічній освіті є інтеграція систем управління навчанням (language management systems (LMS)), мобільне навчання мови (mobile-assisted language learning (MALL)) та інструменти на основі ШІ [8; 7]. Платформи LMS (наприклад, Moodle) сворює структуроване навчальне середовище для доставки контенту, оцінювання, комунікації та аналітики навчальних досягнень здобувачів освіти. Вони підтримують як синхронну, так і асинхронну взаємодію, що

забезпечує гнучке та масштабоване навчання мови. Водночас MALL розширив просторові та часові межі вивчення мови, використовуючи мобільні пристрої для доступу до навчального матеріалу. Мобільні додатки сприяють мікронавчанню, спілкуванню в режимі реального часу та контекстному використанню мови, що, в свою чергу, підвищує автономію та залученість здобувачів освіти. Зручність використання та персоналізація, що забезпечуються MALL, відповідають сучасним студенто-орієнтованим підходам до навчання мови.

Зовсім недавно інтеграція інструментів ШІ, зокрема генеративних систем, таких як ChatGPT, відкрила нові можливості для мовної практики, зворотного зв'язку та швидкого створення контенту [11]. Ці інструменти дозволяють вести інтерактивний діалог, автоматизоване створення текстів та забезпечують педагогічну підтримку (scaffolding), трансформуючи традиційні ролі здобувачів освіти та викладачів. Загалом, інтеграція технологій LMS, MALL та ШІ відображає конвергенцію цифрових інфраструктур, які разом переосмислюють екологію вивчення мови. У цій екосистемі мовна компетентність дедалі більше розвивається через взаємодію як з людьми, так і з технологічними агентами, що підкреслює необхідність оновлення теоретичних засад, які будуть враховувати ускладнений характер філологічної освіти в умовах інтеграції цифрових інструментів та ШІ.

У сфері CALL генеративний ШІ все частіше інтерпретують як активного співрозмовника та співконструктора лінгвістичних знань, що вимагає переоцінки основних педагогічних концепцій [8]. Так, генеративний ШІ пропонує низку можливостей для підвищення ефективності процесу навчання мови. По-перше, системи ШІ забезпечують негайний, масштабований та індивідуалізований зворотний зв'язок, що визначено як критичний фактор позитивної навчальної інтеракції [12]. По-друге, завдяки інтерактивному діалогу здобувачі освіти можуть практикувати комунікативну діяльність в різних контекстах [4]. По-третє, генеративний ШІ сприяє ознайомленню з різноманітними регістрами, жанрами та моделями дискурсу. Це підвищує прагматичну та стилістичну обізнаність здобувачів освіти. Однак ці можливості супроводжуються значними педагогічними ризиками. Водночас аналіз наукової літератури [15] доводить, що генеративний ШІ має особливо глибокий вплив на практику письма. На відміну від традиційних моделей письма, які наголошують на індивідуальному авторстві, письмо, опосередковане ШІ, характеризується ітеративним підказуванням, переглядом та спільною конструкцією тексту. Цей процес може підвищити обізнаність здобувачів освіти про лінгвістичні форми та риторичні структури, надаючи альтернативні формулювання, стилістичні варіації та організаційні пропозиції. Більше того, взаємодія, опосередкована ШІ, виходить за рамки письма та включає симульовані розмови, рольові ігри та комунікацію на основі завдань.

Одна з найважливіших проблем, пов'язаних з генеративним ШІ у вивченні мови, стосується переосмислення авторства та оригінальності. Текстове виробництво часто виникає в результаті спільного процесу між здобувачем освіти та інтелектуальною системою, що ускладнює традиційні уявлення про індивідуальне авторство та ставить під сумнів академічну доброчесність [13]. Концепція алгоритмічного співавторства стає особливо актуальною, оскільки межі між контентом, створеним людиною, та контентом, створеним машиною, стають дедалі розмитішими. Тісно пов'язане з цим питанням явище когнітивного розвантаження, коли здобувачі освіти передають певні когнітивні завдання, такі як лексичний пошук, синтаксичне структурування або генерування ідей, на зовнішні системи. Хоча когнітивне розвантаження може підвищити ефективність і зменшити когнітивне навантаження, воно також може призвести до зниження залученості до навчання, якщо не супроводжується критичним мисленням та активною участю [17]. У контексті нашого дослідження виникає доречне питання чи розвивають здобувачі освіти справжню мовну компетентність чи просто керують результатами інтелектуальних систем? Зважаючи на це, головний виклик полягає у сприянні рефлексивному та стратегічному використанню ШІ, де студенти

залишаються активними учасниками освітнього процесу, які критично оцінюють, адаптують та інтегрують контент, створений ШІ, у власну комунікативну діяльність.

Вважаємо, що концептуальна модель, розроблена у ході дослідження, забезпечує необхідну теоретичну основу для розуміння трансформації мовної компетентності в контексті цифровізації та зростаючого впливу генеративного ШІ. Зважаючи на існуючі особливості використання мови, розробка такої моделі стає важливою для опанування нових форм комунікації, у тому числі опосередкованих ШІ, а також підтримання високого рівня пізнавальної активності та якості навчання. Концептуальна модель мовної компетентності, доповнена ШІ, відображає розподілений, гібридний та технологічно опосередкований характер сучасного використання мови. В основі моделі лежить припущення, що мовна компетентність більше не обмежується внутрішніми знаннями особистості, а частково розподіляється між взаємодією людини та технологій, де здобувачі освіти взаємодіють з інтелектуальними цифровими системами [3; 6; 17]. Відповідно, модель складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів: лінгвістична компетентність, комунікативна компетентність, цифрова компетентність, компетентність взаємодії зі ШІ, критична та етична компетентність. Проаналізуємо їх детальніше.

Лінгвістична компетентність залишається фундаментальним компонентом, що охоплює знання лексичних, граматичних, фонологічних та синтаксичних систем. Вона забезпечує основу для продукування мовлення та розуміння. Комунікативна компетентність включає здатність використовувати мову належним чином у контексті, інтегруючи соціолінгвістичні, прагматичні та дискурсивні навички. У середовищі, опосередкованому ШІ, комунікативна компетентність включає не лише взаємодію між людьми, але й здатність брати участь в обміні інформацією з інтелектуальними цифровими системами, інтерпретувати їхні результати та відповідно адаптувати комунікаційні стратегії. Водночас цифрова компетентність стосується здатності ефективно використовувати цифрові технології для комунікації, управління інформацією та створення контенту. Компетентність взаємодії зі ШІ охоплює здатність стратегічно та ефективно взаємодіяти із системами ШІ, включаючи такі навички, як швидке формулювання, ітеративне уточнення запитів, оцінка результатів, згенерованих ШІ, та інтеграція цих результатів у власну комунікативну діяльність. Ця компетенція відображає перехід до алгоритмічно опосередкованого конструювання мови, де здобувачі освіти повинні активно керувати та регулювати свою взаємодію зі ШІ. Окремо виділяють критичну та етичну компетентність. Вона включає здатність оцінювати надійність, упередженість та доречність контенту, згенерованого ШІ, а також розуміння питань, пов'язаних з авторством, оригінальністю та академічною доброчесністю. Наявність цього компоненту гарантує, що здобувачі освіти залишаються обізнаними про наслідки використання ШІ та зберігають самостійність у процесі навчання.

Запропонована модель є інтегративною та неієрархічною; кожен компонент моделі динамічно взаємодіє з іншими. Лінгвістичні та комунікативні компетентності формують основу мовних здібностей, але їх розвиток все більше опосередковується цифровою компетентністю та компетентністю взаємодії зі ШІ. Цифрова компетентність забезпечує забезпечує доступ до інструментів ШІ, тоді як компетентність взаємодії зі ШІ реалізує цей доступ через стратегічну взаємодію з інтелектуальними цифровими системами. Критична та етична компетентність функціонує як регуляторний вимір, що перетинається з усіма іншими компонентами. Вона керує тим, як здобувачі освіти використовують лінгвістичні, комунікативні та технологічні ресурси, а також забезпечують рефлексивну, відповідальну та педагогічну значущу взаємодію зі ШІ. Без цього компоненту інтеграція ШІ в навчальний процес ризикує призвести до надмірної залежності, поверхневого навчання або порушень етичних норм. Важливо, що зв'язки між компонентами в моделі є двонаправленими. Наприклад, взаємодія з системами ШІ може покращити лінгвістичну та комунікативну компетентність, забезпечуючи позитивний зворотний зв'язок, тоді як високий рівень лінгвістичної

компетентності забезпечує більш ефективну взаємодію зі ШІ. Аналогічно, цифрова компетентність та компетентність взаємодії зі ШІ розвиваються разом, оскільки здобувачі освіти розвивають вдосконалюють технічні знання і здатність до стратегічного орієнтування в технологічно опосередкованому середовищі.

Рис. 1. ***Концептуальна модель мовної компетентності, доповнена ШІ***

На рис. 1 представлено концептуальну модель мовної компетентності, доповненої ШІ, в якій лінгвістичні та комунікативні компоненти тісно пов'язані з цифровою компетентністю та компетентністю взаємодії зі ШІ. Водночас критична та етична компетентність функціонує як регуляторний вимір спільної діяльності людини та ШІ.

Результати свідчать про те, що в цифровому середовищі мовна компетентність все більше проявляється як розподілена та гібридна здатність, що формується через взаємодію з інтелектуальними системами, такими як ChatGPT. Так, традиційні моделі концептуалізують продукування мовлення як індивідуальний процес, що включає пошук та використання лінгвістичних знань. Проте у ході дослідження було з'ясовано, що навчальне середовище, опосередковане ШІ, запроваджує форму діяльності під час якої здобувачі освіти активно взаємодіють з генеративними системами для створення, вдосконалення та адаптації тексту [11; 15]. Цей процес не замінює власну мовленнєву діяльність, а переналаштовує її, оскільки студенти повинні інтегрувати вхідні дані, згенеровані ШІ, з власними комунікативними намірами. В результаті продукування мовлення стає менш лінійним і більш діалогічним. У цій парадигмі мовна компетентність включає не лише здатність самостійно здійснювати мовленнєву діяльність, але й здатність організовувати та оцінювати зовні згенеровані лінгвістичні ресурси. Дані також демонструють зміни когнітивної діяльності, а саме:

лексичний пошук, синтаксичне кодування та організація дискурсу [17]. Водночас навчальне середовище, опосередковане ШІ, сприяє частковому делегуванню цих процесів зовнішнім системам, що призводить до форм когнітивного розвантаження. Цей перерозподіл когнітивних зусиль може підвищити ефективність та зменшити когнітивне навантаження, особливо під час виконання складних мовних завданнях.

Інтеграція генеративного ШІ в мовну освіту вимагає систематичного перегляду педагогічної діяльності [2]. З огляду на те, що мовна компетентність дедалі більше формується у взаємодії між людиною та технологіями, організація освітнього процесу потребує переходу від традиційних навичко-орієнтованих підходів до моделей, які інтегрують цифрову грамотність, критичну взаємодію та навчальні стратегії, засновані на використанні ШІ. Тому на основі аналізу наукової літератури [3; 7; 10; 12] було окреслено вплив використання ШІ на вищу філологічну освіту.

Перший аспект стосується переробки освітніх програм для підготовки майбутніх фахівців філологічних спеціальностей. Сучасні освітні програми вимагають переходу від переважно моделей, орієнтованих на текст, до інтегрованих, компетентнісних структур, які відображають реалії цифрової комунікації. Ця переробка передбачає імплементацію технологічних та когнітивних вимірів в існуючі мовні курси, а не розглядати їх як додаткові компоненти. Одним із основних наслідків інтеграції ШІ є необхідність розвитку цифрової грамотності як основної вимоги якісної вищої філологічної освіти. Цифрова грамотність включає здатність розуміти, як такі системи, як ChatGPT, генерують мову, а також здатність критично оцінювати їхні результати. Крім того, використання генеративного ШІ зумовлює необхідність трансформації методики навчання, оскільки змінюються не лише інструменти, а й сам характер пізнавальної та мовленнєвої діяльності. В умовах навчання, опосередкованого ШІ, зростає значення процесів аналізу, відбору, інтерпретації та критичного оцінювання інформації. Методика навчання має переорієнтовуватися на розвиток навичок ефективно взаємодіяти з інтелектуальними цифровими системами та усвідомлено інтегрувати їхні результати у власну комунікативну діяльність. Водночас важливим стає забезпечення збереження високого рівня когнітивної залученості студентів і їхньої автономії, що передбачає поєднання інструментів ШІ із завданнями, спрямованими на глибокий аналіз, розвиток критичного мислення, рефлексію та самостійну навчальну діяльність. Такі завдання можуть включати порівняння текстів, створених людиною, та текстів, створених ШІ; виявлення неточностей, упереджень або стилістичних невідповідностей; редагування та покращення текстів, створених ШІ; аналіз та оцінювання письмових текстів за допомогою ШІ.

Інтеграція ШІ суттєво трансформує роль викладача, зміщуючи її від функції основного джерела знань до ролі фасилітатора, посередника та критичного наставника [9]. В умовах навчального середовища, опосередкованого ШІ, викладачі відповідають не лише за передачу знань, а й за організацію ефективної взаємодії студентів із інтелектуальними системами та формування критичного ставлення до технологічних інструментів. Еволюція ролі викладача передбачає низку взаємопов'язаних функцій. Зокрема, важливим є контекстуалізація контенту, згенерованого ШІ, що дозволяє інтегрувати його у навчальний процес відповідно до дидактичних цілей. Викладач також відіграє ключову роль у підтримці розвитку метакогнітивних стратегій, необхідних для усвідомленої взаємодії зі ШІ [16]. Таким чином, сьогодні роль викладача набуває комплексного характеру, поєднуючи педагогічні, технологічні та етичні виміри.

Таким чином, подальший розвиток вищої філологічної освіти потребує не лише адаптації до нових умов, а й формування цілісного бачення взаємодії людини та ШІ як невід'ємної складової навчального процесу. Зміни, окреслені в дослідженні, свідчать про необхідність переорієнтації освітніх підходів на забезпечення високого рівня когнітивної залученості, збереження автономії здобувачів освіти та розвиток їхньої стратегічної компетентності у технологічно опосередкованому середовищі.

Водночас інтеграція генеративного ШІ відкриває нові можливості для персоналізації навчання, розширення комунікативного досвіду та переосмислення традиційних моделей мовної підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті здійснено теоретичне переосмислення мовної компетентності у вищій філологічній освіті в умовах стрімкого поширення генеративного ШІ. Узагальнення сучасних наукових підходів і проведений аналіз дозволяють стверджувати, що мовна компетентність більше не може розглядатися як суто внутрішня, індивідуально сформована система знань і навичок. Натомість вона постає як багатовимірний, гібридний і розподілений конструкт, що формується у процесі взаємодії здобувача освіти з інтелектуальними цифровими системами. У цьому контексті доведено, що генеративний ШІ не лише доповнює навчальний процес, а й трансформує його когнітивні, комунікативні та педагогічні засади. Результати дослідження підтверджують, що використання ШІ спричиняє переорієнтацію мовленнєвої діяльності від лінійного індивідуального продукування до діалогічної та ітеративної моделі, в якій здобувач освіти виступає активним регулятором взаємодії з інтелектуальними системами. Водночас відбувається зміна характеру когнітивної діяльності, що проявляється у частковому делегуванні мовленнєвих процесів зовнішнім когнітивним інструментам. Запропонована у дослідженні концептуальна модель мовної компетентності, доповнена ШІ, інтегрує лінгвістичну, комунікативну, цифрову компетентнсоті, компетентність взаємодії з ШІ, а також критичну та етичну компетентність, що взаємодіють у межах технологічно опосередкованого освітнього середовища. Така модель дозволяє адекватно відобразити сучасний стан вищої філологічної освіти та створює теоретичне підґрунтя для оновлення змісту і методики підготовки майбутніх філологів. Водночас дослідження підкреслює необхідність трансформації педагогічних підходів, зокрема інтеграції стратегій навчання, орієнтованих на ШІ, розвитку критичного мислення та забезпечення збереження високого рівня когнітивної залученості студентів.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з поглибленням вивчення впливу генеративного ШІ на формування окремих компонентів мовної компетентності, зокрема лінгвістичної та комунікативної. Окремого вивчення потребують питання розробки інструментів оцінювання мовної компетентності, опосередкованої ШІ, а також розробка дидактичних моделей інтеграції ШІ у навчальний процес закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бхіндер Н. В. Образ цифрових технологій та штучного інтелекту в новітній англомовній прозі. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2025. № 215. С. 71–77. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-215-9

2. Ілійчук Л. Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії*. 2024. № 8. С. 232–248. DOI: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-232-248

3. Кулімова Ю. Удосконалення мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах діджиталізації вищої педагогічної освіти в Україні. *Педагогічні науки*. 2024. № 84. С. 24–33. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2024.2.24

4. Соломаха А. В. Підготовка майбутніх педагогів до діджиталізації в ранньому навчанні іноземних мов. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. № 10. С. 203–215. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1017

5. Acosta A. J. Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) of College Freshmen Students in Navigating Difficulty of the Target Language. *Bulletin of Language and Literature Studies.* 2025. № 2(4). DOI: https://doi.org/10.59652/60bqjd85

6. Akpam U. Communication and Social Media Feedback Patterns: Towards Global Digital Information Standards in Ghana and Nigeria. *Bulletin of Language and Literature Studies.* 2025. № 2(2). DOI: https://doi.org/10.59652/blls.v2i2.595

7. Alisoy H. Sadiqzade Z. Mobile-Assisted Language Learning (MALL): Revolutionizing Language Education. *Luminis Applied Science and Engineering*. 2024. № 1(1). P. 60–72. DOI: https://doi.org/10.69760/lumin.202400002

8. Berezenko V. Cherkhava O., Musiienko Y. Communicative language teaching approach in promoting the linguistic competence of EFL learners. *Advanced Education.* 2022. № 9(20). P. 88–96. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.224016

9. Carrillo C. Flores M. A., Mena J. Artificial intelligence in the context of teacher education: emerging themes and critical issues. *European Journal of Teacher Education*. 2025. № 48(5). P. 1143–1162. DOI: https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2584283

10. Garalde K. Estremera M. Second Language Acquisition (SLA) Theories Applied in ESL Teacher Training. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods.* 2026. № 4(1). DOI: https://doi.org/10.59652/cem63708

11. Kucukali E. ChatGPT assisted translanguaging by teachers in online foreign language classes. *Information Technologies and Learning Tools.* 2025. № 108(4). P. 20–36. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v108i4.6154

12. Lei H. Jiang Z. Assessing the digital competence and its influencing factors among foreign language teachers in Chinese universities. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. № 12(1). Article 966. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-025-05394-7

13. Lund, B., Mannuru, N. R., Teel, Z. A., Lee, T. H., Ortega, N. J., Simmons, S., Ward, E. Student Perceptions of AI-Assisted Writing and Academic Integrity: Ethical Concerns, Academic Misconduct, and Use of Generative AI in Higher Education. *AI in Education*. 2025. № 1(1). DOI: https://doi.org/10.3390/aieduc1010002

14. Molina Sánchez L., Arguedas Carballo Y. The impact of implementing the Computer-Assisted Language Learning (CALL) approach using the Nearpod platform in improving phrasal verbs vocabulary among adult learners at the virtual institute Centro de Matemáticas e Idiomas Segura in San Isidro de Alaju. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.* 2025. № 9(2). P. 1060–1078. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16932

15. Polakova P., Ivenz P. The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students' writing skills. *Cogent Education*. 2024. № 11(1). DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2410101

16. Tan X. Cheng G., Ling M. H. Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence.* 2025. № 8. Article 100355. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355

17. Torres P. J., Kahveci Y. E. Effectiveness of Artificial Intelligence (AI) in language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025. № 9. Article 100522. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100522

References

1. Bhinder, N. V. (2025). Obraz tsyfrovykh tekhnolohii ta shtuchnoho intelektu v novitnii anhlomovnii prozi [Image of digital technologies and artificial intelligence in new English literature]. *Naukovi zapysky – Scientific Notes. Series: Philological sciences*, 215, 71–77. https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-215-9 [in Ukrainian].

2. Illichuk, L. (2024). Shtuchnyi intelekt i yakist osvity: mozhlyvosti, vyklyky ta zahrozy [Artificial intelligence and the quality of education: opportunities, challenges and threats]. *Naukovo-pedahohichni studii – Scientific-pedagogical studies,* 8, 232–248. https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-232-248 [in Ukrainian].

3. Kulimova, Yu. (2024). Udoskonalennia movno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v umovakh didzhytalizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Improving language and communicative competence of future primary school teachers in the context of digitalization of higher pedagogical education in Ukraine]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences,* 84, 24–33. https://doi.org/10.33989/2524-2474.2024.2.24 [in Ukrainian].

4. Solomakha, A. V. (2021). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do didzhytalizatsii v rannomu navchanni inozemnykh mov [Training future teachers for digitalization in early foreign language learning]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open*

educational e-environment of modern university, 10, 203-215. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1017 [in Ukrainian].

5. Acosta, A. J. (2025). Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) of College Freshmen Students in Navigating Difficulty of the Target Language. *Bulletin of Language and Literature Studies,* 2(4). https://doi.org/10.59652/60bqjd85 [in English].

6. Akpam, U. (2025). Communication and Social Media Feedback Patterns: Towards Global Digital Information Standards in Ghana and Nigeria. *Bulletin of Language and Literature Studies,* 2(2). https://doi.org/10.59652/blls.v2i2.595 [in English].

7. Alisoy, H., & Sadiqzade, Z. (2024). Mobile-Assisted Language Learning (MALL): Revolutionizing Language Education. *Luminis Applied Science and Engineering, 1*(1), 60–72. https://doi.org/10.69760/lumin.202400002 [in English].

8. Berezenko, V., Cherkhava, O., & Musiienko, Y. (2022). Communicative language teaching approach in promoting the linguistic competence of EFL learners. *Advanced Education, 9*(20), 88–96. https://doi.org/10.20535/2410-8286.224016 [in English].

9. Carrillo, C., Flores, M. A., & Mena, J. (2025). Artificial intelligence in the context of teacher education: emerging themes and critical issues. *European Journal of Teacher Education, 48*(5), 1143–1162. https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2584283 [in English].

10. Garalde, K., & Estremera, M. (2026). Second Language Acquisition (SLA) Theories Applied in ESL Teacher Training. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods,* 4(1). https://doi.org/10.59652/cem63708 [in English].

11. Kucukali, E. (2025). ChatGPT assisted translanguaging by teachers in online foreign language classes. *Information Technologies and Learning Tools, 108*(4), 20–36. https://doi.org/10.33407/itlt.v108i4.6154 [in English].

12. Lei, H., & Jiang, Z. (2025). Assessing the digital competence and its influencing factors among foreign language teachers in Chinese universities. *Humanities and Social Sciences Communications,* 12(1), 966. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05394-7 [in English].

13. Lund, B., Mannuru, N. R., Teel, Z. A., Lee, T. H., Ortega, N. J., Simmons, S., & Ward, E. (2025). Student Perceptions of AI-Assisted Writing and Academic Integrity: Ethical Concerns, Academic Misconduct, and Use of Generative AI in Higher Education. *AI in Education,* 1(1). https://doi.org/10.3390/aieduc1010002 [in English].

14. Molina Sánchez, L., & Arguedas Carballo, Y. (2025). The impact of implementing the Computer-Assisted Language Learning (CALL) approach using the Nearpod platform in improving phrasal verbs vocabulary among adult learners at the virtual institute Centro de Matemáticas e Idiomas Segura in San Isidro de Alaju. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 9(2), 1060–1078. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16932 [in English].

15. Polakova, P., & Ivenz, P. (2024). The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students' writing skills. *Cogent Education,* 11(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2410101 [in English].

16. Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 8, Article 100355. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355 [in English].

17. Torres, P. J., & Kahveci, Y. E. (2025). Effectiveness of Artificial Intelligence (AI) in language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 9*, Article 100522. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100522 [in English].

Bhinder N.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of English Language and Literature,
National university of Ostroh Academy
natabhinder@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3047-3015

RETHINKING LANGUAGE COMPETENCE IN HIGHER PHILOLOGICAL EDUCATION IN THE AGE OF CHATGPT

Relevance of the study. The article substantiates the need for a theoretical reconceptualization of language competence in higher philological education in the context of the widespread adoption of generative artificial intelligence. It is argued that contemporary language use is increasingly acquiring a hybrid and distributed character, as it is shaped through continuous interaction between human learners and intelligent digital systems.
Main objective of the study. Objective of the study is to provide a theoretical rethinking of language competence in the era of generative artificial intelligence, with particular emphasis on the transformative role of systems such as ChatGPT.
Methodology. Within the framework of the study, a number of theoretical methods was employed, including the analysis and synthesis of scholarly literature, comparison, generalization, and conceptual modeling. These methods made it possible to systematize existing approaches to understanding language competence and to identify their limitations in AI-mediated learning environments.
Results and conclusions. The findings reveal a significant transformation of linguistic and cognitive activity. At the same time, there is evidence of partial delegation of cognitive processes to external intelligent systems, which leads to new forms of cognitive organization. In response to these changes, an AI-augmented conceptual model of language competence is proposed. The model integrates linguistic, communicative, digital, AI interaction, and critical-ethical components and reflects the technologically mediated nature of contemporary language use. The study also outlines key pedagogical implications, emphasizing the need to update the content and structure of philological education, integrate AI-oriented learning strategies, foster the development of critical thinking, and ensure a high level of cognitive engagement and learner autonomy. To conclude, the proposed framework provides a theoretical basis for adapting language education to the evolving conditions of AI-enhanced learning environments.
Significance. The results of the study can be applied in the modernization of curricula in higher philological education, the development of AI-integrated teaching materials and assessment tools, and the training of educators to effectively incorporate generative AI into language instruction.
Keywords: language competence, generative artificial intelligence, ChatGPT, higher philological education, digital literacy, cognitive offloading, algorithmic co-authorship, Computer-Assisted Language Learning (CALL), pedagogical innovations.

Отримано редколегією / Received: *01.05.2026*
Прорецензовано / Revised: *12.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 37.016:51:377
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-20-31

Груздьова К. І.
аспірантка Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
викладач циклової комісії економіко-математичних дисциплін і менеджменту
фахового коледжу «Університум»
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
k.hruzdova.asp@kubg.edu.ua
https://orcid.org/ 0000-0002-2747-3364

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ З МАТЕМАТИКИ

У статті обґрунтовано сутність навчально-пізнавальної компетентності здобувачів фахової передвищої освіти у процесі вивчення математичних дисциплін. Визначено, що навчально-пізнавальна компетентність є інтегрованою характеристикою особистості, яка відображає здатність до організації, здійснення та рефлексивного оцінювання пізнавальної діяльності в умовах математичного мислення. Методологічну основу дослідження становлять теоретичний аналіз наукових джерел, структурно-системний і компетентнісний підходи. Проаналізовано вітчизняні та зарубіжні підходи до трактування структури компетентності. Запропоновано чотирикомпонентну структуру навчально-пізнавальної компетентності, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти. Виявлено їх взаємозв'язок як цілісної динамічної системи у процесі математичної підготовки здобувачів ФПО.

Ключові слова: навчально-пізнавальна компетентність, фахова передвища освіта, навчання математики, структура компетентності, пізнавальна діяльність, уміння вчитися.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації фахової передвищої освіти (ФПО) України зумовлюють зростання вимог до якості підготовки майбутніх фахівців, їхньої здатності до самостійного здобуття знань, критичного мислення та організації пізнавальної діяльності. Особливої актуальності набуває проблема формування навчально-пізнавальної компетентності (НПК), ефективність розв'язання якої зумовлюється, серед іншого, математичною підготовкою, яка сприяє розвитку логічного й аналітичного мислення. Водночас традиційні підходи до викладання математичних дисциплін не завжди забезпечують належний рівень сформованості навчально-пізнавальної компетентності у здобувачів освіти, що зумовлює потребу в уточненні її сутності, структури та механізмів формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній теорії навчально-пізнавальна компетентність (НПК) розглядається як інтегративне утворення особистості, розвиток якого відбувається у процесі активної навчальної діяльності. У вітчизняному науковому дискурсі Н. Бібік та О. Овчарук пов'язують НПК з розвитком ключової компетентності «уміння вчитися» [1]. Водночас у зарубіжних дослідженнях Б. Дж. Циммермана (B. J. Zimmerman), П. Р. Пінтріча (P. R. Pintrich) та Дж. Г. Флавелла (J. H. Flavell) теоретичне підґрунтя навчально-пізнавальної компетентності пов'язується з теоріями саморегульованого навчання та метакогнітивного моніторингу, що акцентують роль мотивації, цілепокладання й рефлексії [20; 16]. Узагальненням цих підходів є концепт «learning to learn», запропонований Б. Госкінс (B. Hoskins) та

Р. Д. Крік (R. D. Crick), трактується як здатність особистості організовувати, регулювати й оцінювати власну навчальну діяльність упродовж життя [14].

Аналіз наукових джерел демонструє різноманітність підходів до структурування цієї компетентності. І. Бургун акцентує увагу на ролі суб'єктного досвіду у розв'язанні нових навчальних завдань [2], І. Малафіїк – на поступовому розвитку самостійності та продуктивності пізнавальної діяльності [5]. Натомість А. Катречко розглядає НПК крізь призму організації власної навчальної діяльності [4]. Попри відмінності у підходах, спільним для них є орієнтація на саморегуляцію, роботу з інформацією, цілепокладання та рефлексію.

Крім того, у сучасному науковому дискурсі недостатньо виразно представлено специфіку навчально-пізнавальної компетентності в контексті окремих навчальних дисциплін, зокрема математики. На відміну від загальнонавчальної діяльності, математична має специфічний характер, що зумовлений абстрактністю змісту, використанням знаково-символічних систем і високим рівнем логічної строгості. Зокрема, у працях фундаторів сучасної методики математики М. Нісса (M. Niss) та В. Блюма (W. Blum) підкреслюється, що ключовим механізмом розвитку мислення є процес розв'язування задач, який інтегрує аналіз умов, побудову моделей, вибір стратегій і обґрунтування результатів [13]. Важливе місце у сучасній математичній освіті посідає математичне моделювання, яке В. Блюм (W. Blum) визначає як процес переходу від реальної ситуації до математичної моделі та інтерпретації отриманих результатів [13]. Така діяльність вимагає інтеграції когнітивних, операційних і рефлексивних умінь, що безпосередньо співвідноситься зі структурою навчально-пізнавальної компетентності.

Разом із тим, аналіз досліджень у сфері фахової передвищої освіти, зокрема праць М. Братко [11], В. Радкевич, Т. Пащенко [9] та досліджень STEM-орієнтованого навчання математики, свідчить про недостатню розробленість проблеми формування навчально-пізнавальної компетентності у процесі математичної підготовки студентів. У наявних працях переважає увага до загальних питань компетентнісного підходу, професійної підготовки та розвитку окремих компетентностей, тоді як відсутні узгоджені підходи до визначення структури НПК, критеріїв і рівнів її сформованості у закладах фахової передвищої освіти. У зв'язку з цим актуалізується потреба в уточненні сутності навчально-пізнавальної компетентності та обґрунтуванні її структури як цілісної системи, що інтегрує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти.

Метою статті є обґрунтування сутності навчально-пізнавальної компетентності як інтегральної якості здобувача ФПО та уточнення її внутрішньої структури в контексті вивчення математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті проведеного теоретичного аналізу уточнення сутності навчально-пізнавальної компетентності здобувачів фахової передвищої освіти потребує звернення до загальнотеоретичних засад компетентнісного підходу та нормативно-правового забезпечення освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту» [7], компетентність трактується як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та подальшу навчальну діяльність. Такий підхід акцентує інтегративний і діяльнісний характер компетентності, що є методологічною основою для диференціації її видів. У фаховій передвищій освіті зазначені положення конкретизуються в Законі України «Про фахову передвищу освіту», де результати навчання подаються через єдність знань, умінь, комунікації, автономності та відповідальності [8]. Хоча поняття «навчально-пізнавальна компетентність» безпосередньо не використовується в зазначеному нормативно-правовому акті, його зміст імпліцитно розкривається через вимоги до здобувачів щодо здатності до самостійного навчання, критичного мислення та застосування знань у практичних ситуаціях. Додатково ці орієнтири

конкретизуються у Стандартах фахової передвищої освіти [3], де серед загальних компетентностей визначено здатність до навчання, пошуку й аналізу інформації, а також критичного мислення. Узагальнюючим підґрунтям виступає Національна рамка кваліфікацій [6], відповідно до якої для 5 рівня характерними є автономність у навчанні, здатність діяти в змінних умовах і самостійно виконувати завдання.

Поряд із нормативним підходом, у сучасних наукових дослідженнях розкрито різні аспекти суміжних понять. Зокрема, концепт «learning to learn» інтерпретується як здатність особистості організовувати й регулювати власну навчальну діяльність, що включає мотивацію, цілепокладання, вибір стратегій навчання та рефлексію результатів. Дослідники (Б. Госкінс (B. Hoskins), Р. Крік (R. Crick), А. Петреску (A. Petrescu) та ін.) підкреслюють, що ця компетентність має виразний метакогнітивний і саморегулятивний характер, орієнтований на навчання впродовж життя та подолання навчальних труднощів [14; 15]. Водночас у роботах М. Сантос-Тріго (M. Santos-Trigo) когнітивна складова розглядається через призму діяльності з розв'язування задач і включає здатність аналізувати умови, застосовувати знання, обирати стратегії розв'язання та оцінювати отримані результати [18]. У свою чергу, Е. Арагон (E. Aragón) та І. Меначо (I. Menacho) трактують навчально-когнітивну компетентність як інтеграцію логічної, методологічної та навчальної діяльності у процесі самостійного пізнання, що поєднує теоретичні знання з практичною діяльністю [12].

В українських дослідженнях І. Турчина та Н. Вахрушева переважно пов'язують НПК зі здатністю до самостійного здобуття знань, розвитком пізнавальної ініціативи та саморегуляції [10]. Водночас А. Катречко акцентує увагу на її структурній організації, виокремлюючи взаємодію мотиваційного, когнітивного та діяльнісного складників [4].

Узагальнення наведених підходів дає підстави стверджувати, що суміжні поняття – «уміння вчитися», «навчальна компетентність» і «пізнавальна компетентність» – описують переважно універсальні механізми організації навчання (саморегуляцію, роботу з інформацією, цілепокладання), проте не враховують специфіки предметного мислення. У процесі навчання математики така специфіка пов'язана з оперуванням абстрактними об'єктами, знаково-символічними системами та формалізованими моделями, що зумовлює особливий тип інтелектуальної діяльності. Йдеться не лише про організацію навчання, а про здатність здійснювати математичне мислення: будувати моделі, алгоритмізувати дії, обґрунтовувати результати. Отже, на відміну від загальної здатності до навчання, навчально-пізнавальна компетентність у математиці характеризує не лише здатність організовувати, здійснювати та рефлексивно оцінювати пізнавальну діяльність, а передусім здатність реалізовувати її у специфічних умовах математичного мислення, що передбачає оперування абстрактними об'єктами, використання знаково-символічних систем, побудову формалізованих моделей, алгоритмізацію дій та логічне обґрунтування результатів.

З метою конкретизації відмінностей між зазначеними поняттями та визначення місця навчально-пізнавальної компетентності в їх системі доцільно подати їх порівняльну характеристику (табл. 1).

Таблиця 1

Змістові відмінності суміжних понять у системі навчально-пізнавальної діяльності

Поняття	Основний акцент	Чого бракує для математики в коледжі (ФПО)?
1	2	3
Уміння вчитися	Загальнонавчальні вміння (планування, організація, контроль)	Не передбачає системної роботи з математичним формалізмом, знаково-символічними моделями та процедурою доведення.

Продовження таблиці 1

1	2	3
Пізнавальна компетентність	Прагнення до нового, інтелектуальна цікавість.	Може мати недостатньо структурований характер; не завжди веде до професійно значущого результату.
Навчальна компетентність	Адаптація до вимог освітньої системи (виконання програми).	Орієнтована на процес «засвоєння», а не на самостійне «породження» знання.
НПК (у трактуванні автора)	Синтез методології пізнання та інструментарію математики.	Сприяє реалізації цілісного циклу математичної діяльності: від мотивації до професійно значущої рефлексії

Питання структури навчально-пізнавальної компетентності є дискусійним у сучасній педагогічній науці, що зумовлює необхідність аналізу існуючих підходів до її компонентного складу. Узагальнення наукових праць свідчить про відсутність єдиного підходу до визначення структури цієї компетентності, проте більшість дослідників виокремлюють взаємопов'язані мотиваційні, когнітивні та діяльнісні складові. Так, у дослідженні І. Бургун навчально-пізнавальна компетентність представлена як система, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та досвідний компоненти [2]. При цьому мотиваційно-ціннісний компонент охоплює потреби, мотиви та цілі навчання; когнітивний – систему предметних і методологічних знань; діяльнісний – комплекс загальнонавчальних умінь (зокрема організаційних, контрольно-оцінних, логічних і комунікативних); досвідний – результат набуття індивідуального досвіду навчально-пізнавальної діяльності. Подібний підхід простежується у роботах І. Турчина, де структура навчально-пізнавальної компетентності представлена через когнітивний, операційно-діяльнісний та поведінковий компоненти. Особливістю цього підходу є акцент на поведінковій складовій, що охоплює мотивацію, цілі, установки та емоційно-ціннісне ставлення до навчальної діяльності, підкреслюючи нерозривний зв'язок пізнавальної активності з особистісним розвитком здобувача освіти [10]. Більш розгорнуту багатокомпонентну модель запропоновано І. Малафіїк, який виокремлює мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-організаційний і продуктивний компоненти. У цьому підході навчально-пізнавальна компетентність розглядається як ієрархічно організована система, де особливого значення набуває рефлексивний аспект і результативність діяльності [5]. У європейському освітньому дискурсі структура спорідненої компетентності «learning to learn» також має багатовимірний характер. Зокрема, у LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence виокремлюються когнітивний, метакогнітивний, мотиваційно-афективний та поведінковий (диспозиційний) виміри, що включають здатність до розв'язання проблем, саморефлексію, мотивацію до навчання, емоційну саморегуляцію, критичне мислення та готовність до безперервного навчання [17].

Таким чином, аналіз наукових підходів дає підстави для таких узагальнень: по-перше, більшість моделей інваріантно містять мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти; по-друге, значна частина дослідників додатково виокремлює рефлексивний або досвідний компонент; по-третє, спостерігається тенденція до інтеграції емоційно-ціннісних і регулятивних аспектів у структуру компетентності.

Водночас для опису навчально-пізнавальної компетентності у процесі навчання математики цього виявляється недостатньо, оскільки необхідно врахувати не лише структуру діяльності, а й її циклічний характер, що передбачає постійний зворотний зв'язок і корекцію дій. З урахуванням зазначених підходів, а також специфіки навчання математичних дисциплін у системі фахової передвищої освіти, у дослідженні

запропоновано структуру навчально-пізнавальної компетентності, що включає чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. Виділення саме цих компонентів зумовлено тим, що: мотиваційно-ціннісний компонент узагальнює підходи, пов'язані з навчальною мотивацією, цілепокладанням і ціннісним ставленням до навчання; когнітивний компонент відображає систему математичних знань і способів мислення; операційно-діяльнісний компонент інтегрує загальнонавчальні та предметно-специфічні вміння; рефлексивно-оцінний компонент поєднує елементи самоконтролю, самооцінювання та аналізу результатів діяльності, що в інших підходах представлені як окремі (рефлексивні, досвідні або метакогнітивні) складові. Запропонована структура, з одного боку, спирається на узагальнення існуючих наукових підходів, а з іншого – уможливлює їх концептуальну інтеграцію та адаптацію до умов навчання математики у ФПО.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає спрямованість навчально-пізнавальної діяльності та виступає її внутрішнім рушієм, забезпечуючи залучення до діяльності й готовність до подолання інтелектуальних труднощів. Від рівня його сформованості залежить не лише активність здобувача, а й глибина засвоєння навчального матеріалу та здатність до самостійної роботи. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає причини й цілі пізнавальної діяльності, задаючи її особистісний зміст. Саме тому він безпосередньо впливає на характер взаємодії здобувача з навчальним матеріалом: від формального виконання завдань до їх осмисленого опрацювання та застосування. У сучасних дослідженнях мотивація розглядається як ключовий чинник забезпечення навчання впродовж життя [19], що поєднує пізнавальні потреби, особистісні цінності та професійні орієнтації. У системі фахової передвищої освіти це набуває особливого значення, оскільки значна частина здобувачів орієнтується на практичне використання знань у майбутній професійній діяльності.

Структурно мотиваційно-ціннісний компонент охоплює взаємодію кількох складників: ціннісні орієнтації відображають усвідомлення значущості математичних знань як інструменту пізнання та професійної діяльності. Вони проявляються у прийнятті математики як засобу аналізу, моделювання та прийняття рішень. Використання математичних моделей для прогнозування економічних показників або технічних процесів свідчить про сформованість цього аспекту; пізнавальна активність характеризує рівень інтелектуальної ініціативи та готовність виходити за межі заданих алгоритмів. Вона виявляється у пошуку альтернативних способів розв'язання задач, постановці запитань, самостійному розширенні змісту навчання. Такі дії відображають перехід від репродуктивної до продуктивної діяльності; вольова регуляція забезпечує стійкість пізнавальної діяльності в умовах труднощів і невизначеності. Вона проявляється у здатності підтримувати зусилля, контролювати процес розв'язування та доводити роботу до завершення. Систематичне опрацювання складних задач і аналіз власних помилок є показниками її сформованості.

Поєднання ціннісних орієнтацій, пізнавальної активності та вольової регуляції формує внутрішню основу навчально-пізнавальної діяльності. За таких умов знання набувають особистісної значущості, а навчальна діяльність – характеру саморозвитку. Це створює передумови для переходу від зовнішньо зумовленого навчання до внутрішньо мотивованого, що підсилює ефективність усіх інших компонентів навчально-пізнавальної компетентності.

Когнітивно-змістовий компонент становить змістову та інтелектуальну основу навчально-пізнавальної компетентності, визначаючи рівень опанування знань, способів мислення та інтелектуальних дій, необхідних для здійснення пізнавальної діяльності [12]. У структурі компетентності він відіграє роль ядра, оскільки виступає основою для смислової організації діяльності та визначає якість її результатів. Рівень сформованості когнітивно-змістового компонента зумовлює можливість переходу від інтересу до знання і від дії – до розуміння. За його недостатнього розвитку діяльність набуває формального характеру, а результати навчання залишаються фрагментарними

й нестійкими. Водночас саме він створює підґрунтя для реалізації операційно-діяльнісного компонента та ефективного функціонування рефлексивних процесів. У навчанні математики когнітивно-змістовий компонент набуває особливого значення, що зумовлено абстрактністю, логічною строгістю та високим рівнем узагальненості математичних знань. Він інтегрує не лише систему понять і фактів, а й способи мислення, які забезпечують застосування знань у нових умовах. Структурно когнітивно-змістовий компонент охоплює взаємопов'язані аспекти. Система математичних знань і понять формує теоретичну основу діяльності. Її сформованість проявляється не у відтворенні визначень, а у розумінні змісту понять, внутрішніх зв'язків і умов їх застосування. Усвідомлення похідної як характеристики швидкості зміни функції або інтеграла як засобу обчислення площі під графіком відображає перехід до змістового рівня знань. Опанування методів і стратегій розв'язування задач характеризує здатність використовувати знання як інструмент діяльності. Це передбачає вибір адекватних способів розв'язання, їх комбінування та адаптацію до нових умов. Використання аналітичних і графічних методів, а також побудова математичних моделей прикладних задач свідчать про сформованість стратегічного мислення. Розвиток логічного, аналітичного та алгоритмічного мислення забезпечує побудову обґрунтованих міркувань і послідовних дій. Він виявляється у здатності аналізувати умову задачі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, структурувати процес розв'язання та формулювати висновки. Здатність до узагальнення, абстрагування та моделювання відображає вищий рівень когнітивної діяльності. Перехід від конкретної задачі до загальної моделі або використання функціональних залежностей для опису реальних процесів свідчить про сформованість цього рівня.

Володіння математичною мовою і засобами представлення інформації сприяє формуванню точності і однозначності мислення. Це проявляється у коректному використанні символіки, інтерпретації графіків і здатності переводити текстову інформацію у математичні моделі, наприклад:

- інтерпретувати похідну як швидкість зміни в економічних або технічних процесах;
- використовувати інтеграл для оцінювання накопичених величин;
- будувати функціональні моделі реальних ситуацій;
- переходити від табличних даних до аналітичного опису залежностей.

Таким чином, когнітивно-змістовий компонент поєднує знання як результат навчання і мислення як процес їх застосування, формуючи інтелектуальне підґрунтя навчально-пізнавальної діяльності. Його системоутворювальна роль полягає в тому, що саме він визначає зміст діяльності, забезпечує її усвідомленість і створює умови для інтеграції мотиваційних, діяльнісних і рефлексивних аспектів у єдину систему.

Операційно-діяльнісний компонент відображає практичний вимір навчально-пізнавальної компетентності та характеризує здатність здобувача реалізовувати знання у процесі розв'язування навчальних і прикладних завдань. У структурі компетентності він виконує процесуальну функцію, уможливлюючи перехід від когнітивного змісту до його практичного застосування. Рівень сформованості цього компонента визначає, наскільки знання набувають дієвого характеру. За достатнього розвитку когнітивного ядра діяльнісний компонент сприяє його розгортанню у конкретних діях; у протилежному випадку діяльність обмежується відтворенням алгоритмів без глибокого розуміння.

У навчанні математики діяльнісний компонент формується передусім у процесі розв'язування задач, де знання функціонують як інструмент аналізу, моделювання та прийняття рішень [18]. Його особливістю у фаховій передвищій освіті є трансформація математичних дій у професійно орієнтовані. Зокрема:

– для економічних спеціальностей – інтерпретація функціональних залежностей як моделей попиту, витрат, прибутку;

– для дизайнерських – використання геометричних перетворень, пропорцій та масштабування;

– для технічних – аналіз змінних процесів, робота з графіками та апроксимаціями.

У цьому контексті математична задача виступає не лише навчальним, а й квазіпрофесійним інструментом діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент охоплює систему взаємопов'язаних умінь: навчально-організаційні вміння спрямовані на планування та регуляцію діяльності, включаючи визначення послідовності дій і раціональний розподіл часу; навчально-логічні вміння пов'язані з безпосереднім здійсненням розумових операцій: аналізом умов задачі, встановленням зв'язків, побудовою алгоритмів і доведенням тверджень; навчально-інформаційні вміння відображають здатність працювати з різними формами подання інформації та використовувати цифрові інструменти, зокрема інтерпретувати графіки й будувати математичні моделі на основі текстових даних; контрольно-оцінні вміння інтегровані у процес діяльності та уможливлюють оперативний самоконтроль і корекцію дій під час розв'язування.

Здатність до перенесення знань у професійно орієнтовані ситуації характеризує вищий рівень сформованості компонента, коли математичні знання застосовуються для розв'язання прикладних задач у різних галузях. Операційно-діяльнісний компонент уможливлює функціонування когнітивного ядра у практичній площині, перетворюючи знання на інструмент діяльності. Його сформованість визначає, чи здатен здобувач використовувати знання в нових ситуаціях, що безпосередньо впливає на ефективність навчально-пізнавальної діяльності.

Рефлексивно-оцінний компонент сприяє регуляції навчально-пізнавальної діяльності та характеризує здатність здобувача до аналізу, оцінювання й корекції власних дій і результатів. У структурі компетентності він виконує регулятивну функцію, формуючи зворотний зв'язок між когнітивним змістом і його практичною реалізацією. Цей компонент визначає ступінь усвідомленості діяльності: від механічного виконання дій до їх осмисленого контролю та вдосконалення. Він інтегрує результати діяльності та забезпечує їх перетворення на основу подальшого розвитку, підтримуючи динамічність усієї системи компетентності. У навчанні математики рефлексивний компонент набуває особливого значення, оскільки аналіз способів розв'язування, порівняння альтернативних підходів і узагальнення досвіду формують здатність до перенесення знань у нові ситуації.

До структури рефлексивно-оцінного компоненту відносимо такі вміння: самоаналіз результатів діяльності передбачає оцінювання не лише правильності відповіді, а й логіки та послідовності виконаних дій; виявлення та інтерпретація помилок сприяє формуванню розуміння причин труднощів і виявлення прогалин у знаннях або недосконалості обраних стратегій; самоконтроль у процесі діяльності дозволяє відстежувати правильність дій на різних етапах розв'язування та співвідносити їх із поставленою метою; готовність до самокорекції виявляється у здатності змінювати стратегію діяльності відповідно до отриманих результатів; усвідомлення індивідуальних особливостей навчання пов'язане з розвитком метакогнітивних умінь і вибором оптимальних способів пізнавальної діяльності.

Рефлексивно-оцінний компонент виступає регулятором узгодженості між знанням і дією, підтримуючи ефективність функціонування когнітивного ядра та діяльнісного компонента. Його сформованість визначає здатність до саморегуляції та безперервного вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності.

Запропонована структура навчально-пізнавальної компетентності створює основу для її подальшої операціоналізації через систему критеріїв і показників. Зокрема, мотиваційно-ціннісний компонент може бути охарактеризований через спрямованість на пізнавальну діяльність і стійкість навчальної мотивації; когнітивно-змістовий – через рівень сформованості математичних знань і способів мислення;

операційно-діяльнісний – через здатність застосовувати знання у процесі розв'язування задач і моделювання; рефлексивно-оцінний – через уміння здійснювати самоконтроль, аналіз і корекцію діяльності.

Компоненти навчально-пізнавальної компетентності утворюють цілісну динамічну систему, у межах якої кожен із них виконує специфічну функцію та водночас залежить від інших. Їх взаємодія сприяє не лише накопиченню знань, а й формуванню здатності до їх осмисленого застосування та подальшого розвитку. Когнітивно-змістовий компонент виступає системоутворювальним ядром цієї системи, оскільки визначає зміст діяльності, рівень її усвідомленості та якість результатів. Саме він задає логіку пізнавального процесу й створює основу для функціонування інших компонентів. Мотиваційно-ціннісний компонент формує смислову спрямованість діяльності, визначаючи ставлення здобувача до навчання, рівень його залученості та готовність до подолання труднощів. Він впливає на глибину засвоєння знань і активність їх використання, а також змінюється під впливом успішності діяльності та рівня розуміння матеріалу. Операційно-діяльнісний компонент забезпечує реалізацію когнітивного змісту у практичній площині. У процесі розв'язування задач знання набувають функціонального характеру, трансформуючись у систему дій, умінь і навичок. Ефективність цього процесу залежить від якості сформованого когнітивного ядра та рівня мотивації. Рефлексивно-оцінний компонент виконує регулятивну функцію, забезпечуючи зворотний зв'язок у системі. Аналіз результатів діяльності, виявлення помилок і корекція стратегій дозволяють уточнювати знання, вдосконалювати дії та підтримувати або змінювати мотивацію. Це надає системі динамічного характеру та сприяє її розвитку.

Взаємодія компонентів реалізується як циклічний процес: мотиваційне залучення стимулює засвоєння знань; сформоване когнітивне ядро забезпечує можливість їх практичного застосування; діяльність супроводжується рефлексією, яка уточнює результати й способи дій; отриманий досвід впливає на подальшу мотивацію та спрямованість навчання. Водночас вона не має лінійного характеру і може супроводжуватися дисбалансами. У процесі навчання найчастіше спостерігаються такі критичні ситуації:

– висока мотивація за недостатнього когнітивного базису → поверхневе засвоєння;

– сформовані знання без діяльнісного компонента → нездатність застосування;

– розвинена діяльність без рефлексії → накопичення типових помилок;

– слабка мотивація → формалізація діяльності.

Подолання таких розривів потребує диференційованого педагогічного впливу: підсилення когнітивного ядра, варіативності задач або організації рефлексивної діяльності.

У навчанні математики така взаємодія проявляється у переході від інтересу до задачі – до опанування необхідного теоретичного матеріалу, подальшого його застосування та аналізу отриманих результатів. Це сприяє поступовому ускладненню діяльності, поглибленню розуміння та формуванню здатності до самостійного навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Навчально-пізнавальна компетентність здобувачів фахової передвищої освіти визначено як інтегровану характеристику, що відображає здатність до організації, здійснення та рефлексивного оцінювання пізнавальної діяльності у процесі навчання математики. Показано, що вона має системний характер і не зводиться до суміжних понять, зокрема «уміння вчитися», оскільки враховує специфіку математичного мислення. Обґрунтовано її чотирикомпонентну структуру (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний компоненти) та встановлено їх взаємозв'язок як динамічної системи, що забезпечує цілісність навчально-пізнавальної діяльності.

Запропонований підхід до структурування компетентності може бути використаний для проєктування змісту навчання, розроблення системи задач і діагностики рівнів її сформованості. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення методики формування навчально-пізнавальної компетентності та її експериментальну перевірку.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 45–50.

2. Бургун І. В. Теоретико-методичні засади розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи в навчанні фізики. 2015. С. 10–17. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7c2016d3-5bb9-4f03-9487-6ab239c4b34d/content (дата звернення: 29.04.2026).

3. Затверджені стандарти фахової передвищої освіти : офіційний вебсайт Міністерства освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/fakhova-peredvishcha-osvita-2/sektor-fakhovoi-peredvishchoi-osviti/zatverdzheni-standarti (дата звернення: 29.04.2026).

4. Катречко А. С. Навчально-пізнавальна компетентність як складова саморозвитку студентів педагогічних ЗВО. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 8(2). С. 58–66. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-58-66

5. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи : навч. посіб. Київ : Слово, 2014. 632 с. URL: https://mydisser.com/dfiles/24822457.doc (дата звернення: 29.04.2026).

6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п (дата звернення: 29.04.2026).

7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 29.04.2026).

8. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19 (дата звернення: 29.04.2026).

9. Радкевич В. О., Лузан П. Г., Пащенко Т. М. Фахова передвища освіта: аналітичний огляд ефективності. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4, № 2. С. 1–12. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4209

10. Турчина І. С., Вахрушева Н. М. Формування навчально-пізнавальної компетентності учнів. 2018. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/1766 (дата звернення: 29.04.2026).

11. Хоружа Л. Л., Братко М. В., Гриневич Л. М. Інноваційні тренди у професійній освіті вчителів: кар'єрний радник для Нової української школи. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2024. Вип. 80, № 3. С. 31–44. DOI: https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.3.3

12. Aragón E., Menacho I., Navarro J. I., Aguilar M. Teaching strategies, cognitive factors and mathematics. Heliyon. 2024. Vol. 10, No. 9. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29831

13. Blum W., Niss M. Origin and development of the notion of mathematical modelling competency. In: Researching Mathematical Modelling Education in Disruptive Times. 2024. С. 185–200. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-53322-8_14

14. Hoskins B., Crick R.D. Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. URL: https://jgregorymcverry.com/readings/flavell1979MetacognitionAndCogntiveMonitoring.pdf (дата звернення: 29.04.2026).

15. Petrescu A. M., Gorghiu G., Luminița M. D., Gorghiu L. M. The learning to learn competence. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 191. P. 2487–2493. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.571

16. Pintrich p. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*. 2004. Vol. 16, No. 4. P. 385–407.

17. Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera G. M. LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2020. 76 p. DOI: https://doi.org/10.2760/302967

18. Santos-Trigo M. Problem solving in mathematics education: tracing its foundations and current research-practice trends. ZDM – Mathematics Education. 2024. Vol. 56, No. 2. P. 211–222. DOI: https://doi.org/10.1007/s11858-024-01578-8

19. Vidigal-Alfaya S., Ballesteros-Moscosio M.-A., Yanes-Cabrera C. Motivation as a key factor in lifelong learning. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2025. Vol. 19, No. 3. p. 1109–1117. DOI: https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i3.21960

20. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, № 2. p. 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

References

1. Bibik, N. M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competence-based approach: reflective analysis of application]. *In O. V. Ovcharuk (Ed.), Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy – Competence-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives* (pp. 45–50). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].

2. Burhun, I. V. (2015). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku navchalno-piznavalnykh kompetentsii uchniv osnovnoi shkoly v navchanni fizyky [Theoretical and methodological principles of development of educational and cognitive competences of primary school students in teaching physics] (pp. 10–17). URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7c2016d3-5bb9-4f03-9487-6ab239c4b34d/content [in Ukrainian].

3. Zatverdzheni standarty fakhovoi peredvyshchoi osvity [Approved standards of professional pre-higher education] (2026). Ofitsiinyi vebsait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/fakhova-peredvishcha-osvita-2/sektor-fakhovoi-peredvishchoi-osviti/zatverdzheni-standarti [in Ukrainian].

4. Katrechko, A. S. (2021). Navchalno-piznavalna kompetentnist yak skladova samorozvytku studentiv pedahohichnykh ZVO [Educational and cognitive competence as a component of self-development of students of pedagogical higher education institutions]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Sciences*, 8(2), 58–66. https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-8(346)-2-58-66 [in Ukrainian].

5. Malafiik, I. V. (2014). Dydaktyka novitnoi shkoly [Didactics of the modern school]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

6. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2011). Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii [On approval of the National Qualifications Framework]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п [in Ukrainian].

7. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). Pro osvitu [On education]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

8. Verkhovna Rada Ukrainy. (2019). Pro fakhovu peredvyshchu osvitu [On professional pre-higher education]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19 [in Ukrainian].

9. Radkevych, V. O., Luzan, P. H., & Pashchenko, T. M. (2022). Fakhova peredvyshcha osvita: analitychnyi ohliad efektyvnosti [Professional pre-higher education: analytical review of effectiveness]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 4(2), 1–12. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4209 [in Ukrainian].

10. Turchyna, I. S., & Vakhrusheva, N. M. (2018). Formuvannia navchalno-piznavalnoi kompetentnosti uchniv [Formation of students' educational and cognitive competence]. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/1766 [in Ukrainian].

11. Khoruzha, L. L., Bratko, M. V., & Hrynevych, L. M. (2024). Innovatsiini trendy u profesiinii osviti vchyteliv: kariernyi radnyk dlia Novoi ukrainskoi shkoly [Innovative trends in teacher professional education: career advisor for the New Ukrainian School]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing Professional Education: Theory and Practice,* 80(3), 31–44. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.3.3 [in Ukrainian].

12. Aragón, E., Menacho, I., Navarro, J. I., & Aguilar, M. (2024). Teaching strategies, cognitive factors and mathematics. *Heliyon,* 10(9). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29831 [in English].

13. Blum, W., & Niss, M. (2024). Origin and development of the notion of mathematical modelling competency. *In Researching Mathematical Modelling Education in Disruptive Times* (pp. 185–200). https://doi.org/10.1007/978-3-031-53322-8_14 [in English].

14. Hoskins, B., & Crick, R. D. (2008). *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities [in English].

15. Petrescu, A. M., Gorghiu, G., Luminița, M. D., & Gorghiu, L. M. (2015). The learning to learn competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2487–2493. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.571 [in English].

16. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407 [in English].

17. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, G. M. (2020). LifeComp: *The European framework for personal, social and learning to learn key competence.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/302967 [in English].

18. Santos-Trigo, M. (2024). Problem solving in mathematics education: tracing its foundations and current research-practice trends. *ZDM – Mathematics Education*, 56(2), 211–222 https://doi.org/10.1007/s11858-024-01578-8 [in English].

19. Vidigal-Alfaya, S., Ballesteros-Moscosio, M.-A., & Yanes-Cabrera, C. (2025). Motivation as a key factor in lifelong learning. *Journal of Education and Learning (EduLearn),* 19(3), 1109–1117. https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i3.21960 [in English].

20. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 [in English].

Hruzdova K.
PhD Student, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University;
Lecturer at the Cyclic Commission of Economic
and Mathematical Disciplines and Management,
Professional College "Universum" of Borys Grinchenko
Kyiv Metropolitan University
k.hruzdova.asp@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-2747-3364

STRUCTURAL AND CONTENT CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE IN MATHEMATICS AMONG STUDENTS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION

Relevance of the study. The relevance of the study is determined by the growing requirements for the quality of professional pre-higher education and the need to develop students' ability for independent learning, critical thinking, and effective organization of cognitive activity in the process of studying mathematics.

Main objective of the study. The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence of educational and cognitive competence of students of professional pre-higher education and to clarify its structure in the context of mathematical training.

Methodology. The methodological basis of the research includes theoretical analysis and synthesis of scientific sources, comparative analysis of domestic and foreign approaches, structural-systemic and competence-based approaches. The study analyzes scientific works devoted to the concepts of "learning to learn", cognitive competence, self-regulated learning, and mathematical thinking. Particular attention is paid to the specifics of educational and cognitive competence in mathematics, determined by the use of abstract objects, symbolic systems, formalized models, and logical reasoning.

Results, findings and conclusions. The study defines educational and cognitive competence as an integrated characteristic that reflects the ability to organize, implement, and reflexively evaluate cognitive activity during the process of learning mathematics. It has been established that this competence is not limited to general learning skills, since it also includes the ability to apply mathematical thinking, construct models, use algorithms,

and justify results. A four-component structure of educational and cognitive competence is proposed, including motivational-value, cognitive-content, operational-activity, and reflexive-evaluative components. Their functions and interrelations within a dynamic system of educational and cognitive activity are substantiated. The cognitive-content component is characterized as the system-forming core that determines the effectiveness of the learning activity.

Significance. The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed structure to design the content of mathematical training, develop professionally oriented tasks, and diagnose the levels of competence formation in professional pre-higher education institutions.

Keywords: cognitive activity, competence structure, educational and cognitive competence, learning-to-learn skill, mathematics education, professional pre-higher education.

Отримано редколегією / Received: *01.05.2026*
Прорецензовано / Revised: *11.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 37.011.3-057.175:[17+130.122](45)
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-32-38

Надім'янова Т. В.
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
tanynad@dspu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-4330-304X

Мацигін В. С.
аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
vitalikmatsyhin123@ukr.net
https://orcid.org/0009-0002-6538-7034

Шмандровський Р. Л.
аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
shmandrovsky.roman.asp@dspu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0006-2305-4708

РОЗВИТОК ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЯК ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

У статті дослідження проблему розвитку духовного потенціалу класного керівника як основи педагогічної культури вчителя. Доведено, що духовність як якість особистості впливає на характер педагогічної культури педагога. Визначено основні поняття дослідження, такі як «педагогічна культура», «культурне педагогічне середовище», «духовність». Обґрунтовано роль класного керівника як духовного посередника між суспільством і дитиною, що створює умови для індивідуального розвитку кожної особистості. Зроблено висновок про те, що духовне зростання особистості відбувається в умовах накопичення соціального досвіду, орієнтації на ті цінності, які забезпечують взаємозв'язок різних форм педагогічної діяльності, тим самим створюючи необхідні умови збільшення морального ресурсу особистості вчителя та розвитку духовного потенціалу.
Ключові слова: класний керівник, педагогічна культура, духовність, духовний потенціал, культурне педагогічне середовище.

Постановка проблеми. У період наприкінці XX – початку XXI століть на перший план виступила соціально-психологічна проблема розвитку духовного потенціалу класного керівника. Адже попередні спроби обґрунтувати питання його розвитку за допомогою матеріалістичної теорії, соціальної функціональності не допомогли отримати позитивний виховний результат.

Особливу роль у вихованні духовних цінностей в школярів належить класному керівникові як координатору зусиль суспільства, сім'ї, педагогічної науки у формуванні всебічно розвинутої особистості.

Сучасна школа, як соціальний інститут, гостро потребує педагогічних кадрів з високою професійною культурою і сформованими духовними цінностями, які можна передати підростаючому поколінню.

У цих умовах виникає потреба у дослідженні шляхів розвитку духовного потенціалу вчителя – класного керівника, що сприятиме підвищенню авторитету сучасної школи, зміцненню її статусу системі інших соціальних структур.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Задля теоретичного обґрунтування процесу розвитку духовного потенціалу класного керівника звернемося до наукових розвідок стосовно підготовки вчителя до класного керівництва. Про необхідність перебудови системи освіти в сфері класного керівництва наголошували Є. Бачинська [2], В. Берека [3], І. Казанжи [8], В. Киричук [9], О. Оржеховська [13].

Питання педагогічної культури розкриті у наукових студіях В. Кошляк [10], І. Зязюна [14], І. Зайченко, В. Теслюк, А. Каленського [6], М. Лісового [1].

У наукових студіях стосовно проблеми дослідження слід виокремити наукові розвідки М. Волощука [4], Н. Філіпчук [17], Г. Іванюк О. Олексюк [7] які розглядають педагогічну культуру як інтегральний феномен, що поєднує систему знань, гуманістичних цінностей, переконань, способів діяльності та комунікативних умінь педагога. Це безпосередньо пов'язано з духовним потенціалом класного керівника як носія моральних і виховних цінностей.

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування процесу розвитку духовного потенціалу класного керівника як основи педагогічної культури вчителя.

Виклад основного матеріалу. У статті педагогічна культура розглядається як інтегральний феномен, що поєднує систему знань, гуманістичних цінностей, переконань, способів діяльності та комунікативних умінь педагога. Це безпосередньо пов'язано з духовним потенціалом класного керівника як носія моральних і виховних цінностей.

Як зазначають науковці «класний керівник – учитель, який поряд з викладанням того чи іншого предмета, здійснює загальну роботу по об'єднанню зусиль учителів, що працюють у тому чи іншому класі, координації їхніх вимог для досягнення найкращих результатів у виховній і навчальній роботі з учнями класу» [5, с. 165].

На основі аналізу педагогічних джерел можна стверджувати, що протягом усієї історії існування посади класного керівника він виступає як духовний посередник між суспільством і дитиною та створює умови для індивідуального розвитку кожної особистості.

Підтвердженням цього є теза Є. Бачинської про те, що «сучасний класний керівник повинен знати і вміти визначати реальний рівень духовного, соціального, психічного, фізичного розвитку учнів класу, прогнозувати результат своєї діяльності, обирати із уже відомих, конструювати або виробляти єдину виховну технологію, яка б забезпечила особистісне зростання вихованців» [2, с. 15].

Сучасне суспільство характеризується дестабілізацією сімейних взаємостосунків, відчуження дітей і дорослих, психологічним тиском, матеріальним неблагополуччям. Такі проблеми може допомогти вирішити діяльність класного керівника щодо гармонізації інтересів особистості і суспільства. А, отже, виникає необхідність виявлення духовно-ціннісного потенціалу інституту класного керівництва у сучасній школі.

У сучасних наукових розвідках ми спостерігаємо зосередженість на духовності педагога як прикладу «української елітарності, носія культурно-історичної пам'яті етносу й інтелектуального творця суспільства» [18, с. 29].

Можна зробити висновок, що духовність як якість особистості впливає на характер педагогічної культури педагога: вона надає їй сенсу та суспільної значущості. Духовність може бути визначена як відчуття та усвідомлення людиною своєї єдності, своєї нерозривного зв'язку з усім навколишнім світом.

Серед вітчизняних досліджень стосовно духовного потенціалу особистості слід відмітити роботи І. Мельничук, Е. Помиткіна, М. Боришевського, О. Шевченко, М. Савчин, у яких наголошується, що «розвиток духовного потенціалу є внутрішнім ресурсом людини, який сприяє виникненню оптимізму, цілеспрямованості й рішучості, а також допомагає знаходженню шляхів розв'язання проблем» [12, с. 79]. Духовний потенціал особистості розглядається як ресурс особистісних можливостей який застосовується для здолання труднощів у досягненні поставленої мети.

Якщо говорити про духовний потенціал класного керівника як особистісну категорію, ми погоджуємося із А. Макаренко, який зазначав, що проблема моральності є, перш за все, проблемою моральних відносин, які визначають мотиви та вибір вчинку. Моральна боротьба, зіткнення моральних і неморальних спонукань, результат зіткнення визначаються рівнем дієвості моральних відносин та їх домінуванням.

Виходячи з цього підходу до розвитку духовного потенціалу класного керівника можна виділити розуміння загальної та педагогічної культури особистості як взаємопов'язаних та взаємозумовлених характеристик педагога.

Загальна культура особистості – це комплекс знань, якостей, звичок, загальної ерудиції, способів досягнення задуманого, ціннісних орієнтацій, творчих успіхів, який дозволяє жити в гармонії із загальнолюдською, національною культурою, розвивати власну індивідуальність.

Педагогічна культура – це насамперед висока освіченість, інтелект, моральний потенціал кожного класного керівника, гуманне ставлення до дітей, взаємоповага учнів та дорослих, збереження та розвиток психологічного клімату у шкільному середовищі.

До складових педагогічної культури ми відносимо наявність професійних знань (знання у предметній галузі та здатність передавати їх учням); методичні вміння та навички (здатність застосовувати різні методи та технології навчання); комунікабельність (здатність ефективно спілкуватися з учнями, батьками та колегами); особистісні якості (доброта, терпимість, справедливість та емоційна стійкість); стиль викладання (індивідуальний підхід до навчання та здатність зацікавити учнів); професійну етику (дотримання норм та стандартів поведінки в освітньому середовищі); прагнення саморозвитку (готовність вчитися новому та підвищувати кваліфікацію); вміння здійснювати зворотний зв'язок (здатність слухати і враховувати думки учнів та батьків); креативність (здатність впроваджувати нові ідеї та підходи в освітній процес); організованість (уміння планувати та структурувати навчальний процес); здатність до адаптації (готовність змінюватися відповідно до нових освітніх умов та вимог); соціальну активність; наявність емоційного інтелекту (здатність розуміти та керувати власними емоціями, а також емоціями інших людей, що допомагає у створенні комфортної навчальної атмосфери).

У зв'язку з цим ми звертаємось до поняття «культурне педагогічне середовище», яке розвивається під впливом педагогічної культури педагога та впливає на розвиток духовного потенціалу. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу (Т. Бакуменко [1], О. Смолінська [16], Г. Пономарьова [15]) під культурним педагогічним середовищем школи ми розуміємо систему організації всього шкільного життя, в якій реалізується сукупність моральних ідей та духовних цінностей, вироблених шкільною спільнотою, а також співорганізація дорослих і дітей на основі гуманістичних взаємовідносин; систему в якій створюються умови для допомоги, підтримки розвитку та саморозвитку особистості, коли дитина і дорослий проявляють творчі здібності, використовуючи обрані ними духовні цінності, норми і зразки поведінки.

Слід зазначити, що духовне зростання особистості відбувається в умовах накопичення соціального досвіду, орієнтації на ті цінності, які забезпечують взаємозв'язок різних форм педагогічної діяльності, тим самим створюючи необхідні умови збільшення морального ресурсу особистості вчителя та розвитку духовного потенціалу.

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що духовний потенціал як основа педагогічної культури вчителя характеризується пізнавальною, моральною, комунікативною, естетичною та творчою складовими.

Духовний потенціал відображає спроможність класного керівника свідомо та творчо перетворювати та розвивати, проявляти активність у формуванні духовних цінностей школярів, прагнути до пізнання свого призначення та сенсу життя, до повної реалізації внутрішнього потенціалу. Духовний потенціал у міру розвитку та накопичення підносить вчителя над його власними фізіологічними потребами, егоїстичним розрахунком і раціональною рефлексією, проявляючись в потребі та здатності

пізнавати світ, самого себе, свого місця в світі; у прагненні створювати нові форми суспільної взаємодії, виховувати дітей відповідно до найвищих цінностей людської спільноти.

Процес розвитку духовного потенціалу класного керівника як основи педагогічної культури базується на сформованій системі цінностей, які, з одного боку, орієнтують на майбутнє, а з іншого – визначають вектор взаємодії педагога, шкільного колективу та батьків. Результатом продуктивної взаємодії є сформовані духовні цінності, які у свою чергу, призводять до розуміння необхідності активного духовного самовдосконалення в моральній, пізнавальній, культурній сферах.

Таким чином, процес формування системи ціннісно-смислових орієнтацій як педагогів, та і дітей, виступає як поетапне оволодіння духовними (вищими) цінностями, що збагачують внутрішній світ і сприяють цілісному розвитку людини, формуванню на цій основі багатовимірного образу світу. Адже особистість знаходить себе не тоді, коли займається нескінченним самоаналізом, а тоді, коли її діяльність повністю орієнтована на інших.

Розвиток духовного потенціалу вчителя/ класного керівника розглядаємо як якість особистості, що є результатом розвитку системи ціннісно-смислових орієнтацій, освоєння людської культури, включає моральні принципи, спрямованість на досягнення «Я» ідеального, що піднімає її над раціональною рефлексією, а також прагнення до пізнання сенсу буття та до самоорганізації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток духовного потенціалу класного керівника як основи педагогічної культури вчителя буде ефективним за умов: наявності сформованої системи цінностей, світогляд розвивається на основі ціннісно-смислової картини світу, сформованої позитивної орієнтацію на досягнення ідеального «Я»; забезпечення духовно-морального розвитку за допомогою акмеологічного супроводу у процесі духовного зростання та накопичення морального ресурсу в освітньому процесі; забезпечення активності педагога у виокремленні потреб, установок, засвоєнні досвіду та традицій попередніх поколінь, культурної спадщини, цінностей, знань, умінь; забезпечення здатності узагальнення та трансформації педагогічного досвіду, потреби у саморозвитку тощо. Ці характеристики є необхідними складовими процесів розвитку та формування людини як особистості та становлять її моральний ресурс.

Внутрішній духовний потенціал неодмінно повинен гармонійно поєднуватися із зовнішніми проявами педагогічної культури вчителя/ класного керівника.

Список використаних джерел

1. Бакуменко Т. К. Особистість викладача як складова культурно-освітнього простору педагогічного коледжу. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum. Praha. Publishing house Education and Science*. 2021. № 1(67). С. 85–89.

2. Бачинська Є. М. Організаційно-методичні засади підготовки вчителів до класного керівництва в системі підвищення кваліфікації: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 2014. 20 с.

3. Берека В. Є. Виховна діяльність класного керівника: соціально-методологічний концепт: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Зволейко Д.Г., 2016. 211 с.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.

5. Зайченко І., Теслюк В., Каленський А. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи. Київ: Ліра-К, 2018. 484 с.

6. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Миколаїв, 2002. 230 с.

7. Киричук В. О. Технологія діяльності класного керівника з учнівським колективом (діагностика, аналіз, планування, організація корекційної роботи): експериментально-метод. посіб. Ковель. 2000. 88 с.

8. Кошляк В. Є. Засоби розвитку педагогічної культури класного керівника. Розвиток системи управління організацією: *Європейська практика та досвід України: Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжнар. участю* (м. Харків, 15 трав. 2024 р.). Ч. 2. С. 36–37.

9. Лісовий М., Балтремус В. Сутність педагогічної культури викладача ЗВО. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. № 72. С. 187–194. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-187-195

10. Мельничук І. Розвиток духовного потенціалу особистості засобами позитивної психотерапії. *Наукові записки. Серія: Психологія.* 2024. № 4. С. 78–83. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-4-11

11. Оржеховська О.І. Класний керівник у сучасній школі: навч.-метод. посіб. Київ, 1996. 250 с.

12. Педагогічна майстерність: підручник / За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища шк., 2004. 422 с.

13. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика: монографія. Харків: Ранок, 2014. С. 31–32.

14. Смолінська О. Є. Поняття культурно-освітнього простору в сучасній педагогічній науці. *Наукові записки. Серія «Педагогіка»*. 2014. № 2. С. 30–35.

15. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : дис. …д-ра пед..наук : 13.00.07. Харків, 2019. 783 с.

References

1. Bakumenko, T. K. (2021). Osobystist vykladacha yak skladova kulturno-osvitnoho prostoru pedahohichnoho koledzhu [The personality of the teacher as a component of the cultural and educational space of the pedagogical college]. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum. Praha. Publishing house Education and Science*, 1(67), 85–89 [in Ukrainian].

2. Bachynska, Ye. M. (2014). Orhanizatsiino-metodychni zasady pidhotovky vchyteliv do klasnoho kerivnytstva v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Organizational and methodological principles of training teachers for classroom management in the system of advanced training]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

3. Bereka, V. Ye. (2016). Vykhovna diialnist klasnoho kerivnyka: sotsialno-metodolohichnyi kontsept [Educational activities of the class teacher: a socio-methodological concept]. Kamianets-Podilskyi : Zvoleiko D.H. [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

5. Zaichenko, I., Tesliuk, V., & Kalenskyi, A. (2018). Osnovy pedahohichnoi maisternosti ta etyka vykladacha vyshchoi shkoly [Fundamentals of pedagogical skills and ethics of a higher school teacher]. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].

6. Kazanzhy, I. V. (2002). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do pozaurochnoi vykhovnoi roboty [Preparing future primary school teachers for extracurricular educational work]. *Candidate thesis*. Mykolaiv [in Ukrainian].

7. Kyrychuk, V. O. (2000). Tekhnolohiia diialnosti klasnoho kerivnyka z uchnivskym kolektyvom (diahnostyka, analiz, planuvannia, orhanizatsiia korektsiinoi roboty) [Technology of the class teacher's activities with the student team (diagnostics, analysis, planning, organization of correctional work)]. Kovel [in Ukrainian].

8. Koshliak, V. Ye. (2024). Zasoby rozvytku pedahohichnoi kultury klasnoho kerivnyka [Means of developing the pedagogical culture of the class teacher]. *Rozvytok systemy upravlinnia orhanizatsiieiu: Yevropeiska praktyka ta dosvid Ukrainy – Development of the organization management system: European practice and Ukrainian experience:* Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Online Conference with International Participation, Part 2 (pp. 36–37) [in Ukrainian].

9. Lisovyi, M., & Baltremus, V. (2024). Sutnist pedahohichnoi kultury vykladacha ZVO [The essence of the pedagogical culture of a higher education teacher]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, *72*, 187–194. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-187-195 [in Ukrainian].

10. Melnychuk, I. (2024). Rozvytok dukhovnoho potentsialu osobystosti zasobamy pozytyvnoi psykhoterapii [Development of the spiritual potential of the individual through positive psychotherapy]. *Naukovi zapysky. Seriia: Psykholohiia – Scientific Notes. Series "Psychology", 4*, 78–83. https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-4-11 [in Ukrainian].

11. Orzhekhovska, O. I. (1996). Klasnyi kerivnyk u suchasnii shkoli [Class teacher in a modern school]. Kyiv [in Ukrainian].

12. Ziaziun, I. A. (2004). Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills] (2nd ed, rev.). Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

13. Ponomarova, H. F. (2014). Vykhovannia maibutnoho pedahoha: teoriia i praktyka [Education of the future teacher: theory and practice]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

14. Smolinska, O. Ye. (2014). Poniattia kulturno-osvitnoho prostoru v suchasnii pedahohichnii nautsi [The concept of cultural and educational space in modern pedagogical science]. *Naukovi zapysky. Seriia «Pedahohika» – Scientific Notes. Series "Pedagogy",* 2, 30–35 [in Ukrainian].

15. Shaparenko, Kh. A. (2019). Osobystisne samovdoskonalennia maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity [Personal self-improvement of future preschool teachers]. *Doctor's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

Nadimyanova T.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the General Pedagogy
and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
tanynad@dspu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-4330-304X

Matsigin V.
Postgraduate Student of the General Pedagogy
and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
vitalikmatsyhin123@ukr.net
https://orcid.org/0009-0002-6538-7034

Shmandrovskyi R.
Postgraduate Student of the General Pedagogy
and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
shmandrovsky.roman.asp@dspu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0006-2305-4708

DEVELOPMENT OF THE SPIRITUAL POTENTIAL OF THE CLASS HEAD AS THE BASIS OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL CULTURE

Relevance of the study. It is proven that spirituality as a quality of personality affects the nature of the teacher's pedagogical culture: it gives it meaning and social significance.
Main objective of the study. The article studies the problem of developing the spiritual potential of the class teacher as the basis of the teacher's pedagogical culture.
Methodology. The main concepts of the study are defined, such as «pedagogical culture» as high education, intelligence, moral potential of each class teacher, humane attitude towards children, mutual respect of students and adults, preservation and development of the psychological climate in the school environment; «cultural pedagogical environment» as a system of organizing the entire school life, in which the set of moral ideas and spiritual values developed by the school community are implemented, as well as the co-organization of adults and children on the basis of humanistic relationships; a

system in which conditions are created for assistance, support for the development and self-development of the individual, when a child and an adult demonstrate creative abilities, using their chosen spiritual values, norms and patterns of behavior; «spirituality» as a person's feeling and awareness of his unity, his inextricable connection with the entire world around him; «spiritual potential» as a quality of personality that is the result of the development of a system of value and semantic orientations, the development of human culture, includes moral principles, a focus on achieving an ideal «I», which elevates it above rational reflection, as well as the desire to know the meaning of existence and self-organization.

Results/findings and conclusion. It is proven that the class teacher acts as a spiritual mediator between society and the child and creates conditions for the individual development of each individual. It is concluded that the spiritual growth of the individual occurs in the conditions of accumulation of social experience, orientation on those values that ensure the interconnection of various forms of pedagogical activity.

Significance. Thereby creating the necessary conditions for increasing the moral resource of the teacher's personality and developing spiritual potential.

Keywords: class teacher, pedagogical culture, spirituality, spiritual potential, cultural pedagogical environment.

Отримано редколегією / Received: *01.05.2026*
Прорецензовано / Revised: *11.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 378.147:81’243
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-39-45

Ненько Ю. П.
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мовної підготовки
Національного університету цивільного захисту України
Nenko_yuliia@nuczu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-7868-0155

ЗАСВОЄННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ ЯК ПОЕТАПНИЙ КОГНІТИВНИЙ ПРОЦЕС

У статті розглянуто процес засвоєння іншомовної лексики як складний поетапний когнітивний процес, що передбачає поступове формування знань – від первинного ознайомлення до його активного використання у мовленні. Обґрунтовано, що засвоєння лексичних одиниць має поетапний і безперервний характер і включає п’ять взаємопов’язаних стадій: ознайомлення зі словом, опанування його форми, встановлення значення, закріплення у пам’яті та активне використання. Визначено типові труднощі, що виникають на кожному етапі, а також запропоновано відповідні методичні стратегії їх подолання. Доведено доцільність поєднання діяльнісного, когнітивного та психолінгвістичного підходів до навчання лексики. Показано ефективність використання інноваційних технологій, що дозволяють організувати поетапне навчання, забезпечити систематичне повторення та створити умови для практичного використання лексичних одиниць.
Ключові слова: лексична компетентність, засвоєння лексики, поетапне навчання іноземної мови, інноваційні технології, професійно орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Однією з ключових передумов ефективного оволодіння мовою є сформованість лексичної компетентності, яка забезпечує реалізацію як рецептивних (читання, аудіювання), так і продуктивних (говоріння, письмо) видів мовленнєвої діяльності. Без достатнього словникового запасу неможливе повноцінне розуміння інформації та адекватне вираження власних думок, що зумовлює центральну роль лексики у структурі іншомовної комунікативної компетентності.

Незважаючи на значну увагу до проблеми навчання іноземних мов, питання ефективного опанування лексики залишається одним із найбільш складних у практиці викладання. Дослідження у галузі теорії та методики навчання іноземних мов свідчать, що труднощі засвоєння лексики зумовлені як об’єктивними чинниками (полісемія, колокації, відмінності між мовами), так і недостатньою сформованістю стратегій навчання у здобувачів освіти. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах обмеженого навчального часу та необхідності швидкого досягнення функціонального рівня володіння мовою.

Сучасні методичні підходи дедалі частіше підкреслюють неефективність ізольованого заучування лексичних одиниць поза контекстом. Дослідники наголошують на необхідності організації процесу навчання таким чином, щоб нова лексика засвоювалася у зв’язку з реальними комунікативними ситуаціями та змістовною діяльністю здобувачів освіти, що сприяє глибшому розумінню та тривалому запам’ятовуванню [3].

Дослідження у сфері оволодіння лексикою доводять, що засвоєння слів є не одномоментним актом, а складним поетапним процесом, який включає декілька взаємопов’язаних стадій – від первинного ознайомлення зі словом до його активного

використання у мовленні. Відповідно, ефективність навчання значною мірою залежить від урахування цих стадій та застосування адекватних методичних підходів на кожному з етапів.

Ефективність проходження кожної зі стадій значною мірою залежить від того, наскільки навчання організоване як діяльнісний процес [3]. Це важливо в умовах професійно орієнтованого навчання, де традиційні підходи до викладання мови часто не відповідають специфічним комунікативним вимогам майбутньої професійної діяльності [7]. У цьому контексті особливої уваги набувають підходи, що передбачають інтеграцію мовного та предметного змісту, зокрема CLIL (англ. Content and Language Integrated Learning), де лексика засвоюється не ізольовано, а в процесі розв'язання пізнавальних і професійно орієнтованих завдань [3].

Попри наявність значної кількості наукових праць, присвячених проблематиці лексичної компетентності, недостатньо дослідженим залишається питання системної організації процесу засвоєння лексики з урахуванням його стадійності, а також практичного впровадження відповідних стратегій у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування лексичної компетентності посідає центральне місце у теорії та методиці навчання іноземних мов. Дослідники одностайно підкреслюють, що лексика є базовим компонентом мовної системи, оскільки саме вона забезпечує можливість вираження змісту та реалізацію всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письма [6; 8].

У сучасних дослідженнях значна увага приділяється питанням ефективних стратегій засвоєння лексики. Зокрема, обґрунтовується доцільність використання комбінаторних методів навчання, що поєднують довільне та мимовільне запам'ятовування. Такий підхід забезпечує залучення різних типів пам'яті та сприяє більш стійкому закріпленню лексичних одиниць у довготривалій пам'яті [4].

З позицій сучасної психолінгвістики процес засвоєння лексики розглядається як взаємодія свідомих і підсвідомих механізмів. У цьому контексті підкреслюється ефективність імпліцитного засвоєння, яке відбувається у процесі мовленнєвої діяльності та сприяє формуванню автоматизованих навичок використання слова [5]. Водночас дослідники наголошують на відсутності універсального методу навчання лексики та необхідності варіювання підходів з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із впровадженням діяльнісних та контекстуально орієнтованих підходів до навчання лексики. Підхід CLIL передбачає інтеграцію мовного та предметного змісту, що забезпечує засвоєння лексики у процесі виконання пізнавальних і професійно орієнтованих завдань [3] та сприяє формуванню глибших семантичних зв'язків і підвищує рівень мотивації здобувачів освіти.

Важливим аспектом сучасних наукових розвідок є також використання інноваційних технологій у навчанні лексики. Застосування цифрових інструментів дозволяє організувати поетапне засвоєння лексичних одиниць, забезпечити їх систематичне повторення та умови для практичного використання у різних комунікативних ситуаціях [1].

У дослідженнях, присвячених професійно орієнтованому навчанню іноземних мов, підкреслюється необхідність адаптації методів навчання до специфічних комунікативних потреб майбутньої професійної діяльності та наголошується на важливості формування здатності до використання лексики у реальних професійних ситуаціях, що забезпечує практичну спрямованість мовної підготовки [7].

Аналіз наукових праць свідчить, що системна організація процесу засвоєння лексики з урахуванням його поетапного характеру є недостатньо розробленою. Потребує подальшого дослідження інтеграція теоретичних положень щодо механізмів засвоєння лексики з практичними методиками, спрямованими на забезпечення ефективного проходження всіх стадій її опанування.

Метою статті є аналіз процесу опанування іншомовної лексики крізь призму стадійного підходу та визначення ефективних стратегій навчання, що сприяють формуванню лексичної компетентності здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Засвоєння лексики не обмежується механічним запам'ятовуванням окремих слів. Лексична компетентність передбачає знання форми слова, його значення, особливостей уживання, колокацій, а також здатність використовувати його у різних комунікативних ситуаціях.

Засвоєння лексичних одиниць має поетапний і безперервний характер, оскільки оволодіння словом відбувається поступово – від поверхневого впізнавання до глибокого розуміння та активного використання. Засвоєння лексики може відбуватися не лише свідомо, але й імпліцитно – у процесі виконання змістовних завдань, коли увага здобувачів освіти зосереджена передусім на розв'язанні пізнавальної проблеми, а не на запам'ятовуванні слів як таких [3]. Процес засвоєння не є бінарним («знає / не знає»), а передбачає поетапне поглиблення знань про слово, включаючи його семантичні, граматичні та прагматичні характеристики. Водночас традиційні підходи до навчання лексики, орієнтовані на механічне запам'ятовування, не забезпечують належного рівня сформованості лексичної компетентності, оскільки не сприяють переходу лексики у активне використання [6].

Такий підхід узгоджується з положенням про існування мимовільного запам'ятовування, яке є більш ефективним у випадках, коли навчальний матеріал викликає емоційний відгук та залучає здобувачів освіти до активної діяльності [4].

Зазначене узгоджується з психолінгвістичними уявленнями про несвідоме засвоєння лексики, яке відбувається у процесі мовленнєвої діяльності без спеціально спрямованих зусиль і забезпечує формування автоматизованих навичок використання слова [5].

З позицій когнітивної психолінгвістики процес засвоєння лексики розглядається як взаємодія свідомих і підсвідомих механізмів, що забезпечують як аналітичне опрацювання мовного матеріалу, так і його інтуїтивне засвоєння у процесі комунікації [5].

Опанування іншомовної лексики є поетапним когнітивним процесом, що включає низку взаємопов'язаних стадій. Такий підхід дозволяє більш точно описати механізми засвоєння слів і визначити методичні труднощі, які виникають на кожному з етапів.

Перший етап – стадія ознайомлення зі словом (англ. encountering the word) передбачає первинне сприйняття нової лексичної одиниці, що зазвичай відбувається у процесі читання або аудіювання. Слово засвоюється в контексті, що створює передумови для формування початкового уявлення про його значення, часто на основі інтуїтивного здогадування та попереднього мовного досвіду [5]. Важливу роль на цьому етапі відіграє мовлення викладача як зразок автентичного використання лексики [2].

Основні труднощі пов'язані з недостатністю контекстуальних підказок, низьким рівнем мовної підготовки та обмеженим використанням стратегій здогадки значення слова. Унаслідок цього здобувачі освіти або ігнорують нові слова, або надмірно покладаються на переклад.

Ефективним є використання контекстуально орієнтованих методів навчання: автентичних текстів, аудіо- та відеоматеріалів, а також завдань на прогнозування змісту, роботу з ключовими словами та активізацію попередніх знань. Такий підхід сприяє інтеграції нової лексики у вже сформовані когнітивні структури та підвищує рівень її осмислення [3].

Друга стадія – опанування форми слова (англ. getting the word form) передбачає засвоєння його фонетичної та графічної форми, включаючи вимову, наголос і написання, а також встановлення зв'язку між звуковою та візуальною репрезентаціями.

Типовими труднощами є невідповідність між написанням і вимовою в англійській мові, інтерференція рідної мови та недостатня увага до фонетичного аспекту,

що призводить до ситуацій, коли слово впізнається при читанні, але не використовується в усному мовленні.

Ефективним є поєднання аудіального та візуального каналів сприйняття: використання фонетичних вправ, повторення за зразком, транскрипції, а також інтерактивних цифрових інструментів. Особливу увагу доцільно приділяти співвідношенню між написанням і вимовою, що сприяє формуванню цілісного уявлення про слово.

Третя стадія – опанування значення слова (англ. getting the word meaning) передбачає встановлення його семантичного наповнення, включаючи основні та контекстуальні значення, полісемію, а також зв'язки з іншими лексичними одиницями. У психолінгвістичному аспекті цей процес пов'язаний із формуванням семантичних мереж [5].

Основні труднощі полягають у спрощеному засвоєнні значення через прямий переклад, що не враховує багатозначності, синонімії, омонімії та особливостей сполучуваності слів.

Доцільним є використання контекстуально орієнтованих стратегій семантизації: аналіз тексту, пояснення значень через контекст, візуалізація (схеми, зображення), а також робота з тематичними групами та семантичними картами. Такий підхід забезпечує формування глибших семантичних зв'язків і сприяє більш ефективному засвоєнню лексики [3].

Четверта стадія – закріплення у пам'яті (англ. consolidating word form and meaning in memory) передбачає перенесення лексичних одиниць із короткочасної у довготривалу пам'ять через повторення, варіативне використання та застосування мнемотехнік.

Типовими проблемами є механічне заучування без контексту, відсутність систематичного повторення та обмежена кількість практичних завдань, що призводить до швидкого забування лексики.

Ефективність закріплення забезпечується систематичним інтервальним повторенням, використанням різноманітних вправ (matching, gap-filling, paraphrasing), а також мнемотехнік, асоціативних зв'язків і групування лексики (chunking). Використання цифрових ресурсів дозволяє автоматизувати процес повторення та підвищити його регулярність і адаптивність [1; 4].

П'ята стадія – використання слова (англ. using the word) передбачає активне застосування лексичних одиниць у мовленні – усному та писемному – з урахуванням їх граматичних, стилістичних і колокаційних особливостей. Саме на цьому етапі відбувається перехід лексики з пасивного у активний словниковий запас.

Основні труднощі пов'язані з невпевненістю здобувачів освіти, обмеженим досвідом використання нової лексики та недостатнім знанням контекстів її вживання, що часто призводить до уникнення або неправильного використання слів.

Ефективними є діяльнісні та комунікативно орієнтовані методи навчання: рольові ігри, дискусії, проєктна діяльність, аналіз реальних ситуацій, а також використання цифрових платформ і відеоконтенту. Орієнтація на професійні контексти забезпечує практичну спрямованість навчання та сприяє закріпленню лексики у реальному мовленні [3; 7].

Ефективність засвоєння лексики значною мірою залежить від урахування різних аспектів знання слова. До них належать форма (фонетична та графічна), значення, граматичні характеристики, колокаційні зв'язки, частотність уживання та стилістичні особливості. Ігнорування цих компонентів призводить до формування поверхневого знання, що не забезпечує повноцінного функціонування слова у мовленні.

Аналіз труднощів засвоєння лексики свідчить, що значна частина проблем пов'язана не лише зі складністю мовного матеріалу, але й з недостатнім використанням ефективних стратегій навчання. Здобувачі освіти часто обмежуються перекладом або механічним запам'ятовуванням, не застосовуючи когнітивні та метакогнітивні стратегії, необхідні для глибокого опрацювання лексичних одиниць.

Важливим чинником ефективності засвоєння лексики є також індивідуальний стиль навчання здобувачів освіти. У психолінгвістичних дослідженнях виокремлюються аналітичний та комунікативний стилі, які корелюють відповідно зі свідомим та підсвідомим підходами до навчання лексики [5].

Отже, ефективне формування лексичної компетентності можливе лише за умови системного врахування стадій засвоєння слів та цілеспрямованого розвитку стратегій роботи з лексикою. Це передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб кожен етап – від ознайомлення до активного використання – був методично забезпечений відповідними видами діяльності.

Цифрові інструменти дозволяють інтегрувати всі етапи засвоєння лексики – від її презентації до закріплення та використання – у межах єдиного навчального середовища, що підвищує ефективність навчального процесу [1].

Сучасні підходи до навчання лексики акцентують необхідність організації навчального процесу через діяльність здобувачів освіти, що передбачає інтеграцію мовленнєвої діяльності, мислення та практичного застосування знань у різних комунікативних ситуаціях [6].

Ефективне навчання лексики передбачає системне поєднання різних методів і прийомів відповідно до стадій її засвоєння. Орієнтація на поетапність процесу дозволяє підвищити якість формування лексичної компетентності та забезпечити більш стійкі результати навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволило встановити, що засвоєння іншомовної лексики є складним багаторівневим процесом, який має поетапний і безперервний характер і передбачає поетапне формування знань про слово – від первинного ознайомлення до його активного використання у мовленні.

Проведений аналіз дозволив встановити, що ефективність формування лексичної компетентності значною мірою залежить від системного врахування стадій засвоєння лексики та цілеспрямованого добору методів навчання відповідно до кожного етапу. Ігнорування окремих стадій або їх недостатня методична підтримка призводить до поверхневого засвоєння лексичних одиниць і обмежує можливості їх практичного використання.

Обґрунтовано доцільність поєднання діяльнісного підходу з когнітивно орієнтованими стратегіями навчання, що забезпечують як глибоке опрацювання лексики, так і її довготривале збереження у пам'яті. Особливого значення набуває контекстуалізація навчання, зокрема через інтеграцію мовного та предметного змісту, що створює умови для імпліцитного засвоєння лексики у процесі виконання змістовно значущих завдань.

Встановлено, що підвищення ефективності навчання лексики можливе за умови поєднання різних підходів – діяльнісного, когнітивного та психолінгвістичного – з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Використання інноваційних технологій у цьому процесі розширює можливості організації навчання, забезпечуючи поетапність, системність і адаптивність засвоєння лексичних одиниць.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці методичних моделей навчання лексики, що інтегрують стадійний підхід із цифровими інструментами та орієнтовані на специфіку професійної підготовки здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Давиденко О., Задорожна Т. Особливості використання інноваційних технологій для навчання англійської лексики. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice.* 2022. С. 27–31. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-03

2. Ненько Ю. П. Мовлення викладача як фактор формування мовленнєвої культури майбутнього фахівця у сфері пожежної безпеки. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2012. Спецвип. 6, ч. 1. С. 151–157.

3. Посудієвська О. Особливості опрацювання іншомовного вокабуляру згідно підходу CLIL. *Наукові інновації та передові технології.* 2025. № 11. С. 2654–2665. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2654-2665

4. Ромашина З. Використання науково-методичних способів та прийомів запам'ятовування лексики при вивченні іноземних мов. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. № 218. С. 221–225. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-221-225

5. Шестопалова І. Навчання іншомовної лексики у світлі сучасної психолінгвістики: когнітивний підхід. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Філологія.* 2025. С. 120–124. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.philol.2025.2.17

6. Huang Z. English vocabulary teaching in senior high school from the perspective of the activity-based approach. Educational and Humanities. 2026. Vol. 2. P. 75. DOI: https://doi.org/10.63313/EH.9043

7. Nenko, Y., Yaryhina, V., Vorona, V. Study of officers' readiness for foreign language interaction in international operations. Práxis Educacional. 2021. Т. 17, № 46. С. 465–487. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8816

8. Sembiring M., Fahada N., Putra S. Exploring teachers' and students' perspectives on teaching vocabulary through word puzzle games. ALACRITY: Journal of Education. 2026. P. 132–143. DOI: https://doi.org/10.52121/alacrity.v6i1.1030

References

1. Davydenko, O., & Zadorozhna, T. (2022). Osoblyvosti vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii dlia navchannia anhliiskoi leksyky [Features of using innovative technologies for teaching English vocabulary]. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 27–31. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-03 [in Ukrainian].

2. Nenko, Yu. P. (2012). Movlennia vykladacha yak faktor formuvannia movlennievoi kultury maibutnoho fakhivtsia u sferi pozhezhnoi bezpeky [Teacher's speech as a factor in shaping the speech culture of future specialists in the field of fire safety]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the Educational Process*, Special Issue 6(1), 151–157 [in Ukrainian].

3. Posudiievska, O. (2025). Osoblyvosti opratsiuvannia inshomovnoho vokabuliaru zghidno pidkhodu CLIL [Features of processing foreign language vocabulary according to the CLIL approach]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, (11), 2654–2665. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2654-2665 [in Ukrainian].

4. Romashyna, Z. (2025). Vykorystannia naukovo-metodychnykh sposobiv ta pryiomiv zapamiatovuvannia leksyky pry vyvchenni inozemnykh mov [Use of scientific and methodological techniques for memorizing vocabulary in foreign language learning]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (218), 221–225. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-221-225 [in Ukrainian].

5. Shestopalova, I. (2025). Navchannia inshomovnoi leksyky u svitli suchasnoi psykholinhvistyky: kohnityvnyi pidkhid [Teaching foreign language vocabulary in the light of modern psycholinguistics: a cognitive approach]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Filolohiia – Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Philology,* 120–124. https://doi.org/10.32689/maup.philol.2025.2.17 [in Ukrainian].

6. Huang, Z. (2026). English vocabulary teaching in senior high school from the perspective of the activity-based approach. *Educational and Humanities*, 2, 75. https://doi.org/10.63313/EH.9043 [in English].

7. Nenko, Y., Yaryhina, V., & Vorona, V. (2021). Study of officers' readiness for foreign language interaction in international operations. *Práxis Educacional*, 17(46), 465–487. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8816 [in English].

8. Sembiring, M., Fahada, N., & Putra, S. (2026). Exploring teachers' and students' perspectives on teaching vocabulary through word puzzle games. *ALACRITY: Journal of Education*, 132–143. https://doi.org/10.52121/alacrity.v6i1.1030 [in English].

Nenko Y.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Language Training,
National University of Civil Protection of Ukraine
Nenko_yuliia@nuczu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-7868-0155

FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY ACQUISITION AS A STAGE-BASED COGNITIVE PROCESS

Relevance of the study. The article examines the process of foreign language vocabulary acquisition as a complex, multi-stage cognitive phenomenon that involves the gradual development of word knowledge – from initial exposure to active use in communication. The relevance of the study is determined by the need to enhance the effectiveness of lexical competence formation under conditions of limited instructional time and increasing demands for foreign language proficiency in professional contexts.
Main objective of the study. The aim of the study is to analyze vocabulary acquisition through the lens of a stage-based approach and to identify effective teaching strategies that facilitate successful lexical development.
Methodology. The research is based on the analysis of scholarly literature, generalization of theoretical frameworks, and systematization of methodological approaches to vocabulary instruction.
Results, findings and conclusions. The study substantiates that vocabulary acquisition has an incremental and continuous nature and includes five interrelated stages: encountering the word, acquiring its form, understanding its meaning, consolidating it in memory, and using it in speech. Typical difficulties associated with each stage are identified, and corresponding pedagogical strategies for overcoming them are proposed. *The findings highlight the effectiveness of integrating activity-based, cognitive, and psycholinguistic approaches.* Particular attention is paid to contextualized learning, especially within the CLIL framework, which promotes implicit vocabulary acquisition through meaningful tasks. The study also emphasizes the role of innovative technologies in ensuring systematic practice, repetition, and practical application of lexical items.
Significance. The practical significance of the research lies in its applicability to optimizing vocabulary teaching and improving learners' lexical competence.
Keywords: lexical competence; vocabulary acquisition; stage-based approach; foreign language teaching; innovative technologies; professionally oriented learning.

Отримано редколегією / Received: *26.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *03.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 378.147:005-057.177.4
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-46-55

Новгородська Ю. Г.
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
novhorodska.yh@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0000-8273-9738

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

У статті виявлено, що у сучасних умовах реформування освітньої галузі, динамічних суспільних змін, цифровізації управлінських процесів і зростання вимог до якості освітніх послуг особливої ваги набуває підготовка керівника нового покоління, здатного не лише ефективно організовувати функціонування закладу освіти, а й здійснювати науковий пошук, аналізувати проблеми, приймати обґрунтовані рішення та впроваджувати інновації. Розкрито сутність поняття дослідницької компетентності та зміст структурних компонентів досліджуваного явища. У процесі наукового пошуку використано комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз, синтез та узагальнення психолого-педагогічної літератури для з'ясування сутності поняття «дослідницька компетентність», системно-структурний підхід до вивчення структурних компонентів досліджуваного професійного утворення. За результатами наукового пошуку сформульовано авторське трактування дослідницької компетентності менеджера освіти та змодельовано структуру досліджуваного явища, складовими якої визначено п'ять взаємопов'язаних компонентів.

Ключові слова: управління, менеджер освіти, дослідницька діяльність, дослідницька компетентність, мотиваційно-ціннісний компонент, когнітивний компонент, інформаційно-комунікаційний компонент, операційно-діяльнісний компонент та особистісно-рефлексивний компонент.

Постановка проблеми. XXI століття характеризується інтенсивними суспільними перетвореннями, що охоплюють економічну, соціальну та освітню сфери. Глобалізаційні процеси, цифровізація та швидкі зміни на ринку праці зумовлюють необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки фахівців, зокрема управлінських кадрів. Зростаючі вимоги роботодавців до рівня професійної компетентності, мобільності, здатності до навчання впродовж життя та прийняття ефективних управлінських рішень актуалізують потребу у формуванні нової генерації висококваліфікованих менеджерів як у системі формальної, так і неформальної освіти.

Сучасна освітня система виступає відображенням суспільних змін і водночас є інструментом їх реалізації. Вона орієнтується на підготовку активного, самостійного суб'єкта професійної діяльності, здатного до критичного мислення, аналізу складних ситуацій і пошуку оптимальних рішень. Особливої значущості набуває розвиток аналітичного мислення та здатності до прогнозування, що є важливими для ефективної організації професійної підготовки менеджерів загалом і менеджерів освіти зокрема. У цьому контексті підготовка майбутніх управлінців закладів освіти має зазнавати суттєвих змін: вона повинна ставати більш гнучкою, варіативною та практико орієнтованою, відходити від репродуктивних моделей навчання та шаблонних підходів [6]. Важливим є розвиток здатності до конструктивної адаптації в умовах невизначеності,

швидкого реагування на виклики та ефективного управління змінами. Одним із ключових напрямів модернізації професійної підготовки менеджерів освіти є формування їхньої дослідницької компетентності.

Актуальність останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблематика дослідницької діяльності фахівців посідає важливе місце в сучасній педагогічній науці. Різні аспекти дослідницької компетентності як складного інтегративного утворення стали предметом уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема сутність, змістові характеристики, структурні компоненти та педагогічні умови формування дослідницької компетентності розкрито у працях А. Альбрехт, К. Баханова, І. Волощука, В. Голобородька, Л. Задорожної, Т. Кудрявцева, Н. Любчак, С. Сисоєвої, В. Паламарчук, О. Пометун, А. Сиротенко, Г. Фреймана, І. Якиманської та інших науковців. У зазначених дослідженнях дослідницька компетентність розглядається як інтегративна професійно-особистісна якість, що поєднує систему наукових знань, дослідницьких умінь, ціннісних орієнтацій, мотивацію до наукового пошуку та готовність до творчого розв'язання професійних завдань.

Окремий напрям становлять наукові праці, присвячені специфіці формування дослідницької компетентності у здобувачів різних освітніх програм і спеціальностей. Такі питання висвітлено у дослідженнях Н. Кайдалової, М. Савохіної, С. Сапожнікова, Н. Шварп та інших учених. Автори акцентують увагу на значенні дослідницьких завдань, проєктної діяльності, інтеграції науки й освіти, розвитку академічної доброчесності, а також використанні сучасних цифрових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Водночас, попри вагомий науковий доробок, недостатньо розробленими залишаються питання формування дослідницької компетентності майбутніх менеджерів сфери освіти з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності. Зокрема потребують подальшого наукового обґрунтування структура дослідницької компетентності майбутнього керівника закладу освіти, зміст її компонентів, педагогічні умови розвитку здатності до аналітичної діяльності. Недостатньо висвітлено й потенціал магістерської підготовки як середовища формування дослідницької готовності майбутніх управлінців. Саме розв'язанню зазначених питань і присвячено дану статтю.

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує значний інтерес дослідників до означеної проблеми, водночас потребують подальшого вивчення питання формування дослідницької компетентності майбутніх менеджерів освіти з урахуванням сучасних викликів та тенденцій розвитку освітнього середовища.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних аспектів проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх менеджерів закладів освіти, зокрема розкритті сутності поняття та виявленні його структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Дослідницька діяльність керівника закладу освіти має специфічний характер, що відрізняє її від класичної наукової діяльності та визначається поєднанням управлінських, аналітичних і практико орієнтованих функцій. Її особливості зумовлені контекстом професійної діяльності керівника, який діє в умовах невизначеності, багатофакторності освітнього середовища та необхідності швидкого прийняття ефективних рішень.

Передусім, однією з ключових особливостей є *практична спрямованість досліджень.* На відміну від академічної науки, дослідницька діяльність керівника орієнтована не лише на отримання нового знання, а передусім на вирішення конкретних управлінських проблем закладу освіти. Це можуть бути питання підвищення якості освітнього процесу, ефективності інноваційних технологій, професійного розвитку педагогічного колективу тощо. Таким чином, дослідження мають прикладний характер і безпосередньо впливають на управлінські рішення. Другою важливою особливістю є *інтегративний характер дослідницької діяльності.* Керівник поєднує функції адміністратора, аналітика та дослідника, що вимагає синтезу знань із педагогіки,

менеджменту, психології, соціології та аналітики даних. Сучасні науковці підкреслюють, що ефективний керівник повинен володіти міждисциплінарним мисленням, що дозволяє комплексно аналізувати освітні явища та процеси. Наступною характерною рисою є *опора на дані та доказовість (evidence-based management)*. У сучасних умовах дослідницька діяльність керівника все більше базується на використанні емпіричних даних: результатів моніторингів, внутрішніх і зовнішніх оцінювань, статистичних показників, соціологічних опитувань. Це забезпечує обґрунтованість управлінських рішень і підвищує їх ефективність. Такий підхід відповідає концепції data-driven management, яка активно розвивається в освітньому менеджменті останніх років. Важливою особливістю є також *безперервність і циклічність дослідницької діяльності.* Вона не є разовим актом, а реалізується як постійний процес, що включає етапи діагностики, планування, впровадження змін, оцінювання результатів і корекції діяльності. Такий цикл відповідає логіці управління якістю освіти та забезпечує постійне вдосконалення освітнього процесу. Ще однією суттєвою характеристикою дослідницької діяльності виступає *колективний характер досліджень*. Керівник не здійснює дослідницьку діяльність ізольовано, а залучає педагогічний колектив, створює творчі групи, ініціює професійні спільноти. Це сприяє формуванню культури дослідницької діяльності в закладі освіти та розвитку педагогів як дослідників власної практики. Окремої уваги заслуговує *інноваційна спрямованість дослідницької діяльності.* Результати досліджень стають підґрунтям для впровадження нових освітніх технологій, управлінських підходів, моделей організації освітнього процесу. Таким чином, дослідницька діяльність виступає механізмом інноваційного розвитку закладу освіти. Крім того, сучасні умови визначають ще одну важливу рису – *цифровізацію дослідницької діяльності*. Використання цифрових інструментів (онлайн-опитувань, аналітичних платформ, електронних журналів, систем управління навчанням) значно розширює можливості збору, обробки та інтерпретації даних. Це підвищує оперативність і точність досліджень, а також дозволяє керівнику працювати з великими масивами інформації. Не менш значущою є *рефлексивна спрямованість* дослідницької діяльності. Керівник здійснює не лише аналіз зовнішніх процесів, але й оцінює власну управлінську діяльність, що сприяє професійному саморозвитку та підвищенню управлінської компетентності [2].

Сукупність вище схарактеризованих особливостей визначає ключову роль дослідницької діяльності у забезпеченні ефективного управління та розвитку сучасного закладу освіти. Проте сучасний менеджер не обов'язково має бути науковцем у класичному розумінні цього поняття, проте він повинен володіти базовими методами дослідницької діяльності та вміти організовувати її з метою виявлення нових чинників підвищення ефективності управління. Тобто, у керівника має бути сформована дослідницька компетентність.

Встановлено, що сучасні дослідження вітчизняних науковців репрезентують багатоаспектність дефініції «дослідницька компетентність» та різні погляди на її сутність. Так, С. Сисоєва розглядає дослідницьку компетентність як «інтегровану особистісно-професійну якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності» [13].

Слушною є думка В. Арлачова, який трактує дослідницьку компетентність як «готовність до самостійної науково-дослідної діяльності, критичного аналізу педагогічних явищ та впровадження інновацій» [1].

У процесі термінологічного аналізу М. Роганова приходить до висновку, що дослідницька компетентність є «інтегрованим комплексом знань, умінь, навичок, мотивацій та особистісних якостей, що охоплює всі етапи науково-педагогічної діяльності – від постановки проблеми до впровадження нововведень [12, с. 150].

Ряд вітчизняних науковців розглядає дослідницьку компетентність як:

- «інтегративну характеристику особистості, яка передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, визнання їхньої цінності та готовності до їх використання у професійній діяльності» [16];
- «інтегровану особистісно-професійну якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності [3].

Підтримуємо позицію Л. Карпової, яка визначає дослідницьку компетентність як «інтегровану особистісно-професійну якість, що відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією здійснення дослідження у практичній площині, сформованість особистісно-значущих якостей, як умов реалізації його індивідуальної дослідницької траєкторії та системного залучення учнів до навчально-дослідницької роботи» [7, с. 87].

Заслуговує на увагу думка С. Кравченко, яка розглядає досліджуваний феномен як «інтеграційну якість особистості, яка виявляється в усвідомленій готовності фахівця здійснювати активну дослідницьку діяльність, володіючи сукупністю знань із методології та методів наукового дослідження; вмінь визначати суть, мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження, формулювати робочу гіпотезу, планувати та проводити дослідження, аналізувати отримані результати, формулювати висновки; досвіду підготовки публікацій, презентацій, виступів і захисту дослідницьких робіт; здатністю переходити від процесуальної діяльності до творчої, прагнення до саморозвитку і вдосконалення у професійній діяльності» [8 , с. 267].

У рамках даного дослідження значущим є розгляд дефініції «дослідницька компетентність», запропоноване Н. Любчак, яка зазначає, що це «цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення й особистісні якості та виявляється в готовності та здатності здійснювати дослідницьку діяльність із метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі й оцінці результатів дослідницької діяльності» [9, с. 173].

Таким чином, узагальнення наукових позицій дозволяє визначити дослідницьку компетентність менеджера закладу освіти як *інтегровану професійну якість, у структурі якої поєднуються знання, уміння, навички, що обумовлюють готовність до здійснення науково-дослідницької діяльності та здатність до проходження всіх етапів наукового дослідження й впровадження його результатів у практику*.

З урахуванням того, що дослідницька компетентність має інтегративний характер, вважаємо за доцільне проаналізувати її структуру. О. Гавриленко пропонує 4-х компонентну модель досліджуваного феномену, складовими якої є:

- *когнітивний компонент* включає ґрунтовні знання, обізнаність щодо вікових особливостей здобувачів освіти, володіння принципами упорядкування навчально-дослідницької діяльності, усвідомлення методологічних аспектів наукового дослідження;
- *діяльнісний компонент* охоплює практичні уміння та навички щодо реалізації дослідницької діяльності; спроможність висувати гіпотезу, проєктувати експеримент; здійснювати збір, обробку та інтерпретацію даних; узагальнювати інформацію, представляти результати дослідження;
- *мотиваційно-ціннісний компонент* ґрунтується на глибинній потребі пізнавати щось нове, постійно самовдосконалюватися, усвідомлювати значення дослідницької діяльності для особистого професійного розвитку;
- *рефлексивний компонент* характеризується спроможністю проводити аналіз та оцінку власної педагогічної діяльності, доцільності використовуваних методів та технологій, виявляти труднощі та коригувати подальшу діяльність з урахуванням інтересів та потреб здобувачів освіти [5].

В Нагаєв вважає, що для ефективного здійснення науково-дослідницької діяльності дослідницька компетентність менеджера має поєднувати наступні компоненти:

- *емоційно*-ціннісний – охоплює мотивацію до дослідницької роботи, стійкий інтерес до наукового пошуку, усвідомлення значущості досліджень для професійної діяльності, систему професійних цілей, цінностей і внутрішніх установок щодо інноваційного розвитку організації;
- *когнітивний* – характеризується наявністю ґрунтовних, системних і гнучких знань у сфері менеджменту та методології досліджень, здатністю до аналітичного мислення, умінням працювати з інформацією, інтерпретувати дані та застосовувати наукові підходи для розв'язання управлінських проблем;
- *комунікативно-діяльнісний* – передбачає високий рівень пізнавальної активності, здатність до творчого вирішення професійних завдань, сформовані комунікативні вміння, навички організації командної роботи, лідерські якості, а також володіння сучасними методами управління й прийняття рішень;
- *особистісно-розвивальний* – включає готовність до безперервного саморозвитку, здатність до самоосвіти, сформовані навички самоуправління, рефлексії власної діяльності, критичного самоаналізу та прагнення до професійного й творчого зростання [10].

К. Василенко розглядає дослідницьку компетентність майбутнього вчителя як складну систему, що складається з таких компонентів:

- *мотиваційно-ціннісний* – характеризується комплексом педагогічних цінностей, усвідомленням необхідності освоєння дослідницької діяльності, позитивною мотивацією до здійснення наукового пошуку;
- *інформаційно-змістовий* – передбачає оволодіння знаннями щодо основних дефініцій та інструментарію проведення наукових досліджень у педагогічній галузі, категорій і закономірностей педагогічної науки, методології наукового пізнання та технології інноваційних процесів в сфері освіти;
- *діяльнісно-поведінковий* – виявляється в ефективності організації досліджень у галузі педагогіки, віднаходженні адекватних шляхів вирішення креативних педагогічних завдань в інноваційній діяльності, передбачає не тільки розуміння сенсу проблеми дослідження, її осмислення, але й здатність творчо підходити до реалізації психолого-педагогічних досліджень в освітній практиці;
- *оцінювально-рефлексивний* – репрезентований педагогічною рефлексією, оскільки професійна діяльність вимагає від вчителя належного усвідомлення власної діяльності в контексті сучасних вимог суспільства [4].

Вагоме значення для нашого дослідження мають наукові розвідки С. Сисоєвої та Л. Козак, в яких презентовано структуру дослідницької компетентності викладача закладу вищої освіти. До неї входять:

- *мотиваційно-ціннісний компонент* передбачає розуміння викладачем особистої та суспільної значущості науково-педагогічних досліджень у професійній діяльності; сформованість постійного інтересу до науково-педагогічних досліджень; прагнення до систематичного розвитку дослідницьких умінь, спрямованість на отримання високої результативності науково-дослідницької діяльності;
- *когнітивний компонент* охоплює знання з методології педагогічного дослідження, розуміння його структури, основних етапів та методів здійснення; знання вимог щодо оформлення результатів наукового пошуку; специфіки організації науково-дослідної роботи студентів;
- *процесуально-діяльнісний компонент* включає вміння визначати науковий апарат дослідження (об'єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза, методи дослідження), розробляти програму наукового дослідження, прогнозувати та проводити попереднє оцінювання результатів дослідження; добирати методи дослідження згідно

поставлених цілей та застосовувати їх, належно оформлювати результати наукових пошуків; організовувати науково-дослідну роботу зі студентами;

- *інформаційно-комунікаційний компонент* передбачає вміння опрацьовувати інформаційні джерела (навчальну літературу, словники, довідники, каталоги, монографії, періодичні видання тощо), застосовувати різні методи роботи з науковою літературою, володіти технологією оформлення списку використаних джерел; спроможність до опрацювання інформації (збір, обробка, аналіз, оцінювання) із застосуванням інноваційних інформаційно-комунікативних технологій; здатність до популяризації наукових знань у різних середовищах (академічному/суспільному);
- *комунікативний компонент* виявляється в здатності презентувати здобутки наукових досліджень аудиторії; виразно й зрозуміло формулювати свої думки, аргументувати власну позицію; вміння накопичувати та застосовувати досвід творчої діяльності своїх колег, співпрацювати;
- *особистісно-творчий компонент* демонструє вміння мислити згідно з новими науковими даними, критично оцінювати їх переваги і недоліки; вміння неординарно підходити до вирішення завдань, приймати найбільш оптимальні варіанти рішень; виявляти активність та відповідальність за особисте сприяння в організації експерименту;
- *професійно-рефлексивний компонент* характеризується здатністю викладача здійснювати аналіз власної наукової діяльності, усвідомлювати доцільність та соціальну значущість обраної наукової проблеми, адекватність визначеної мети і завдань, відповідність контенту наукового дослідження виокремленим завданням; передбачає сформованість знань про прийоми професійного самовдосконалення та уміння критично підходити до оцінювання власної діяльності, своїх здібностей; уміння виявляти недоліки та їх причини; уміння визначати стан готовності до науково-дослідницької діяльності [14].

На основі узагальнення схарактеризованих структур дослідницької компетентності презентуємо авторську 5-ти компонентну структуру досліджуваного явища (рис. 1):

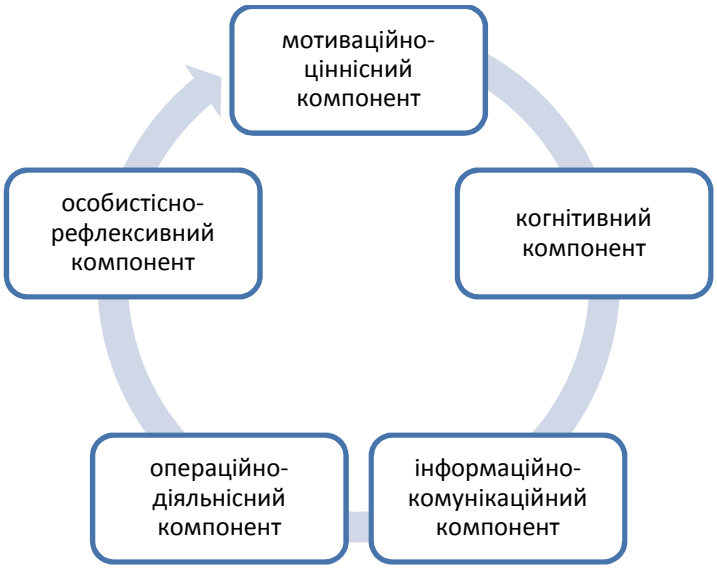

Рис. 1. ***Структура дослідницької компетентності менеджера сфери освіти***

Зупинимося більш детально на характеристиці кожного компонента.

Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює систему мотивів, професійних потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій менеджера сфери освіти щодо здійснення дослідницької діяльності. Передбачає усвідомлення значущості наукового пошуку для підвищення якості освітнього процесу, розвитку закладу освіти та вдосконалення

управлінських рішень. Виявляється у прагненні до професійного саморозвитку, готовності впроваджувати інновації, позитивному ставленні до досліджень, відповідальності за результати аналітичної діяльності та орієнтації на академічну доброчесність.

Когнітивний компонент включає сукупність теоретичних знань, необхідних для організації та здійснення дослідницької діяльності. Охоплює знання методології наукового пізнання, принципів педагогічних і управлінських досліджень, сучасних концепцій менеджменту освіти, закономірностей функціонування освітніх систем, методів збору, аналізу й інтерпретації даних. Передбачає розуміння нормативно-правових засад функціонування освіти, особливостей моніторингових процедур та критеріїв оцінювання якості освіти.

Інформаційно-комунікаційний компонент характеризує здатність менеджера використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дослідницькому процесі. Передбачає вміння здійснювати пошук, відбір, систематизацію та критичний аналіз інформації з різних джерел, працювати з електронними базами даних, цифровими сервісами, статистичними програмами, онлайн-платформами для опитувань і моніторингу. Включає навички наукової комунікації: підготовку звітів, презентацій, публікацій, ведення професійного діалогу, представлення результатів дослідження та взаємодію з учасниками освітнього процесу.

Операційно-діяльнісний компонент відображає практичну готовність до реалізації всіх етапів дослідницької діяльності. Охоплює вміння визначати проблему дослідження, формулювати мету, завдання, гіпотезу, добирати адекватні методи дослідження, планувати експериментальну або аналітичну роботу, організовувати збір емпіричних даних, здійснювати їх обробку та узагальнення. Передбачає здатність розробляти рекомендації за результатами дослідження, приймати обґрунтовані управлінські рішення та впроваджувати отримані результати в практику закладу освіти.

Особистісно-рефлексивний компонент охоплює професійно значущі якості особистості та здатність до самоаналізу власної дослідницької діяльності. Включає критичне мислення, ініціативність, відповідальність, самостійність, креативність, наполегливість, гнучкість у прийнятті рішень, стресостійкість. Передбачає здатність оцінювати власні дії та результати дослідження, виявляти помилки, коригувати стратегії роботи, визначати перспективи подальшого професійного зростання й удосконалення дослідницької компетентності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, дослідницька діяльність менеджера сфери освіти є важливою складовою його професійної підготовки та ефективної управлінської практики, оскільки забезпечує науково обґрунтоване прийняття рішень, прогнозування розвитку закладу освіти, упровадження інновацій та підвищення якості освітніх послуг. Її успішна реалізація потребує сформованості дослідницької компетентності, яка є інтегрованою особистісно-професійною якістю фахівця і передбачає комплекс взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, інформаційно-комунікаційного, операційно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного. Кожен із них виконує окрему функцію, а в сукупності вони визначають готовність менеджера до здійснення наукового пошуку, аналітичної роботи та впровадження результатів дослідження в управлінську діяльність.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у розробленні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх менеджерів сфери освіти, створенні діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів її сформованості, а також у дослідженні можливостей цифрового освітнього середовища для розвитку дослідницьких умінь керівників закладів освіти. Актуальним є також вивчення зарубіжного досвіду підготовки освітніх менеджерів до дослідницької діяльності та адаптації ефективних практик до вітчизняної системи освіти.

Список використаних джерел

1. Арлачов В. В. Формування дослідницької компетентності у майбутніх педагогів професійного навчання під час практичної підготовки. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 18. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17458923

2. Бібік Н. М., Литвинова С. Г. Формування дослідницьких компетентностей у педагогічній освіті. Київ: Педагогічна думка, 2020. 160 с.

3. Біда О. А., Сироєжко О. В., Шовш К. С. Роль дослідницької компетентності при підготовці майбутніх фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2022. № 206. С. 12–17. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-12-17

4. Василенко К. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів: структурні компонент. *Вища школа.* 2019. № 16. С. 56–62. DOI: https://doi.org/10.15330/esu.16.56-62

5. Гавриленко О. О. Розвиток дослідницької компетентності вчителя в процесі навчання математики в 5–6 класах нової української школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки.* 2025. № 58. С. 237–247. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-237-247

6. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://tax.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html (дата звернення: 22.04.2026).

7. Карпова Л. Дослідницька компетентність вчителя нової української школи. *Молодь і ринок.* 2019. № 1 (168). С. 85–89. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158531

8. Кравченко С. О. Узагальнення сутності дефініції «дослідницька компетентність». *Молодий вчений. Серія «Педагогічні науки».* 2018. № 2 (54). С. 265–268.

9. Любчак Н. Особливості формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів української мови та літератури у процесі проєктної діяльності: дані емпіричного дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип 32, Том 2, С. 171–176. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214693

10. Нагаєв В. М. Формування дослідницької компетентності майбутніх аграрних менеджерів: дидактичний аспект. *Вісник Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка.* 2018. Вип. 191. С. 66–76.

11. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства економіки України. 17 вересня 2021 р. № 568-21. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf (дата звернення: 22.04.2026).

12. Роганова М. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2025. № 1 (111). С. 144–156. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2025-111-1-144-156

13. Сисоєва С. О. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навч. посіб. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС». 2016. 156 с.

14. Сисоєва С., Козак Л. Дослідницька компетентність викладача вищої школи: програма розвитку. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки).* 2016. Вип. 1–2 (46–47). С. 39–45.

15. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.05.2021. №520. URL: file:///D:/Doc/Downloads/66169117572ae471489619%20(2).pdf (дата звернення: 22.04.2026).

16. Штонда О. Г., Білецька С. А., Проскурня О.І. Формування дослідницької компетентності магістрів педагогічних університетів у процесі науково-дослідної практики. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022 Вип. 51. С. 105–112. DOI: https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-12

References

1. Arlachov, V. V. (2025). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti u maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia pid chas praktychnoi pidhotovky [Formation of research competence in future vocational education teachers during practical training]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: scientific notes,* (18). https://doi.org/10.5281/zenodo.17458923 [in Ukrainian].

2. Bibik, N. M., & Lytvynova, S. H. (2020). *Formuvannia doslidnytskykh kompetentnostei u pedahohichnii osviti* [*Formation of research competencies in pedagogical education*] Kyiv: Pedagogical Thought [in Ukrainian].

3. Bida, O. A., Syroiezhko, O. V., & Shovsh, K. S. (2022). Rol doslidnytskoi kompetentnosti pry pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [The role of research competence in training future specialists]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, (206), 12–17. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-12-17 [in Ukrainian].

4. Vasylenko, K. (2019). Doslidnytska kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: strukturni komponenty [Research competence of the future primary school teacher: Structural components]. *Vyshcha shkola – Higher school*, (16), 56–62. https://doi.org/10.15330/esu.16.56-62 [in Ukrainian].

5. Havrylenko, O. O. (2025). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vchytelia v protsesi navchannia matematyky v 5–6 klasakh Novoi ukrainskoi shkoly [Development of teacher's research competence in the process of teaching mathematics in grades 5–6 of the New Ukrainian School]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*. (58), 237–247. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-237-247 [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»] (2014, July 1) No. 1556-VII [in Ukrainian].

7. Karpova, L. (2019). Doslidnytska kompetentnist vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly [Research competence of a teacher of the New Ukrainian School]. *Molod i rynok* – Youth and the market, 1(168), 85–89. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158531 [in Ukrainian].

8. Kravchenko, S. O. (2018). Uzahalnennia sutnosti definitsii «doslidnytska kompetentnist» [Generalization of the essence of the definition «research competence»]. *Molodyi vchenyi. Seriia Pedahohichni nauky – Young Scientist. Series «Pedagogical Sciences»*, 2(54), 265–268 [in Ukrainian].

9. Liubchak, N. (2020). Osoblyvosti formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity – maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy ta literatury u protsesi proiektnoi diialnosti: dani empirychnoho doslidzhennia [Features of forming research competence of higher education students – future teachers of Ukrainian language and literature in project activity: Empirical research data]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*, 32(2), 171–176. https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214693 [in Ukrainian].

10. Nahaiev, V. M. (2018). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh ahrarnykh menedzheriv: dydaktychnyi aspekt [Formation of research competence of future agrarian managers: Didactic aspect]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu silskoho hospodarstva imeni Petra Vasylenka – Bulletin of the Petro Vasylenko Kharkiv National Technical University of Agriculture*, (191), 66–76 [in Ukrainian].

11. Professional Standard «Head (Director) of a General Secondary Education Institution» [Professional Standard «Head (Director) of a General Secondary Education Institution»]. Order of the Ministry of Economy of Ukraine, September 17, 2021, 568-21 [in Ukrainian].

12. Rohanova, M. V. (2025). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of research competence of future preschool education teachers in the process of professional training]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*, 1(111), 144–156. https://doi.org/10.33216/2220-6310/2025-111-1-144-156 [in Ukrainian].

13. Sysoieva, S. O. (2016). *Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv vyshchoi shkoly* [Development of research competence of higher schoolteachers]. Kyiv: Edelveis [in Ukrainian].

14. Sysoieva, S., & Kozak, L. (2016). Doslidnytska kompetentnist vykladacha vyshchoi shkoly: prohrama rozvytku [Research competence of a higher school teacher: Development program]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (seriia: pedahohichni nauky) – Continuing professional education: theory and practice (series: pedagogical sciences)*, 1–2(46–47), 39–45 [in Ukrainian].

15. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 011 Osvitni, pedahohichni nauky dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Higher Education Standard for Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences for the Second (Master's) Level of Higher Education] Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 520 dated May 11, 2021 [in Ukrainian].

16. Shtonda, O. H., Biletska, S. A., & Proskurnia, O. I. (2022). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti mahistriv pedahohichnykh universytetiv u protsesi naukovo-doslidnoi praktyky

[Formation of research competence of master's students of pedagogical universities in the process of research practice]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the Department of Pedagogy*, 51, 105–112. https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-12 [in Ukrainian].

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

RESEARCH COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE COMPETITIVENESS OF AN EDUCATIONAL MANAGER

Relevance of the study. The article highlights the urgent problem of forming research competence of future managers in the field of education as an important component of their professional training for managerial, analytical and scientific research activities. In the modern conditions of reforming the educational sector, dynamic social changes, digitalization of management processes and increasing requirements for the quality of educational services, the training of a new generation of managers who are able not only to effectively organize the functioning of an educational institution, but also to carry out scientific research, analyze problems, make informed decisions and implement innovations is of particular importance.
Main objective of the study. The purpose of the article is to reveal the essence of the concept of research competence and the content of the structural components of the phenomenon under study.
Methodology. In the process of scientific research, a set of theoretical research methods was used: analysis, synthesis and generalization of psychological and pedagogical literature to clarify the essence of the concept of "research competence", a systemic-structural approach to studying the structural components of the studied professional education.
Results/ findings and conclusions. The scientific novelty lies in the fact that, based on the results of scientific research, the author's interpretation of the research competence of an education manager as an integrative personal and professional formation has been formulated, which combines motivation for scientific research, a system of special knowledge, a set of practical skills and abilities, experience in research activities, as well as personal qualities necessary for the successful implementation of all stages of scientific research. The structure of the research competence of future managers in the field of education has been modeled, the components of which are defined as five interrelated components: motivational and value, cognitive, information and communication, operational and activity, personal and reflective.
Significance. The practical significance lies in the fact that the results of the study can be used in the educational process of higher education institutions and in the process of improving the qualifications of managerial personnel and teaching staff.
Keywords: management, education manager, research activity, research competence, motivational and value component, cognitive component, information and communication component, operational and activity component and personal and reflective component.

Отримано редколегією / Received: *22.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *30.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 374.7:355.01(477)
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-56-64

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

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ: ВІД СТРАТЕГІЙ ВОЄННОГО ЧАСУ ДО РЕСУРСУ ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

Обґрунтовано напрями розвитку неформальної освіти дорослих (НФОД) як ресурсу відновлення України. Методи: системний аналіз, синтез, моделювання трансформацій ринку праці та освітнього середовища. Результати: доведено, що війна актуалізувала потребу у швидкій перекваліфікації та соціальній адаптації. Визначено пріоритетність професійної рекваліфікації для подолання кадрового дефіциту та роль НФОД у зміцненні суспільної стійкості. Виокремлено значення цифровізації, мікрокваліфікацій та механізмів визнання результатів навчання для інтеграції вразливих груп. Новизна: НФОД системно осмислено як інструмент антикризового реагування та стратегічний актив повоєнного розвитку. Практична значущість: результати адаптовано для розроблення гнучких програм і моделей відтворення людського капіталу.
Ключові слова: неформальна освіта дорослих, воєнний стан, повоєнне відновлення, людський капітал, мікрокваліфікації, соціальна інтеграція, освітні інновації.

Постановка проблеми. Повномасштабна військова агресія Російської Федерації проти України спричинила системну кризу в усіх сферах суспільного життя, зокрема докорінно трансформувала умови функціонування освітньої системи та ринку праці. Руйнування освітньої інфраструктури, масові внутрішні та зовнішні міграційні процеси, різке скорочення зайнятості населення – усе це сформувало якісно нові освітні потреби дорослих, задоволення яких стає умовою не лише індивідуального виживання, а й збереження людського потенціалу держави [5; 9].

Особливої гостроти набуває проблема доступу до освіти для соціально вразливих груп населення. Станом на 2024 рік кількість офіційно зареєстрованих внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в Україні досягла 4,9 млн, при цьому майже половина з них (44 %) працездатного віку втратили роботу і не мали стабільного доходу [4, с. 37–38], а для повноцінного економічного відновлення Україні знадобиться додатково 8,7 мільйона працівників [20], що робить масштабну перекваліфікацію та безперервне навчання дорослих нагальним державним пріоритетом.

У цих умовах неформальна освіта дорослих (НФОД) постає як найбільш гнучкий і оперативно адаптований інструмент відповіді на виклики воєнного часу. Водночас у науковому дискурсі залишається недостатньо розробленою проблема системного осмислення НФОД в єдності її антикризових функцій і стратегічного потенціалу для повоєнного відновлення – що й визначає актуальність пропонованого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку освіти дорослих в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення активно досліджується науковцями. Теоретичні засади неформальної освіти дорослих як механізму соціальної адаптації в кризових умовах обґрунтовує [1]. Роль НФОД як стратегічного ресурсу

людського капіталу в контексті повоєнного відновлення розкриває О. Мірошниченко [9, с. 61], акцентуючи на необхідності формування гнучких освітніх траєкторій для підтримки професійної мобільності населення.

Соціально-економічний вимір освітніх потреб постраждалого населення аналізується у працях Л. Задорожної-Княгницької та ін. [6, с. 35], які фіксують, що ситуація є найбільш гострою для ВПО та мешканців зон бойових дій, половина з яких втратила постійний дохід. Освітню підтримку ВПО як пріоритетного об'єкта програм НФОД досліджують Ю. Бойчук і А. Боярська-Хоменко [4, с. 37–38]. Психологічний вимір освітніх процесів в умовах війни висвітлює О. Іванова [7], яка доводить, що повномасштабна агресія спровокувала глибоку соціальну кризу з ознаками тривожності, депресії та екзистенційних переживань у значної частини населення, і наголошує на потребі безперервного підвищення кваліфікації андрагогів та психологів для роботи з воєнною травмою. Діяльність наукових установ НАПН України з психологічної підтримки учасників освітнього процесу через методичні рекомендації та вебінари описують М. Слюсаревський і Л. Григоровська [15].

Важливим методологічним орієнтиром слугують аналітичні матеріали. Міжнародна організація праці обґрунтовує критичну важливість переходу від екстрених освітніх програм до середньострокових інтервенцій, зосереджених на стійкості та гідних умовах праці через безперервне навчання [18], а питання забезпечення доступу до освіти для громадян на тимчасово окупованих територіях та за кордоном розглядаються у інформаційно-аналітичному збірнику «Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи» [11].

Незважаючи на значну кількість напрацювань, у науковому дискурсі бракує системного осмислення НФОД в єдності її антикризових стратегій воєнного часу та потенціалу повоєнного відновлення – що й визначає наукову новизну пропонованого дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та систематизації основних напрямів розвитку неформальної освіти дорослих в умовах воєнного стану, а також у визначенні ролі НФОД як стратегічного ресурсу соціально-економічного та гуманітарного повоєнного відновлення України.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення низки завдань: охарактеризувати соціально-економічні та освітні виклики воєнного часу, що трансформували потреби дорослих у навчанні; систематизувати пріоритетні напрями та форми НФОД, що виникли як відповідь на повномасштабну війну; обґрунтувати роль неформальної освіти як інструменту реінтеграції вразливих груп та формування людського капіталу в межах стратегії повоєнного відновлення держави.

Виклад основного матеріалу дослідження. Воєнні події в Україні зумовили суттєву трансформацію освітніх практик у сфері освіти дорослих. У відповідь на нові соціально-економічні виклики відбувається активний розвиток різноманітних форм і напрямів неформальної освіти, спрямованих на підтримку професійної мобільності населення, зміцнення громадянського суспільства та відновлення людського потенціалу держави. Аналіз сучасних освітніх ініціатив дозволяє нам виокремити кілька ключових напрямів розвитку НФОД у період воєнного стану.

Одним із найбільш актуальних напрямів є професійна перекваліфікація та підвищення кваліфікації дорослого населення. Повномасштабна агресія спричинила виникнення бар'єрів для вільного руху робочої сили, втрату виробничих потужностей та глибокий професійно-кваліфікаційний дисбаланс між попитом і пропозицією на ринку праці [14, с. 5]. У відповідь на ці виклики неформальна освіта виступає оперативним інструментом подолання кваліфікаційного розриву (skills gap) через розроблення нових комплексних систем підготовки кадрів, що базуються на синергії науки, бізнесу та держави [14, с. 5].

Неформальні освітні програми забезпечують швидке здобуття практичних навичок у сферах, критично важливих для відбудови та економічної стабільності:

інформаційних технологіях, підприємництві, управлінні проєктами, соціальній роботі, будівництві та енергетиці. Особливого значення цей напрям набуває для ВПО і ветеранів, для яких професійна реінтеграція є передумовою соціальної адаптації. Ефективними механізмами тут слугують програми державної підтримки, зокрема видача ваучерів на навчання [16], та спеціалізовані центри освіти дорослих, що функціонують як кластери відновлення людського капіталу, де навчання поєднується з гуманітарною та соціальною підтримкою [17].

Стратегічним орієнтиром професійного вектора НФОД є підготовка фахівців, які поєднують професійні (hard skills) та надпрофесійні (soft skills) навички, що забезпечує їхню мобільність в умовах цифрової модернізації виробництва [14]. Перспективним напрямом також є гармонізація з європейськими стандартами – впровадження мікрокваліфікацій та спрощення процедур короткострокової перепідготовки ветеранів і переміщених працівників [10, с. 581].

Другим важливим напрямом є розвиток громадянських та соціальних компетентностей дорослого населення. В умовах війни громадянська активність, взаємодопомога та солідарність набувають особливого суспільного значення. НФОД у цьому контексті виступає стратегічним ресурсом розвитку громадянського суспільства, виконуючи функцію посередника між державою та приватною сферою життя людини [2]. Громадянська освіта трансформується у повноцінний шлях соціалізації особистості, що забезпечує не лише засвоєння демократичних цінностей, а й формування національної самосвідомості та стійкої громадянської позиції як чинників національної безпеки [13].

Освітні програми, спрямовані на розвиток лідерських навичок, медіаграмотності, культури демократії та соціальної відповідальності, сприяють зміцненню громадянського суспільства й перетворенню дорослої людини на активного суб'єкта суспільних трансформацій, здатного критично оцінювати інформаційні потоки та протистояти маніпуляціям.

Важливою складовою цього напряму є активізація волонтерських і громадських освітніх ініціатив. Значна частина освітніх програм воєнного часу реалізується за участю громадських організацій, благодійних фондів і волонтерських об'єднань у форматі тренінгів, короткострокових курсів, семінарів і майстер-класів для ВПО, ветеранів, безробітних та представників місцевих громад. Їхня ефективність безпосередньо залежить від розвитку соціального партнерства – як ключової компетентності в освіті дорослих [3], що дозволяє об'єднувати ресурси держави, бізнесу та територіальних громад для створення нових освітніх можливостей і забезпечення суспільної солідарності [3; 4]. Реалізація таких програм через мережеву взаємодію та партисипативні практики зміцнює спроможність українського суспільства до самоорганізації та повоєнного відновлення.

Суттєвим напрямом розвитку неформальної освіти в умовах війни є поширення цифрових освітніх платформ і дистанційних форм навчання. Обмеження, пов'язані з безпековою ситуацією, переміщенням населення та руйнуванням освітньої інфраструктури, суттєво прискорили впровадження онлайн-освіти. Цифрові освітні ресурси стають основним інструментом реалізації НФОД у сучасному суспільстві, забезпечуючи її високу ефективність завдяки гнучкості, доступності та орієнтації на індивідуальні потреби учня [12]. Використання цифрових технологій гарантує доступ до освітніх ресурсів незалежно від місця проживання та сприяє розвитку нових форм навчальної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Особливої актуальності набувають масові відкриті онлайн-курси (МВОК) та спеціалізовані платформи – Prometheus, EdEra, Coursera, Udemy, – що пропонують відкриті освітні ресурси й забезпечують можливість сертифікації здобутих компетентностей [12]. Цифровізація виступає чинником стійкості освітньої системи, дозволяючи надавачам освітніх послуг та громадським організаціям оперативно адаптувати зміст навчання до екстремальних умов воєнного стану.

В умовах масштабного відновлення інфраструктури та економіки України зростає потреба у фахівцях, здатних брати участь у процесах реконструкції та розвитку територіальних громад. Цей напрям реалізується через взаємодію громадських об'єднань з органами державної влади, що дозволяє формувати «нову генерацію» фахівців, готових працювати в умовах інноваційного відновлення за принципом Build Back Better [8]. Пріоритетними стають проєкти з підготовки експертів з енергоефективності, екологічного будівництва, цифрового врядування та управління регіональним розвитком. Неформальні освітні програми відіграють у цьому процесі ключову роль, забезпечуючи гнучкі й оперативні можливості для здобуття необхідних професійних компетентностей.

Таким чином, у період воєнного стану відбувається активне розширення напрямів розвитку НФОД як безпосередня відповідь на нові соціально-економічні виклики. Гнучкість організації навчання, практична спрямованість освітніх програм та активна участь громадянського суспільства забезпечують ефективність неформальної освіти як ресурсу підтримки населення в кризових умовах і створюють передумови для сталого повоєнного відновлення України.

Післявоєнне відновлення України передбачає не лише відбудову зруйнованої інфраструктури та економічних об'єктів, а й відновлення і розвиток людського потенціалу суспільства. У цьому контексті НФОД, завдяки своїй гнучкості та практичній спрямованості, виступає одним із ключових інструментів формування нових професійних компетентностей, підтримки соціальної адаптації населення та розвитку громадянської активності в період післявоєнної трансформації.

В умовах воєнного стану та повоєнного періоду людський капітал трансформується у фундамент національної стійкості, а неформальна освіта стає стратегічним інструментом мінімізації негативних наслідків війни та збереження інтелектуального ресурсу нації. Значна частина населення потребуватиме можливостей для професійної перепідготовки та освоєння нових видів діяльності. Подолання кваліфікаційного розриву між існуючими навичками громадян та новими вимогами інноваційної економіки відбудови вимагає впровадження гнучких мікрокваліфікацій і сертифікації результатів неформального навчання, що дозволить оперативно залучати кадри до стратегічних галузей відновлення [14, с. 103].

Особливу роль НФОД відіграє у процесах економічної реінтеграції постраждалого населення. Для ветеранів, ВПО та осіб, які зазнали наслідків бойових дій, освітні програми з розвитку підприємництва та цифрових компетентностей стають не лише засобом працевлаштування, а й інструментом соціально-психологічної реабілітації через активну діяльність [16].

Важливим аспектом післявоєнного відновлення є також відновлення та розвиток територіальних громад. У цьому процесі неформальна освіта може сприяти формуванню нових лідерських і управлінських компетентностей, розвитку громадянської участі та зміцненню соціальної згуртованості. Освітні ініціативи, спрямовані на розвиток місцевого самоврядування, управління громадськими проєктами та залучення громадян до процесів прийняття рішень, сприяють формуванню активних і відповідальних громад.

Окремого значення у післявоєнний період набуватиме підготовка фахівців, здатних забезпечувати реалізацію освітніх програм для дорослого населення. У контексті післявоєнного відновлення постає гостра потреба не просто в педагогах, а в професійно підготовлених андрагогах-проєктантах. Такі фахівці мають володіти специфічними компетентностями щодо проєктування освітнього процесу в умовах високої невизначеності, враховувати андрагогічні принципи навчання дорослих з бойовим досвідом чи ознаками травматизації, та вміти інтегрувати освітні запити особистості з цілями відбудови країни [2; 3].

Отже, у контексті післявоєнного відновлення України НФОД набуває стратегічного значення як важливий ресурс розвитку людського капіталу, підтримки

економічної активності населення та зміцнення соціальної згуртованості суспільства. Її ефективність безпосередньо залежить від системної підготовки кадрів у сфері андрагогіки, здатних проєктувати адаптивні освітні системи для суверенної та успішної України.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз основних напрямків розвитку НФОД в умовах війни засвідчив активізацію чотирьох взаємопов'язаних векторів: професійної перекваліфікації та підвищення кваліфікації; розвиток громадянських і соціальних компетентностей; волонтерських і громадських освітніх ініціатив; цифровізація освітнього процесу та розширення дистанційних і змішаних форматів навчання. Кожен із цих векторів демонструє як гостру суспільну потребу, так і унікальну здатність НФОД оперативно реагувати на динамічні зміни соціально-економічного середовища.

У контексті післявоєнного відновлення НФОД набуває стратегічного значення як ключовий ресурс розвитку людського капіталу, підтримки економічної реінтеграції населення, підготовки кадрів для відбудови країни та відновлення соціальної згуртованості громад. Подолання кваліфікаційного розриву між наявними навичками громадян і новими вимогами інноваційної економіки відбудови вимагає системного розгортання гнучких освітніх програм, мікрокваліфікацій та механізмів визнання результатів неформального навчання.

Здійснений аналіз переконливо засвідчує, що ефективна реалізація потенціалу НФОД в умовах воєнного стану та у повоєнний період залежить від якості підготовки андрагогів – фахівців, здатних проєктувати адаптивні, компетентнісно орієнтовані освітні програми для різних категорій дорослих в умовах високої невизначеності та соціальної турбулентності. Це актуалізує потребу в цілісному теоретико-методичному забезпеченні підготовки андрагогів до педагогічного проєктування освітнього процесу в умовах неформальної освіти.

Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В. Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. Вип. 21(1). С. 18–34. DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34

2. Аніщенко О. В. Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. Вип. 2(24). С. 25–35. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.25-35

3. Башкір О. І. Соціальне партнерство як компетентність в освіті дорослих. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 2024 р.) / за ред. А. В. Боярської-Хоменко. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 8–11.

4. Бойчук Ю. Д., Боярська-Хоменко А. В. Освіта дорослих як ресурс для соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного стану. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. Вип. 2(26). С. 35–45. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.35-45

5. Губенко В. Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій та управлінський аспект. *Публічне управління: концепції, парадигма, розвиток, удосконалення*. 2024. № 7. С. 22–33. DOI: https://doi.org/10.31470/2786-6246-2024-7-22-33

6. Задорожна-Княгницька Л., Хаджинова І., Совінський С. Освіта дорослих в умовах воєнного часу: до дискурсу проблеми. *Молодь і ринок*. 2024. № 10. С. 55–59. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.310260

7. Іванова О. Проєкт «Психологічні сили України»: сприяння розвитку резильєнтності в умовах війни. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2022. Вип. 2(6). С. 62–73. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.62-73

8. Корнієвський О. А. Взаємодія громадських об'єднань з органами влади щодо освітньої підготовки фахівців з відновлення України. *Вісник КПІ. Політологія. Соціологія. Право*. 2023. № 1(57). С. 16–21. DOI: https://doi.org/10.20535/2308-5053.2023.1(57).280805

9. Мірошниченко І. С. Освіта дорослих як стратегічний інструмент для відновлення суспільства в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти* : зб. матеріалів X Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (12 грудня 2024 р.) / за ред. Ю. Герасименко та ін. Lomzy : MANS ; Київ : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2025. Ч. 2. С. 60–63. DOI: https://doi.org/10.58246/XSLB8390

10. Нагаєвська І. О. Освіта дорослих у закладах професійної освіти: можливості для повоєнного відновлення та сталого розвитку України. *Гармонізація системи освіти України з європейським освітнім простором: досягнення, виклики та перспективи* : зб. тез доп. VII Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2025. С. 581–583. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/12/thesis_ssi-iea_vii_2025.pdf

11. Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи : інформ.-аналіт. зб. / за ред. С. Шкарлета. Київ : МОН України ; Інститут освітньої аналітики, 2023. 174 с.

12. Острога М., Шамоня В., Шершень О. Цифрові освітні платформи як інструмент реалізації неформальної освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Т. 10. № 4. С. 27–36. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i4-004

13. Савченко Н. Громадянська освіта як шлях розвитку та соціалізації особистості, формування її національної самосвідомості та громадянської позиції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 3(137). С. 105–116. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.03/105-116

14. Сидоренко В. В., Горошкова Л. А. Кваліфікаційний розрив на ринку праці в умовах війни та повоєнного відновлення України : міжнар. монографія. Bialostockie : Wydawnictwo Naukowe, 2024.

15. Слюсаревський М. М., Григоровська Л. В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни: з досвіду роботи соціальних психологів у перші тижні повномасштабного російського вторгнення. *Вісник НАПН України*. 2022. Вип. 4(1). DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4129

16. Стецiв І. С., Стецiв І. І. Проблеми імплементації освіти дорослих в Україні та напрями їх розв'язання у воєнний та післявоєнний період. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 10(24). С. 177–193. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10(24)-177-193

17. Стефанюк О., Пивоварська К. Особливості роботи Центру освіти дорослих в умовах повномасштабного військового вторгнення. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2023. Вип. 19. С. 84–93. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.19.2023.285670

18. EU and ILO Launch New Initiative to Support Ukraine's Labour Market Transformation. *European Union*. 2024. URL: https://www.eeas.europa.eu/delegations/ukraine/eu-and-ilo-launch-new-initiative-support-ukraine%E2%80%99s-labour-market-transformation_en (date of access: 12.04.2026).

19. ILO support to Ukraine recovery. *International Labour Organization*. 2024. URL: https://www.ilo.org/regions-and-countries/europe-and-central-asia/ukraine/ilo-support-ukraine-recovery (date of access: 12.04.2026).

20. Operational Data Portal: Ukraine Refugee Situation. *UNHCR*. 2026. URL: https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine (date of access: 15.04.2026).

References

1. Anishchenko, O. V. (2022). Neformalna osvita doroslykh v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny: stan, problemy i perspektyvy rozvytku [Non-formal adult education in the conditions of the Russian-Ukrainian war: state, problems and development prospects]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 21(1), 18–34. https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34 [in Ukrainian].

2. Anishchenko, O. V. (2023). Osvita doroslykh i rozvytok hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Adult education and development of civil society in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 2(24), 25–35. https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.25-35 [in Ukrainian].

3. Bashkir, O. I. (2024). Sotsialne partnerstvo yak kompetentnist v osviti doroslykh [Social partnership as a competence in adult education]. In A. V. Boiarska-Khomenko (Ed.), *Osvita*

doroslykh: svitovi tendentsii, ukrainski realii ta perspektyvy [Adult education: world trends, Ukrainian realities and prospects] (pp. 8–11). Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].

4. Boichuk, Yu. D., & Boiarska-Khomenko, A. V. (2024). Osvita doroslykh yak resurs dlia sotsialnoi adaptatsii vnutrishno peremishchenykh osib v umovakh voiennoho stanu [Adult education as a resource for social adaptation of internally displaced persons under martial law]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 2(26), 35–45. https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.35-45 [in Ukrainian].

5. Hubenko, V. (2024). Orhanizatsiia osvity v umovakh viiny: rekomendatsii mizhnarodnykh orhanizatsii ta upravlinskyi aspekt [Organization of education in war conditions: recommendations of international organizations and the management aspect]. *Publichne upravlinnia: kontseptsii, paradyhma, rozvytok, udoskonalennia – Public Management: Concepts, Paradigm, Development, Improvement*, (7), 22–33. https://doi.org/10.31470/2786-6246-2024-7-22-33 [in Ukrainian].

6. International Labour Organization. (2024a). *EU and ILO Launch New Initiative to Support Ukraine's Labour Market Transformation*. https://www.eeas.europa.eu/delegations/ukraine/eu-and-ilo-launch-new-initiative-support-ukraine%E2%80%99s-labour-market-transformation_en [in English].

7. International Labour Organization. (2024b). *ILO support to Ukraine recovery*. https://www.ilo.org/regions-and-countries/europe-and-central-asia/ukraine/ilo-support-ukraine-recovery [in English].

8. Ivanova, O. (2022). Proiekt «Psykholohichni syly Ukrainy»: spryiannia rozvytku rezylientnosti v umovakh viiny [Project "Psychological Forces of Ukraine": promoting the development of resilience in war conditions]. *Visnyk Kafedry UNESCO Neperevna profesiina osvita XXI stolittia – Bulletin of the UNESCO Chair "Continuous Professional Education of the XXI Century"*, 2(6), 62–73. https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.62-73 [in Ukrainian].

9. Korniievskyi, O. A. (2023). Vzaiemiia hromadskykh ob'iednan z orhanamy vlady shchodo osvitnoi pidhotovky fakhivtsiv z vidnovlennia Ukrainy [Interaction of public associations with authorities regarding the educational training of specialists for the recovery of Ukraine]. *Visnyk KPI. Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo – Bulletin of KPI. Political Science. Sociology. Law*, 1(57), 16–21. https://doi.org/10.20535/2308-5053.2023.1(57).280805 [in Ukrainian].

10. Miroshnychenko, I. S. (2025). Osvita doroslykh yak stratehichnyi instrument dlia vidnovlennia suspilstva v umovakh voiennoho stanu [Adult education as a strategic tool for society's recovery under martial law]. In Yu. Herasymenko, Yu. Hrybkovska, & Z. Sharlovych (Eds.), *Psykholoho-pedahohichni aspekty navchannia doroslykh u systemi neperevnoi osvity – Psychological and pedagogical aspects of adult learning in the system of continuous education.* (Part 2, pp. 60–63). Lomzy : MANS ; Kyiv : BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy. DOI: https://doi.org/10.58246/XSLB8390 [in Ukrainian].

11. Nahaievska, I. O. (2025). Osvita doroslykh u zakladakh profesiinoi osvity: mozhlyvosti dlia povoiennoho vidnovlennia ta staloho rozvytku Ukrainy [Adult education in vocational education institutions: opportunities for post-war recovery and sustainable development of Ukraine]. *Harmonizatsiia systemy osvity Ukrainy z yevropeiskym osvitnim prostorom: dosiahnennia, vyklyky ta perspektyvy – Harmonization of the Ukrainian education system with the European educational space: achievements, challenges and prospects* (pp. 581–583). Kyiv : SSI "Institute of Educational Analytics" [in Ukrainian].

12. Ostroha, M., Shamoia, V., & Shershen, O. (2022). Tsyfrovi osvitni platformy yak instrument realizatsii neformalnoi osvity [Digital educational platforms as a tool for the implementation of non-formal education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovatics. Practice*, 10(4), 27–36. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i4-004 [in Ukrainian].

13. Savchenko, N. (2024). Hromadianska osvita yak shliakh rozvytku ta sotsializatsii osobystosti, formuvannia yii natsionalnoi samosvidomosti ta hromadianskoi pozytsii [Civic education as a way of development and socialization of the individual, formation of their national self-consciousness and civic position]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 3(137), 105–116. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.03/105-116 [in Ukrainian].

14. Shkarlet, S. (Ed.). (2023). Osvita v umovakh voiennoho stanu: vyklyky, rozvytok, povoienni perspektyvy [Education under martial law: challenges, development, post-war

prospects]. Kyiv : Ministry of Education and Science of Ukraine ; Institute of Educational Analytics [in Ukrainian].

15. Sidorenko, V. V., & Horoshkova, L. A. (2024). Kvalifikatsiinyi rozryv na rynku pratsi v umovakh viiny ta povoiennoho vidnovlennia Ukrainy [Qualification gap in the labor market in the conditions of war and post-war recovery of Ukraine]. Bialostockie : Wydawnictwo Naukowe [in Ukrainian].

16. Sliusarevskyi, M. M., & Hryhorovska, L. V. (2022). Psykholohichna pidtrymka uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh viiny [Psychological support of participants in the educational process in war conditions]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 4(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4129 [in Ukrainian].

17. Stefaniuk, O., & Pyvovarska, K. (2023). Osoblyvosti roboty Tsentru osvity doroslykh v umovakh povnomasshtabnoho viiskovoho vtorhnennia [Features of the work of the Adult Education Center in the conditions of a full-scale military invasion]. *Profesionalizm pedahoho: teoretychni i metodychni aspekty – Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects*, (19), 84–93. https://doi.org/10.31865/2414-9292.19.2023.285670 [in Ukrainian].

18. Stetsiv, I. S., & Stetsiv, I. I. (2023). Problemy implementatsii osvity doroslykh v Ukraini ta napriamy ikh rozv'iazannia u voiennyi ta pisliavoievnyi period [Problems of adult education implementation in Ukraine and directions for their solution in the military and post-war period]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, (10), 177–193. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10(24)-177-193 [in Ukrainian].

19. UNHCR. (2026, February 15). *Operational Data Portal: Ukraine Refugee Situation*. https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine [in English].

20. Zadorozhna-Kniahnytska, L., Khadzhynova, I., & Sovinskyi, S. (2024). Osvita doroslykh v umovakh voiennoho chasu: do dyskursu problemy [Adult education in wartime conditions: to the discourse of the problem]. *Molod i rynok – Youth and Market*, (10), 55–59. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.310260 [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
https://orcid.org/0000-0003-2452-0898

NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN UKRAINE: FROM WARTIME STRATEGIES TO A RESOURCE FOR POST-WAR RECOVERY

Main objective of the study. The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation and systematization of the development directions of non-formal adult education (NFAE) under martial law and to determine its role as a strategic resource for the post-war recovery of Ukraine in the context of socio-economic transformation.

Methodology. A systematic analysis of scientific sources and the regulatory framework was applied to identify changes in the educational environment and the labor market; synthesis and generalization were used to distinguish the key directions of NFAE development; theoretical modeling was employed to substantiate its potential in human capital recovery and social stabilization.

Results. It was established that the full-scale war led to a transformation of the educational space and the labor market, actualizing the need of the adult population for retraining and social adaptation. The priority of professional retraining as a means of overcoming the skills gap and ensuring personnel mobility was determined. The importance of developing civic and social competences as a factor of social resilience and national consolidation

was substantiated. The role of volunteer and public educational initiatives implemented through cross-sectoral partnerships was shown. It was proved that digitalization and distance learning forms ensure the accessibility of education regardless of location. It was determined that in the post-war period, NFAE acquires the significance of a key resource for human capital development through the implementation of micro-credentials, short-term training programs, and mechanisms for recognizing non-formal learning outcomes to integrate vulnerable population groups.

Scientific novelty lies in the systematic conceptualization of NFAE as an anti-crisis response tool and a strategic resource for post-war recovery, as well as in the specification of its priority development directions under martial law.

Practical significance lies in the possibility of using the results to develop flexible educational programs, form regional models for human capital recovery, support community educational initiatives, and improve the training of andragogues.

Keywords: non-formal adult education, martial law, post-war recovery, human capital, micro-credentials, social integration, educational innovations.

Отримано редколегією / Received: *17.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *29.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 37.091:37.013.3:37.018
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-65-70

Харицька С. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
та комп'ютерних лінгвотехнологій
Державного університету
інформаційно-комунікаційних технологій
s.kharytska@duikt.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9404-9731

ТЬЮТОРСТВО ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ДЕМОКРАТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ І НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті обґрунтовано роль освіти у формуванні ціннісних орієнтирів особистості, зокрема критичного мислення, толерантності, громадянської активності та соціальної відповідальності. Виявлено, що тьюторство як інструмент сприяє розвитку демократичних компетентностей та національної самосвідомості здобувачів вищої освіти. Розглянуто модель індивідуалізованого навчання, що передбачає партнерські відносини між тьютором і студентом, розвиток автономії, рефлексії та критичного аналізу освітньої траєкторії. Обґрунтовано значущість тьюторства для забезпечення інклюзивності та міжкультурного діалогу, що сприяє критичній оцінці стереотипів і усвідомленню цінності різноманіття. Показано, що тьюторський супровід є ефективним інструментом інтеграції демократичних принципів у практику вищої освіти та формування активної, свідомої й відповідальної молоді.
Ключові слова: тьюторство, вища освіта, демократичні цінності, національна ідентичність, громадянська компетентність, інклюзивність, міжкультурний діалог.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації суспільства освіта не лише передає знання, але й формує ціннісні орієнтири особистості – спроможність до громадянської активності, критичного мислення, поваги до прав людини, толерантності й соціальної відповідальності. Особливо актуальною ця проблема є в умовах демократичних перетворень та післявоєнного відновлення України. Демократичні цінності й національна ідентичність виступають фундаментальними складовими загального громадянського потенціалу нації. Освітній простір, у свою чергу, має забезпечити не лише знання, але й формувати механізми становлення активного громадянина та зміцнення національної самосвідомості. У цьому контексті зростає зацікавленість у педагогічних інструментах, що сприяють соціалізації і ціннісному становленню особистості. Одним із таких інструментів є *тьюторство.* Це індивідуалізована модель супроводу здобувача освіти, яка передбачає партнерські відносини між тьютором і тьйторантом, спрямовані на розвиток автономності, рефлексії та самоуправління в навчанні [7]. Тьютори не лише допомагають будувати індивідуальні освітні траєкторії, але й формують уміння критично мислити, співпрацювати, приймати рішення – всі ті компетентності, що становлять основу демократичного громадянства та національної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тьюторство трактується як педагогічна дія і професійна діяльність, спрямована на супровід індивідуального освітнього шляху здобувача освіти. У трактуванні Дем'яненко Н., тьюторський супровід включає індивідуалізацію освіти, планування індивідуальної освітньої траєкторії та підтримку саморозвитку здобувача освіти в партнерській взаємодії «тьютор – тьюторант

(учень/студент/здобувач освіти)». Такий підхід передбачає не лише академічний супровід, а й формування ціннісного виміру особистості, що є важливим для громадянського становлення індивіда [3].

Тьюторство як інструмент освітнього процесу акцентує увагу на суб'єкт-суб'єктних відносинах між його учасниками, де здобувач освіти постає не як пасивний об'єкт навчання, а як активний співтворець власної освітньої траєкторії. У такій взаємодії тьютор виконує роль наставника, фасилітатора й партнера, який підтримує індивідуальний розвиток здобувача освіти, сприяє усвідомленню його освітніх потреб, інтересів і можливостей. Особливого значення набуває формування автономії студента, що проявляється у здатності самостійно визначати цілі навчання, планувати власну діяльність, здійснювати рефлексію та оцінювати результати [1]. Цей підхід ґрунтується на гуманітарних принципах освіти, які передбачають повагу до особистості, діалогічність взаємодії, довіру та партнерство. Важливою складовою тьюторства є розвиток рефлексивних умінь, що дозволяють здобувачеві освіти аналізувати/усвідомлювати власний досвід, досягнення і труднощі, а також коригувати освітню траєкторію відповідно до відповідних умов. У процесі тьюторського супроводу формуються ключові компетентності – критичне мислення, відповідальність, ініціативність, здатність до самонавчання та ефективної комунікації.

Таким чином, тьюторство сприяє підготовці особистості до самостійної діяльності у соціумі, активної громадянської участі та безперервного навчання впродовж життя, що є важливими умовами успішної самореалізації в сучасному суспільстві.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі тьюторства як інструменту формування демократичних цінностей та національної ідентичності в освітньому просторі, а також аналіз практичних механізмів його реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Демократичні цінності – це система морально-політичних засад, що включає такі поняття, як свобода, рівність, людська гідність, повага до прав людини, участь та відповідальність у громадянському житті. Дослідження Бойко А. І. підкреслює, що освіта має інструментальну роль у становленні усвідомленого і відповідального громадянина, здатного аналізувати соціальні процеси та брати участь у демократичних практиках [2]. Процес формування демократичних компетентностей не обмежується передачею знань – він включає розвиток здатності до критичної рефлексії, участі у прийнятті рішень та здатності співпрацювати з іншими представниками суспільства. Науковці також підкреслюють важливість міждисциплінарності та інтеграції демократичних тем у навчальні практики як засобів формування компетентностей демократичної культури. Як зазначають Казачінер О. С., Непийпа Н. Д. та інші демократичні цінності в освіті слід не лише викладати як теорію, а й активно впроваджувати через педагогічні методи та організацію навчального середовища. Важливість інтеграції демократичних компетенцій у навчальні програми та моделювання демократії у діяльності вчителів/викладачів, що включає розвиток толерантності, свободи, рівності та участі здобувачів освіти в аудиторних обговореннях і прийнятті рішень. Науковці виділяють три ключові практики для демократизації навчання: інтеграція демократичних компетенцій у предмети, використання методів навчання й оцінювання, що підтримують активну участь студентів, та усвідомлення «прихованого навчального плану», тобто неформальних сигналів щодо демократичних принципів [4; 6].

Формування демократичних компетенцій у вищих навчальних закладах, яке забезпечує активну участь здобувачів освіти, розвиток їх автономії та навичок критичного мислення, створює умови для формування національної ідентичності, адже через усвідомлену участь у спільних освітніх, дослідницьких та громадських практиках студенти набувають знань про історію, культуру та цінності своєї нації та усвідомлюють власну роль у її розвитку. Національна ідентичність – це усвідомлення особистістю своїх цінностей, культурних традицій, історичної пам'яті та приналежності до певної національної спільноти. Освіта виступає ключовим чинником у цьому процесі,

оскільки саме в освітньому просторі формується знання про національну культуру, мову, традиції та цінності [5].

В умовах сучасних викликів, зокрема російської агресії, національна ідентичність стає важливою складовою соціальної згуртованості й громадянської активності молоді. Патріотичне виховання, що включає знання про історію, культуру та загальнолюдські цінності, сприяє зміцненню відчуття національної приналежності [8].

Тьюторство як механізм формування демократичних цінностей розглядається не лише як інструмент, а як особлива модель взаємодії, що відтворює принципи демократичного суспільства в мікросередовищі освіти. У процесі тьюторського супроводу здобувач освіти набуває досвіду участі у відносинах, побудованих на рівності, повазі до особистості, свободі вибору та відповідальності за власні рішення. Як зазначалось вище, ключовою ознакою тьюторства є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка передбачає діалогічність, відкритість і партнерство. Саме при такій взаємодії формується усвідомлення цінності іншої думки, розвиток толерантності, уміння аргументовано висловлювати власну позицію та брати участь у спільному прийнятті рішень. Це безпосередньо співвідноситься з базовими демократичними цінностями – свободою, рівністю, плюралізмом і взаємною повагою.

Важливим аспектом є також розвиток автономії здобувача освіти. У тьюторстві студент отримує можливість самостійно визначати освітні цілі, обирати шляхи їх досягнення, оцінювати власні результати. Такий досвід сприяє формуванню відповідальності, ініціативності та активної життєвої позиції – рис, притаманних громадянину демократичного суспільства. Крім того, тьюторство стимулює розвиток рефлексії, що дозволяє особистості критично осмислювати власні дії, переконання та соціальний досвід. Це є основою для формування критичного мислення і здатність до активної й усвідомленої громадянської діяльності. Через індивідуалізований супровід здобувач освіти навчається не лише здобувати знання, а й розуміти власну роль у суспільстві, співвідносити особисті цілі з суспільними потребами.

Таким чином, тьюторство виступає ефективним інструментом формування демократичних цінностей, оскільки створює освітнє середовище, у якому ці цінності не просто декларуються, а практикуються у щоденній взаємодії, закріплюючись у досвіді поведінки та мислення здобувача освіти. У демократичному суспільстві освіта повинна бути не лише трансляцією знань, але й практикою демократичних відносин. Національна ідентичність як усвідомлення людиною своєї приналежності до певної нації, що включає почуття спільності з іншими членами цієї нації, розуміння та прийняття її історії, культури, мови, традицій і цінностей, створює підґрунтя для інтеграції демократичних принципів у повсякденне життя та освітній процес. Інакше кажучи, національна ідентичність – це внутрішнє відчуття: *я – частина своєї нації*, що впливає на поведінку, цінності та вибори людини у соціальному й культурному житті. Підтримка тьюторства у цьому контексті полягає у створенні освітнього середовища, що включає рефлексію про історичні події, культурні практики та соціальні цінності, що дозволяє здобувачам освіти інтегрувати національні елементи у власну систему цінностей.

Освітні практики, які спрямовані на зміцнення національної ідентичності, включають патріотичне виховання, знання про національну спадщину, мову та культуру. У такому контексті тьютор може виступати як модератор дискусій, фасилітатор проєктної діяльності та наставник у формуванні індивідуальних освітніх проєктів, що сприяють усвідомленню власної національної приналежності. Однією з ключових практик тьюторства є стимулювання рефлексії та критичного мислення. Це дозволяє здобувачам освіти не лише освоювати фактичні знання, аналізувати власний досвід, але й порівнювати різні точки зору, оцінювати соціальні явища – навички, що необхідні для активної участі у демократичному суспільстві. Проєктні завдання, орієнтовані на вирішення локальних соціальних проблем або дослідження історичних та культурних аспектів, виконують подвійне педагогічне завдання: вони не лише сприяють розвитку демократичних компетентностей – таких як критичне мислення, навички співпраці,

відповідальність за прийняття рішень та активна участь у процесі, але й глибоко формують почуття національної ідентичності через безпосереднє занурення у культурний і соціальний контекст своєї громади та нації. Тьютор підтримує ініціативу студентів, модерує командну роботу, допомагає структуризувати дослідження, розвивати проєктні компетентності та забезпечує інтеграцію академічних знань із практичною діяльністю, зокрема у взаємодії з місцевими інституціями та громадою. Такий підхід не лише сприяє успішній реалізації освітніх проєктів, а й формує у студентів усвідомлену соціальну та культурну відповідальність, готуючи їх до активної участі у житті національної спільноти та демократичному розвитку суспільства.

В Україні, як одній із демократичних країн Європи, існують проєкти та ініціативи, які пов'язані зі студентською діяльністю, локальними проблемами та національною ідентичністю: Всеукраїнські науково-практичні конференції з національної ідентичності, у яких беруть участь студенти та викладачі закладів вищої освіти. Ці заходи спрямовані на теоретичне і практичне обговорення питань національної та громадянської ідентичності молоді, обмін досвідом і педагогічними напрацюваннями. Вони проводяться за участю Міністерства освіти і науки України, Інституту проблем виховання НАПН України та інших установ, що підкреслює значимість інтеграції теми ідентичності в академічний простір вищої освіти; проєкт «Enhancing community capacity for reconstruction» (https://auu.com.ua/en/projects/proyekt-vidrodzhennya/) – ініціатива Альянсу українських університетів у партнерстві з Міжнародним фондом «Відродження». Він спрямований на співпрацю університетів із місцевими громадами для підтримки відновлення після руйнувань, що включає роботу над реальними локальними проблемами, залучення студентів до практичних досліджень і проєктної діяльності на місцях.

Особливий акцент потрібно зробити на інклюзивності, яка передбачає створення освітнього середовища, у якому всі здобувачі освіти, незалежно від соціального, культурного чи мовного походження, мають рівні можливості для навчання, розвитку та участі у колективних процесах. Інклюзивний підхід сприяє визнанню різноманіття та повазі до індивідуальних особливостей, створюючи умови для активного залучення кожного учасника освітнього процесу. Міжкультурний діалог є важливою складовою інклюзії, оскільки він дозволяє студентам і викладачам обмінюватися знаннями, традиціями та поглядами, формуючи навички толерантності, емпатії та критичного мислення. Через взаємодію представників різних культур здобувачі освіти вчаться усвідомлювати цінність культурного різноманіття, аналізувати власні стереотипи та знаходити спільні рішення у груповій роботі. Тьютор у цьому процесі виконує роль модератора та наставника, який підтримує відкриту комунікацію, сприяє активному обговоренню та допомагає інтегрувати досвід різних культур у навчальні проєкти. Наприклад, у межах групових проєктів студенти можуть досліджувати історичні події або соціальні практики різних етнічних груп, порівнювати культурні традиції та створювати спільні продукти, що відображають різноманіття ідеї та підходів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Тьюторство виступає ефективним інструмент формування демократичних цінностей та національної ідентичності здобувачів вищої освіти. Воно забезпечує індивідуалізований супровід навчальної діяльності, розвиток автономії, критичного мислення, рефлексії та здатності до усвідомленої громадянської участі. Партнерські відносини «тьютор – тьюторант» сприяють формуванню суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де студент стає активним співтворцем власного освітнього шляху, а не пасивним об'єктом навчання. Проєктна діяльність, спрямована на вирішення локальних проблем і дослідження історичних та культурних тем, поєднує розвиток демократичних компетентностей із формуванням національної ідентичності через безпосереднє занурення студентів у соціокультурний контекст громади та нації. Роль тьютора у цьому процесі ключова: він фасилітує командну роботу, підтримує ініціативу студентів, інтегрує академічні знання з

практичною діяльністю та модерує міжкультурний діалог, створюючи інклюзивне освітнє середовище.

Таким чином, тьюторство не лише реалізує освітні цілі, а й формує соціально відповідальних, свідомих громадян, здатних активно брати участь у демократичному суспільстві, усвідомлювати власну національну приналежність та брати відповідальність за розвиток своєї громади й держави. Цей підхід відповідає сучасним викликам трансформації суспільства та підвищує ефективність формування ціннісного та громадянського потенціалу молоді.

Список використаних джерел

1. Бабушко С. Р. Особливості навчальної діяльності учителя дорослих у побудові суб'єкт-суб'єктних відносин у внутрішньофірмовому навчанні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2014. № 33. С. 20–23.

2. Бойко А. І. Формування демократичних цінностей суспільства в процесі освіти. *Гуманітарний вісник ЧДТУ. Серія: Філософські науки*. 2015. С. 80–94.

3. Demyanenko N. Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem. *Вища освіта України.* 2020. № 2. С. 59–66. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.2(77).09

4. Kazachiner O. S., Boychuk Yu. D., Halii A. I. Promoting democracy in school teaching. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, психологія, медицина.* 2025. № 9 (55). С. 70–82. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-70-82

5. Конівіцька Т. Я., Вербицька Л. О. Формування національно-культурної ідентичності в процесі реалізації міждисциплінарності у ЗВО. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип. 86. Т. 2. С. 15–20. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/86.2.2

6. Nepyipa N. Tutoring in open education in Ukraine as a factor of democratization. *SWorldJournal.* 2025. № 4 (31-04). С. 21–38. DOI: https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-31-04-025

7. Степаненко О. О. Обґрунтування поняття «тьютор» у освітньо-дослідницькому просторі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 128 (138). С. 198–204.

8. Харицька С. В., Колісниченко А. В. Патріотичне татуювання як виразник національної самоідентифікації. *Moderní aspekty vědy.* 2022. Svazek XXI. С. 150–158.

References

1. Babushko, S. R. (2014). Osoblyvosti navchal'noyi diyal'nosti uchytelya doroslykh u pobudovi sub"yekt-sub"yektnykh vidnosyn u vnutrishn'ofirmovomu navchanni [Features of adult teacher's educational activity in building subject-subject relations in corporate training]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu – Scientific Herald of Uzhhorod National University*, 33, 20–23 [in Ukrainian].

2. Boyko, A. I. (2015). Formuvannya demokratychnykh tsinnostey suspil'stva v protsesi osvity [Formation of democratic values of society in the education process]. *Humanitarnyy visnyk ChDTU. Seriya: Filosofs'ki nauky – Humanitarian Bulletin of ChDTU. Series: Philosophical Sciences*, 80–94 [in Ukrainian].

3. Demyanenko, N. (2020). Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem. *Vyshcha osvita Ukrayiny – Higher Education of Ukraine*, 2, 59–66 [in English]. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.2(77).09

4. Kazachiner, O. S., Boychuk, Yu. D., & Halii, A. I. (2025). Promoting democracy in school teaching. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky. Ser.: Pedahohika, psykholohiya, medytsyna – Perspectives and Innovations in Science. Series: Pedagogy, Psychology, Medicine*, 9(55), 70–82. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-70-82 [in English].

5. Konivits'ka, T. Ya., & Verbyts'ka, L. O. (2025). Formuvannya natsional'no-kul'turnoyi identychnosti v protsesi realizatsiyi mizhdytsyplinarnosti u ZVO [Formation of national-cultural identity in the process of interdisciplinary implementation in HEIs]. *Innovatsiyna pedahohika – Innovative Pedagogy*, 86(2), 15–20. https://doi.org/10.32782/ip/86.2.2 [in Ukrainian].

6. Nepyipa, N. (2025). Tutoring in open education in Ukraine as a factor of democratization. *SWorldJournal*, 4 (31-04), 21–38. https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-31-04-025 [in English].

7. Stepanenko, O. O. (2018). Obgruntuvannya ponyattya «tyutor» u osvitnyo-doslidnyts'komu prostori [Justification of the concept of «tutor» in the educational-research space]. *Naukovi zapysky Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya: Pedahohichni nauky – Scientific Notes of National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series: Pedagogical Sciences*, 128(138), 198–204 [in Ukrainian].

8. Kharyts'ka, S. V., & Kolisnychenko, A. V. (2022). Patriotic tattoo as an expression of national self-identification [Patriotic tattoo as an expression of national self-identification]. *Moderní aspekty vědy – Modern Aspects of Science*, XXI, 150–158 [in English].

Kharytska S.
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Language
and Computer Linguistic Technologies,
State University of Information and Communication Technologies,
s.kharytska@duikt.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-9404-9731

TUTORING AS A TOOL FOR FORMING DEMOCRATIC VALUES AND NATIONAL IDENTITY IN THE EDUCATIONAL SPACE

Relevance of the study. Against the backdrop of ongoing social and democratic changes, higher education is important not only for knowledge dissemination but also for the formation of core values, including civic and social responsibility, critical thinking, and tolerance. Inclusive and democratic teaching practices are particularly important for fostering national identity and active civic engagement.

Main objective(s) of the study. The study aims to substantiate tutoring as a pedagogical tool for developing civic and democratic competencies, national self-awareness, and inclusive educational practices among higher education students.

Methodology. The research is based on theoretical analysis and synthesis of contemporary approaches to tutoring, individualized learning, and democratic education. Tutor–student partnership models were examined, with emphasis on autonomy, reflection, and critical evaluation of educational trajectories. Tutoring served as a tool for implementing project-based activities, community collaboration, and student engagement with local historical and cultural topics.

Results/findings and conclusions. Tutoring significantly contributes to the development of civic and democratic competencies and national self-awareness. The individualized learning model promotes autonomy, reflection, and critical analysis of educational trajectories. Tutoring fosters inclusivity and intercultural dialogue, enabling students to critically evaluate stereotypes, value diversity, and participate in social and civic life. Project-based and community activities effectively integrate theoretical knowledge with practical skills, supporting professional, social, and civic development.

Significance. The findings demonstrate that tutoring is an effective tool for integrating democratic principles into higher education. It provides a framework for cultivating active, conscious, and responsible youth capable of contributing to democratic society and strengthening national identity.

Keywords: tutoring, higher education, democratic values, national identity, civic competence, inclusivity, intercultural dialogue.

Отримано редколегією / Received: *25.03.2026*
Прорецензовано / Revised: *14.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 37.017.4:172.15]:78
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-71-77

Чабан-Чайка С. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
sobor68@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-1755-3141

ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ МУЗИКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ

Наукову розвідку присвячено дослідженню інструментального музикування як засобу формування національної свідомості здобувачів. У статті розглянуто актуальні питання формування національної свідомості здобувачів шляхом вивчення та впровадження кращих зразків української народної інструментальної музичної творчості у навчальний процес; здійснено аналіз наукових праць щодо сутності понять: «українська народна інструментальна музична творчість», «національна свідомість», «національна ідея»; проаналізовано естетично-педагогічне значення українського народного інструментального музикування та розглянуто творчий пошук як систему осмисленої музично-професійної діяльності здобувачів.

Окреслено перспективу фахової підготовки здобувачів до інструментального музикування як засобу формування національної свідомості.

Ключові слова: українське народне інструментальне музикування, творчий пошук, музично-творча діяльність, формування виконавських навичок, українська культура, виховання, національна свідомість, народна педагогіка.

Постановка проблеми. Одним з головних завдань реформування національної системи освіти в умовах розбудови незалежної української держави є формування конкурентоздатності української молоді у європейському просторі. Стрижнем сучасної системи виховання має виступати національна ідея, яка виконує функцію об'єднувального чинника суспільного розвитку. Її призначення полягає у формуванні цілісної життєвої позиції особистості, становленні учня як громадянина, свідомого своєї належності до держави та відповідальності перед нею. Формування національної свідомості молоді – одне з найскладніших і найактуальніших завдань, яке стоїть перед сучасним українським суспільством.

Головною метою сучасного освітнього процесу є формування громадянина-патріота, який володіє високим рівнем інтелектуального розвитку, духовної та моральної зрілості. Така особистість здатна усвідомлено орієнтуватися в соціально-культурному та політичному просторі, ефективно протистояти викликам глобалізації, зберігати і примножувати національні цінності та традиції, а також брати активну участь у розвитку суспільства та держави [3, с. 2].

Важливе значення у формуванні національної свідомості школярів має народна музична творчість, а саме, інструментальне музикування, яке широко застосовується в освітньому процесі на уроках музичного мистецтва. Через опанування народних музичних інструментів здобувачі залучаються до традиційної культури, засвоюють її естетичні, етнічні та світоглядні цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз соціально-філософської, психолого-педагогічної літератури засвідчує, що поняття «національна свідомість» є багатоаспектним і розглядається у широкому міждисциплінарному контексті. Його

інтерпретація залежить від підходів, які застосовуються в межах різних галузей знань – філософії, психології, педагогіки, соціології тощо. Проблематика формування національної свідомості здобувачів засобами музичного мистецтва посідала вагоме місце в науково-педагогічному дискурсі та була об'єктом уваги провідних педагогів, композиторів, музикознавців та фольклористів. Теоретичним обґрунтуванням і практичними аспектами національного виховання молоді за допомогою музики займалися дослідники і митці. Зокрема, теоретичним питанням по становленню ідеї національної свідомості (Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський); ідеї комплексного взаємопроникнення мистецтв (М. Леонтович, К. Стеценко); проблеми специфіки української пісенності та інструментального музикування (С. Грица, А. Іваницький, К. Квітка, Ф. Колесса, М. Лисенко, С. Людкевич, О. Потебня) та ін. Їхні наукові розвідки становлять теоретико-методологічну основу вивчення проблеми національної свідомості та патріотичного виховання особистості.

Досліджуючи проблему формування національної свідомості школярів у процесі колективного інструментального музикування на уроках мистецтва, ми спирались на педагогічні ідеї та методичні підходи А. Болгарського, О. Запорожця, Г. Падалки, Е. Печерської, О. Ростовського, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича та ін., які визначали музичне мистецтво найсприятливішим засобом прилучення здобувачів до національної культури і духовних цінностей нації.

Мета статті – проаналізувати формування національної свідомості здобувачів засобами інструментального музикування.

Завдання: здійснити аналіз української народної інструментальної музичної творчості; проаналізувати фахову підготовку здобувачів до виконавсько-педагогічної роботи; окреслити шляхи зацікавленості здобувачів до української народного інструментального музикування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування національної свідомості учнівської молоді набуває особливого загальнодержавного значення, оскільки рівень духовності, моральності, культурні запити та потреби молоді виступають ключовими чинниками національного виховання. Саме вони забезпечують збереження й примноження матеріального та соціально-духовного потенціалу суспільства, сприяючи його сталому розвитку та консолідації нації.

Системне патріотичне виховання має на меті формування у здобувачів глибокого усвідомлення власної національної ідентичності, розвитку почуття відповідальності за долю країни, здатності до громадянської активності, а також підготовки молоді до соціально значущої самореалізації в умовах сучасного українського суспільства [5].

Сучасна освіта у світовому контексті розглядається як ключовий чинник розвитку та самореалізації особистості, а також як невід'ємна складова соціокультурного середовища, в якому функціонує людина. Для того щоб стати повноцінним членом суспільства, індивід повинен, з одного боку, усвідомити та засвоїти його цінності, а з іншого – активно створювати умови для власної соціальної інтеграції, спираючись на індивідуальні особливості, світоглядні орієнтири та особистісну спрямованість. Формування гармонійної, вихованої та розвиненої особистості безпосередньо пов'язане зі становленням системи духовних цінностей, серед яких провідну роль відіграє освіта як основний механізм соціалізації та інтелектуального розвитку [1, с. 3].

Особливого значення у процесі національного виховання відводиться закладам загальної середньої освіти, у яких відбувається активне становлення ціннісних орієнтирів, моральних засад і громадянської позиції здобувачів. Саме тому навчальні заклади є ключовим середовищем для формування національної свідомості.

Формування національної свідомості молоді та забезпечення її багатовимірності, а також реалізація завдань національного виховання, незалежно від їхньої складності, є провідним чинником національної безпеки та самовизначення України у сучасних глобальних умовах.

У сучасний період відродження національної культури і традицій українське народно-інструментальне виконавство, як величезна духовна скарбниця, займає важливе місце в системі національного виховання підростаючого покоління.

Г. Ващенко, здійснивши ґрунтовне дослідження української народної спадщини від доби Київської Русі до середини XX століття, виокремив у ній комплекс світоглядних характеристик українського народу. На його думку, народнопісенний матеріал відображає низку стійких морально-етичних та духовних якостей, притаманних українцеві, а саме:

– глибока релігійність і міцна віра в Бога, що постає як уособлення найвищої Правди; переконання, що правда неминуче тріумфує як у приватному, так і суспільному житті;

– щирий патріотизм: ідеал українського лицаря полягає у служінні Батьківщині, готовності до самопожертви заради неї; поняття лицарської честі та непорушності слова є визначальними, тоді як найбільшим моральним падінням вважається зрада віри й України;

– шанобливе ставлення до батьків і цінність родинної злагоди, що розглядається як підґрунтя здорового суспільного розвитку;

– утвердження ідеалів громадянської злагоди, культу дружби й побратимства;

– чистота та висока моральність почуття кохання, сформовані на основі скромності, стриманості й вірності, що забезпечують міцність родини;

– повага до праці та засудження лінощів, які у фольклорній традиції нерідко піддаються осміюванню;

– усвідомлення людської гідності й почуття честі, що можна окреслити як прояв духовного аристократизму;

– шанобливе ставлення до інших людей, виявлене в чемності, ввічливості та культурі повсякденного спілкування;

– непохитна любов до свободи та неприйняття будь-яких форм неволі;

– працьовитість і висока цінність вільної, творчої праці на власній землі, на противагу важкій і принизливій праці «на чужого», що сприймається як форма залежності;

– глибока прив'язаність до родинного дому та рідної землі, які символізують основу особистісної й національної ідентичності [2, с. 71].

У сучасній науковій літературі проблематика інструментальної діяльності школярів розглядається в багатовимірному контексті. Зокрема, дослідники аналізують її під впливом інструментального музикування на розвиток музично-інтелектуальних процесів – музичної пам'яті, мислення, уваги, формування музично-слухових уявлень.

Народні музичні інструменти за загальноприйнятою класифікацією поділяються на основні групи, серед яких: струнні, духові та ударні інструменти. Такий поділ сприяє систематизації навчального матеріалу й забезпечує науково обґрунтований підхід до організації інструментальної підготовки здобувачів. Класифікація музичних інструментів трактується як науково обґрунтоване визначення типів інструментів на основі спільних характеристик та з наступним упорядкуванням їх у структуровану систему.

Своїм корінням українські народні музичні інструменти сягають ще часів Київської Русі, вони змінювалися впродовж століть відповідно до змін у культурі, побуті та звичаях. Так поступово набули національних ознак. Попри наявні дослідження, питання генези та еволюції українських музичних інструментів, витоки яких сягають давньої культурної традиції східних слов'ян, залишаються недостатньо висвітленими в науковій літературі та потребують надалі комплексного вивчення. Іконографічні свідчення, що відображають виконавців на народних інструментах зустрічаються у літописах, азбуковниках, стародавніх тлумачних словниках, богословських книгах, а особливо – на гравюрах XVIII століття. Друковані джерела, у яких подано систематизовані відомості про музичні інструменти на українських землях, з'являються лише у XIX столітті. Одним із перших дослідників став М. Лисенко, який у

своїй музикознавчій праці «Українські народні музичні інструменти» [4] вважав за необхідне детально охарактеризувати передусім бандуру. Попри вузьку спрямованість дослідження, саме ця праця стала вихідним пунктом формування наукової дисципліни, присвяченої вивченню українського народного інструментарію.

Саме музичні інструменти є яскравим доказом надзвичайно глибокої музичної культури українців. Українські народні музичні інструменти займають чинне місце в сучасному побуті українського народу. Деякі з них, зокрема, бандура, цимбали, сопілка, з діатонічних інструментів перетворилися на хроматичні, розширився їх стрій, збагатилися звукові можливості. Музичні інструменти українського народу відіграють важливу роль у сучасному музичному житті та сприяють розвитку народної музики, яка активно використовується в музичній практиці. Виконання музики на цих інструментах сприяє розвитку ритмічного чуття, тембрового та гармонійного слуху, а також збагаченню пам'яті, уяви, формуванню мислення, волі та уваги, що робить музичну діяльність комплексним засобом гармонійного виховання та інтелектуального розвитку.

У роботі зі здобувачами використовуються як прості музичні інструменти, що не мають певної висоти, так і звуковисотні інструменти. До простих музичних інструментів, які не мають певної висоти звуку (інструменти з шумовим звучанням), належать переважно ударні та перкусійні інструменти, які використовуються в ансамблевому інструментальному музикуванні. Найпоширеніші: бубон (тамбурин), маракаси, трикутник, тарілки, барабани, дримба (варган), рубель та ін. Гра на них розвиває почуття ритму у виконавців. Звуковисотні інструменти здатні відтворювати звуки визначеної висоти та використовуються в ансамблевому виконанні, як мелодійні. В Україні традиційно популярні звуковисотні інструменти такі, як: сопілка, бандура, скрипка та ін. Використання обох типів інструментів доцільно впроваджувати з перших уроків музичного мистецтва, починаючи з початкової школи.

У процесі опанування навичками гри на музичних інструментах здобувачі повинні:

- знати назви музичних інструментів, їх елементарну будову та призначення;
- вміти розрізняти на слух тембри інструментів та усвідомлювати їхні виражальні можливості;
- вміти передавати різноманітні засоби музичної виразності під час гри на різних інструментах;
- знати розташування високих і низьких звуків на звуковисотних інструментах, назви нот і їхнє розміщення;
- оволодіти навичками ансамблевого виконання;
- вміти підбирати на слух нескладні мелодії;
- орієнтуватися у записі нескладних партитур та читати свою партію.

Інструментальна діяльність дозволяє школярам глибше усвідомлювати художній образ та способи його музичного вираження. Вона активно сприяє розвитку уяви, фантазії, креативності, а також інтелектуальних і художніх здібностей, формуючи всебічно розвинену музично обдаровану особистість.

Формування національної свідомості молодших школярів засобами колективного інструментального музикування під час уроків музичного мистецтва передбачає насамперед створення емоційно комфортного середовища, яке забезпечує учням можливість вільного самовираження, реалізації потреб у уважному ставленні, повазі до особистості, визнанні індивідуальності та підтримці творчої самореалізації.

Важливою педагогічною умовою у цьому процесі є особистісно зорієнтований характер взаємодії між вчителем і учнями, що сприяє ефективному оволодінню музичним мистецтвом та розвитку національної свідомості.

Для стимулювання пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку під час гри на музичних інструментах необхідно створювати емоційно сприятливе освітнє середовище, а також підтримувати організацію самостійної пізнавальної діяльності, що дозволяє учням розвивати власні пізнавальні здібності та творчий потенціал.

Участь здобувачів у оркестровій або ансамблевій діяльності стимулює їх до активного музичного виконання та формує почуття відповідальності перед колективом. Така діяльність створює широке поле для опанування творчих прийомів, зокрема імпровізації, інтерпретації та композиції.

Успішність формування національної свідомості здобувачів у процесі інструментальної музичної діяльності визначається низкою педагогічних умов:

- забезпечення особистісно зорієнтованого характеру взаємодії між вчителем та учнями в освітньому процесі, що сприяє розвитку індивідуальних здібностей та соціальної відповідальності;

- педагогічне стимулювання творчої самореалізації дітей молодшого шкільного віку під час гри на музичних інструментах, включаючи створення емоційно комфортного та підтримуючого освітнього середовища;

- опанування учнями загальнопошукових вмінь у всіх видах музичної діяльності, зокрема у сприйманні, виконанні та творчому процесі;

- поетапне залучення молодших школярів до інструментальної музичної діяльності, що охоплює такі форми як інтерпретація та імпровізація, забезпечуючи поступове освоєння музичних навичок та художніх засобів вираження.

Щоб прилучити молодших школярів до гри на музичних інструментах, необхідно пробудити у них інтерес до пізнання музики, враховуючи при цьому характерні природні риси учнів – допитливість, зацікавленість, прагнення до нових вражень, потребу в конкретних практичних діях тощо.

Отже, гра на музичних інструментах є одним із видів колективної виконавської діяльності здобувачів. Їхнє застосування на уроках музичного мистецтва сприяє прояву та розвитку музичних здібностей, збагаченню музичного досвіду, формуванню інтересу до музикування, а також вихованню національної свідомості. Інструментальне музикування сприяє глибокому зануренню в національний культурний простір, виховуючи почуття причетності до історії, традицій та цінностей свого народу. Таким чином, гра на музичних інструментах не лише розвиває музичні здібності, а й діє як ефективний засіб національно-патріотичного виховання, формуючи громадянина з високою національною свідомістю.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Створення національної системи освіти в умовах розбудови незалежної української держави потребує адекватного спрямування виховання. Засвоюючи і використовуючи попередній досвід, нові покоління збагачують та удосконалюють його, роблять свій внесок у розвиток педагогічної науки. Кожний історичний період відображується на змісті виховання дітей. Разом з тим він зберігає те основне, що визначає сутність педагогічної системи, провідним носієм і пильним охоронцем якої є українська музичне мистецтво, зокрема інструментальне музикування. Національне виховання в Україні є органічним компонентом освіти і охоплює всі складові системи освіти. Воно має бути спрямоване на формування у здобувачів світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури.

Ця стаття не вичерпує повністю дослідження інструментального музикування, як засобу формування національної свідомості здобувачів, оскільки тема є надто широкою, що стане умовою для наступних досліджень у цьому напрямку.

Список використаних джерел

1. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2006. 40 с.

2. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 190 с.

3. Зінченко С. В., Бабич В. М., Виноградова Т. В., Березіна Н. О., Вербицький В. В., Журба К. О., Оржеховська В. М., Панок В. Г., Рудакова З. М., Рудковська Р. А.,

Сазоненко Г. С., Свірська Т. І., Сікан Н. Б. Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України. Програма. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 80 с.

4. Лисенко М. Українські народні музичні інструменти. Київ : Мистецтво, 1955. 61 с.

5. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Світ виховання*. 2007. № 1 (20). С. 23–34.

References

1. Borysov, V. V. (2006). Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia natsionalnoi samosvidomosti uchnivskoi ta studentskoi molodi [Theoretical and methodological principles of formation of national self-awareness of school and student youth]. *Extended abstract of Doctor's thesis.* Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University [in Ukrainian].

2. Vashchenko, H. (1994). Vykhovnyi ideal [The educational ideal]. Poltava: Poltavskyi Visnyk [in Ukrainian].

3. Zinchenko, S. V., Babych, V. M., Vinohradova, T. V., Berezina, N. O., Verbytskyi, V. V., Zhurba, K. O., Orzhekhovska, V. M., Panok, V. H., Rudakova, Z. M., Rudkovska, R. A., Sazonenko, H. S., Svyrska, T. I., & Sikan, N. B. (2008). Osnovni oriientyry vykhovannia uchniv 1–12 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy. Prohrama [The main guidelines for the upbringing of students in grades 1-12 of general educational institutions of Ukraine. Program]. Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

4. Lysenko, M. (1955). Ukrainski narodni muzychni instrumenty [Ukrainian folk musical instruments]. Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].

5. Prohrama patriotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Program of patriotic education of children and student youth]. (2007). *Svit vykhovannia – The World of Education*, 1(20), 23–34 [in Ukrainian].

Chaban-Chayka S.
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Music
Kamianets-Podolskyi Ivan Ohiienko National University
sobor68@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-1755-3141

INSTRUMENTAL MUSIC PLAYING AS A MEANS OF FORMING NATIONAL CONSCIOUSNESS OF LEARNERS

Relevance of the study. Our scientific research is devoted to the study of instrumental music making as a means of forming the national consciousness of learners. The article details the substantive and essential characteristics of ukrainian instrumental music making and performance. The current issues of forming the national consciousness of education seekers through the study and implementation of the best examples of Ukrainian folk instrumental musical creativity in the educational process are considered.

Main objective(s)of the study. To analyze the formation of national consciousness of applicants through instrumental music making.

Methodology. The study of instrumental music making as a means of forming the national consciousness of education seekers is based on a specific approach that combines the following components of the theoretical method (analysis, synthesis, comparison). An analysis of research works on the essence of the concepts: "ukrainian folk instrumental musical creativity", "national consciousness", "national idea" was carried out. The primordiality, primacy of the cultural and historical traditions of the people, their dialectical unity with the universal culture are the underlying principle in constructing the content of education. National education implies the

principle of national education, which determines the need to form national consciousness, love for the native land and its people. One of the ways of spiritual revival of Ukraine is the involvement of young people in ukrainian folk instrumental musical creativity. The aesthetic and pedagogical significance of ukrainian folk instrumental performance and music making is analyzed. Creative search is considered as a system of meaningful musical professional activity of applicants, which is characterized by their positive attitude towards mastering ukrainian folk musical instruments and the ability to implement special musical knowledge in practice. The perspective of professional training of applicants for instrumental music making as a means of forming national consciousness is outlined.

Results/findingsand conclusions. The creation of a national education system in the conditions of building an independent ukrainian state requires an adequate direction of education. By absorbing and using best practices, new generations enrich and improve it, contributing to the development of pedagogical science. Therefore, national education in Ukraine should be aimed at forming in students a worldview, ideas, views, beliefs, ideals, traditions, customs, and other socially significant achievements of national and world spiritual culture.

Significance. The practical significance of instrumental music making for the formation of national consciousness of students is extremely high, as it transforms abstract patriotic concepts into emotionally experienced personal experience. Instrumental music making provides an effective connection between the modern generation and the national cultural heritage.

Keywords: Ukrainian folk instrumental music making, creative search, musical and creative activity, formation of performing skills, ukrainian culture, education, national consciousness, folk pedagogy.

Отримано редколегією / Received: *28.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *07.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.015,31:316.42
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-78-86

Аніщук А. М.
кандидатка педагогічних наук, доцентка
доцентка кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
anishchuk.am@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-0292-689X

ЗБАГАЧЕННЯ ЖИТТЄВОГО ДОСВІДУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВЗАЄМОДІЇ З СОЦІУМОМ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування збагачення життєвого досвіду дитини дошкільного віку через взаємодію з соціумом. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел конкретизовано сутність поняття «життєвий досвід дитини», з'ясовано, що життєвий досвід дитини дошкільного віку формується в процесі активної взаємодії дитини з навколишнім соціальним середовищем, де емоції виступають провідним механізмом його засвоєння. Визначено, що основними чинниками збагачення життєвого досвіду дитини дошкільного віку через взаємодію з соціумом виступають: сімейні взаємостосунки, дитяча субкультура, створення безпечного соціально-психологічного середовища, розвиток самосвідомості, рефлексії, формування мотиваційної спрямованості та емоційної готовності дитини до взаємодії.
Ключові слова: досвід, життєвий досвід дитини дошкільного віку, життєва компетентність, чинники, соціум, соціальний досвід, дитяча субкультура.

Постановка проблеми. Сучасна державна політика у сфері дошкільної освіти спрямована на забезпечення цілісного розвитку дитини як активного суб'єкта соціальних відносин, що відображено в основних нормативно-правових документах. Зокрема, Закон України «Про дошкільну освіту» визначає дошкільну освіту як процес і результат всебічного розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей та формування у них необхідних життєвих навичок і компетентностей до початку здобуття початкової освіти [5, с. 1]. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема збагачення життєвого досвіду дитини в процесі взаємодії з соціумом як важливої складової її соціального становлення.

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, одним із ключових результатів дошкільної освіти є сформованість у дитини соціально-громадянської компетентності, здатності до міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми та дотримання цих правил в соціально-громадянському просторі [3, с. 16]. Реалізація цих вимог передбачає створення умов для набуття дитиною різноманітного життєвого досвіду через безпосередню участь у різних видах соціальної взаємодії, через пізнання соціального оточення, спостереження за суспільними

явищами, засвоєння соціальних ролей і норм, що регулюють поведінку в соціальному середовищі. Життєвий досвід дитини як індивідуальна особливість зумовлює своєрідність її сприймання соціальної дійсності, поведінкових реакцій та взаємодії з оточенням.

У програмі розвитку дитини від народження до шести років « Я у світі», дитина розглядається як активний суб'єкт життєдіяльності зі своїм індивідуальним життєвим досвідом та особливим сприйманням навколишнього світу. І водночас, наголошується на необхідності співвіднесення життєвого досвіду дитини із змістом і формою подання нової інформації, яку дитина має засвоїти [20, с. 10]. Тому в педагогічному процесі врахування життєвого досвіду дитини є необхідною умовою реалізації індивідуального та дитиноцентрованого підходів, оскільки дозволяє спиратися на вже наявні у дитини знання й переживання, забезпечувати комфортний розвиток і розкриття її потенціалу. Розширення, урізноманітнення, окультурення, широке використання в освітньому процесі особистісного досвіду дошкільника є стратегією організації педагогічної діяльності [20, с. 12].

Перехід від особистісного досвіду до життєвого відбувається через його узагальнення, систематизацію та включення в структуру поведінки дитини. У процесі взаємодії з соціумом індивідуально пережиті соціальні ситуації поступово трансформуються у стійкі уявлення про соціальні ролі, норми взаємодії та способи діяльності, що й становить зміст життєвого досвіду дошкільника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх психолого-педагогічних досліджень і публікацій засвідчує зростання наукового інтересу до проблеми формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку, збагачення життєвого досвіду дитини як важливого ресурсу її особистісного та соціального розвитку, оскільки саме через безпосереднє проживання різноманітних ситуацій дитина вчиться розуміти навколишній світ, взаємодіяти з людьми та приймати прості рішення.

Формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку висвітлено у наукових працях А. Богуш. О. Кононко, Т. Поніманської, М. Савченко, Р. Найди, З. Гуріної, Н. Мачинської, О. Майєр та ін. Зокрема, Н. Мачинська, О. Майєр виділити та обґрунтували організаційно-педагогічні умови формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Автори акцентують свою увагу на збереженні субкультури дошкільного дитинства, що передбачає збагачення індивідуального досвіду, який здобула дитина у всіх специфічно дитячих видах діяльності [10, с. 111].

У своїй монографії О. Алєко, С. Курінна, Я. Курінний аналізують досвід у єдності понять: життєвий, особистісний та індивідуальний [2, с. 21], зазначивши, що життєвий досвід формується протягом багатогранного життя людини під впливом розмаїття її практичної діяльності, а особистісний та індивідуальний досвід, на думку авторів, є складниками життєвого досвіду, його неодмінними структурними компонентами [2, с. 23].

Досвід як чинник становлення життєвої перспективи особистості досліджувала О. Павленко [12]. Розкрила особливості розуміння та інтерпретації особистістю власного життєвого досвіду, розробила типологію зв'язку набутого життєвого досвіду та форм усвідомлення власних життєвих перспектив.

Сучасні науковці Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай та ін. відзначають трилінійність практичного досвіду дитини, що передбачає сполучення її життєвого досвіду, досвіду організованих форм навчання та досвіду самостійного свідомого діяння в предметно-розвивальному середовищі [18, с. 26–27]. Ряд авторів (Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Варяниця, О. Кононко, К. Крутій, С. Федорова, О. Рейпольська, І. Рогальська-Яблонська та ін.) висвітлюють формування соціально - громадянської компетентності дітей дошкільного віку, що також свідчить про підвищений науковий інтерес до цієї проблеми, пошуку засобів її ефективного розв'язання. Зокрема, С. Федорова у своєму дисертаційному дослідженні, обґрунтовуючи поняття «компетентність», зазначила, що дана особистісна якість охоплює не тільки предметні знання, вміння і навички, а й набутий життєвий досвід [17, с. 58].

В. Луценко, В. Павлюк [9], М. Федорова, О. Максимова [16] виділяють особливості та педагогічні умови формування соціального досвіду дітей дошкільного віку, обгрунтовують його змістову структуру. Зазначають, що особливості формування соціального досвіду дошкільників полягають у тому, що дитина оволодіває ним не шляхом теоретичного навчання, а переважно через включення в діяльність, емоційне переживання ситуацій, спостереження, наслідування, гру та спілкування [9, с. 192]. Подібну позицію висловлює і О. Алєко, стверджуючи, що соціальний досвід є складовою життєвого, але не зводиться до нього, тому що є результатом поєднання практичних знань, умінь з теоретичними, завдяки яким особистість осмислює, планує й організовує свої дії, усвідомлює й долає суперечності [1, с. 458].

Результати досліджень сучасних науковців підкреслюють взаємозв'язок досвіду дитини із процесом її соціалізації. Більшість авторів акцентують увагу на соціальних навичках, правилах поведінки та формуванні компетентностей, водночас меншою мірою розглядається, як саме соціальна взаємодія впливає на розширення життєвого досвіду дитини дошкільного віку, що є ключовим чинником її всебічного розвитку та становлення особистості.

Мета статті: теоретично обґрунтувати збагачення життєвого досвіду дитини дошкільного віку через взаємодію з соціумом та виділити чинники цього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психолого-педагогічних дослідженнях *життєвий досвід дитини* розуміється як сукупність набутих нею знань, умінь, способів поведінки, емоційних переживань і ціннісних уявлень, що формуються в процесі взаємодії з навколишнім світом. Л. Туз, С. Аврамченко, аналізуючи життєвий досвід особистості, зазначають, що *життєвий досвід* – це комплекс практично засвоєних знань, умінь, вражень, які накопичуються людиною упродовж життя на основі пережитого, випробуваного, завдяки чому вона набуває готовності до розв'язання життєвих завдань [15, с. 105]. Він є суто індивідуальним і підвалини його фундаменту закладаються батьками і найближчим соціальним оточенням. О. Павленко розуміє *життєвий досвід* як потужний механізм, що дозволяє особистості не тільки адаптуватися до навколишньої дійсності, а й формувати цю дійсність. Робить висновок, що інтерпретується життєвий досвід за чотирма базовими параметрами: цілісний опис ситуації (змістовий компонент); опис власних переживань та емоцій щодо ситуації (емоційно-переживальний компонент); структура власної дії в ситуації (прагматично-практичний компонент); розкриття власних смислів та цінностей, закладених в ситуації (смисловий компонент) [12, с. 7]. Життєвий досвід розглядається науковцями не лише як сукупність переживань і подій, але як динамічна, когнітивно-практична структура**,** яка формується в процесі активної взаємодії дитини з навколишнім соціальним середовищем.

А. Ревть, вивчаючи особливості емоційної сфери дитини дошкільного віку, зазначає, що емоційний розвиток у певному розумінні процес соціальний: він іде від соціального до індивідуального. І саме емоції керують зв'язком дитини з навколишнім середовищем і спрямовують його. Життєвий досвід дошкільника лише певною мірою будується на пізнанні і розумінні відповідних об'єктивних особливостей речей. В основному він ґрунтується на переживаннях дитиною дошкільного віку приємного або неприємного враження [13, с. 191].

Отже, якщо емоційний розвиток дитини має соціальну природу й саме через переживання вона встановлює зв'язок із довкіллям, то її життєвий досвід формується передусім у процесі взаємодії з іншими людьми та соціальними ситуаціями. Саме в умовах соціалізації емоційно забарвлені враження, переживання успіху чи труднощів, прийняття або неприйняття з боку оточення поступово накопичуються, структуруються та набувають особистісного змісту. Тому збагачення життєвого досвіду дитини дошкільного віку доцільно розглядати як результат її активної участі в соціальних відносинах, де емоції виступають провідним механізмом його засвоєння.

Взаємодія дошкільників із соціумом має будуватися на засадах гуманістичної педагогіки, суб'єктно-діяльнісного підходу, де ключовим поняттям є свобода, помножена на відповідальність, що витікає з ідеї – виховання свободоспроможної людини, що яскраво виявляє свою індивідуальність. Така особистісна якість може сформуватись лише у процесі набуття дитиною власного життєвого досвіду [11, с. 16–17].

Як зазначає Т. Грицишина, соціальний розвиток дитини з одного боку, містить засвоєння соціокультурного досвіду у вигляді правил, норм, способів поведінки, еталонів дії та взаємодії людей у соціумі, а з іншого – розвиває сутнісне «Я» дитини, індивідуальність та неповторність, надає певної автономності та незалежності від соціуму. Набуття соціального досвіду дітьми передбачає їх залучення до соціальної дійсності, деякі сфери якої стають для них доступними. Життєвий та соціальний досвід особистості, крім спеціально організованих надбань, охоплює певні пізнавально-практичні надбання, які вона самостійно набуває в різних життєвих ситуаціях [4, с. 15].

Описуючи розвиток дитини раннього віку, О. Кононко зазначає, що у дитини формується тенденція до самостійної діяльності, а дорослі виступають для дитини зразком. Тенденція жити з дорослим спільним життям засвідчує появу у дітей раннього віку більш глибоких відносин з ними. І саме гра виступає особливою формою спільної життєдіяльності дитини і дорослого, символічним відтворенням повноти їхнього співбуття. У ній дитина має тісний зв'язок з соціальним світом дорослих. Під час гри у дитини формуються її емоційно-вольові якості – елементарні форми наполегливості, стриманості, терплячості. Так поступово дитина набуває певного життєвого досвіду, навчається орієнтуватися у просторі, правилах, нормах, власних уподобаннях та очікуваннях найближчих дорослих [7, с. 15]. Науковець стверджує, що базові якості особистості, які формуються на етапі дошкільного дитинства, є результатом індивідуального життєвого досвіду дитини та впливу виховання й навчання.

О. Кононко, В. Луценко, С. Нечай, З. Плохій, та ін. зазначають, що життєвий досвід формується, з одного боку, шляхом організації цілеспрямованого виховання і навчання дошкільника в сім'ї і дошкільному закладі, з іншого – завдяки власній самостійній пізнавальній, дослідно-експериментальній, пошуковій діяльності, розв'язанню життєво важливих проблемних ситуацій у реальних умовах [19, с. 30].

Сім'я вважається головним інститутом виховання особистості дитини, джерелом набуття її життєвого досвіду. У сім'ї дитина не лише отримує первинні знання про світ, а й засвоює способи взаємодії з людьми, норми поведінки та систему цінностей. Сім'я збагачує життєвий досвід дитини прикладами подолання труднощів, прийняття рішень, організації побуту й праці. Спостерігаючи за поведінкою дорослих, дитина засвоює моделі соціальних ролей, вчиться співпраці, самоконтролю та відповідальності за власні вчинки. Важливим надбанням на даному віковому етапі стає формування самооцінки та відчуття власної значущості, які виникають завдяки підтримці, любові та прийняттю з боку рідних.

Дитяча субкультура, як елемент соціуму, забезпечує засвоєння дитиною соціальних норм, моделей поведінки та цінностей через взаємодію з однолітками. В. Сіткар, зазначає, що у дитячій субкультурі формується цілісний життєвий досвід дитини, оскільки вона приймає вікові норми поведінки в групі однолітків, вчиться ефективним способом виходити з важких ситуацій, досліджує межі дозволеного, вирішує свої емоційні проблеми, вчиться впливати на інших, пізнає світ, себе та навколишніх [14, с. 243].

До дитячої субкультури належить гра, як її провідна форма діяльності та спосіб самовираження дітей у середовищі однолітків. Н. Кубата та М. Айзенбарт підкреслюють, що завдяки ігровому наслідуванню і рольовому перевтіленню дошкільник знайомиться з нормами і моделями поведінки і взаємин дітей і дорослих людей, які стають зразками для його власної поведінки [8, с. 55]. Внутрішнє засвоєння цих норм і моделей взаємодії у процесі ігрової діяльності забезпечує накопичення індивідуального життєвого досвіду дитини. У такий спосіб гра виступає не лише формою дитячої

субкультури, а й провідним механізмом засвоєння соціально прийнятних способів поведінки, взаємин і саморегуляції у середовищі однолітків та дорослих. Н. Ковалевська наголошує, що набуття дошкільником реального життєвого досвіду якісно вплине на сюжетне різноманіття ігор. Зазначає, що особливого значення використання життєвого досвіду набуває у процесі організації творчої гри з ініціативи дорослого діяльності під час формування уявлень про професії [6, с. 89].

О. Кононко, В. Луценко, С. Нечай та ін. пов'язують формування життєвого досвіду з такою проблемою, як педагогіка безпеки, що є сьогодні особливо актуальною в умовах воєнних викликів. Одним із важливих педагогічних завдань автори вважають формування у підростаючої особистості життєвого досвіду безпечного існування серед людей, культури її поведінки в довкіллі, попередження віктимних дій (які провокують в інших бажання вчинити щодо неї недобре) [19, с. 30].

Вище зазначені науковці виділяють стадії засвоєння життєвого досвіду дитиною: репродуктивна (дитина відтворює комплекс засвоєних нею цінностей, правил, норм, еталонів взаємодії з людьми), адаптивна (дитина самовизначається у ситуації, що виникла, пристосовується до неї, мобілізує свій попередній досвід), моделююча (дитина виробляє стратегію своєї поведінки), закріплююча (дитина робить спробу впливати на ситуацію з метою вирішення проблеми) [19, с. 31]. Зазначені стадії не функціонують відокремлено, а утворюють цілісний динамічний процес набуття дитиною життєвого досвіду.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що ефективність засвоєння дитиною життєвого досвіду буде залежати від сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників, які визначають характер взаємодії дитини із соціальним середовищем. Такими чинниками можуть бути: *сімейні взаємостосунки*, оскільки саме в родині дитина вперше засвоює соціальні ролі, норми поведінки та систему цінностей; *дитяча субкультура*, яка сприяє засвоєнню дитиною соціальних норм, моделей поведінки через взаємодію з однолітками в межах різних видів діяльності, і, зокрема, у процесі ігрової, як провідної діяльності на даному віковому етапі; *створення безпечного соціально-психологічного середовища*, яке забезпечує емоційну захищеність, відчуття безпеки під час взаємодії з іншими людьми та сприяє засвоєнню соціально-прийнятних моделей поведінки.

Спираючись на результати наукових досліджень О. Кононко, О. Павленко, Т. Піроженко, С. Федорової, варто виділити і *психологічні чинники*, зокрема рівень розвитку самосвідомості, здатність до рефлексії, мотиваційна спрямованість та емоційна готовність дитини до взаємодії. Загальний вплив виділених чинників забезпечить збагачення життєвого досвіду дитини у взаємодії з соціумом, сприятиме поступовому переходу дитини від засвоєння соціальних зразків до їх самостійного осмислення та творчого застосування у різних життєвих ситуаціях.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене теоретичне дослідження дозволило обґрунтувати вплив соціуму на збагачення життєвого досвіду дитини дошкільного віку. На основі наукових підходів сучасних дослідників встановлено, що *життєвий досвід дитини* розглядається як сукупність набутих нею знань, умінь, способів поведінки, емоційних переживань, що формуються в процесі активної взаємодії дитини з навколишнім соціальним середовищем через гру, спілкування так власні відкриття. Науковцями доведено, що життєвий досвід дитини дошкільного віку збагачується шляхом організації цілеспрямованого виховання і навчання та завдяки власній самостійній пізнавальній діяльності. Особливе значення відводиться сім'ї, як головному джерелу набуття життєвого досвіду дитини, оскільки саме в родині закладаються базові уявлення про світ, способи взаємодії з людьми, формуються перші цінності й моральні орієнтири, норми поведінки, ставлення до себе та інших, а також основи емоційного благополуччя, безпечного існування серед людей.

Встановлено, що основними чинниками збагачення життєвого досвіду дитини дошкільного віку через взаємодію з соціумом виступають: сімейні взаємостосунки, дитяча субкультура, створення безпечного соціально-психологічного середовища, розвиток самосвідомості, рефлексії, формування мотиваційної спрямованості та емоційної готовності дитини до взаємодії.

Перспективою подальших досліджень є емпірична перевірка визначених чинників збагачення життєвого досвіду дитини дошкільного віку та виділення педагогічних умов їх ефективної реалізації в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Алєко О. А. До проблеми формування первинного соціального досвіду дитини у взаємодії дошкільного закладу і родини. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. Вип. 12. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2012. С. 456–462.
2. Алєко О. А., Курінна С. М., Курінний Я. В. Соціальне становлення особистості дошкільника: соціальна досвідченість та економічна обізнаність: монографія. Слов'янськ: Видавництво Б. І. Маторіна, 2019. 319 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти України / під наук. керівн. Піроженко Т. О.; авт. кол-в: Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П. та ін. 2021. 37 с.
4. Грицишина Т. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку як соціально-педагогічна проблема. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2016. № 12 (55). С. 12–15.
5. Про дошкільну освіту: Закон України, поточна редакція від 06.06.2024. № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 05.03.2026).
6. Ковалевська Н. Формування уявлень про професії у дітей дошкільного віку у ігровій діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2021. Вип. 28. С. 87–91. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.28.250353
7. Кононко О. Л. Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в ранньому дитинстві: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 243 с.
8. Кубата Н. П., Айзенбарт М. М. Гра як засіб формування соціальної компетенції у дітей старшого дошкільного віку. *Молодий вчений.* 2018. № 5 (57). С. 53–57.
9. Луценко В., Павлюк В. Особливості формування соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2025. № 29, кн. 1. С. 190–198. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-190-198
10. Мачинська Н., Маєр, О. Формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку – умова забезпечення наступності поетапного розвитку дошкільник-учень початкової школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2022. № 2. С. 109–114. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-109-114
11. Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям: навч.-метод. посіб. для студ. пед. ф-ту спец. 012 «Дошкільна освіта» / уклад. Мельничук Л. Б. Рівне: Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені акад. С. Дем'янчука, 2020. 92 с.
12. Павленко О. В. Досвід як чинник становлення життєвої перспективи особистості: автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2019. 24 с.
13. Ревть А. Б. Емоційна сфера дитини дошкільного віку. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*. Scientific forum: theory and practice of research. Valencia, Kingdom of Spain, 10 March 2023. С. 189–191.
14. Сіткар В. Субкультура дитинства та її вплив на статеву соціалізацію особистості: ґендерна парадигма. *Ґендерні дослідження: прикладні аспекти: монографія* / В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді та ін.; за наук. ред. В. П. Кравця; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2013. С. 242–254.
15. Туз Л. Г., Аврамченко С. М. Роль психологічної інтерпретації життєвого досвіду в проєктуванні життєвого простору особистості. *Науковий вісник Ужгородського*

національного університету. Серія: Психологія. 2024. Вип. 1. С. 104–108. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.1.19

16. Федорова М. А., Максимова О. О. Обґрунтування змістової структури соціального досвіду дітей дошкільного віку. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*). 2025. №. 2(48). С. 1094–1106. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1094-1106

17. Федорова С. О. Формування соціально-громадянської компетентності в комунікативній діяльності дітей старшого дошкільного віку : дис. … д-ра філософії : 012. Київ, 2025. 330 с.

18. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Бєлєнька, С. Васильєва, Н. Гавриш та ін. ; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків : Друкарня Мадрид, 2015. 330 с.

19. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення : навч.-метод. посіб. / авт. кол.: Кононко О. Л., Луценко В. О., Нечай С. П., Плохій З. П., Сидельникова О. Д., Старченко В. А., Терещенко О. П., Шелестова Л. В., Якименко Л. Ю. Київ: Імекс-ЛТД, 2013. 260 с.

20. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до 6 років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР». Україна», 2019. 488 с.

References

1. Alieko, O. A. (2012). Do problemy formuvannia pervynnoho sotsialnoho dosvidu dytyny u vzaiemodii doshkilnoho zakladu i rodyny [To the problem of forming the child's primary social experience in the interaction of a preschool institution and the family]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical education: theory and practice,* 12, 456–462 [in Ukrainian].

2. Alieko, O. A., Kurinna, S. M. & Kurinnyi, Ya. V. (2019). *Sotsialne stanovlennia osobystosti doshkilnyka: sotsialna dosvidchenist ta ekonomichna obiznanist* [Social formation of a preschooler's personality: social experience and economic awareness]. Sloviansk: Vydavnytstvo B. I. Matorina [in Ukrainian].

3. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity Ukrainy [The basic component of preschool education in Ukraine] (2021). T.O. Pirozhenko (Ed). [in Ukrainian].

4. Hrytsyshyna, T. (2016). Sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnoho viku yak sotsialno-pedahohichna problema [Socialization of children of senior preschool age as a socio-pedagogical problem]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of gifted individuals,* 12 (55), 12–15 [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [Law of Ukraine "On Preschool Education"]. No 3788 IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text [in Ukrainian].

6. Kovalevska, N. (2021). Formuvannia uiavlen pro profesii u ditei doshkilnoho viku u ihrovii diialnosti [Formation of ideas about professions in preschool children in game activities]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical skill,* 28, 87–91. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.28.250353 [in Ukrainian].

7. Kononko, O. L. (2024). *Psykholoho-pedahohichni aspekty rozvytku osobystosti v rannomu dytynstvi* [Psychological and pedagogical aspects of personality development in early childhood]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

8. Kubata, N. P. & Aizenbart, M. M. (2018). Hra yak zasib formuvannia sotsialnoi kompetentsii u ditei starshoho doshkilnoho viku [Play as a means of forming social competence in older preschool children]. *Molodyi vchenyi – Young scientist,* 5 (57), 53–57 [in Ukrainian].

9. Lutsenko, V. & Pavliuk, V. (2025). Osoblyvosti formuvannia sotsialnoho dosvidu ditei starshoho doshkilnoho viku [Peculiarities of the formation of social experience of children of senior preschool age]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and schoolchildren*, 29, 1, 190–198. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-190-198 [in Ukrainian].

10. Machynska, N. & Maier, O. (2022). Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti dytyny doshkilnoho viku – umova zabezpechennia nastupnosti poetapnoho rozvytku doshkilnyk-uchen pochatkovoi shkoly [Formation of life competence of a preschool child is a condition for ensuring the continuity of the stage-by-stage development of a preschooler-primary school student]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Bulletin of the*

Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University, 2, 109–114. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-109-114 [in Ukrainian].

11. Metodyka oznaiomlennia doshkilnykiv z sotsialnym dovkilliam [Methodology for familiarizing preschoolers with the social environment] (2020). Melnychuk L.B. (Ed.). Rivne: Mizhnarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universytet imeni akad. S. Demianchuka [in Ukrainian].
12. Pavlenko, O. V. (2019). Dosvid yak chynnyk stanovlennia zhyttievoi perspektyvy osobystosti [Experience as a factor in the formation of a person's life perspective]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
13. Revt, A. B. (2023). Emotsiina sfera dytyny doshkilnoho viku [The emotional sphere of a preschool child]. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*. Valencia, Kingdom of Spain, 10, 189–191 [in Ukrainian].
14. Sitkar, V. (2013). Subkultura dytynstva ta yii vplyv na statevu sotsializatsiiu osobystosti: genderna paradyhma [Childhood subculture and its influence on the sexual socialization of the individual: gender paradigm]. *Genderni doslidzhennia: prykladni aspekty – Gender studies: applied aspects*. V.P. Kravtsia (Eds.). Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
15. Tuz, L. H. & Avramchenko, S. M. (2024). Rol psykholohichnoi interpretatsii zhyttievoho dosvidu v proiektuvanni zhyttievoho prostoru osobystosti [The role of psychological interpretation of life experience in designing the life space of an individual]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University,* 1, 104–108. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.1.19 [in Ukrainian].
16. Fedorova, M. A. & Maksymova, O. O. (2025). Obgruntuvannia zmistovoi struktury sotsialnoho dosvidu ditei doshkilnoho viku [Substantiation of the content structure of the social experience of preschool children]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science*, 2(48), 1094–1106. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1094-1106 [in Ukrainian].
17. Fedorova, S. O. (2025). Formuvannia sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti v komunikatyvnii diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Formation of socio-civic competence in the communicative activity of children of senior preschool age]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
18. Formuvannia bazovykh yakostei osobystosti ditei starshoho doshkilnoho viku v DNZ [Formation of basic personality qualities of older preschool children in preschool institutions] (2015). O. Reipolska (Eds.). Kharkiv: Drukarnia Madryd [in Ukrainian].
19. Formuiemo u starshykh doshkilnykiv tsilisne svitobachennia [We form a holistic worldview in older preschoolers] (2013). Kyiv: Imeks-LTD [in Ukrainian].
20. Ia u Sviti. Prohrama rozvytku dytyny vid narodzhennia do 6 rokiv [I am in the World. Child development program from birth to 6 years] (2019). O. L. Kononko (Eds.). Kyiv: TOV «MTsFER». Ukraina» [in Ukrainian].

Anishchuk A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Preschool Education
Nizhyn Mykola Gogol State University
anishchuk.am@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-0292-689X

ENRICHMENT OF THE LIFE EXPERIENCE OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH INTERACTION WITH THE SOCIAL ENVIRONMENT

Relevance of the study. The relevance of the study isdetermined by the growing role of the social environment in the formation of the life experience of a preschool child, which is an important basis for the development of their personality and requires theoretical understanding and practical consideration in the educational process.

Objective. The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation of the enrichment of the life experience of a preschool child through interaction with society and to identify the factors of this process.

Methodology. In the course of the research, the following methods were used: theoretical analysis of scientific literature on the problem of enriching the life experience of a preschool child; generalization and systematization of scientific approaches to the interaction of the child with society; comparison and interpretation of scientific provisions regarding the determination of the factors of life experience formation; the method of abstraction to identify the essential characteristics of the studied process.

Results and Conclusions. The obtained theoretical generalizations became the basis for further presentation of the research results, namely: the essence of the concept of "life experience of a child" has been specified; it has been found that the life experience of a preschool child is formed in the process of active interaction of the child with the surrounding social environment, where emotions act as the leading mechanism of its assimilation. It has been proven that the enrichment of the life experience of a child is carried out in two interrelated ways: through the organization of purposeful upbringing and education of the preschool child in the family and preschool education institution, and through their own independent cognitive, research-experimental and exploratory activity related to solving life-significant problem situations in real conditions.

Summarizing the results of the study, it can be concluded that the main factors in enriching the life experience of a preschool child through interaction with society are: family relationships, children's subculture, the creation of a safe socio-psychological environment, the development of self-awareness, reflection, the formation of motivational orientation and emotional readiness of the child for interaction.

Significance. The practical significance lies in the possibility for educators to take into account the identified factors for enriching children's life experience in interaction with society, and the obtained results can also be used in the training and professional development of teaching staff.

Keywords: experience, life experience of a preschool child, life competence, factors, society, social experience, children's subculture.

Отримано редколегією / Received: *23.03.2026*
Прорецензовано / Revised: *02.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 373.5:004.9:811.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-87-99

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

Саєнко Ю. О.
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової і спеціальної освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
saenko.yulya@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9174-7684

Шевель Н. С.
учителька української мови і літератури,
учителька вищої категорії,
старша вчителька Ліцею №190
Деснянського району міста Києва
natashenka519@gmail.coml
https://orcid.org/0009-0005-0659-1029

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У статті досліджуються можливості та виклики використання цифрових інструментів на уроках української мови в середній школі в умовах цифровізації освіти. Розглянуто широкий спектр сервісів: інтерактивні дошки, ментальні карти, мультимедійні платформи, онлайн-книги та цифрові журнали, які сприяють розвитку орфографічних, граматичних, стилістичних, читацьких та медіатекстових компетентностей учнів. Виявлено потенційні ризики та запропоновано системні методичні умови подолання проблем, включно з цілеспрямованим вибором інструментів, поетапним впровадженням, поєднанням традиційних і цифрових форм роботи та безперервним професійним розвитком учителя. Результати дослідження підтверджують, що цифрові технології трансформують освітній процес, змінюючи роль учителя з транслятора знань на фасилітатора та створюючи умови для формування мовної особистості, здатної функціонувати в багатоканальному інформаційному просторі.
Ключові слова: цифрові інструменти, українська мова, середня школа, цифрова компетентність, медіаграмотність.

Постановка проблеми. Цифровізація освіти є одним із провідних напрямів модернізації сучасної української школи. Упровадження концепції Нової української школи актуалізувало проблему формування цифрової компетентності вчителя та ефективного використання цифрових інструментів у навчальному процесі [1, с. 8]. Особливої ваги це набуває у викладанні української мови й літератури, де цифрові технології стають не лише засобом подання матеріалу, а й інструментом розвитку мовленнєвої, комунікативної та інформаційної компетентностей учнів [4, с. 1122].

Сучасні виклики, зокрема дистанційне та змішане навчання, зумовлюють необхідність системного використання онлайн-ресурсів і мультимедійних платформ [15; 13]. Дослідники наголошують, що цифрові технології сприяють підвищенню

мотивації учнів і розширюють можливості формувального оцінювання [10, с. 205]. Водночас цифровізація освіти породжує низку викликів – від недостатнього рівня цифрової компетентності педагогів до проблем забезпечення рівного доступу до технологій [18].

Отже, проблема використання цифрових інструментів на уроках української мови в середній школі є актуальною як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання цифрової трансформації освіти активно досліджується вітчизняними й зарубіжними науковцями. Зокрема, формування цифрової компетентності педагога в умовах Нової української школи розглядає Н. Бабовал [1]. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі аналізує С. Карплюк [7], що дозволяє простежити загальні тенденції трансформації освітнього середовища.

Методичні аспекти використання цифрових інструментів у навчанні української мови висвітлюють С. Дубовик і Д. Ткачук [4], а також Т. Шарова [13]. Практичні можливості застосування мобільних технологій і мультимедійних платформ розкрито в дослідженнях А. Кайданної [6] та С. Гарної, В. Щербатюка, Т. Ковальової [2].

Зарубіжні дослідники також приділяють увагу використанню цифрових інструментів учителями мов. Так, Б. Мурххаус, Ю. Лу аналізують практики застосування цифрових технологій учителями англійської мови та підкреслюють їхній вплив на професійний розвиток педагогів [17]. Проблему балансу між залученням учнів і забезпеченням рівного доступу до цифрових ресурсів порушує С. Шарма [18].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Водночас, попри наявність значної кількості досліджень, проблема комплексного аналізу можливостей і викликів використання цифрових інструментів саме на уроках української мови в середній школі потребує подальшого наукового осмислення.

Формулювання мети статті: проаналізувати можливості та виклики використання цифрових інструментів на уроках української мови в середній школі в умовах цифровізації освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття цифрової компетентності в сучасному науковому дискурсі трактується як інтегрована характеристика особистості, що охоплює знання, уміння, навички, цінності та досвід безпечного, критичного й творчого використання цифрових технологій в освітній, професійній і соціальній діяльності. У контексті Нової української школи цифрова компетентність визначається як одна з ключових компетентностей учня й обов'язкова складова професійної компетентності педагога [1, с. 8].

Вітчизняні дослідники розглядають цифрову компетентність як багаторівневу структуру, що включає інформаційно-пошукову, комунікаційну, технічну, медійну та етичну складові [10, с. 205]. Закордонні науковці акцентують увагу на здатності педагога не лише використовувати цифрові інструменти, а й інтегрувати їх у педагогічний дизайн навчання [17, с. 226].

На наш погляд, у площині навчання української мови цифрова компетентність має специфічний предметний вимір. Вона передбачає: уміння добирати цифрові ресурси відповідно до мовної теми та вікових особливостей учнів; здатність моделювати мовленнєві ситуації за допомогою інтерактивних сервісів; використання цифрових інструментів для розвитку критичного мислення під час аналізу текстів; формування медіаграмотності як складника мовної освіти.

Отже, цифрова компетентність учителя-словесника не зводиться до технічної обізнаності, а є педагогічно осмисленою діяльністю, спрямованою на формування мовної особистості в умовах цифрової культури [4, с. 1125].

Дидактичний потенціал цифрових технологій у навчанні української мови полягає в розширенні можливостей подання, засвоєння та контролю навчального

матеріалу. Дослідники зазначають, що цифрові інструменти сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів і забезпечують інтерактивність навчання [4, с. 1125].

У науковій літературі виокремлюють такі функції цифрових технологій у мовній освіті:

1. Ілюстративно-візуалізаційна – подання мовного матеріалу у вигляді схем, інфографік, інтерактивних карт [4, с. 1125];

2. Комунікативна – організація онлайн-дискусій, спільного редагування текстів, проєктної діяльності [2, с. 663];

3. Контрольно-оцінювальна – використання сервісів формувального оцінювання [10, с. 207];

4. Творча – створення учнями цифрових продуктів (презентацій, подкастів, блогів, буктрейлерів) [2, с. 657].

Найсуттєвіший потенціал цифрових технологій полягає не в технічній новизні, а в трансформації самої логіки навчання. Традиційна модель «вчитель – джерело знань» поступається місцем моделі «вчитель – фасилітатор», який організовує освітнє середовище, у якому учень самостійно конструює знання [4, с. 1125; 2, с. 658].

Особливо важливим є використання цифрових інструментів для розвитку текстотворчих умінь. Інтерактивні платформи дозволяють здійснювати поетапне редагування тексту, забезпечують миттєвий зворотний зв'язок і сприяють формуванню рефлексивних навичок [2, с. 658].

Інтерактивні цифрові платформи відкривають широкі можливості для формування орфографічної, граматичної та лексичної компетентностей учнів. Використання онлайн-тестів і вікторин (LearningApps, Kahoot!, Quizlet, Wordwall, Google Forms) забезпечує миттєвий зворотний зв'язок, індивідуалізацію навчання та об'єктивність оцінювання [4, с. 1126]. На відміну від традиційних письмових робіт, інтерактивні вправи дозволяють реалізувати адаптивний підхід, де складність завдань змінюється залежно від рівня підготовки учня, а автоматизований аналіз типових помилок дає змогу вчителю оперативно коригувати навчальний процес. Найбільш ефективне використання інтерактивних платформ реалізується в діагностичному, тренувальному та рефлексивному режимах, що сприяє переходу від контролю знань до формувального оцінювання [10, с. 207].

Сервіси для спільного редагування текстів (Google Docs, Microsoft Word Online, Padlet, Canva) докорінно змінюють підхід до навчання письма, перетворюючи статичний процес на динамічну колективну творчість. Через систему коментарів та пропозицій школярі вчаться здійснювати мовностилістичний аналіз, обґрунтовувати редакторські правки та вести конструктивний діалог з авторами. Дослідники підкреслюють, що цифрові інструменти сприяють підвищенню якості письмових робіт через поетапне редагування та можливість відстеження змін [2, с. 659], а також розвивають метамовну рефлексію – здатність учня усвідомлювати мовні засоби та оцінювати їхню доцільність. Крім того, цифрові сервіси дозволяють впроваджувати елементи проєктного навчання: створення спільних блогів, електронних збірок творів, літературних оглядів, що підсилює практичну спрямованість уроків.

Мультимедійні ресурси та електронні книги суттєво трансформують традиційне розуміння тексту, перетворюючи його на багатоканальний інформаційний об'єкт із вербальними, візуальними й аудіальними компонентами. Застосування сервісів для створення мультимедійного контенту (Prezi, Canva, Genially, Edpuzzle, YouTube, Anchor.fm) відкриває можливості для візуалізації художнього світу твору, організації формувального оцінювання та розвитку дослідницьких умінь учнів [10, с. 205]. Електронні книги та платформи (Kindle, Google Play Books, Book Creator, Epic!) забезпечують мобільність доступу до текстів та інтерактивну взаємодію з ними.

Водночас дослідники наголошують, що ефективність використання ІКТ залежить від рівня цифрової компетентності педагога та його здатності інтегрувати ресурси у зміст навчання [1, с. 9]. Цифровізація має супроводжуватися методичною

рефлексією, інакше вона перетворюється на формальне оновлення інструментарію без якісних змін у навчанні [7, с. 192]. Актуальною залишається проблема критичного читання в умовах гіпертекстуального середовища, де фрагментарність сприйняття може знижувати рівень аналітичного опрацювання літературного матеріалу [8, с. 47]. Використання відеофрагментів та аудіоматеріалів сприяє глибшому емоційному сприйняттю й розвитку інтерпретаційних умінь [6, с. 85], однак потребує чіткої методичної стратегії, що поєднує цифрові інструменти зі змістовим аналізом твору [11, с. 126].

Сучасний урок української мови виходить за межі вивчення правил, оскільки ключовим завданням стає формування критичного мислення та медіатекстової компетентності учнів. Для цього ефективно залучаються платформи для обговорень (Flipgrid, Microsoft Teams), що створюють простір для аргументованого захисту власної позиції, а також інтерактивні дошки й ментальні карти (Padlet, Miro, Google Jamboard, MindMeister, Coggle, Mindomo), які дозволяють структурувати результати порівняльного аналізу та розвивати навички критичного відбору інформації.

Впровадження гейміфікації (Kahoot!, Quizizz, Classcraft, Wordwall, Blooket, Gimkit) є потужним інструментом підвищення навчальної мотивації, оскільки ігрові механіки перетворюють рутинну перевірку знань на інтерактивне змагання. Ключовим аспектом успіху є баланс між азартним складником та змістовим наповненням уроку: формат «лінгвістичного детективу» чи квестів дозволяє поєднати ігровий драйв із глибоким філологічним аналізом. Завдяки сервісам (Educandy, Quizalize) учитель може створювати персоналізовані навчальні траєкторії, де учень бачить свій прогрес у реальному часі, що формує стійку внутрішню мотивацію до вивчення української мови.

Враховуючи описані вище цифрові інструменти та їхні дидактичні можливості, доцільно систематизувати їх застосування у навчанні української мови. Таблиця 1 узагальнює ключові напрямки використання цифрових засобів, визначає відповідні мовні компетентності, когнітивний рівень діяльності учнів, потенційні ризики та методичні умови ефективності застосування. Така структуризація дозволяє наочно оцінити освітній потенціал цифрових технологій і планувати їх інтеграцію в сучасний урок української мови.

Таблиця 1

Дидактичні можливості цифрових інструментів у навчанні української мови

Напрям використання	Тип цифрового інструменту (з підкатегоріями)	Які мовні компетентності формуються	Когнітивний рівень діяльності	Потенційні ризики	Методичні умови ефективності
1	2	3	4	5	6
Контроль і самоконтроль знань	Тести та вікторини: LearningApps, Kahoot!, Quizlet, Wordwall, Google Forms	Орфографічна, граматична, лексична	Репродуктивний → аналітичний	Формалізація знань, орієнтація лише на правильну відповідь	Використання формувального оцінювання, аналіз типових помилок
Розвиток письма	Онлайн-документи та спільне редагування: Google Docs, Microsoft Word Online, Padlet, Etherpad, Canva	Текстотворча, стилістична, комунікативна	Аналітичний → творчий	Поверхове редагування, копіювання	Поетапність роботи, взаємооцінювання, рефлексія

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5	6
Робота з текстом	Мультимедіа: Prezi, Canva, Genially, Edpuzzle, YouTube, Anchor.fm Електронні книги: Kindle, Google Play Books, Book Creator, Epic!	Читацька, інтерпретаційна, культурна	Аналітичний → інтерпретаційний	Пасивне сприйняття, перевантаження візуальним контентом	Проблемні запитання, порівняльний аналіз, інтерактивні нотатки
Критичне мислення	Онлайн-дискусії та форуми: Flipgrid, Microsoft Teams Інтерактивні дошки: Padlet, Miro, Google Jamboard Ментальні карти: MindMeister, Coggle, Mindomo	Медіатекстова, аргументативна	Аналітичний → оціночувальний	Поляризація думок, неаргументованість	Чіткі критерії аргументації, модерація обговорення
Підвищення мотивації	Гейміфікація та освітні квести: Kahoot!, Quizizz, Classcraft, Wordwall, Blooket, Gimkit, Quizalize, Edmodo Games, Educandy	Комплексна мовна компетентність	Репродуктивний → творчий	Зміщення акценту на змагання	Змістова наповненість ігрових завдань, баланс внутрішньої та зовнішньої мотивації

На основі зазначених типів цифрових інструментів і їхніх дидактичних можливостей можна розглянути конкретний приклад застосування інтерактивної дошки в 7 класі. Інтерактивна дошка Linoit розроблена відповідно до модельної навчальної програми «Українська мова. 7–9 класи» (автори: О. Заболотний та ін.) з теми «Морфологія. Рід та число іменників, відмінювання іменників; групи прикметників за значенням, ступені порівняння прикметників» (https://lnk.ua/p9WAnoKGf). Структура дошки побудована за принципом проблемно-орієнтованого навчання, де центральне місце посідає ключове питання про правильність визначення граматичних категорій. Навчальний простір візуально поділений на тематичні зони: ліва частина присвячена «Дослідникам іменника», права – «Таємницям прикметника», а нижня – інтерактивному детективу та рефлексії. Кожен блок містить яскраві стікери з «пастками» (наприклад, узгодження роду іменників *шампунь, біль*), що стимулює критичне мислення учнів та спонукає їх до самостійного пошуку помилок у повсякденному мовленні (рис. 1).

Метою створення цієї дошки є не лише систематизація знань про морфологічні ознаки (рід, число, відмінювання іменників та ступені порівняння прикметників), а й формування мовної стійкості та грамотності. Використання блоку «Мовний детектив» та творчого завдання з рекламування предмета дозволяє учням застосувати теоретичні знання у практичних, життєвих ситуаціях. Завдяки функціоналу Linoit, семикласники можуть одночасно редагувати стікери, виправляти неправильні форми слів (як-от «більш кращий») та долучатися до колективного обговорення, що забезпечує високий рівень залученості та зворотний зв'язок під час етапу рефлексії.

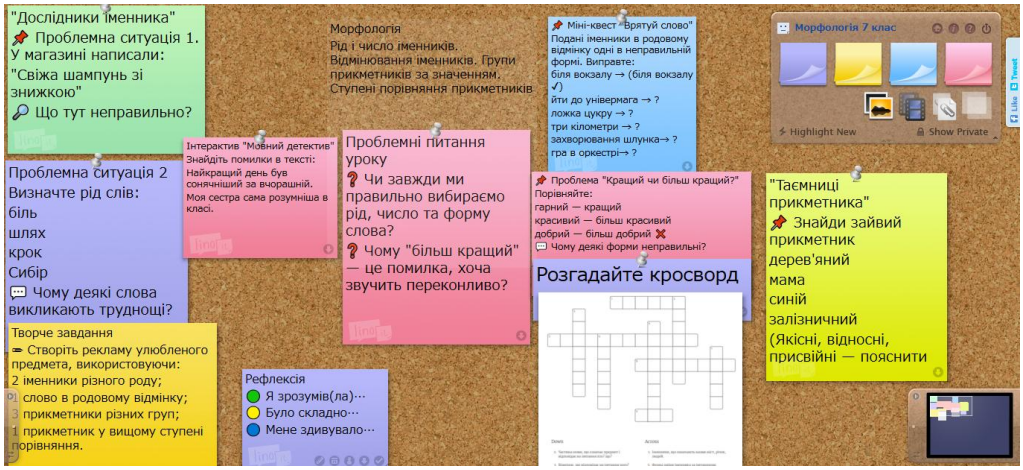

Рис. 1. ***Інтерактивна дошка Linoit для 7 класу з теми «Морфологія. Рід та число іменників, відмінювання іменників; групи прикметників за значенням, ступені порівняння прикметників»***

Ментальна карта «Дієслово: енергія та структура» до теми уроку «Дієслово: загальне значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль. Форми дієслова» у сервісі Coggle.it (https://lnk.ua/nv4mJt9SO) (рис. 2) розроблена учнями 7 класу як багаторівнева візуальна модель, що інтегрує теоретичні знання з практичними навичками критичного аналізу мовного контенту. У центрі карти розташоване ядро «Дієслово», від якого розгалужуються п'ять ключових векторів, що відповідають формам слова: неозначена форма (інфінітив), особові форми, безособові форми на -но, -то, а також дієприкметник і дієприслівник. Кожна гілка деталізує морфологічні ознаки (вид, час, спосіб, стан) та синтаксичну роль, акцентуючи увагу на тому, що дієслово в реченні може бути не лише присудком, а й будь-яким іншим членом речення, особливо у формі інфінітива. Особливу роль у структурі відведено блоку «Критичне мислення та медіаграмотність», де діти вчаться розпізнавати маніпулятивні дієслівні конструкції в рекламі (наказовий спосіб), аналізувати використання безособових форм у новинах для розмивання відповідальності за дії та відрізняти активні конструкції від пасивних. Таке наочне представлення теми дозволяє семикласникам не просто зазубрювати правила, а бачити дієслово як динамічну систему, розуміти його роль у створенні переконливих висловлювань та розвивати навички логічного структурування інформації.

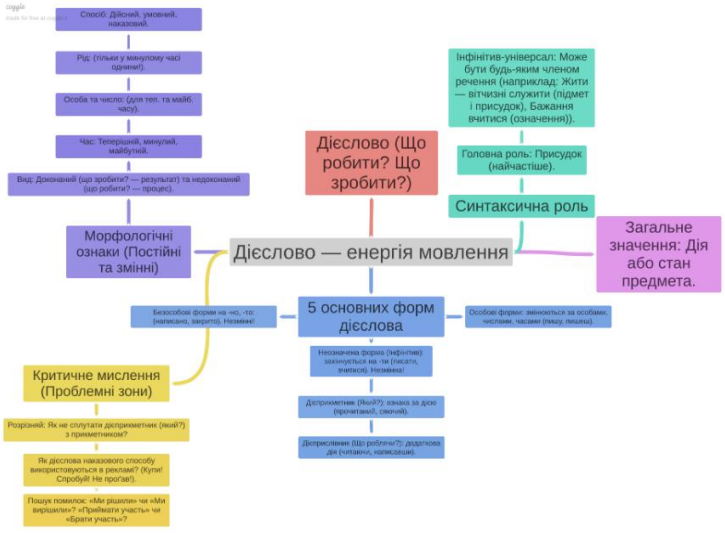

Рис. 2. ***Ментальна карта до теми уроку «Дієслово: загальне значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль. Форми дієслова» розроблена учнями 7 класу у сервісі Coggle.it***

Учні 7 класу працювали над онлайн-книгою за темою «Ступені порівняння прислівників» на платформі Book Creator (https://read.bookcreator.com/L4kyiZ1VvwMPJl0m2GNyeOMLY223/ut_trp4KQD-NlmlC5mBdhA) (рис.3). Вона стала багатофункціональним освітнім простором, де теоретичні відомості інтегровані в сучасний контекст соціальних мереж. Замість традиційних вправ учні виконували «мовні тренажери» з відкритими полями для самоперевірки, конструюючи форми типу «ефективніше» або «найяскравіше», уникали типових помилок і суржикових конструкцій. Динамічний формат книги дозволяв візуалізувати правила через схеми та інфографіки.

Проєкт сприяв формуванню медіаграмотності та культури академічного письма. Учні засвоїли морфологічні особливості прислівників, використовуючи їх для емоційного підсилення власних висловлювань у дописах і коментарях. Кожна сторінка стала результатом групового обговорення та взаєморедагування, що розвивало критичне мислення та відповідальне ставлення до мовної норми.

Окремі сторінки присвячені тонкощам правопису: правила написання н і нн у прислівниках, складні випадки часток не та ні. Учні додавали аудіокоментарі та короткі відеоінструкції, що пояснюють правопис прислівникових сполук.

Завершальний розділ «Портретний нарис» перетворює теорію на практику: учні створюють описи видатних постатей, поєднуючи журналістський стиль із граматичною точністю. Кожен нарис супроводжується інтерактивною хмаринкою слів, що акцентує використання прислівників за значенням.

З метою інтеграції теоретичних знань із морфології та стилістики у практичну медіадіяльність учнів 7 класу створено проєкт цифрового журналу «Мовна варта: Спецвипуск» на платформі Canva (https://lnk.ua/DxlR1FTGQ) (рис. 4). Працюючи в «редакційних відділах», школярі опановують дієслівні форми, прислівники та їхні ступені порівняння через аналіз реклами й публіцистики, вчаться розпізнавати мовні маніпуляції, виправляти суржик та надавати конструктивний зворотний зв'язок. Використання інструментів Whiteboard і стікерів-коментарів трансформує вивчення морфології у прикладну лінгвістику, формуючи медіаграмотність, навички командної співпраці та відповідальність за спільний медіапродукт. Такий формат роботи суттєво підвищує мотивацію здобувачів, оскільки граматичні правила засвоюються через створення власного контенту, актуального для підліткового середовища. Водночас ключовим викликом залишається модерація технічного процесу, щоб візуальне оформлення не переважало над лінгвістичним змістом, а цифровий інструмент виконував допоміжну, а не самодостатню функцію.

Попри очевидні переваги цифрових технологій у навчанні української мови, їхнє ефективне впровадження стикається з низкою значущих викликів. Використання цифрових інструментів потребує не лише технічної бази, а й гнучкого методичного підходу, підготовленого вчителя та відповідної організаційної підтримки.

Однією з основних перешкод є нерівномірний доступ до цифрових ресурсів. Не всі школи мають достатню кількість комп'ютерів або планшетів, стабільний інтернет чи ліцензійне програмне забезпечення. Навіть за наявності техніки її працездатність часто обмежується низькою швидкістю інтернету, застарілими пристроями або недостатньою підтримкою IT-фахівців. Це створює цифровий розрив між учнями, що має доступ до сучасних технологій, і тими, хто працює з обмеженими ресурсами, що впливає на рівень засвоєння матеріалу та мотивацію.

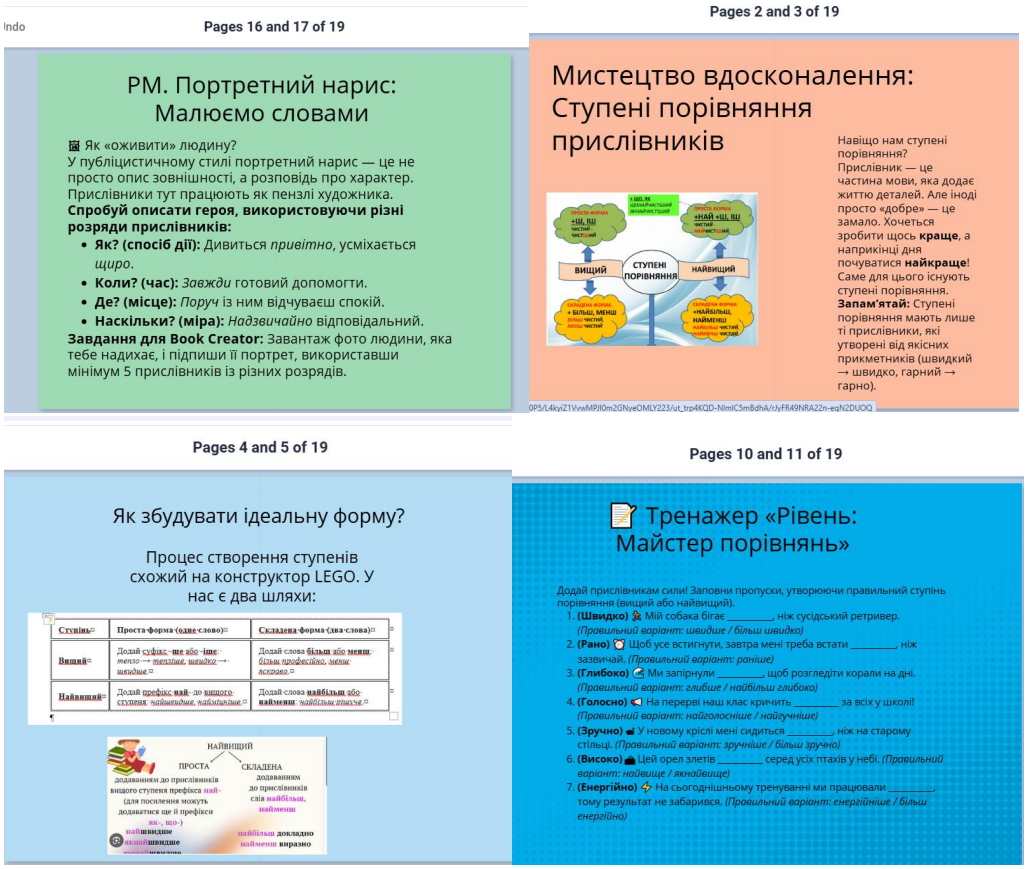

Рис. 3. ***Сторінки інтерактивної онлайн-книги за темою «Ступені порівняння прислівників» на платформі Book Creator***

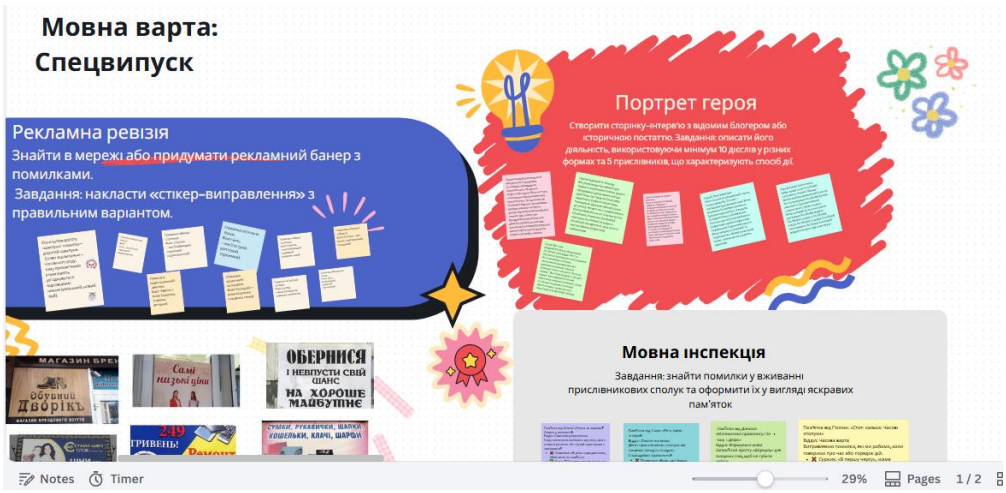

Рис. 4. ***Проєкт цифрового журналу «Мовна варта» на платформі Canva***

Цифрові технології забезпечують величезний потік інформації, але не завжди сприяють її глибокому осмисленню. Учні часто стикаються з проблемою «поверхневого навчання», швидко переглядають матеріал і виконують завдання автоматично, не занурюючись у логіку тексту. Перевантаження мультимедійним контентом та онлайн-ресурсами може знижувати концентрацію та критичний аналіз. Тому важливо навчити учнів навичкам фільтрації інформації та стратегічного читання.

Водночас цифрове середовище підвищує ризики для академічної доброчесності. Легкий доступ до готових текстів і онлайн-ресурсів може стимулювати плагіат

та неправомірне копіювання, що стосується не лише учнів, а й педагогів. Формування культури академічної доброчесності включає вміння правильно цитувати джерела, критично оцінювати інформацію та створювати власний текстовий продукт.

Ще одним критичним фактором є рівень цифрової компетентності педагогів. Багато вчителів не мають достатніх навичок для ефективного використання інтерактивних платформ, мультимедійних ресурсів і сервісів спільного редагування. Важлива також методична готовність: цифрові інструменти мають слугувати засобом досягнення навчальних цілей, а не самодостатньою метою. Недостатня підготовка може призвести до поверхового використання технологій і зниження якості навчання.

Цифрові технології мають великий потенціал для розвитку мовних компетентностей учнів, але ефективне їхнє застосування потребує системного підходу та усвідомленої методики. Інтеграція інструментів у навчальний процес повинна підсилювати традиційні методи та сприяти розвитку критичного, аналітичного та творчого мислення.

Для успішного використання цифрових сервісів учителям рекомендується:

Обирати інструменти відповідно до навчальної мети. Наприклад, інтерактивні тести та вікторини (Kahoot!, Quizlet, Wordwall) – для контролю знань; мультимедійні презентації та відео (Prezi, Canva, YouTube) – для аналізу текстів та розвитку читацьких компетентностей; сервіси спільного редагування (Google Docs, Padlet) – для розвитку письма.

Застосовувати поступовий та поетапний підхід. Важливо поєднувати роботу з цифровими інструментами з традиційними вправами, щоб не створювати перевантаження інформацією.

Залучати учнів до рефлексії. Використання онлайн-сервісів має супроводжуватися обговоренням результатів, аналізом помилок та самооцінкою.

Регулярно оновлювати свої цифрові компетентності. Навчання роботі з новими платформами, інструментами для створення мультимедіа та ментальних карт (MindMeister, Coggle, Mindomo) підвищує якість уроків та дозволяє адаптувати інструменти під потреби класу.

Цифрові технології не повинні замінювати класичні методи навчання, а *доповнювати їх.* Наприклад:

- Традиційні письмові вправи можна поєднувати з онлайн-документами для спільного редагування текстів.
- Роботу з художніми творами підтримувати мультимедіа-ресурсами та електронними книгами для глибшого емоційного та аналітичного сприйняття.
- Контроль знань можна реалізувати через тести та вікторини, але важливо поєднувати їх із дискусіями та усним опитуванням для розвитку критичного мислення.

Такий баланс дозволяє уникнути поверхового навчання, підтримувати мотивацію учнів та забезпечувати системне засвоєння знань.

Завдяки системному підходу, поєднанню традиційних і цифрових методів, а також дослідженню ефективності різних платформ, можна створити динамічне, сучасне й мотивуюче середовище для навчання української мови.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене дослідження підтверджує, що цифрові технології трансформують освітній процес, змінюючи роль учителя з транслятора знань на фасилітатора та створюючи умови для формування мовної особистості, здатної функціонувати в багатоканальному інформаційному просторі.

Теоретичний аналіз засвідчив, що цифрова компетентність учителя-словесника має специфічний предметний вимір і не зводиться до технічної обізнаності. Вона передбачає педагогічно осмислене використання інструментів для моделювання мовленнєвих ситуацій, розвитку критичного мислення та медіаграмотності учнів. Дидактичний потенціал цифрових технологій реалізується через ілюстративно-візуалізаційну, комунікативну, контрольно-оцінювальну та творчу функції за умови

дотримання принципів педагогічної доцільності, інтегративності, діяльнісності, критичності та безпечності.

Практичний аналіз засвідчив широкий спектр можливостей цифрових інструментів. Інтерактивні платформи (LearningApps, Kahoot!, Quizlet) ефективні для формування орфографічної та граматичної компетентностей і переходу до формувального оцінювання. Онлайн-сервіси для спільного редагування (Google Docs, Padlet, Canva) перетворюють навчання письма на динамічну колективну творчість, розвиваючи стилістичні навички та культуру взаємооцінювання. Мультимедійні ресурси та електронні книги, попри ризик розпорошення уваги, поглиблюють аналіз текстів та розвивають читацьку культуру за умови чіткої методичної стратегії. Наведені приклади авторських розробок (інтерактивна дошка Linoit, ментальна карта в Coggle, онлайн-книга в Book Creator, проєкт у Canva) демонструють ефективність інтеграції цифрових інструментів у вивчення морфології та розвиток медіаграмотності учнів 7 класу.

Водночас дослідження виявило суттєві виклики: нерівномірний доступ до технологій, ризик «поверхневого навчання» та інформаційного перевантаження, проблема академічної доброчесності, а також недостатній рівень цифрової та методичної компетентності педагогів. Подолання цих викликів потребує системного підходу, який передбачає цілеспрямований вибір інструментів відповідно до навчальної мети, поетапне їх упровадження, дотримання балансу між традиційними та цифровими формами роботи, а також безперервний професійний розвиток учителів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні впливу конкретних цифрових інструментів на якість мовленнєвих компетентностей учнів та розробці діагностичного інструментарію для оцінювання ефективності змішаного навчання української мови.

Список використаної літератури

1. Бабовал Н. Формування цифрової компетентності педагога в умовах нової української школи. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи:* зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.-практ. семінару. Київ. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. 2019. С. 8–10.

2. Гарна С. Ю., Щербатюк В. С., Ковальова Т. Г. Інтерактивні платформи для творчої та дослідницької діяльності учнівства на уроках словесності. *Грааль науки*. 2025. № 55. С. 655–663. DOI: https://doi.org/10.36074/грааль-науки.22.08.2025.076

3. Головченко Н. І. Використання мультимедійних технологій на уроках української літератури як форма професійного розвитку вчителя. URL: https://h1.nu/1pXcN (дата звернення: 05.03.2026).

4. Дубовик С. Г., Ткачук Д. В. Організаційно-методичні основи застосування цифрових інструментів на уроках української мови в початковій школі. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. Т. 2(30). С. 1121–1132. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-2(30)-1121-1132

5. Дубок Т. В. Інформаційно-комунікаційні технології при викладанні мови та літератури. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2008. № 2.С. 2–6.

6. Кайданна А. Використання мобільних технологій на уроках української мови та літератури. *Українська мова і література в школі*. 2022. № 74–75. С. 84–88.

7. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*. Київ. 2019. С. 188–197.

8. Корицька Г. Р. Шкільна мовна освіта в умовах розвитку електронного навчального середовища. *E-learning у теорії та практиці навчання суспільно-гуманітарних дисциплін: колективна монографія*. Івано-Франківськ. 2017. С. 40–54.

9. Морзе Н. В., Вембер В. П., Бойко М. А. Використання цифрових технологій для формувального оцінювання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. С. 202–214. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s19

10. Самойленко А. В. Цифровізація навчання української мови в школі: можливості для модернізації освітнього процесу. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2025. № 111. С. 124–129. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-17.

11. Собченко Т., Желізняк О. Практичне використання цифрових сервісів в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти як педагогічна проблема. *Соціально-економічні відносини в цифровому суспільстві*. 2023. Т. 3(49). С. 63–75. DOI: https://doi.org/10.55643/ser.3.49.2023.501

12. Угніч Р., Білошицька А. Викладання української мови й літератури з використанням технологій дистанційного навчання: практичні поради. *Житомирщина педагогічна*. 2021. № 3(23). URL: https://surl.li/httlmf (дата звернення: 05.03.2026).

13. Шарова Т. М. Використання мультимедійної онлайн-платформи з вивчення української літератури. *Інформаційні технології в професійній діяльності:* матеріали XV Всеукр. наук.-практ. конф. Рівне. 2022. С. 79–82.

14. Швиденко О. М. Методика використання онлайн-ресурсів на уроках української мови та літератури під час дистанційного навчання. URL: https://naurok.com.ua/metodika-vikoristannya-onlayn-resursiv-na-urokah-ukra-nsko-movi-ta-literaturi-pid-chas-distanciynogo-navchannya-336030.html (дата звернення: 05.03.2026).

15. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Дистанційне навчання у шкільному курсі української літератури. URL: https://surl.li/fspzob (дата звернення: 05.03.2026).

16. Miyer T. I., Holodiuk L. S., Savoch V., Bondarenko H., Dubovyk S. R., Romanenko L. V. Usage of information and communication technologies in foreign and ukrainian practices in continuing pedagogical education of the digital era. *Journal of Interdisciplinary Research Ad Alta*. 2021. T. 2. № 11. C. 35–39.

17. Moorhouse B. L., Lu Y. Use of Digital Tools by English Language Schoolteachers. *Education Sciences*. 2023. T. 13(3). C. 226. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13030226

18. Sharma S. The Role of Digital Technology in Supporting English Language Learners: Balancing Engagement and Access in Secondary Schools. *International Journal of English Language Education*. 2024. T. 12(2). C. 194–209. DOI: https://doi.org/10.5296/ijele.v12i2.22383

References

1. Baboval, N. (2019). Formuvannia tsyfrovoyi kompetentnosti pedahoha v umovakh novoi ukrainskoi shkoly [Formation of digital competence of a teacher in the conditions of the New Ukrainian School]. Kyiv: Instytut informatsiinykh tekhnolohiy i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

2. Harna, S. Yu., Shcherbatiuk, V. S., & Kovalova, T. H. (2025). Interaktyvni platformy dlia tvorchoi ta doslidnytskoi diialnosti uchnivstva na urokakh slovesnosti [Interactive platforms for creative and research activities of students in literature lessons]. *Hraal nauky – The Grail of Science, 55*, 655–663. https://doi.org/10.36074/грааль-науки.22.08.2025.076 [in Ukrainian].

3. Holovchenko, N. I. (2026). Vykorystannia multymediinykh tekhnolohiy na urokakh ukrainskoi literatury yak forma profesiinoho rozvytku vchytelia [Using multimedia technologies in Ukrainian literature lessons as a form of teacher professional development]. Retrieved March 5, 2026, from https://h1.nu/1pXcN [in Ukrainian].

4. Dubovyk, S. H., & Tkachuk, D. V. (2024). Orhanizatsiino-metodychni osnovy zastosuvannia tsyfrovykh instrumentiv na urokakh ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli [Organizational-methodical foundations of using digital tools in primary school Ukrainian language lessons]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific innovations and advanced technologies,* 2(30), 1121–1132. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-2(30)-1121-1132 [in Ukrainian].

5. Dubok, T. V. (2008). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii pry vykladanni movy ta literatury [Information and communication technologies in language and literature teaching]. *Vyvchaemo ukrainsku movu ta literaturu – We study Ukrainian language and literature,* 2, 2–6 [in Ukrainian].

6. Kaidanna, A. (2022). Vykorystannia mobilnykh tekhnolohii na urokakh ukrainskoi movy ta literatury [Using mobile technologies in Ukrainian language and literature lessons]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school, 74–75*, 84–88 [in Ukrainian].

7. Karpliuk, S. O. (2019). Osoblyvosti tsyfryzatsii osvity u vyshchii shkoli [Features of digitalization of higher education]. In *Informatsiino-tsyfrovyi osvitnii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku* (pp. 188–197). Kyiv [in Ukrainian].

8. Korytska, H. R. (2017). Shkilna movna osvita v umovakh rozvytku elektronnoho navchalnoho seredovyshcha [School language education in the development of an electronic learning environment]. In *E-learning u teorii ta praktytsi navchannia suspilno-humanitarnykh dystsyplin* (pp. 40–54). Ivano-Frankivsk: Symfoniia forte [in Ukrainian].

9. Morze, N. V., Vember, V. P., & Boiko, M. A. (2019). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii dlia formuvalnoho otsiniuvannia [Use of digital technologies for formative assessment]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of a modern university*, 202–214. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s19 [in Ukrainian].

10. Samoilenko, A. V. (2025). Tsyfryzatsiia navchannia ukrainskoi movy v shkoli: mozhlyvosti dlia modernizatsii osvitn'oho protsesu [Digitalization of Ukrainian language learning at school: Opportunities for modernization]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of scientific works "Pedagogical sciences", 111*, 124–129. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-17 [in Ukrainian].

11. Sobchenko, T., & Zhelizniak, O. (2023). Praktychne vykorystannia tsyfrovykh servisiv v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi pedahohichnoi osvity yak pedahohichna problema [Practical use of digital services in the educational process of higher pedagogical education institutions as a pedagogical problem]. *Sotsialno-ekonomichni vidnosyny v tsyfrovomu suspilstv – Socio-economic relations in a digital society, 3*(49), 63–75. https://doi.org/10.55643/ser.3.49.2023.501 [in Ukrainian].

12. Uhnych, R., & Biloshytska, A. (2021). Vykladannia ukrainskoi movy i literatury z vykorystanniam tekhnolohii distantsiinoho navchannia: praktychni porady [Teaching Ukrainian language and literature using distance learning technologies: Practical advice]. *Zhytomyrshchyna pedahohichna – Zhytomyr pedagogical region, 3*(23). Retrieved March 5, 2026, from https://surl.li/httlmf [in Ukrainian].

13. Sharova, T. M. (2022). Vykorystannia multymediinoi onlain-platformy z vyvchennia ukrainskoi literatury [Using a multimedia online platform for studying Ukrainian literature]. In *Informatsiini tekhnolohii v profesiinii diialnosti: materialy XV Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 79–82). Rivne [in Ukrainian].

14. Shvydenko, O. M. (2026). Metodyka vykorystannia onlain-resursiv na urokakh ukrainskoi movy ta literatury pid chas distantsiinoho navchannia [Methodology of using online resources in Ukrainian language and literature lessons during distance learning]. Retrieved March 5, 2026, from https://naurok.com.ua/metodika-vikoristannya-onlayn-resursiv-na-urokah-ukra-nsko-movi-ta-literaturi-pid-chas-distanciynogo-navchannya-336030.html [in Ukrainian].

15. Yatsenko, T. O., & Tryhub, I. A. (2026). Distantsiine navchannia u shkilnomu kursi ukrainskoi literatury [Distance learning in the school course of Ukrainian literature]. Retrieved March 5, 2026, from https://surl.li/fspzob [in Ukrainian].

16. Miyer, T. I., Holodiuk, L. S., Savoch, V., Bondarenko, H., Dubovyk, S. R., & Romanenko, L. V. (2021). Usage of information and communication technologies in foreign and Ukrainian practices in continuing pedagogical education of the digital era. *Journal of Interdisciplinary Research Ad Alta, 2*(11), 35–39 [in English].

17. Moorhouse, B. L., & Lu, Y. (2023). Use of digital tools by English language schoolteachers. *Education Sciences, 13*(3), 226. https://doi.org/10.3390/educsci13030226 [in English].

18. Sharma, S. (2024). The role of digital technology in supporting English language learners: Balancing engagement and access in secondary schools. *International Journal of English Language Education, 12*(2), 194–209. https://doi.org/10.5296/ijele.v12i2.22383 [in English].

Bobro A.
Associate Professor, Department of Pedagogy, Primary Education,
Psychology, and Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
bobro.aa@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-9405-8988

Saienko Yu.
Candidate of pedagogical sciences (PhD)
Associate Professor of the of the Department of Primary and Special Education
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia)
saenko.yulya@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9174-7684

Shevel N.
Teacher of Ukrainian Language and Literature,
Teacher of the Highest Category, Senior Teacher
Lyceum No. 190, Desnianskyi District, Kyiv, Ukraine
natashenka519@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-0659-1029

USE OF DIGITAL TOOLS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Relevance of the study. The relevance of the study is обусловлена the need for effective integration of digital tools into Ukrainian language teaching in the context of the digitalization of education and the development of relevant student competencies.
Main objectives of the study. The aim of the study is to analyze the possibilities and challenges of using digital tools in Ukrainian language lessons, as well as to determine their didactic potential and ways of integration into the educational process.
Methodology. The study was conducted through a comprehensive analysis of digital educational services (interactive whiteboards, mind maps, multimedia platforms, online books, and digital journals), generalization of pedagogical experience, and modeling of students' practical activities through the creation of interactive projects that combine linguistic and media education tasks.
Results and conclusions. It has been established that the use of digital tools contributes to the development of spelling, grammatical, stylistic, reading, and media-text competencies of students, and transforms the learning process into a more dynamic and collaborative one with formative assessment and reflection. At the same time, potential risks were identified, including unequal access to technology, superficial learning, cognitive overload due to multimedia content, and threats to academic integrity. Methodological conditions for overcoming these challenges are proposed, including purposeful selection of tools, phased implementation, a combination of traditional and digital teaching methods, and continuous professional development of teachers. It is concluded that the role of the teacher is shifting from a knowledge transmitter to a learning facilitator.
Significance. The results of the study can be used by educators and researchers to improve blended learning of the Ukrainian language, enhance digital competence of students and teachers, and effectively organize the modern educational process.
Keywords: digital tools, Ukrainian language, secondary school, digital competence, media literacy.

Отримано редколегією / Received: *30.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *11.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 371.5.016:821.161
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-100-109

Бондаренко Ю. І.
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови, літератури,
культурології та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
bondarenko.yi@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-0938-9588

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Обрана проблема відповідає дисциплінарній природі уроків літератури, проте потребує вироблення спеціальних підходів для свого вирішення. Провідною метою дослідження є встановити основні стратегічні напрямки формування емоційного інтелекту засобами української літератури, окреслити види діяльності, підпорядковані цьому процесу, визначити їх особливості та можливу ефективність. З допомогою методів теоретичного узагальнення та дидактичного моделювання встановлено, що сюди входять: максимальна активізація принципу емоційності, традиційного для методики навчання літератури; поглиблений аналіз психоемоційних станів образів-персонажів; виявлення пафосу художнього твору як провідної внутрішньої настанови письменника, його емоційної спрямованості, яка підсилює ідейний зміст художнього тексту.
Ключові слова: емоційний інтелект, уроки літератури, принцип емоційності, образи персонажів, афективна сфера, пафос, навчальні ситуації.

Постановка проблеми. Порівняно з іншими навчальними дисциплінами, вивчення словесності має підвищений емоційний заряд. Це зумовлено тим, що художня література – продукт психологічної діяльності письменника, у якій когнітивні та афективні функції завжди співдіють. Використовуючи принцип емоційності, не раз окреслений в методико-літературних джерелах як базовий для організації навчального процесу, учитель-словесник формує передумови для постановки ширшого педагогічного завдання – розвитку в школярів емоційного інтелекту, тобто глибокого розуміння емоційних процесів як в інших людей, так і власних. Адже література може певною мірою надавати учням знання й уміння, які належать до сфери психології в цілому й емоційного інтелекту зокрема, сприяти розвитку емоційної грамотності. Здійснити перехід від застосування принципу емоційності до формування емоційного інтелекту – одна із важливих дидактичних проблем, вирішення якої необхідне для загального розвитку школярів.

Актуальність останніх досліджень і публікацій. Питання становлення емоційного інтелекту в школярів на уроках літератури та інших лінгвістичних дисциплін було поставлено неодноразово науковцями й учителями-практиками (С. Безрукова, К. Борисенко, Н. Затока, О. Іваненко, Т. Козиряцька, Л. Островська, Л. Рудніченко, Т. Рудюк, О. Шуневич та ін.). Відбувається пошук практичних власне дисциплінарних механізмів розв'язання проблеми. Основні акценти зроблені на спеціальному аналізі образів-персонажів та дидактичних засобах підвищення емоційного фону заняття. «Утім не існує єдиного підходу до визначення структурних компонентів емоційного інтелекту» [6, с. 69], а також чіткого розуміння ролі всіх художніх елементів тексту у вирішенні завдання.

Мета статті. Провідною метою дослідження є встановити основні стратегічні напрямки формування емоційного інтелекту засобами української літератури, окреслити види діяльності, підпорядковані цьому процесу, визначити їх особливості та можливу ефективність.

Виклад основного матеріалу дослідження. У першу чергу слід виробити загальний план роботи, куди, на наш погляд, повинні входити декілька наскрізних завдань, зокрема:

1. Підтримка високого емоційного фону уроків із української літератури, що має забезпечувати основу для інтелектуального освоєння школярами проблеми емоційності людини.

2. Аналіз емоційних процесів, які відбуваються у внутрішньому світі образів-персонажів, засобів їх художнього вираження – головний спосіб поповнення відповідних знань школярів, необхідних для «розпізнавання та розуміння емоцій, що виникають в інших людей» [5, с. 23].

3. Дослідження пафосу літературних творів як невід'ємного емоційного складника художньої концепції.

Реалізація принципу емоційності

Учителю необхідно враховувати, що «емоційному розуму властива асоціативна логіка; він сприймає елементи, які символізують реальність чи викликають спогад про неї, нарівні з реальністю. Ось чому порівняння, метафори та образи безпосередньо звернені до емоційного розуму, так само як і мистецтво – романи, фільми, поезія, пісні, театр, опера» [2, с. 297]. Тому на уроці літератури важливо підтримувати високий емоційний фон, пробуджуючи в учнів образне мислення і викликаючи в них різноманітні асоціації та відгуки на текст. Поруч із літературознавчим аналізом корисними стають вправи, що стимулюють відтворювальну уяву (ефекти голограми). Це читання мовчки і вголос, зокрема в ролях, різноманітні інсценізації, театралізовані постановки (шкільний театр), зіставлення фрагментів літературного твору з ілюстраціями до них чи іншими творами живопису, створення музичного супроводу під час декламації, використання усного малювання, переказування, здійснення театральних постановок тощо. Крім того, учні мають навчитися фіксувати свої емоційні реакції на текст (його первинне внутрішнє сприйняття), констатувати й аналізувати їх, пояснювати причини (що схвилювало й чому?). Поглиблення образних асоціацій, візуалізація – шлях до пробудження емоційності. Учитель ставить питання:

Як ти це уявляєш?

Яким воно перед тобою постає?

Що нагадує?

Із чим асоціюється?

Як би ти описав?

Такі запитання слід використовувати під час опрацювання художніх сцен, які мають важливе значення в літературному творі. Наприклад, вивчаючи риси неоромантизму, зокрема неоміфологізм, в повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» розглядаємо епізоди, де автор художньо оприявнює образи міфологічних персонажів (Щезника, Чугайстра, Нявку, Бога, Арідника). Названа діяльність забезпечує персоніфікацію зображеного в бік дитини, усвідомлення нею власного сприймання. Відбувається посилення особистісно зорієнтованого виміру навчального процесу: учень окреслює свій асоціативний ряд, емоційну реакцію на нього, судження оцінного характеру, що саме по собі збільшує емоційну тональність уроку. У такий спосіб виникає простір для самоствердження дитини, яке завжди має сильний почуттєвий супровід. Момент вираження учнем свого ставлення до зображеного, думок із приводу прочитаного одержує емоційне забарвлення, стимулює певне внутрішнє збудження.

Це можна пояснити й тим, що емоційний інтелект завжди пов'язаний з раціональним мисленням людини. Певний набір думок породжує відповідні емоційні стани. Учні, озвучуючи свої роздуми з приводу прочитаного, обов'язково надають їм

емоційного забарвлення. Учитель повинен культивувати проблемне навчання, екзистенційно-діалогічний принцип вивчення мистецтва слова. «Уміння поставити питання до тексту і знайти в ньому відповідь – центральне завдання літературної освіти. Це запитання має стосуватися твору і водночас бути важливим для самої дитини, розвивати її здібності, духовність, естетизм» [7, с. 240]. У такий спосіб два типи інтелекту (раціональний та емоційний) реалізують себе у спарингу, будучи тісно зрощеними. Тому уроки української літератури мають стати простором глибоких роздумів, які стимулюють внутрішнє збудження дитини, її психологічне напруження, а в результаті вираження як когнітивних, так і афективних сторін психіки. Школярі повинні схвалювати або засуджувати персонажів, давати їм морально-етичні оцінки, пропонувати способи вирішення проблем, характеризувати світоглядну спрямованість тексту, філософський зміст зображеного. Якщо заняття з літератури перетворити на систему проблемних ситуацій, то їх водночас можна назвати й емоційними, адже висловлена думка здобуває забарвлення того внутрішнього стану дитини, який вона пробудила. Інтелектуальні суперечності, які переживає учень в процесі оцінювання, зіставлення, висловлення припущень, проведення дискусії, не можуть бути емоційно нейтральними. Навпаки, їх створення треба вважати одним зі способів активізації емоційного начала дітей. «Учні сполучають розумову працю з індивідуальними переживаннями та уявою» [7, с. 245].

Також це відбувається, якщо існують точки дотику між читацьким та життєвим досвідом школяра. «Необхідною умовою розвитку емоційного інтелекту є занурення учнів у реальні життєві ситуації, актуалізація їхнього суб'єктивного досвіду» [8, 5]. Учні цілком здатні проводити аналогії між прочитаним і побаченим навколо. Корисно ставити запитання:

Чи зустрічалися ви із ситуаціями, подібними до змальованої? Коли і як?

Що спільного, а що відмінного між ними?

Що є найважливішим в обох випадках?

Як повели себе герої твору, а як реальні люди?

Як ви до цього ставитеся?

Чи погоджуєтеся ви з оцінками своїх товаришів?

Виникає зв'язок із яскравими сторінками минулого дитини, активізація спогадів про які завжди відбувається в певному емоційному ключі.

Отже, принцип емоційності як невід'ємний спосіб організації навчального процесу на уроках літератури набуває значення лише за умови активізації як афективних, так і когнітивних сторін внутрішнього світу школярів. Разом із тим саме він є відправною точкою для формування емоційного інтелекту як вищого етапу в самопізнанні дитини.

Дослідження емоційних станів образів-персонажів

Названий вид діяльності не може обійтися без «надання і засвоєння ... інформації про внутрішній світ людини і місце емоцій та почуттів у ньому» [3, с. 54]. Тому окреме місце в процесі опрацювання літературних творів на уроках мають стати спостереження емоційних переживань образів-персонажів, їх оцінка, визначення причин та наслідків (більш детально про це можна прочитати за покликанням [1]). Ці переживання умовно можна поділити на дві групи: позитивні та негативні. На думку Д. Ґоулмана, до першої слід зарахувати радість, щастя, оптимізм, доброту, емпатію, щирість, любов, довіру, симпатію, відданість, закоханість, насолоду, задоволеність, блаженство, захоплення, гордість, захват, втіху, ейфорію та ін. До другої – злість, гнів, лють, образу, обурення, досаду, ненависть, жаль, песимізм, жорстоке ставлення, сум, страх, переляк, жах, агресивність, депресію, байдужість, горе, печаль, похмурість, зневіру, відчай, тривогу, паніку, каяття, презирство, погорду, зневагу, відразу, неприязнь тощо.

Названі внутрішні стани виявляють себе у відповідних настроях, вивчення яких на уроці повинно стати елементом психологічної характеристики персонажів. Їх також

можна групувати за позитивністю чи негативністю і, виходячи із цього, усвідомлювати загальну внутрішню спрямованість літературних героїв, їх світосприймання в цілому, де емоційний фон виконує одну з базових функцій. При цьому в поле зору повинні потрапляти:

1. Сталі (довготривалі) емоційні стани (наприклад, переживання горя від розлуки з рідною землею й близькими людьми в новелі В. Стефаника «Камінний хрест»; саме горе зумовлює тут всі поведінкові прояви під час сцени прощання перед еміграцією: сльози, особливості виконання танців, співів, підвищену емоційність діалогів і монологів тощо).

2. Окремі емоційні мікрореакції персонажів на те, що відбувається поруч. Вони пов'язані з оцінними судженнями, ствердженням чи заперечення чогось і виражені вчинками, репліками, мімікою, рухами й жестами.

Як правило, герої виявляють емоційні реакції тоді, коли вони переживають психологічний конфлікт, перебувають в екстремальній ситуації, реагують на важливі події в житті.

В усіх випадках продуктивними є запитання, які доцільно вмонтовувати в обговорення образів-персонажів в конкретних ситуаціях. Завжди варто звертатися до класу:

Що персонаж відчуває в цей момент?

У чому полягають його переживання?

Під час вивчення більшості літературних героїв названі запитання приведуть учнів до оцінки емоційного стану, адже на уроках досить часто відбувається осмислення вчинків персонажів, зумовлених і супроводжуваних певним настроєм.

За твердженням психологів, прояв емоційності може як передувати когнітивній функції, так і бути її продовженням. «Існують два шляхи виникнення емоцій – швидкий і повільний, один через безпосереднє сприйняття, другий через осмислення» [2, с. 496]. Це впливає на модель внутрішньої характеристики персонажа: в одних випадках спочатку треба давати оцінку емоційному стану героя, а потім розглядати його поведінку та роздуми над життєвими ситуаціями, явищами дійсності, в інших, навпаки, рухатися від думок до почуттів, спричинених цими думками.

Перший випадок можна проілюструвати образом Мартина Борулі з однойменної комедії Івана Карпенка-Карого. Саме почуття образи (Красовський назвав Мартина бидлом, а його сина – телям) спричинило постановку наскрізної мети героя – одержати дворянство й відповідні, часто нерозумні дії, переосмислення героєм свого соціального статусу й прагнення його змінити.

Другим, протилежним, прикладом слід назвати ситуацію в повісті-поемі О. Турянського «Поза межами болю», де критичне переосмислення соціальної дійсності, визначення причин і наслідків війни, її справжніх призвідців і жертв, породжує трагічні переживання героїв – простих солдатів, приречених на смерть, але здатних зберегти в собі людське начало, не скотитися до рівня тваринного існування.

Проте в кожному разі учителю треба оперувати поняттями на позначення емоційних станів персонажів. Це формує в учнів розуміння, що емоційність – невід'ємна частина характеристики як літературних героїв, так людей в цілому. Наприклад:

Що накликало гнів деяких богів на троянців? («Енеїда» І. Котляревського)

Як Мокій виявляє свою любов до української мови? («Мина Мазайло» М. Куліша)

Що викликає захоплення в малого Сашка? («Зачарована Десна» О. Довженка)

У чому полягає щире ставлення Івана Іскри до Марусі? («Маруся Чурай» Л. Костенко)

В усіх названих випадках мова йде про експресивність як спосіб презентації емоцій, що значною мірою надає художньої виразності і літературним героям, і художнім текстам в цілому. Доцільно говорити з учнями як про одиничні вияви емоційних станів (наприклад, героїв в окремих епізодах, взаємозв'язках із зовнішнім середовищем), так і про емоційну настроєвість (тональність), якій підпорядковано

ввесь текст і яка поруч із ідейним наповненням формує ключовий лейтмотив, супроводжуючи авторські думки, тематичне розгортання, семантичну спрямованість.

Цінним матеріалом для осмислення емоційних станів персонажів є конфліктні ситуації, змальовані в літературних творах. У деяких випадках вони відбуваються досить бурхливо, як це видно із сімейних сварок в повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» чи в бійці між Іваном та Юрою в повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків». Учні, виконуючи роль своєрідних посередників, здобувають первинну емоційну грамотність. Для цього вони визначають першопричини зображених конфліктів, думки й почуття, які переповнюють героїв. Особливо цінними для розгляду є стани емоційної «засліпленості», коли персонажі не можуть раціонально вирішити суперечку, а також наслідки, спричинені нею. Школярі пропонують шляхи розв'язання конфліктів, стаючи на різні позиції та виходячи з емоційного стану кожного героя. Для цього вони відповідають на питання:

Чому конфліктують герої?

Які саме негативні емоції їх переповнюють?

Як можна описати ці емоції?

Як вони виявляють себе в мові персонажів, їх поведінці, портретній характеристиці?

Чи наносять герої образи один одному? Які саме?

Що є причиною конфлікту?

Як бачать конфлікт та його причини персонажі? У чому полягає їх точка зору?

Хто з них правий, а хто – ні? Чому?

Які шляхи (способи) вирішення конфлікту можна запропонувати кожному з героїв?

Що б могло позитивно вплинути на їх внутрішній стан, зменшило емоційну напругу, агресивність? Чому?

Як ви уявляєте власну розмову з кожним із героїв з приводу їхньої участі в конфлікті?

Що б ви їм порадили?

У такий спосіб учні не тільки аналізують літературний твір, але й виконують роль своєрідних-наставників, які намагаються осмислити внутрішні стани персонажів, а також допомогти їм у вирішенні конфлікту. На уроці можлива варіативність суджень дітей, особливо щодо способів вирішення проблем і зменшення емоційної напруги між персонажами. Виникає простір для прийняття колективних рішень (там, де це можливо). Учні набувають емоційної грамотності та соціальних навичок, які можна переносити з уроку літератури в повсякденне життя. «Аналізуючи моральні дилеми персонажів, учні вчаться приймати складні емоційні рішення, які стосуються етики, взаєморозуміння та співчуття. У таких умовах розвивається їх здатність до емпатії – уміння співпереживати іншій людині, зрозуміти її почуття та мотиви» [4].

Крім суто конфліктних зон, до уваги слід брати й інші моменти взаємодії персонажів. Спостереження показують, що більшість міжобразних контактів мають певне емоційне забарвлення, яке також варто аналізувати в процесі вивчення літературних творів. Підвищеною емоційною напругою позначені зустріч Катерини з офіцером-москалем в поемі Т. Шевченка, спілкування Чіпки з судовими чиновниками-корупціонерами в романі П. Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», втеча Алі й Фатьми від переслідувачів в новелі М. Коцюбинського «На камені». Проте, якщо емоційні переживання героїв і не дуже високі, їх все рівно необхідно розглядати на уроці, включаючи до загальної характеристики. В аналогічному ключі слід говорити й про зустріч персонажів із явищами неординарного порядку. Наприклад, у творах романтичного та неоромантичного напрямків частими є контакт образів людей із міфологічними персонажами: Лукаша й Мавки в драмі-феєрії Л. Українки «Лісова пісня», Івана й Чугайстра в повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків», Мойсея з Азазелем в поемі І. Франка «Мойсей». У кожному випадку є певне емоційне

забарвлення, а інколи й емоційний вибух. Тут присутні стани здивування, захоплення, радості чи смутку, переляку, страху тощо.

При цьому назви емоційних станів коригують дослідницьку діяльність вчителя та учнів. Кожному емоційному стану, який визначає поведінкові прояви персонажів, доречно присвячувати окремі навчальні ситуації на уроці. Наприклад, у процесі вивчення акварелі М. Коцюбинського «На камені» доцільно розгорнути такі з них:

Навчальна ситуація (1) – закоханість – стосунки Фатьми та Алі, їх спільна втеча.

НС (2) – сум, жаль, туга, огида – стан самотності Фатьми в чужому для неї селищі з нелюбим чоловіком, спогади про рідне село, неприязнь до Мемета, що також підштовхнуло до втечі.

НС (3) – гнів, образа, лють, ненависть – стан татар під час боротьби за воду, а також Мемета в момент, коли він дізнався про втечу дружини, головний мотив гонитви за втікачами, розправа над Алі.

Такий підхід дозволяє розкрити психологізм як одну з визначальний рис творчості М. Коцюбинського, яку помітно й у названій новелі, і в цілому ряді інших художніх творів, для яких опрацювання емоційних станів персонажів – основний напрямок в освоєнні учнями художньої концепції літературного матеріалу.

Звичайно, не тільки емоційний розум зумовлює психологію героя. Поруч завжди наявне й раціональне мислення. Їхні перетини часто утворюють внутрішні конфлікти, які переживають персонажі і які часто визначають концептуальну сутність образів. Раціональність зумовлює вибір Лукаша із драми-феєрії Л. Українки «Лісова пісня»: герой стає прагматичним, визнає вищість матеріального над духовним і врешті-решт відмовляється від власних почуттів до Мавки, що й стає для нього головною трагедією. Герої новели В. Стефаника «Камінний хрест» цілком раціонально усвідомлюють, що рідна земля їх не прогодує й тому треба їхати до Канади. Проте внутрішній зв'язок із рідним краєм породжує бурю емоцій, яка вихлюпується під час прощального обіду з односельцями. Прикладів, де суперечність між емоційним та раціональним началами формує художню концепцію твору достатньо багато. Учитель-словесник повинен враховувати цю особливість і організовувати дослідницьку діяльність учнів таким чином, щоб названий конфлікт опинявся в центрі уваги на уроці літератури. Школярам слід пропонувати проблемні запитання, які націлюють оцінювати персонажів на основі взаємодії когнітивної та афективної сторін психіки.

Чому Лукаш погоджується на аргументи матері й одружується на Килині? Чим йому довелося пожертвувати? До чого це призвело? («Лісова пісня» Л. Українки)

Що спричинило виїзд героїв за кордон у новелі В. Стефаника «Камінний хрест»? Як вони дивляться на проблему землі? Чим можна пояснити вибух емоцій у сцені прощання з односельцями?

Головний герой новели М. Хвильового «Я (Романтика)» вбиває рідну матір. Що зумовило цей вчинок? Чи володіє він синівською любов'ю до матері? Чому, на ваш погляд, політична ідея перемогла любов?

Такі запитання дозволяють розглянути внутрішні конфлікти персонажів – головний об'єкт зображення для названих письменників. Вони допомагають учням збагнути, як когнітивна сфера аналізованих образів зумовлює їх емоційний стан. У названих творах герої спочатку приймають рішення, потім письменник зображує емоційні наслідки. Проте в деяких літературних творах помітно й протилежний спосіб відображення, де саме емоційний стан – основа для подальших розумових дій. Наприклад, невдоволення Мелашки емоційною атмосферою, що панує вдома, зумовлює її рішення залишитися в Києві («Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького), емоційна травма Катерини після зустрічі з офіцером-москалем, коли той її відкинув разом із дитиною, штовхає героїню втопитися («Катерина» Т. Шевченка). В обох випадках саме емоційне начало має продовження в розумових діях (рішеннях). Таку послідовність треба враховувати під час опрацювання на уроці персонажів цієї категорії.

Яка емоційна атмосфера панувала в сім'ї Кайдашів? Які переживання переповнювали Мелашку? Як це вплинуло на її роздуми та поведінку в Києві?

Опишіть емоційний стан Катерини після зустрічі з офіцером-москалем. До якого рішення це підштовхнуло героїню?

Отже, емоційний феномен персонажа часто перебуває в центрі зображення. Саме виходячи з нього, учителю-словеснику та учням доводиться розглядати всю наступну авторську характеристику образу. Випадків, де раціональність домінує над емоційністю у внутрішньому світі героя, в українській літературі не так уже й багато. Тут привертають увагу образи Грицька з роману П. Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», який цілком прагматично вирішив свої матеріальні потреби, знайшовши вигідні заробітки, Шахеризади із новели В. Винниченка «Момент», який оцінюючи біологічні процеси в природі, будує на цьому свою любовну пригоду, головного героя з новели М. Хвильового «Я (Романтика)», засліпленого ідеєю загірної комуни, яка його емоційно спустошує й веде до вбивства рідної матері.

Тому вибудовуючи модель вивчення персонажа, учителю завжди слід враховувати співвідношення емоційного та раціонального в літературному герої. З цієї позиції учні можуть вирішувати проблему, що в конкретному образі є первинним і зумовлює всі його прояви. Доречно також на цій основі здійснювати порівняльні характеристики, обираючи персонажів із різними психологічними домінантами. Треба визнати, що перевага жодного начала не гарантує позитивних наслідків, проте в плані психологічної освіти кожне з них варте ретельного розгляду.

Визначення пафосу літературного твору

Важливим моментом у розвитку емоційного інтелекту школярів є усвідомлення пафосу, який визначає основну емоційну спрямованість і тональність художнього тексту. Він виражає ставлення письменника до написаного, внутрішню пристрасть, із якою автор створює художню картину світу, супроводжує провідну ідею тексту, будучи її емоційним забарвленням. Отже, виводячи школярів на узагальнене розуміння літературного матеріалу, учитель словесник має об'єднати визначення провідної ідеї (раціональне начало) та пафосу (емоційний еквівалент).

Літературознавці називають декілька типів пафосу, кожному з яких слід підібрати відповідник серед емоційних станів людини:

Героїчний: *захват, гордість, оптимізм, радість.*

Романтичний: *мрійність, закоханість, зачарованість.*

Драматичний: *емоційна напруженість, похмурість, тривога.*

Трагічний: *похмурість, жах, горе, печаль, тривога.*

Сатиричний: *їдливість, глузливість, злість, презирство, ненависть.*

Гумористичний: *щирість, добре ставлення.*

Сентиментальний: *розчуленість, співпереживання, сум, печаль.*

Типи пафосу часто визначають стильові та жанрові різновиди художнього матеріалу. З метою формування емоційного інтелекту школярів, учитель-словесник повинен включати інформацію про пафос як емоційний складник тексту, ознайомлюючи дітей з теорією стилів та жанрів.

Проте основний вид роботи на цьому етапі – визначення емоційного наповнення літературного матеріалу в цілому. Використовуючи систему понять на позначення емоційних станів людини (подані вище) школярі можуть узагальнювати свої знання про текст, говорячи, які із цих станів наявні в літературному джерелі, у яких художніх точках і з якою метою автор їх задіює, які з них є визначальними, тобто формують провідний пафос твору. Це слід поєднувати з окресленням ідеї художнього тексту на етапі систематизації знань. Зважаючи на те, що такий вид роботи має підвищену складність для школярів, словесник пропонує варіанти визначення ідейного змісту, підкріплюючи описом емоційних станів, які домінують у творі. Наприклад:

Виберіть один із найбільш вдалих варіантів визначення ідеї та пафосу роману І. Багряного «Тигролови»:

Сталінізм – одна з найбільш трагічних сторінок в історії українського народу. Репресивній системі Радянського Союзу можуть протистояти лише героїчні особистості, якими є Григорій Многогрішний та члени родини Сірків.

Українці навіть у далеких краях та під тиском репресій не втрачають свій національний дух, залишаються оптимістами й сильними натурами. Вони не знають песимізму та відчаю, а утверджують свою волю навіть в екстремальних умовах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування емоційного інтелекту на уроках словесності – це багатоскладний процес, зумовлений художніми властивостями літературного матеріалу та дидактичними можливостями уроку словесності. Важливим моментом є підтримання високого емоційного фону кожного заняття. Для цього є ряд можливостей: активізація образного та асоціативного мислення школярів, їх художньої уяви, фіксація власних емоційних станів, викликаних літературним матеріалом, використання елементів особистісно зорієнтованого навчання, екзистенційно-діалогічного способу викладання. За таких умов раціональне мислення школярів взаємодіє з емоційними станами, що на уроках літератури є педагогічною нормою.

Важливим моментом у формуванні знань про емоційні стани й властивості є робота з образами-персонажами та пафосом літературного твору – суттєвим джерелом відповідної інформації. У процесі дослідницької діяльності школярі виявляють як когнітивні, так і афективні особливості внутрішнього світу літературних героїв (у проєкції – людини), серед яких є тривалі, що визначають поведінку персонажів протягом всього твору, а також миттєві емоційні мікрореакції. Формуючи модель вивчення персонажів, учитель-словесник має передбачити місце й способи оцінки емоційних станів, які дозволяють учням збагнути характери та поведінку персонажів, наскрізні лінії їх самовираження та самоствердження. Для цього слід звернути увагу на конфліктні зони тексту, де часто відбуваються емоційні «вибухи», зв'язок між когнітивною та афективною сферами персонажів, причинно-наслідкові проєкції, що йдуть від психології героя до його поведінки. Орієнтуючись на такі підходи, можна організовувати спеціальні навчальні ситуації, під час яких учитель формує емоційний інтелект школярів, постійно оперуючи значною кількістю понять на позначення емоційних станів людини. Названі поняття, запозичені зі сфери психології, стають призмами для спеціальної оцінки образів-персонажів, допомагають опановувати відповідні художні грані літературного матеріалу.

Окреслення різних типів пафосу (емоційної спрямованості тексту) – один зі шляхів до усвідомлення жанрової та стильової специфіки творів. Без їх осмислення неможливе узагальнення й систематизація знань про літературний текст як художню цілісність, ключову авторську настанову, що пронизує всю структуру зображеного. Усвідомлення ідейного змісту літературного матеріалу має відбуватися в поєднанні з його емоційною спрямованістю (пафосом). Саме так слід здійснювати узагальнення та систематизація знань про літературний матеріал.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Ю. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: теорія і практикум. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2015. 216 с.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків: Віват, 2023. 512 с.

3. Єресько О. Розвиток емоційного інтелекту як педагогічна проблема. *Рідна школа*. 2021. № 3. С. 51–57.

4. Затока Н. Емоційний інтелект через призму зарубіжної літератури: методи та практики розвитку емоційної компетентності учнів у контексті мистецької освіти. URL: https://vseosvita.ua/library/stattia-emotsiinyi-intelekt-cherez-pryzmu-zarubizhnoi-literatury-metody-ta-praktyky-rozvytku-emotsiinoi-kompetentnosti-uchniv-u-konteksti-mystetskoi-o-955467.html (дата звернення: 30.04.2026).

5. Носенко Є. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект як інтегральна особистісна властивість. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 9. С. 22–27.

6. Рудюк Т. В. Емоційний інтелект на заняттях сучасної української літературної мови з лінгвістичним аналізом. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 83. Т. 1. С. 67–69. DOI: https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2025/83.1.12

7. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 312 с.

8. Шуневич О. Розвиток емоційного інтелекту учнів: лінгводидактичний аспект. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 6. С. 2–6.

References

1. Bondarenko, Yu. (2015). Vyvchennia obraziv-personazhiv literaturnoho tvoru v shkoli: teoriia i praktykum [Studying the characters of a literary work at school: theory and practice]. Nizhyn: NDU imeni M. Hoholia [in Ukrainian].

2. Houlman, D. (2023). Emotsiinyi intelekt [Emotional intelligence]. Kharkiv: Vivat [in Ukrainian].

3. Yeresko, O. (2021). Rozvytok emotsiinoho intelektu yak pedahohichna problema [Development of emotional intelligence as a pedagogical problem]. *Ridna shkola – Native school*, 3, 51–57 [in Ukrainian].

4. Zatoka, N. Emotsiinyi intelekt cherez pryzmu zarubizhnoi literatury: metody ta praktyky rozvytku emotsiinoi kompetentnosti uchniv u konteksti mystetskoi osvity [Emotional intelligence through the prism of foreign literature: methods and practices for developing students' emotional competence in the context of art education]. URL: https://vseosvita.ua/library/stattia-emotsiinyi-intelekt-cherez-pryzmu-zarubizhnoi-literatury-metody-ta-praktyky-rozvytku-emotsiinoi-kompetentnosti-uchniv-u-konteksti-mystetskoi-o-955467.html (data zvernenna: 30.04.2026) [in Ukrainian].

5. Nosenko, Ye. L. & Kovryha, N. V. (2008). Emotsiinyi intelekt yak intehralna osobystisna vlastyvist [Emotional intelligence as an integral personality trait]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 9, 22–27 [in Ukrainian].

6. Rudiuk, T. V. (2025). Emotsiinyi intelekt na zaniattiakh suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy z linhvistychnym analizom [Emotional intelligence in modern Ukrainian literary language classes with linguistic analysis]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 83, 1, 67–69. https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2025/83.1.12 [in Ukrainian].

7. Tokman, L. (2012). Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli [Methodology of teaching Ukrainian literature in high school]. Kyiv: VTs "Akademiia" [in Ukrainian].

8. Shunevych, O. (2016). Rozvytok emotsiinoho intelektu uchniv: linhvodydaktychnyi aspect [Development of students' emotional intelligence: linguodidactic aspect]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school,* 2-6 [in Ukrainian].

Bondarenko Y.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Ukrainian Language, Literature,
Culturology and Journalism,
Nizhyn Mykola Gogol State University
bondarenko.yi@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-0938-9588

FORMATION OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE DURING LITERATURE CLASSES

Relevance of the study. The selected problem corresponds to the disciplinary nature of literature lessons, but requires the development of special approaches to its solution.

Main objective of the study. The main goal of the study is to establish the main strategic directions of the formation of emotional intelligence through the means of Ukrainian literature, to outline the types of activities subordinate to this process, to determine their features and possible effectiveness.

Methodology. Using the methods of theoretical generalization and didactic modeling, it was established that this includes: maximum activation of the principle of emotionality, traditional for the methodology of teaching literature; in-depth analysis of the psycho-emotional states of the characters; identification of the pathos of the work of art as the leading internal guideline of the writer, his emotional orientation, which enhances the ideological content of the literary text.

Results, findings and conclusions. The study proposes practical types of activities that help implement each of these directions. In particular, the principle of emotionality presupposes that during lessons, the teacher stimulates students' figurative and associative thinking and their reproductive imagination. In the course of such work, the role of the affective domain in mastering literary material increases, in part through students' emotional responses to the represented artistic phenomena.

A significant role in the formation of emotional intelligence is played by an in-depth analysis of literary characters using concepts that denote emotional states. Among these, particular attention should be paid to the stable emotional states that are associated with the character throughout the entire text and determine the overall direction of their behavior. Alongside these, it is necessary to consider micro-reactions that arise at specific plot points. This approach enables the creation of specialized learning situations in which the emotional sphere of literary characters becomes the focus of students' learning activity. In upper secondary school, when students' intellectual and research efforts become more complex, special emphasis is placed on determining the pathos of a literary work. This activity unfolds in parallel with the comprehension of the ideas contained in the text, which points to the interaction between the cognitive and affective domains in the creative process of the writer.

Significance. The practical significance of the study lies in expanding the understanding of the developmental possibilities of literature lessons, in deepening the connections between the methodology of teaching literature and the psychology of the educational process.

Keywords: emotional intelligence, Ukrainian and world literature classes, principle of emotionality, literary characters, affective domain, pathos, learning situations.

Отримано редколегією / Received: *29.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *10.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 378.147:811.111’36:004.89
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-110-119

Dubrova O. V.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University
ov_dubrova@bdpu.org.ua
https://orcid.org/0000-0001-8573-2785

Saliuk B. A.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University
ba_saliuk@bdpu.org.ua
https://orcid.org/0000-0002-9952-2399

Moroz A. A.
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University
aa_moroz@bdpu.org.ua
https://orcid.org/0000-0003-2671-774X

CHALLENGES AND ADVANTAGES OF AI INTO ENGLISH LANGUAGE LEARNING AND TEACHING (GRAMMAR, VOCABULARY, WRITING): A CASE STUDY BASED ON CHATGPT

The article is devoted to the study of the opportunities and challenges of integrating artificial intelligence, in particular ChatGPT, into the process of teaching English. Based on the analysis of modern pedagogical and technological concepts, key scenarios of using ChatGPT for the development of writing skills, grammar, vocabulary and communicative competence are considered. Significant advantages are identified: personalization of learning, 24/7 availability, reduction of language anxiety and instant feedback. At the same time, challenges are identified: the risk of academic dishonesty, over-reliance on AI, technical limitations and institutional and ethical issues. The study fills the gap in empirical data on the use of ChatGPT in the Ukrainian educational environment.
Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, English language teaching, communicative approach, digital technologies, distance learning.

Statement of the problem. In the 21st century, driven by rapid advances in information technology and shifting demands of contemporary society, the digital transformation of education is evolving from a trend to a requirement. Education is not an exception to the rapid integration of artificial intelligence (AI) into many aspects of human endeavor. Since English remains the universal language of business, science, and global communication, this problem is especially pertinent in teaching foreign languages. Over 1.5 billion people worldwide are learning English as a foreign language, according to UNESCO (2023), driving up the need for efficient, readily available, and customized teaching strategies. Despite their lengthy history and demonstrated efficacy, traditional teaching methods frequently fall short of meeting the unique demands of each student and the rapid advances in technology.

The availability of generative artificial intelligence models, such as ChatGPT (Generative Pretrained Transformer), which will be the subject of our study, developed by OpenAI in November 2022, has opened up new perspectives for language education. The characteristics necessary for effective language learning include the ability to interact naturally, create context, adapt to user needs, and provide instant feedback.

Purpose of the article. Thus, research is important due to several interrelated factors that exist in the modern educational environment. The globalization and digitalization of society, which accelerated during the COVID-19 pandemic and Russia's full-scale invasion of Ukraine, have created a need to rethink traditional pedagogical approaches and integrate modern technologies into the learning process, especially in the context of distance and blended learning, where AI-based technologies are becoming a useful and efficient tool in supporting student autonomy. However, teachers are unsure about the practical and ethical methods for using ChatGPT in English language teaching, given the rapid growth of AI tools and their pedagogical implementation. This is because we have little empirical research in the domestic context.

Traditional methods of teaching English are ineffective in the modern educational environment due to several systemic problems:

1. Limited individualization of learning. The traditional classroom-based system cannot devote sufficient attention to each student's individual needs, as it is geared toward group learning. A one-size-fits-all approach is ineffective, as students have different levels of preparation, learning speeds, cognitive styles, and motivation. A study by Tomlinson [1] found that only a small proportion of students receive an education fully adapted to their level.

2. Inadequate speaking practice. Limited time for speaking practice is one of the biggest challenges. In a group of 15–20 students, for example, each student may only get a few minutes of active speaking time during a lesson. This is particularly important for students who avoid public speaking and have high levels of speech anxiety.

3. Communication delay. Teachers may need several days to a week to review written assignments, essays, and tasks. This significantly reduces learning productivity. Cognitive psychology suggests that the most effective feedback is provided immediately after completing a task.

4. *Limited resources and availability.* Traditional learning is limited by class times and when the teacher is available. Students cannot practice the language at a time that is convenient for them, especially adult learners who are balancing work and study.

5. Standardization of teaching materials. Textbooks and teaching aids often standardize materials without accounting for current events, cultural contexts, or students' specific interests. Materials quickly become outdated, mainly due to rapid language changes and the emergence of new terms and expressions.

6. Insufficient ability of students to be independent. Traditional methods often leave students dependent on their teacher as their sole source of information and assessment. This does not promote the development of lifelong learning skills.

7. Difficulty of differentiation. Creating multi-level tasks for students with different levels of preparation requires significant time and resources from the teacher, which, in practice, often leads to the averaging of material complexity.

8. Limited authenticity of communication. Role-playing games and simulations, although useful, are often perceived by students as artificial situations, which reduces their motivation and engagement.

These problems do not mean that traditional teaching methods are ineffective. However, they do indicate the need to supplement and improve them with modern technological solutions, in particular, artificial intelligence tools.

Therefore, our work explores systemic case studies of the use of ChatGPT in English teaching in Ukrainian schools. We take into account the cultural, educational, and technological characteristics of the Ukrainian educational environment. This paper offers a

few variants for integrating ChatGPT based on contemporary pedagogical theories such as constructivism, personalized learning, and the principles of the communicative approach. These scenarios are theoretically sound and have been tested in practice. The results of the study reveal and explore several paradoxes associated with the use of artificial intelligence in language education. These paradoxes include the possibility of developing autonomy versus the risk of excessive dependence and the possibility of personalization versus the danger of academic integrity. In addition, the study offers specific methods, templates (queries), and assessment methods that can be directly used by English teachers at various levels.

Analysis of the latest research and publications. Over the past few decades, several important technological and pedagogical concepts have been integrated into the theoretical rationale for the use of artificial intelligence in education. These concepts have taken on new meaning in light of the emergence of generative language models. In their seminal work, "Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning" [2], Holmes, Bialik, and Fadel define AI in education as a system of technologies capable of creating fundamentally new opportunities for individualizing the learning process, personalizing the educational process, and automating routine pedagogical tasks. In the report "Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education" [3], Luckin et al. identify three main areas of application for artificial intelligence in education: personal learning assistants, intelligent learning systems, and automated assessment systems. Luckin emphasizes that the effectiveness of artificial intelligence does not depend on replacing human teachers, but on creating a symbiotic relationship between technology and educators.

In Vygotsky's well-known work "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes" [4, p. 86], the constructivist paradigm of learning, which justifies the use of AI in education, found a deep theoretical foundation. In this work, he proposed the idea of the zone of proximal development, which involves support from a more competent partner. In Roll and Wylie's article "Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education" [5, p. 582-583] they argue that artificial intelligence can help create a learning environment that can be adapted to the needs of each student. Bloom's study (1984) "The 2 Sigma Problem: The Search for Group Instruction as Effective as Individual Instruction" [6, p. 4], showed that individual instruction yields results that are two standard deviations better than traditional group instruction. This theoretical pattern served as the basis for the development of adaptive AI systems. In the RAND Corporation study "Informing Progress: Insights on Personalised Learning Implementation and Effects" [7] Pane et al. showed that, although it has some limitations, personalised learning technologies can partially realise this potential.

Machine learning and natural language processing mechanisms are the technical foundations of modern AI systems such as ChatGPT. In Vaswani et al. "Attention is All You Need," [8] the transformer architecture led to a revolutionary breakthrough in AI technology. In their paper "Language Models Are Small Students" [9], Brown et al. examined ChatGPT's predecessor, GPT-3. They showed that it can learn from a small number of examples. This method has direct applications in education, offering new opportunities for adapting to students' individual needs. Meanwhile, Selwyn has written a book titled "Should Machines Replace Teachers?" [10], offering critical reflections on the use of artificial intelligence in education. Intellectual Education and the Future of Education (Polity Press) warns against technological determinism and emphasises the need to preserve the humanistic values of education. In his article "Psychodata: Deconstructing the Psychological, Economic, and Statistical Infrastructure of Social-Emotional Learning"‘ Williamson [11] criticises the excessive accumulation of educational data and the risks associated with the use of AI.

The first systematic studies of ChatGPT in an educational context appeared almost immediately after its public launch in November 2022. Kasneci et al. offer a detailed overview in "ChatGPT for Good? On the Opportunities and Obstacles of Large Language

Models for Learning" [12] examines the opportunities and obstacles of using ChatGPT in education. They identified five main areas of application for ChatGPT: automated assessment, writing support, critical thinking development, educational content creation, and personalised learning. In the context of foreign language teaching, Jan's (2023) study "The Impact of ChatGPT on Students in English as a Second Language Writing Practice: An Experimental Study" [13] is particularly important. This study experimented with 48 students learning English as a second language. It was found that students who used ChatGPT as a writing assistant showed improvement in text organisation and vocabulary diversity, as well as In the article "ChatGPT for Language Teaching and Learning" [14, p. 544] Kohnke, Moorhouse, and Zou demonstrated that ChatGPT is effective at generating realistic dialogues and grammar and vocabulary exercises; however, it has limitations in understanding idiomatic expressions and cultural nuances, which requires critical pedagogical guidance.

At the same time, a critical examination of the limitations and risks presented by Cotton and Shipway in their article "Conversation and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Age of ChatGPT" [15] showed that teachers are often unable to distinguish between texts written by students and those created by ChatGPT. This means that assessment methods need to be revised and new approaches to ensuring academic integrity need to be developed. Rudolph et al. in "The War of the Chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie, and Others" [16] compared various AI chatbots and found systematic errors in factual information. These errors are dangerous for students and require the development of critical thinking and data verification skills.

To understand ChatGPT in English language teaching, one must consider the broader field of research on integrating technology into language education. This field includes Computer-Assisted Language Learning (CALL), which was systematised by Chapelle and Sauro in the „Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning" [17]. It provides a detailed overview of the development of CALL from behaviourist CALL in the 1960s and 1970s to cognitive and integrative CALL. In their seminal article, Warschauer and Healey „Computers and Language Teaching: A Review" [18] a three-stage model of CALL development was proposed. This model is still used as a theoretical basis for analysing technological innovations in language education, including the emergence of artificial intelligence. According to Burston's meta-analysis, "Twenty years of MALL implementation: a meta-analysis of learning outcomes" [19, p. 4], mobile technologies work well for vocabulary development but less well for teaching grammar and writing. This is in contrast to ChatGPT's capabilities, which show flexibility in a number of language learning domains.

VanLehn conducted a meta-analysis of 74 studies in the article "The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems" [20, p. 197] and found that intelligent tutoring systems demonstrate results similar to individual tutoring with a human tutor. This theoretically confirms ChatGPT's potential for personalised learning. Zawacki-Richter et al. in their "Systematic review of research on the use of artificial intelligence in higher education – Where are the teachers?" [21] analysed 146 articles published between 1997 and 2018 and found that only 3% of studies focused on the pedagogical aspects of using artificial intelligence, which remains a relevant issue even today. In Blake's book "Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning" [22], he argues that technology should support the communicative approach rather than replace it. He proposes a principle of tasks in which technology is used as a tool to achieve communication goals. This can serve as a methodological basis for implementing ChatGPT in English language teaching.

An analysis of the current scientific literature reveals important gaps that justify this study and determine its specific contribution to scientific knowledge. First, there is a significant imbalance between the geographical and contextual context of the studies: the vast majority of the work has been conducted in English-speaking countries or in East Asia,

while Zawacki-Richter et al. [21] found that only 2% of AI research in education was conducted in Eastern European countries. This creates an important gap in ubderstanding the peculiarities of ChatGPT's use in the post-Soviet educational space, especially in Ukraine, which has distinct cultural, linguistic, and institutional features. Secondly, most studies are short-term, as ChatGPT was only released in November 2022. Kasneci et al. [12] note that no longitudinal studies are tracking the long-term impact on language skill development and motivation. Thirdly, Rudolf et al. [16] found that only 22 per cent of ChatGPT studies in education use experimental or quasi-experimental designs, highlighting the need for empirical case studies that combine qualitative and quantitative research methods.

Furthermore, most studies have focused on ChatGPT's technical capabilities rather than on pedagogical strategies for integration. Cotton et al. note that there are no clear methodological recommendations for teachers, creating a gap between theoretical knowledge about the technology's capabilities and practical understanding of its effective use [15]. Only some AI in education studies focus on teachers' opinions, attitudes, difficulties, and changing pedagogical roles. This means that studying teachers' experiences and changes in their professional identity in the context of AI use is important. Williamson [11] and Selwyn [10] criticise the lack of critical research on the ethical, social, and political implications of using AI in education, including issues of privacy, fairness of access, and the digital divide. This means that not only the effectiveness of ChatGPT, but also the ethical issues surrounding its use must be carefully researched.

Furthermore, most studies do not show differences in ChatGPT's effectiveness across individuals with different levels of language proficiency on the CEFR scale. For example, Jeon and Lee studied intermediate-level students, while studies involving beginners or advanced users are almost non-existent [23]. This creates a gap in understanding how language proficiency affects the effectiveness of using the tool. Finally, Yan notes that most studies exhibit a techno-optimistic bias and focus on benefits rather than challenges. There is no systematic analysis of limitations, risks, and negative effects, which makes a balanced approach to analysing both advantages and challenges important for sound educational policy [13]. In light of these shortcomings, a comprehensive, contextualised case study is needed that combines empirical analysis of the use of ChatGPT in English language teaching in the Ukrainian educational environment with a critical reflection on the pedagogical, ethical, and methodological challenges of integration. This would be a unique contribution of this study to the development of scientific knowledge in the field of language education and educational technologies.

Thus, several basic scenarios for the effective use of ChatGPT in English language teaching can be identified by analysing current research and pedagogical principles. These scenarios are based on the communicative approach to language teaching, scaffolding principles [4], and advice from Kohnke, Moorhouse, and Zou [14]. Blake [22] proposed the concept of technology-mediated tasks, i.e., tasks where technology is used as a tool to achieve a communicative goal rather than as the goal itself. This principle serves as the methodological basis for all the scenarios discussed below.

Presentation of the main research material.

Developing writing skills. The asynchronous nature of written communication is ideally suited to ChatGPT's ability to provide instant feedback that aligns with the principles of formative assessment [24, p. 53]. ChatGPT is useful at all stages of the writing process. It helps generate ideas and develop a plan during the preliminary writing stage; it serves as a co-author for phrasing discussions during the drafting stage; and it provides input on grammatical accuracy, academic style, and text organization during the editing stage. Instead of just duplicating the final content, students should learn how to use ChatGPT as an interactive tool. Common prompts include: "Act as a critical reader and identify weak points in my argument," "Review this paragraph for academic style and suggest improvements."

Communication practice. Text-based interactive communication with ChatGPT can be a safe environment for practising expressing thoughts in English without fear of public judgement; this is especially important for students who experience anxiety about foreign languages [23]. Recommended scenarios include role-playing, work-related situations, customer service situations, and discussions of academic topics. In addition, students can prepare for public speaking by rehearsing the structure of their presentations and potential questions. To improve real-time communication skills, it is pedagogically sound to use ChatGPT to draft texts and record learners' own spoken language.

Learning Grammar and Expanding Vocabulary. ChatGPT makes it possible to transition from passive rule memorizing to active grammar study. This method works especially well when students examine ChatGPT instances and find grammatical patterns on their own. The prompt "Create 15 gap-fill exercises focusing on articles in academic contexts" can be used to create effective exercises for definite difficult structures. In contrast to rote memorizing, the error-correction tool encourages conscious learning by explaining the rules with examples in addition to offering corrections. Exploring contextual vocabulary, studying synonyms and collocations, and similar activities are effective ways to expand vocabulary.

Exam Preparation and Independent Study. ChatGPT can be used to invent various exam strategies, create personalized study plans, provide detailed feedback on practice answers aligned with international exam standards such as IELTS and TOEFL, and generate practice tests in various formats and difficulty levels. In the broader context of independent study, ChatGPT helps students set goals, choose methods, and track their progress. This coincides with the concept of lifelong learning as a key 21st-century competency. Thus, ChatGPT offers many well-founded benefits for both students and teachers.

Benefits for Students. Personalized learning is ChatGPT's most significant theoretical advantage. ChatGPT can serve as a personalized tutor, accessible to every student regardless of their level of preparation, learning pace, and specific needs, as described by Bloom in his study on the effectiveness of personalized learning [6]. In accordance with Vygotsky's concept of the zone of proximal development, the possibility of adaptive scaffolding – that is, the gradual reduction of support as the student's competence grows – is particularly important [4].

Because class schedules restrict synchronous connection with teachers, it is especially crucial to be available 24/7 in remote and blended learning environments. Regardless of the student's time or location, ChatGPT offers ongoing learning support, which is crucial for adult learners who juggle work and school. Research by Jeon and Lee confirms a reduction in language anxiety, with significant psychological benefits including the absence of fear of AI judgment and the opportunity for unlimited private practice before publicly demonstrating skills [23]. The principles of formative assessment are implemented through immediate feedback and enable an iterative process of improvement: write, receive feedback, revise, and be assessed again [24, p. 53-54]. This process cannot be carried out in a traditional format.

The self-determination theory proposed by Deci and Ryan explains ChatGPT's increased motivation. It provides three aspects of engagement: autonomy (students independently decide when and how to use the tool), competence (students see progress through iterative editing), and engagement (students are interactive and experience an element of technological novelty) [25]. The development of digital literacy and AI skills adds value beyond simple language proficiency and meets the demands of the labor market.

Benefits for Teachers and Educational Potential. In modern circumstances, ChatGPT offers teachers an excellent opportunity to automate routine tasks, such as creating differentiated materials, exercises of varying difficulty levels, test questions, and sample texts. This allows them to reallocate time to the creative, strategic, and mentoring aspects of teaching. Luckin et al. emphasize that the effective role of artificial intelligence lies solely in freeing the human educator to engage more deeply with students, rather than replacing

the teacher. The ability to quickly create multi-level tasks for students with varying levels of preparation makes differentiated instruction more accessible, a process that traditionally requires significant time and resources [3].

By requiring verification of AI-generated responses, increasing student autonomy, and fostering overall interactivity in the learning process, ChatGPT promotes critical thinking among students at the pedagogical level [26]. Metacognitive awareness – the ability of students to consciously manage their own learning – is fostered by combining ChatGPT with reflective practices, such as journals and discussions about their experiences interacting with artificial intelligence. At the same time, there are limitations and issues associated with using ChatGPT. Among these, the following stand out:

Technical challenges. One of the most significant technical limitations is the issue of hallucinations, whereby ChatGPT generates plausible but factually incorrect responses. Rudolf et al. identified systematic factual errors in various AI chatbots. This puts students at risk, as they may lack sufficiently developed critical thinking skills. Accessibility is largely limited by the need for a constant internet connection, especially when the technical infrastructure is unstable [16]. Data privacy issues remain unresolved. Entering personal academic information into commercial AI systems requires that students be aware of the platform's terms of use and receive proper education.

Educational Challenges. One of the most pressing challenges is the likelihood that academic integrity will be compromised. Cotton et al. have shown that even for experienced instructors, it is extremely difficult to distinguish a student's text from one generated by ChatGPT. This calls for a fundamental rethinking of assessment methods. We need to shift from final written assignments to process-based assessment, oral presentations, and tasks that incorporate personal experience and reflection [15]. Overreliance on artificial intelligence is a negative consequence of accessibility. For example, Yang found that regular use of ChatGPT as a writing assistant can lead students to be unable to identify their own mistakes independently. There is a risk that students will quickly turn to AI rather than develop critical thinking and autonomy [13].

ChatGPT cannot understand cultural nuances, idiomatic expressions, or regional language variations which may give students a false impression of language standards. An additional risk to the development of communicative competence is the reduction in face-to-face human interaction within already remote learning methods [14]. So high levels of digital literacy are necessary to improve ChatGPT's effectiveness. Critical content evaluation, comprehension of artificial intelligence, and deliberate use of technology as a tool are some of these abilities. To accomplish these objectives, special instructional efforts are required.

Institutional and Ethical Challenges. The lack of official guidelines on the use of AI in education creates uncertainty and inconsistent practices for educators. Williamson [11] and Selwyn [10] highlight broader social and ethical implications, including issues of assessment equity, the risk of widening the digital divide due to unequal access to high-quality AI tools, and intellectual property concerns regarding AI-generated content. Since most teachers lack specialized training in the pedagogical use of AI, the systemic integration of ChatGPT requires such training. This poses a significant institutional challenge. From a "single source of knowledge" to a facilitator, critical mentor, and designer of the learning environment, the educator's role is changing as a result of this transformation.

Conclusions and prospects for futher research. Theoretical analysis shows that actively integrating ChatGPT into the English language learning and teaching process offers significant pedagogical potential, which can be realized through personalized learning, 24/7 support, reduced language anxiety, increased motivation, and instant feedback. However, this integration demonstrates a lot of challenges in the fields of pedagogy, technology, institutional factors etc. These problems are related to the potential for academic dishonesty, the risk of over-reliance, and the requirement for systematic teacher retraining.

In general, ChatGPT is useful, effective, and valuable in the learning process, not solely because of its technical capabilities, but because it supports learning strategies. Blake's principle states that a tool should be a means to achieve educational and communicative goals, not an end in itself. ChatGPT can become an important part of modern language teaching if used wisely to foster students' critical thinking, ongoing assessment, and self-development.

Future research could focus on empirically testing theoretically grounded scenarios across various educational contexts, researching and analyzing the long-term impact of ChatGPT on the development of students' language proficiency and autonomy, investigating the effectiveness of its integration in different cultural contexts and for different CEFR levels, as well as developing specific recommendations for educational policy regarding the regulation of AI use in the learning process.

References

1. Tomlinson, C. A. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms (3rd ed.). Alexandria : ASCD [in English].

2. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Boston : Center for Curriculum Redesign [in English].

3. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education (Executive summary). Pearson [in English].

4. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press [in English].

5. Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26*(4), 582–599 [in English].

6. Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher, 13*(6), 4–16 [in English].

7. Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., Hamilton, L. S., & Pane, J. D. (2017). *Informing progress: Insights on personalized learning implementation and effects*. RAND Corporation [in English].

8. Brown, T., Mann, B., Ryder, N., & et. al. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems, 33*, 1877–1901 [in English].

9. Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. *Advances in Neural Information Processing Systems, 30*, 1–11 [in English].

10. Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge : Polity Press [in English].

11. Williamson, B. (2021). Psychodata: Deconstructing the psychological, economic, and statistical infrastructure of "social-emotional learning." *Journal of Education Policy, 36*(1), 129–154 [in English].

12. Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., & et. al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, Article 102274 [in English].

13. Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*. Advance online publication [in English].

14. Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54*(2), 537–550 [in English].

15. Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. Advance online publication [in English].

16. Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching, 6*(1), 364–389 [in English].

17. Chapelle, C. A., & Sauro, S. (Eds.). (2017). *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Hoboken : Wiley-Blackwell [in English].

18. Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching, 31*(2), 57–71 [in English].

19. Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL, 27*(1), 4–20 [in English].

20. VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist, 46*(4), 197–221 [in English].

21. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39 [in English].

22. Blake, R. J. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington : Georgetown University Press [in English].

23. Jeon, J., & Lee, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and LLMs. *TechTrends, 67*(2), 183–192 [in English].

24. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74 [in English].

25. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268 [in English].

26. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon Press [in English].

Дуброва О. В.
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
ov_dubrova@bdpu.org.ua
https://orcid.org/0000-0001-8573-2785

Салюк Б. А.
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
ba_saliuk@bdpu.org.ua
https://orcid.org/0000-0002-9952-2399

Мороз А. А.
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету
aa_moroz@bdpu.org.ua
https://orcid.org/0000-0003-2671-774X

ТРУДНОЩІ ТА ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ШІ У ВИВЧЕННІ ТА ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (ГРАМАТИКА, СЛОВНИКОВИЙ ЗАПАС, ПИСЬМО): ПРИКЛАД НА ОСНОВІ CHATGPT

Relevance of the study. The rapid digital transformation of education, accelerated by the COVID-19 pandemic and the ongoing full-scale war in Ukraine, has intensified the need to integrate AI-based technologies into language teaching. Despite the widespread adoption of ChatGPT globally, empirical research on its pedagogical application in the Ukrainian educational context with its distinct cultural, linguistic, and institutional characteristics remains critically scarce, representing a significant gap in the field.

Main objective of the study. This paper aims to analyse the pedagogical potential, practical scenarios, advantages, and challenges of integrating ChatGPT into English language teaching and learning, with a particular focus on grammar, vocabulary, and writing skills development, as well as to provide theoretically grounded and practically tested recommendations for English language teachers operating in Ukrainian educational settings.
Methodology. The study employs a theoretical-analytical approach combining a systematic review of international scholarly literature published between 1998 and 2023, critical comparative analysis of empirical studies, and case-study methodology. Drawing on constructivist theory (Vygotsky's zone of proximal development), Bloom's research on individualised instruction, communicative language teaching principles, and CALL scholarship, the authors develop and evaluate multiple pedagogically grounded scenarios for ChatGPT integration. The analysis incorporates both quantitative findings from meta-analyses and qualitative insights from experimental studies conducted across diverse educational contexts.
Results, findings and conclusions. The study identifies four core scenarios for effective ChatGPT integration: developing writing skills through iterative AI-assisted feedback; practising communication in low-anxiety simulated environments; acquiring grammar and vocabulary through active, context-based learning; and supporting autonomous exam preparation aligned with IELTS/TOEFL standards. The key advantages identified include personalised 24/7 learning support, reduced foreign language anxiety, immediate formative feedback, increased learner motivation grounded in self-determination theory, and teachers' ability to automate routine tasks and focus on creative mentoring. Simultaneously, the study identifies critical challenges: the risk of academic dishonesty (AI-generated texts are extremely difficult to distinguish from student writing), learner over-reliance undermining autonomous skill development, ChatGPT's inability to capture cultural nuances and idiomatic expressions, unresolved data privacy concerns, and the lack of institutional guidelines and teacher training frameworks for AI integration.
Significance. The findings contribute to filling a documented gap in AI-in-education research concerning Eastern European contexts. The study offers concrete prompt templates, assessment strategies, and methodological recommendations directly applicable by English language teachers at various proficiency levels. It also outlines an agenda for future empirical longitudinal research examining the long-term impact of ChatGPT on learners' language proficiency, autonomy, and motivation across different CEFR levels, and calls for evidence-based educational policy on the ethical and equitable use of AI in language education.
Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, English language teaching, communicative approach, digital technologies, distance learning.

Отримано редколегією / Received: *11.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *24.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 373.2.016:51:796.012
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-120-128

Кулінка Ю. С.
кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету педагогічної освіти
Криворізького державного педагогічного університету
kulinkapmto@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7440-6036

Цаплюк О. С.
доктор філософії зі спеціальності 012 Дошкільна освіта
асистент кафедри дошкільної і спеціальної освіти
Криворізького державного педагогічного університету
tsapliukolexandr@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9083-2331

ІНТЕГРАЦІЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО ТА РУХОВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ

У статті представлено теоретико-методичні засади інтеграції математичного та рухового розвитку дітей дошкільного віку. Дослідження базується на необхідності впровадження компетентнісного та діяльнісного підходів для забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Доведено, що поєднання логіко-математичного змісту з руховою активністю покращує засвоєння знань та розвиває саморегуляцію. Висвітлено роль сенсомоторного досвіду та м'язової пам'яті у закріпленні когнітивних навичок. У роботі порівняно зміст Базового компонента дошкільної освіти та Типової освітньої програми школи, що дозволило виявити спільні компетентнісні лінії. Описано практичні способи «опредмечення» математичних понять у руховій діяльності через ігрові форми. Сформульовано висновок, що розроблення інтегрованих методик є перспективним напрямом для підвищення якості підготовки дітей до початкової ланки освіти.

Ключові слова: інтеграція, наступність, формування елементарних математичних уявлень, логіко-математичних розвиток, руховий розвиток, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження інтеграції логіко-математичного та рухового розвитку дітей дошкільного віку зумовлюється сучасними тенденціями модернізації освіти, що передбачають перехід від предметоцентризму до цілісного, компетентнісно орієнтованого підходу. У цьому контексті особливого значення набуває ідея міждисциплінарної інтеграції як засобу формування у дитини здатності до комплексного сприйняття світу, розвитку гнучкого мислення та перенесення знань у різні життєві ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень Л. Васильківської, Н. Денисенко, В. Корнелюка, Т. Четверикової та ін., засвідчують, що інтеграція математичних і рухових методик у практиці Нової української школи розглядається як інноваційний освітній напрям, що забезпечує синхронний розвиток когнітивної та фізичної сфер особистості. Зокрема, логіко-рухлива діяльність сприяє формуванню аналітичного, просторового та критичного мислення, водночас підвищуючи рівень мотивації, активності та залученості дітей до освітнього процесу [6]. Це також узгоджується з сучасним уявленням про нерозривний зв'язок психічного та моторного

розвитку дитини, що є особливо значущим у дошкільному віці як сенситивному періоді становлення базових психічних функцій. Констатацію ефективності інтеграції як для фізичного так і для математичного розвитку дошкільників і молодших школярів зустрічаємо також в закордонних емпіричних дослідженнях (S. Vazou, P. Saint-Maurice, M. Skrade, G. Welk [12] та ін.). Окремої уваги також заслуговують праці присвячені інтеграції природничих наук із практичною діяльністю в межах STEM-освіти (Д. Племянник, О. Бенцурак [9]), які засвідчили результативність у підвищенні інтересу до природничих наук, розвитку пізнавальної активності, формуванню відповідального ставлення до здоров'я.

Водночас, екстраполюючи ідеї початкової освіти на систему дошкільної освіти можемо стверджувати, що інтеграція математичного та рухового розвитку є не лише доцільною, а й необхідною. Дошкільний вік характеризується домінуванням ігрової та рухової діяльності, через які найбільш ефективно відбувається пізнання навколишнього світу. Саме тому включення математичного змісту у рухливі ігри, вправи та квести створює природні умови для формування елементарних математичних уявлень, розвитку просторової орієнтації, кількісних і логічних операцій без перевантаження дитини абстрактними формами навчання.

Відтак, значну роль відіграє проблема наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Навіть у підготовці вчителів початкової школи спостерігаються труднощі у поєднанні змісту різних освітніх галузей та недостатня сформованість інтегративного типу мислення [6, с. 1558]. Це свідчить про потребу у більш ранньому формуванні передумов до інтегрованого навчання, починаючи саме з дошкільного віку. Забезпечення наступності в означеному випадку передбачає узгодженість підходів, змісту та методів роботи, зокрема впровадження логіко-рухливих практик як спільного методичного поля для обох освітніх рівнів.

Інтеграція логіко-математичного та рухового розвитку у дошкільній освіті відповідає принципам діяльнісного, компетентнісного та інтегративного підходів, що є базовими як для дошкільної освіти, так і для концепції Нової української школи. Отже, актуальність дослідження зумовлюється, з одного боку, необхідністю впровадження інноваційних інтегративних підходів у дошкільній освіті, а з іншого – потребою забезпечення наступності освітнього процесу між дошкільною та початковою ланками. Саме інтеграція логіко-математичного та рухового розвитку постає ефективним засобом гармонізації інтелектуального і фізичного становлення дитини, формування основ навчальної діяльності та підготовки до успішної освітньої діяльності у школі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення педагогічних можливостей інтеграції логіко-математичного та рухового розвитку дітей дошкільного віку як ефективного засобу формування пізнавальної активності, розвитку мислення та забезпечення наступності між дошкільною і початковою освітою.

Виклад основного матеріалу. Особливості інтеграції логіко-математичного та рухового розвитку дітей дошкільного віку розглядаємо, насамперед, виходячи з психолого-педагогічних закономірностей становлення пізнавальної діяльності дитини. Одним з провідних труднощів дошкільного віку є опанування абстрактних понять, що зумовлено недостатнім рівнем сформованості логічного і абстрактного мислення та переважанням наочно-дійового і наочно-образного його типів. Саме тому процес формування елементарних математичних уявлень, що за своєю природою мають абстрактний характер (число, величина, просторові відношення), потребує опори на конкретні дії, сенсорний досвід і рухову активність.

Водночас, математичний зміст, будучи високою мірою узагальненим і символічним, часто виявляється недостатньо доступним для безпосереднього засвоєння дошкільниками у традиційних формах навчання. У цьому контексті інтеграція з руховою діяльністю виступає як ефективний механізм «опредмечення» абстрактного, коли математичні відношення набувають тілесно пережитого досвіду. Наприклад, кількісні співвідношення, просторові орієнтири чи геометричні форми можуть бути не

лише сприйняті візуально, але й «прожиті» через рух, що значно підвищує рівень їх осмислення та засвоєння.

Особливого значення така інтеграція набуває з огляду на рівень розвитку нервової системи дитини дошкільного віку. Для цього періоду характерною є висока пластичність нервових процесів, водночас – їхня недостатня врівноваженість та обмеженість довільної регуляції поведінки. Пізнавальна діяльність тісно пов'язана з емоційною та руховою сферами, а тривале перебування у статичному, інтелектуально навантаженому режимі призводить до швидкого виснаження. Отже, включення рухової активності у процес засвоєння логіко-математичного змісту відповідає природним психофізіологічним потребам дитини, забезпечує оптимальний рівень активації нервової системи та сприяє підтримці стійкої пізнавальної активності.

Крім того, інтеграція логіко-математичного та рухового розвитку узгоджується із закономірностями становлення основних психічних процесів – уваги, пам'яті, мислення та уяви. У дошкільному віці вони мають переважно мимовільний характер і найбільш ефективно розвиваються у діяльності, що є емоційно насиченою та динамічною. Рухливі ігри з математичним змістом створюють умови для природного включення дитини у пізнавальний процес, активізують увагу через зміну видів діяльності, стимулюють пам'ять через повторювані рухові дії, а також сприяють розвитку мислення шляхом практичного розв'язання завдань. У цьому контексті окремої уваги заслуговує феномен м'язової (рухової) пам'яті як одного з механізмів закріплення знань та навичок. М'язова пам'ять забезпечує збереження й відтворення рухових дій, що супроводжуються певним когнітивним змістом. Поєднання руху з математичними операціями (лічба під час стрибків, орієнтування у просторі під час виконання завдань, відтворення послідовностей через рух) сприяє формуванню стійких асоціативних зв'язків між тілесним та розумовим досвідом. У результаті відбувається більш глибоке й довготривале засвоєння навчального матеріалу, оскільки інформація фіксується не лише на рівні свідомого осмислення, а й на рівні моторних патернів [7; 8].

Специфіка психофізичного розвитку дітей дошкільного віку детермінує також вибір форм рухової активності з якими доцільно інтегрувати логіко-математичну діяльність. Сюжетні рухливі ігри фізіологічно активують емоційно-мотиваційні центри мозку, довільну та мимовільну рухову активність, ігрову уяву. Відтак під час її реалізації домінує емоційне збудження, увага розсіяна, рухи виконуються автоматизовано й імпровізаційно. У такому стані точні когнітивні операції (рахунок, вимірювання, співвіднесення) виконуються гірше. Тому математичні завдання тут будуть швидко втрачатися в сюжеті, виконуватися формально, можуть порушувати динаміку гри. В свою чергу рухливі ігри-вправи активізують інші механізми: сенсомоторний контроль, координація рухів, довільна увага, оперативна пам'ять. В такій руховій активності дитина повинна виконати рух точно, контролювати амплітуду, дотримуватись правил, фізіологічно це стан оптимального корково-підкіркового балансу, коли рівень збудження достатній, увага зосереджена, рухи контролюються. Саме у цьому стані найкраще виконуються прості когнітивні операції [3]. Отже, якщо одночасно ввести активний емоційний сюжет, інтенсивний рух, когнітивне завдання, виникає надлишкове когнітивне навантаження. Для мозку дошкільника це означає перевантаження робочої пам'яті та зниження точності виконання. Тому оптимальною вважаємо таку схему інтеграції: рух – контроль руху – проста когнітивна дія.

Сучасні емпіричні педагогічні дослідження (A. McGowan, M. Chandler, H. Gerde) засвідчують, що ознайомлення дітей віком 3–5 років із кількісною та порядковою лічбою, а також із поняттям потужності множини за допомогою рухливих ігор має аналогічний рівень ефективності порівняно з традиційними математичними іграми, що проводяться в сидячому положенні. Водночас експериментальна вибірка дітей, яка навчалася з використанням рухливих ігор, продемонструвала позитивну динаміку не лише у когнітивному, а й у руховому розвитку та рівні саморегуляції, тоді як контрольна вибірка виявила покращення виключно за когнітивним показником [11, с. 2023].

Розкриті психолого-педагогічні та фізіологічні передумови інтеграції логіко-математичного і рухового розвитку дошкільників потребують співвіднесення з нормативно-змістовими орієнтирами сучасної освіти. Адже ефективність реалізації інтегративного підходу визначається не лише віковими можливостями дитини, а й узгодженістю освітніх цілей, змісту та результатів навчання на різних рівнях освітньої системи. У цьому контексті особливої значущості набуває аналіз Базового компонента дошкільної освіти (БКДО) [1] та Типової освітньої програми початкової освіти [10] для 1 та 2 класу як документів, що регламентують зміст відповідних освітніх напрямів і водночас відображають ідею наступності. Саме через виявлення змістових перетинів, спільних компетентнісних орієнтирів і логіки ускладнення освітніх результатів є можливим обґрунтування інтеграції логіко-математичного та рухового розвитку як дидактичного механізму забезпечення безперервності освітнього процесу. В ході дослідження проаналізовано й порівняно зміст математичної та фізкультурної освітньої галузі Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О. Савченко, та відповідних компетентностей освітніх напрямів «Особистість дитини» та «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» БКДО. Узагальнені дані аналізу наведені в табл. 1 [1; 10].

Таблиця 1

Порівняльна характеристика змісту освітніх галузей (ДО – ПО)

Критерій	Дошкільна освіта (БКДО)	Початкова освіта (Типова програма НУШ)	Висновок щодо наступності
1	2	3	4
Загальна спрямованість	Формування базових компетентностей через діяльність (ігрову, рухову, дослідницьку)	Формування предметних і ключових компетентностей через діяльнісний та інтегрований підхід	Зберігається діяльнісна основа навчання
Математичний розвиток (зміст)	Сенсорно-пізнавальна, логіко-математична компетентність: число, форма, величина, простір, час; операції аналізу, порівняння, узагальнення	Математична галузь: формування математичної компетентності через практичні дії, дослідження, моделювання, роботу з величинами, числами, залежностями	Зміст ускладнюється, але зберігає опору на практичний досвід
Характер математичних знань	Конкретно-практичний, сенсорний, пов'язаний з досвідом дитини Наступність через поступову абстрагізацію	Початок переходу до узагальнених і частково абстрактних знань, але через діяльність	Наступність через поступову абстрагізацію
Математичні уміння	Порівняння, класифікація, серіація, орієнтування в просторі,	Розв'язування навчальних і життєвих задач, встановлення залежностей,	Розширення та систематизація наявних умінь

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
	використання елементарних математичних понять у життєвих ситуаціях	моделювання, використання математичних стратегій	
Мотивація до математики	Пізнавальний інтерес, задоволення від розв'язання завдань, інтерес до дослідження	Усвідомлена навчальна мотивація, інтерес до розв'язання проблемних завдань	Плавний перехід від ігрової до навчально-пізнавальної мотивації
Руховий розвиток (зміст)	Рухова компетентність: основні рухи, фізичні якості, координація, просторова орієнтація, руховий досвід	Фізкультурна галузь: розвиток фізичних якостей, рухових умінь, формування культури рухової діяльності, командної взаємодії	Зміст розширюється, але базується на сформованих уміннях
Характер рухової діяльності	Ігрова, життєво наближена, варіативна, емоційно насичена	Більш структурована, але з елементами гри, змагальності, командної роботи	Зберігається ігровий компонент як основа
Рухові уміння і навички	Базові рухи (ходьба, біг, стрибки, метання), координація, орієнтація в просторі	Удосконалення рухових навичок, виконання складніших вправ, дотримання правил, взаємодія в команді	Послідовне ускладнення без розриву
Здоров'язбережувальний компонент	Формування уявлень про здоров'я, гігієну, безпеку, здоровий спосіб життя	Свідоме ставлення до здоров'я, безпеки, відповідальності	Поглиблення та усвідомлення знань
Емоційно-ціннісне ставлення (рух і математика спільно)	Інтерес, позитивні емоції, задоволення від діяльності, командність, переживання успіху/невдачі	Формування відповідального ставлення, співпраці, саморегуляції, прийняття правил	Розвиток від емоційного до усвідомленого рівня
Роль діяльності	Провідна роль гри, руху, практичних дій	Інтеграція ігрової, навчальної, дослідницької діяльності	Діяльність залишається основою навчання
Інтеграційний потенціал	Природна інтеграція (рух + пізнання + гра)	Декларована міжпредметна інтеграція, зокрема можливість поєднання галузей	Інтеграція в ДО є передумовою інтеграції в ПО

Отже, аналіз змісту Базового компонента дошкільної освіти та Типової освітньої програми початкової освіти дозволяє констатувати наявність змістової, діяльнісної та компетентнісної наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Водночас

підкреслимо, що логіко-математичний та руховий розвиток у дошкільному віці має інтегрований, синкретичний характер, тоді як у початковій школі ці напрями поступово диференціюються, зберігаючи при цьому потенціал до міжпредметної взаємодії.

У контексті забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти інтегрований математично-руховий розвиток дошкільників доцільно розглядати як цілеспрямовано організований процес поєднання змісту сенсорно-пізнавальної, логіко-математичної, рухової та здоров'язбережувальної компетентностей БКДО із використанням адаптованих логіко-рухливих методик, апробованих у практиці Нової української школи. Аналіз дослідження Н. Денисенко свідчить, що ефективність таких методик забезпечується через включення дітей у діяльність, де математичні дії реалізуються у процесі рухової активності (естафети, квести, координаційні вправи), що сприяє синхронному розвитку когнітивної та моторної сфер [6, с. 1556]. Відповідно, у дошкільній освіті інтеграція має будуватися не як механічне поєднання змісту, а як природне «вбудовування» логіко-математичних завдань у рухову діяльність дитини. Так, О. Біленька обґрунтовує алгоритм розроблення інтегрованих дидактичних модулів, що, по суті, постають як логічне розширення змісту планування занять з фізичної культури. Зокрема, дослідниця акцентує на доцільності включення до структури такого планування етапу цілеспрямованого відбору видів діяльності, що підлягають інтеграції, а також подальшого визначення відповідно до них пізнавальних і практичних завдань та добору наочного дидактичного матеріалу [2, с. 35].

У площині логіко-математичного розвитку (сенсорно-пізнавальна, логіко-математична компетентність) доцільним є використання рухових форм діяльності для формування базових математичних уявлень. Зокрема, засвоєння понять числа, величини, простору та часу має здійснюватися через рухові дії: лічба у процесі виконання вправ, встановлення кількісних і порядкових відношень через кроки, стрибки, переміщення у просторі, орієнтування за напрямами руху. Як засвідчує аналіз логіко-рухливих методик, ефективними є вправи типу «геометричний рух» (відтворення форм через траєкторію), «координатне пересування» (орієнтація у просторі за умовними позначеннями), «рухливі математичні завдання», що сприяють розвитку просторового та логічного мислення. Водночас значну роль відіграє включення елементів дослідницької діяльності, коли дитина через рух досліджує властивості об'єктів, встановлює залежності, виконує елементарні узагальнення.

У площині рухового розвитку (рухова та здоров'язбережувальна компетентності) інтеграція передбачає збагачення рухової діяльності когнітивним змістом. Виконання основних рухів (ходьба, біг, стрибки, метання) доцільно поєднувати з розв'язанням простих математичних завдань, дотриманням правил, орієнтацією у просторі, що сприяє волдночас фізичному вдосконаленню, розвитку уваги, пам'яті, мислення. Використання рухливих математичних ігор, естафет, «рухливих диктантів» і координаційних вправ створює умови для розвитку командної взаємодії, швидкості реакції, просторової уяви та здатності приймати рішення. У дошкільному контексті це реалізується через ігрові та квестові форми діяльності, які відповідають віковим особливостям дітей і водночас формують передумови до більш структурованої діяльності у початковій школі.

Важливим напрямом є узгодження емоційно-ціннісного та мотиваційного компонентів. У БКДО акцент робиться на формуванні інтересу до рухової та пізнавальної діяльності, задоволення від процесу та результату, тоді як у початковій школі відбувається поступовий перехід до усвідомленої навчальної мотивації. Саме інтегровані логіко-рухливі форми (ігри, змагання, квести) дозволяють зберегти і трансформувати ігрову мотивацію у пізнавальну, що забезпечує безперервність розвитку дитини.

Отже, інтегрований математично-руховий розвиток дошкільників у контексті наступності має здійснюватися за такими взаємопов'язаними напрямами:

1) опредмечення математичного змісту через рухову діяльність;

2) збагачення рухового досвіду когнітивними завданнями;

3) використання ігрових, проблемних та дослідницьких ситуацій як провідного засобу інтеграції;

4) поступове ускладнення змісту й форм діяльності відповідно до логіки переходу від дошкільної до початкової освіти.

Висновок та перспективи подальших досліджень. Акцентуємо, що результати дослідження підтверджують доцільність і педагогічну ефективність інтеграції математичного та рухового розвитку дошкільників як цілісного дидактичного підходу, який забезпечує засвоєння елементарних математичних уявлень, синхронний розвиток когнітивної, моторної та регуляторної сфер дитини. Водночас доведено, що така інтеграція має ґрунтуватися на психофізіологічних закономірностях розвитку, передбачати оптимальне поєднання рухової активності з простими когнітивними діями, уникати надлишкового навантаження та реалізовуватися через діяльнісні, ігрові та практикоорієнтовані форми. Значну роль відіграє також узгодженість змісту дошкільної та початкової освіти, що дозволяє розглядати логіко-рухливі практики як ефективний механізм забезпечення наступності, сприяючи поступовому переходу від комбінованого до більш диференційованого засвоєння знань. Утім, подальших наукових розвідок потребують питання розроблення стандартизованих інтегрованих методик і діагностичних інструментів оцінювання їх ефективності, уточнення оптимальних моделей поєднання рухової та когнітивної діяльності залежно від вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також експериментальна перевірка довготривалого впливу інтегрованого підходу на успішність навчання у закладі дошкільної освіти та формування ключових компетентностей.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. Т. О. Піроженко. Київ : Видавництво, 2021. 37 с.

2. Біленька О. Інтегрований дидактичний модуль на занятті з фізичного розвитку. *Педагогічні обрії*. 2020. № 2. С. 34–41.

3. Боярчук О., Самчук В. Фізіологія (ВНД та вікова) з основами генетики. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. 374 с.

4. Денисенко Н., Бобрич Н., Дишко О. Науково-дослідницька робота як складова підготовки вчителя нової української школи (міжпредметний підхід). *Вісник науки та освіти*. 2025. № 3. С. 902–916. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-902-916

5. Денисенко Н., Корнелюк В., Мудрик С., Тарасюк В. Інтеграція методик навчання освітніх галузей у контексті партнерської та практичної підготовки вчителя нової української школи. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 11. С. 2230–2244. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2230-2244

6. Денисенко Н., Корнелюк В., Четверикова Т., Василевська Л. Практичне формування готовності вчителів НУШ до міждисциплінарної інтеграції математичних та рухових методик. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 10. С. 1555–1569. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1555-1569

7. Дуткевич Т. Дошкільна психологія. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 392 с.

8. Павелків Р., Цигипало О. Дитяча психологія. 2-ге вид. Київ : Академвидав, 2015. 400 с.

9. Племянник Д., Бенцурак О. STEM проєкт «Біомеханіка руху». *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі:* матеріали VII Міжн. наук.-практ. конф. молодих учених. 2025. С. 382–385.

10. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 класи : електрон. ресурс / уклад. О. Я. Савченко та ін. Київ : МОН України, 2022. 68 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf (дата звернення: 04.04.2026).

11. McGowan A., Chandler M., Gerde H. Infusing physical activity into early childhood classrooms: guidance for best practices. *Early childhood education journal*. 2024. № 52. С. 2021–2038. DOI: https://doi.org/10.1007/s10643-023-01532-5.

12. Vazou S., Saint-Maurice P., Skrade M., Welk G. Effect of Integrated Physical Activities with Mathematics on Objectively Assessed Physical Activity. *Children*. 2018. № 5, 140. С. 1–10. DOI: https://doi.org/10.3390/children5100140

References

1. Pirozhenko, T. O. (Ed.). (2021). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [Basic component of preschool education]. Kyiv: Vydavnytstvo [in Ukrainian].

2. Bilenka, O. (2020). Intehrovanyi dydaktychnyi modul na zaniatti z fizychnoho rozvytku [Integrated didactic module in a physical development lesson]. *Pedahohichni obrii – Pedagogical Horizons*, (2), 34–41 [in Ukrainian].

3. Boiarchuk, O., & Samchuk, V. (2014). Fiziolohiia (VND ta vikova) z osnovamy henetyky [Physiology (higher nervous activity and developmental) with basics of genetics]. Luhansk: Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka" [in Ukrainian].

4. Denysenko, N., Bobrych, N., & Dyshko, O. (2025). Naukovo-doslidnytska robota yak skladova pidhotovky vchytelia novoi ukrainskoi shkoly (mizhpredmetnyi pidkhid) [Research activity as a component of training a New Ukrainian School teacher (interdisciplinary approach)]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, (3), 902–916. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-902-916 [in Ukrainian].

5. Denysenko, N., Korneliuk, V., Mudryk, S., & Tarasiuk, V. (2025). Intehratsiia metodyk navchannia osvitnikh haluzei u konteksti partnerskoi ta praktychnoi pidhotovky vchytelia novoi ukrainskoi shkoly [Integration of teaching methods of educational fields in the context of partnership and practical training of a New Ukrainian School teacher]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 11, 2230–2244. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2230-2244 [in Ukrainian].

6. Denysenko, N., Korneliuk, V., Chetverykova, T., & Vasylevska, L. (2025). Praktychne formuvannia hotovnosti vchyteliv NUSH do mizhdystsyplinarnoi intehratsii matematychnykh ta rukhovykh metodyk [Practical formation of readiness of New Ukrainian School teachers for interdisciplinary integration of mathematical and motor methods]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 10, 1555–1569. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1555-1569 [in Ukrainian].

7. Dutkevych, T. (2020). Doshkilna psykholohiia [Preschool psychology]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

8. Pavelkiv, R., & Tsyhypalo, O. (2015). Dytiacha psykholohiia [Child psychology] (2nd ed.). Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

9. Plemiannyk, D., & Bentsurak, O. (2025). STEM proiekt "Biomekhanika rukhu" [STEM project "Biomechanics of movement"]. In *Materialy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh "Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii v tsyfrovii shkoli"* [Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference of Young Scientists "Innovative Pedagogical Technologies in the Digital School"], 382–385 [in Ukrainian].

10. Savchenko, O. Ya. (Ed.). (2022). *Typova osvitnia prohrama, rozpoblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 1–2 klasy* [Typical educational program developed under the guidance of O. Ya. Savchenko. Grades 1–2]. Kyiv: MON Ukrainy. Retrieved April 10, 2026, from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf [in Ukrainian].

11. McGowan, A., Chandler, M., & Gerde, H. (2024). Infusing physical activity into early childhood classrooms: guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 52, 2021–2038. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01532-5 [in English].

12. Vazou, S., Saint-Maurice, P., Skrade, M., & Welk, G. (2018). Effect of integrated physical activities with mathematics on objectively assessed physical activity. *Children*, 5(140), 1–10. https://doi.org/10.3390/children5100140 [in English].

Kulinka Y.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Pedagogical Education,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
kulinkapmto@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7440-6036

Tsapliuk O.
PhD in Specialty 012 Preschool Education,
Assistant at the Department of Preschool and Special Education,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
tsapliukolexandr@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9083-2331

INTEGRATION OF LOGICAL-MATHEMATICAL AND MOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

The relevance of the study is determined by the need to implement competency-based, activity-oriented, and integrative approaches that align with contemporary educational transformations and ensure continuity between preschool and primary education.
The aim of the study is to substantiate the theoretical and methodological foundations of integrating mathematical and motor development of preschool children as a means of ensuring continuity between preschool and primary education.
The study is based on the analysis and synthesis of psychological and pedagogical literature, a comparative analysis of educational standards (the Basic Component of Preschool Education and the State Standard of Primary Education), as well as the generalization of empirical findings presented in national and international research. The application of these methods made it possible to identify the psychophysiological prerequisites and effective forms of integrating mathematical and motor activities.
The study demonstrates that the integration of logical-mathematical content with motor activity enhances the effectiveness of knowledge acquisition and contributes to the development of cognitive processes, motor skills, and self-regulation in preschool children. The psychophysiological foundations of this integration are substantiated, including the predominance of visual-active thinking, the importance of sensorimotor experience, the characteristics of nervous system functioning, and the role of muscle memory in knowledge consolidation. Movement-based games and exercises are identified as optimal forms of integration, as they ensure a balance between physical activity and the performance of cognitive tasks. The comparative analysis of educational standards confirms the presence of content-related, activity-based, and competency-based continuity, and identifies integration as an effective mechanism for its implementation.
The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed approaches in preschool education to enhance children's readiness for schooling, facilitate their adaptation to educational activities, and support the development of integrated competencies. Prospects for further research include the development of integrated methodologies, diagnostic tools, and the experimental verification of their effectiveness.
Keywords: integration, continuity, formation of elementary mathematical concepts, logical-mathematical development, motor development, preschool children.

Отримано редколегією / Received: 20.04.2026
Прорецензовано / Revised: 30.04.2026
Опубліковано / Published: 28.05.2026

УДК 378.147:811.111’342:159.944.4
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-129-137

Панченко В. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
violazmyov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2958-5802

МЕТОДИЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ТРАВМОЧУТЛИВОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано актуальність розвитку фонологічної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах травмочутливого навчання англійської мови. Визначено, що фонологічна робота має охоплювати не лише формування вимовних, ритміко-інтонаційних і слухо-вимовних умінь, а й підтримку мовленнєвої впевненості, психологічної безпеки та готовності до іншомовної взаємодії. Розкрито психолого-педагогічну вразливість навчання вимови, пов’язану зі страхом помилки, зовнішнім оцінюванням і публічним висловлюванням іноземною мовою. Запропоновано методичні стратегії розвитку фонологічної компетентності, зокрема психологічно безпечне входження у фонетичну діяльність, розвиток фонологічної усвідомленості, поступове ускладнення фонетико-комунікативних завдань, підтримуючий зворотний зв’язок, орієнтацію на зрозумілість мовлення, цифрову індивідуальну практику та інтеграцію фонологічної роботи в змістовну комунікацію.

Ключові слова: фонологічна компетентність, англійська мова, травмочутливе навчання, здобувачі вищої освіти, навчання вимови, фонологічна усвідомленість, мовленнєва впевненість.

Постановка проблеми. Сучасна іншомовна освіта у закладах вищої освіти спрямована не лише на засвоєння мовної системи, а й на формування здатності здобувачів ефективно брати участь в іншомовній комунікації. Важливим складником цієї здатності є фонологічна компетентність, що забезпечує сприйняття, розпізнавання та продукування звукової організації мовлення, зокрема оволодіння звуковою системою англійської мови, словесним і фразовим наголосом, ритміко-інтонаційними моделями та здатністю досягати фонологічної зрозумілості у спілкуванні.

У практиці навчання англійської мови фонологічний компонент часто розглядається як технічний аспект мовленнєвої підготовки, пов’язаний із корекцією вимови та відпрацюванням звуків чи інтонаційних зразків. Однак вимова є особистісно значущою сферою навчальної діяльності, оскільки пов’язана з голосом, самооцінкою, страхом помилки та очікуванням зовнішнього оцінювання. Тому необхідність говорити іноземною мовою вголос або отримувати коментарі щодо вимови може викликати у здобувачів напруження, невпевненість і тривожність.

В умовах воєнного стану, вимушеного переміщення, невизначеності та зростання психоемоційного навантаження на здобувачів вищої освіти організація фонетичної і фонологічної роботи потребує переосмислення з позицій травмочутливого підходу. Травмочутливе навчання не означає зниження академічних вимог, а передбачає створення безпечного, передбачуваного й підтримуючого середовища, у якому розвиток фонологічної компетентності поєднує лінгводидактичну доцільність із психолого-педагогічною чутливістю.

Отже, актуальність дослідження визначається суперечністю між потребою у цілеспрямованому розвитку фонологічної компетентності здобувачів вищої освіти та недостатньою розробленістю методичних стратегій, що враховують принципи травмочутливого навчання. Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування підходів до організації фонологічної роботи на заняттях з англійської мови, спрямованих на вдосконалення вимовних, ритміко-інтонаційних і слухо-вимовних умінь, а також на формування мовленнєвої впевненості й психологічної безпеки здобувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку фонологічної компетентності посідає важливе місце в сучасній методиці навчання іноземних мов, оскільки фонологічний компонент забезпечує зрозумілість і комунікативну ефективність усного мовлення. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [8] наголошено на важливості фонологічного контролю, артикуляції звуків і просодії, а також на переході від безумовного наслідування вимови носія мови до орієнтації на зрозумілість мовлення та реалістичність навчальних цілей [11].

У вітчизняній методичній науці зміст і структуру фонетичної та фонологічної компетентності досліджували В. Черниш, А. Кирій, О. Гладка та інші науковці, у роботах яких узагальнено підходи до тлумачення фонетичної компетентності, її компонентного складу та місця в системі іншомовної комунікативної компетентності [4] та розглянуто особливості формування фонологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови [2]. Окремі розвідки акцентують увагу на фонетичній варіативності англійської мови та необхідності гнучкішого сприйняття вимовної норми [1].

Зарубіжні дослідження розширюють розуміння цілей фонологічної підготовки. Т. Дервінг і М. Манро обґрунтовують доцільність доказово орієнтованого навчання вимови, у якому пріоритетом є не усунення акценту, а розвиток зрозумілого й функціонально ефективного мовлення [9]. Р. Томсон і Т. Дервінг доводять, що результативність навчання вимови залежить від цілей, фокусу, тривалості, типу інструкції, індивідуальних особливостей здобувачів та способів оцінювання [12].

Важливими для нашого дослідження є праці, присвячені афективним чинникам навчання вимови. М. Баран-Лучаж і Дж. Лі розглядають *pronunciation anxiety* як специфічний різновид іншомовної тривожності, пов’язаний із негативним самосприйняттям, страхом оцінювання та невпевненістю у власній вимові [7]. З. Аліморад і Ф. Адіб засвідчують взаємозв’язок між вимовною тривожністю, мотивацією та готовністю здобувачів до іншомовного спілкування [5].

Окрему групу становлять праці, присвячені травмочутливому та травмоінформованому навчанню. У зарубіжних дослідженнях цей підхід у вищій освіті розглядається крізь призму безпеки, довіри, вибору, співпраці та запобігання повторній травматизації [6; 10]. В українському науковому просторі О. Ташкінова, Л. Пономарьова та О. Роговська пов’язують травмочутливе викладання з викликами воєнного часу, підтримкою студентів і трансформацією освітнього процесу у ЗВО [3].

Отже, аналіз джерел засвідчує, що фонологічна компетентність, навчання вимови, вимовна тривожність і травмочутливе навчання переважно досліджуються як окремі проблемні поля. Недостатньо розробленим залишається питання методичних стратегій розвитку фонологічної компетентності в умовах травмочутливого навчання англійської мови, що й визначає спрямованість цієї статті.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та характеристиці методичних стратегій розвитку фонологічної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах травмочутливого навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах цього дослідження фонологічна компетентність розглядається як складник іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечує здатність здобувача освіти сприймати, розпізнавати, інтерпретувати та продукувати звукову організацію англійського мовлення відповідно до комунікативної ситуації. Її зміст не обмежується правильною артикуляцією окремих звуків, а охоплює взаємопов’язані слухо-вимовні, ритміко-інтонаційні, просодичні та

перцептивні вміння. До них належать розрізнення фонем і фонологічних опозицій, оволодіння словесним і фразовим наголосом, інтонаційними моделями, ритмом англійського мовлення, особливостями редукції, паузації, темпу, а також здатність досягати зрозумілості власного висловлювання.

Таке розуміння узгоджується з положеннями *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, де фонологічний контроль описується не лише через точність звуковимови, а й через артикуляцію звуків, просодію та загальну зрозумілість мовлення [8]. Важливо, що в сучасній європейській мовній освіті спостерігається відхід від безумовної орієнтації на імітацію носія мови як єдиного еталона. Натомість більшої ваги набуває здатність мовця бути зрозумілим, комунікативно ефективним і гнучким у різних ситуаціях міжкультурної взаємодії [9; 11]. Така позиція є особливо значущою для травмочутливого навчання, оскільки вона зменшує надмірний психологічний тиск, пов'язаний із вимогою "звучати як носій мови", і відкриває простір для реалістичних, досяжних і педагогічно коректних цілей фонологічного розвитку.

У вітчизняній методичній традиції фонетична й фонологічна компетентність розглядаються як важливі компоненти іншомовної комунікативної підготовки здобувачів освіти. Зокрема, дослідники звертають увагу на її складну структуру, що поєднує знання про звукову систему мови, слухо-вимовні навички, фонетичну усвідомленість, здатність до самоконтролю та корекції власного мовлення [2; 4].

Водночас у традиційній практиці навчання англійської вимови фонологічна робота нерідко вибудовується навколо виявлення й корекції помилки. Такий підхід може бути методично виправданим, якщо йдеться про розвиток точності, усвідомлення фонологічних відмінностей або запобігання комунікативним непорозумінням. Однак у реальних умовах навчання він потребує суттєвого педагогічного коригування, оскільки вимовна помилка має особливий психологічний статус. На відміну від граматичної або лексичної помилки в письмовому тексті, вона виникає в момент звучання, часто стає одразу помітною для групи й може сприйматися здобувачем як оцінка не лише мовленнєвої дії, а й особистої спроможності говорити іноземною мовою.

Саме тому розвиток фонологічної компетентності слід розглядати не лише як процес удосконалення артикуляційних, слухових або інтонаційних умінь, а і як простір формування мовленнєвої впевненості. Для частини здобувачів освіти публічна промова, повторення за викладачем, читання вголос, індивідуальна фонетична корекція або порівняння власного мовлення з аудіомоделлю можуть активізувати страх негативної оцінки, сором, уникання мовленнєвої участі. Дослідження вимовної тривожності підтверджують, що емоційний стан здобувачів, їхня мотивація, самосприйняття та готовність до комунікації істотно впливають на результативність навчання вимови [5; 7].

У цьому контексті особливого значення набуває травмочутливий підхід до навчання англійської мови. Його застосування не передбачає психологізації мовної підготовки або перенесення терапевтичних функцій на викладача. Ідеться передусім про педагогічну організацію освітнього процесу, за якої враховується можлива вразливість здобувачів, зумовлена пережитим стресом, воєнними подіями, переміщенням, втратами, тривалою невизначеністю, перериванням освітніх траєкторій або загальним психоемоційним виснаженням. У працях, присвячених травмоінформованій педагогіці у вищій освіті, наголошується на таких принципах, як безпека, довіра, передбачуваність, право вибору, співпраця, підтримка автономії та запобігання повторній травматизації [6; 10]. В українському контексті ці положення набувають особливої актуальності, оскільки освітній процес у закладах вищої освіти відбувається в умовах воєнного стану, підвищеної тривожності й потреби в системній підтримці студентів [3].

Важливо підкреслити, що травмочутливість не суперечить академічній вимогливості. Навпаки, вона створює умови, за яких здобувачі можуть більш послідовно,

усвідомлено й безпечно працювати над власним мовленням. У сфері фонологічної компетентності це означає, що викладач має не відмовлятися від корекції вимови, а змінювати її характер: робити її конкретною, доброзичливою, педагогічно виправданою, спрямованою на дію та розвиток. Такий підхід дає змогу підтримувати баланс між лінгводидактичною точністю і психолого-педагогічною чутливістю.

З огляду на це методичні стратегії розвитку фонологічної компетентності в травмочутливому навчанні англійської мови доцільно розглядати як систему педагогічно обґрунтованих способів організації фонетичної і фонологічної роботи, спрямованих на поєднання мовленнєвого, когнітивного, афективного та комунікативного аспектів навчання. Вони мають забезпечувати не лише відпрацювання звукової вимови, наголосу, ритму й інтонації, а й формування фонологічної усвідомленості, мовленнєвої впевненості, готовності до участі в іншомовній взаємодії та здатності сприймати помилку як природний етап навчання.

Першою доцільно виокремити стратегію психологічно безпечного входження у фонетичну діяльність. Її сутність полягає в тому, що робота над вимовою, інтонацією, ритмом і просодією не повинна починатися з негайного індивідуального відтворення мовленнєвого матеріалу перед усією групою. Для багатьох здобувачів освіти саме момент публічної промови іноземною мовою є найбільш емоційно вразливим, оскільки він поєднує мовленнєву дію з очікуванням оцінювання, можливістю помилки та порівнянням себе з іншими. Тому на початковому етапі фонетичної роботи важливо створити умови для поступового залучення до усного мовлення через слухання, розпізнавання, внутрішнє промовляння, хорове або парне повторення, короткі фонетичні розминки, роботу з аудіомоделлю, індивідуальне тренування перед озвученням результату. Така організація діяльності узгоджується з принципами травмочутливої педагогіки, зокрема з вимогами безпеки, передбачуваності, довіри та права здобувача на контрольований темп участі в навчальній взаємодії [6; 10].

Другою є стратегія розвитку фонологічної усвідомленості через спостереження й увагу до мовних явищ. Її мета полягає в тому, щоб навчити здобувачів не лише механічно повторювати звукові зразки, а й усвідомлено помічати фонологічні особливості англійського мовлення: відмінності між фонемами, довгими й короткими голосними, сильними й слабкими формами, місцем словесного й фразового наголосу, інтонаційним контуром, паузацією, редукцією та асиміляцією у потоці мовлення. Таке розуміння відповідає сучасному трактуванню фонологічної компетентності як складного утворення, що охоплює не лише артикуляційні навички, а й перцептивні, когнітивні та саморегулятивні компоненти [2; 4].

У практичній площині ця стратегія може реалізовуватися через завдання на слухове розрізнення мінімальних пар, порівняння звучання слів із різним наголосом, визначення інтонації тверджень, запитань або емоційно забарвлених висловлень, аналіз коротких автентичних аудіофрагментів, роботу з транскрипцією, позначення ритмічних груп, порівняння власного аудіозапису зі зразком. Важливо, що травмочутливий потенціал цієї стратегії полягає у зміщенні акценту з помилки як ознаки неуспішності на помилку як джерело спостереження й навчального висновку. Здобувач не просто чує від викладача, що вимовив слово неправильно, а поступово навчається самостійно помічати, у чому полягає відмінність, як вона впливає на зрозумілість мовлення і що саме можна змінити. Це сприяє розвитку автономії, самоконтролю й відповідальнішого ставлення до власного фонологічного поступу.

Третьою важливою стратегією є поступове ускладнення фонетико-комунікативних завдан**ь**. Вона ґрунтується на положенні про те, що ефективне навчання вимови потребує не ізольованого відпрацювання окремих звуків, а продуманого переходу від контрольованих до напівкерованих і комунікативно орієнтованих видів діяльності. Оглядові дослідження з навчання вимови засвідчують, що результативність фонетичної інструкції залежить від її цілей, тривалості, фокусу, типів завдань

та способів оцінювання [12]. У травмочутливому навчанні ця теза набуває додаткового значення, оскільки поступовість і передбачуваність знижують рівень тривожності й допомагають здобувачам відчувати контроль над власною участю в усному мовленні.

Методично така стратегія може вибудовуватися за логікою поступового руху від звука до слова, від слова до словосполучення, від словосполучення до речення, від речення до мікродіалогу, а далі – до змістовної комунікативної ситуації. Наприклад, під час роботи з інтонацією запитань здобувачі спочатку слухають і розпізнають висхідний або спадний інтонаційний контур, потім повторюють короткі зразки, позначають інтонаційні рухи графічно, практикують їх у парах, складають власні запитання і лише на завершальному етапі використовують їх у мініінтерв'ю, рольовій ситуації або обговоренні. Така послідовність дає змогу поєднати точність фонологічної роботи з комунікативною доцільністю, не створюючи для здобувача ситуації різкого переходу від тренування до публічного мовлення.

Четвертою є стратегія підтримуючого фонетичного зворотного зв'язку. У розвитку фонологічної компетентності зворотний зв'язок має особливе значення, оскільки без корекції здобувач не завжди може усвідомити різницю між власним мовленням і цільовою звуковою або інтонаційною моделлю. Дослідження страху помилки у вимові засвідчують, що негативне самосприйняття, очікування оцінювання та невпевненість у власній вимові істотно впливають на готовність здобувачів говорити іноземною мовою [5; 7]. Отже, фонетичний фідбек у травмочутливому навчанні має бути не лише методично точним, а й педагогічно делікатним.

Підтримуючий фонетичний зворотний зв'язок доцільно будувати за кількома принципами: конкретність, дозованість, доброзичливість, орієнтація на дію, уникнення публічного приниження, зосередження на одному або двох найважливіших аспектах вимови замість одночасного виправлення всіх помилок. Наприклад, замість загального зауваження про неправильну вимову доцільніше запропонувати здобувачеві ще раз звернути увагу на довжину голосного, місце наголосу або інтонаційне завершення фрази. У навчальній практиці можуть бути ефективними такі прийоми, як відкладена корекція, переформулювання, самокорекція після повторного прослуховування, індивідуальний аудіокоментар, письмова позначка щодо конкретної фонетичної особливості, робота з типовими помилками без згадування конкретних студентів. Такий підхід дає змогу зберегти академічну вимогливість, але водночас підтримати гідність здобувача й сформувати досвід безпечної роботи над помилкою.

П'ятою стратегією є орієнтація на зрозумілість мовлення, а не на безумовну імітацію носія мови. У сучасній методиці навчання вимови дедалі виразніше простежується перехід від ідеї *native-like pronunciation* до цілей *intelligibility, comprehensibility and communicative effectiveness*. Це означає, що головним результатом фонологічного розвитку має бути не повне усунення акценту, а здатність мовця бути зрозумілим для співрозмовника, адекватно використовувати наголос, ритм та інтонацію і досягати комунікативної мети в конкретній ситуації [9; 11]. Для здобувачів вищої освіти, особливо майбутніх учителів англійської мови, така орієнтація є методично й психологічно виправданою, оскільки допомагає сформувати реалістичне уявлення про якісне іншомовне мовлення.

У контексті травмочутливого навчання ця стратегія має особливу цінність. Жорстка вимога звучати як носій мови може посилювати почуття неуспішності, невпевненість і страх говорити. Натомість орієнтація на зрозумілість дає змогу вибудовувати фонологічну роботу навколо тих аспектів, які справді впливають на комунікацію: виокремлення смислорозрізнювальних звуків, правильне розміщення наголосу в ключових словах, інтонаційне оформлення комунікативних намірів, ритмічна організація фрази, чіткість мовлення в професійно значущих ситуаціях. При цьому акцент здобувача не розглядається як недолік, що має бути повністю усунутий,

а як природна ознака іншомовного мовлення, яка потребує корекції лише тоді, коли заважає зрозумілості або комунікативній ефективності.

Шостою доцільно визначити стратегію цифрової індивідуальної фонетичної практики. В умовах дистанційного та змішаного навчання цифрові інструменти можуть стати важливим засобом розвитку фонологічної компетентності, якщо їх використання має не формальний, а методично обґрунтований характер. Ідеться насамперед про такі види роботи, які дають здобувачеві можливість тренувати вимову у власному темпі: записувати короткі аудіо, переслуховувати себе, порівнювати власне мовлення з моделлю, повторювати завдання кілька разів, надсилати викладачеві найкращий варіант, отримувати індивідуальний коментар. У такому форматі студент не опиняється одразу в ситуації публічного оцінювання, а має більше контролю над процесом виконання завдання.

Цифрова індивідуальна практика може охоплювати ведення коротких *pronunciation journals*, виконання завдань із самозаписом, використання онлайн-словників із аудіовимовою, роботу з функціями *speech-to-text* для перевірки зрозумілості мовлення, індивідуальні аудіовідгуки викладача, порівняння кількох власних записів у динаміці. Така стратегія відповідає принципам вибору, автономії та підтримки здобувача, які є важливими для травмоінформованої педагогіки [6; 10]. Водночас важливо пам'ятати, що цифрові інструменти не завжди коректно враховують варіативність англійської мови, індивідуальні особливості мовлення та реальний комунікативний контекст.

Сьомою є стратегія інтеграції фонологічної роботи в змістовну комунікацію. Її сутність полягає в тому, що розвиток фонологічної компетентності має відбуватися не лише через ізольовані фонетичні вправи, а й через мовленнєві завдання, у яких звук, наголос, інтонація, ритм і темп набувають комунікативного значення. У реальному спілкуванні фонологічні засоби виконують не лише формальну, а й смислову, прагматичну та емоційно-регулятивну функції: вони допомагають виражати ввічливість, упевненість, сумнів, підтримку, емпатію, зацікавлення або обережність. Тому фонологічна компетентність має формуватися в тісному зв'язку з комунікативними намірами та соціально прийнятними способами мовленнєвої взаємодії.

У практиці навчання англійської мови ця стратегія може реалізовуватися через інтонаційне опрацювання коротких діалогів, роботу з емпатійними фразами, озвучення ситуацій підтримки, тренування ввічливих прохань, вибачень, уточнень, незгоди або зворотного зв'язку. Наприклад, одна й та сама фраза *I see what you mean* може звучати як справжнє виявлення розуміння, як формальна відповідь або як прихована незгода залежно від інтонації, темпу, паузи й наголосу. Такі завдання дають змогу показати здобувачам, що фонологічна робота безпосередньо пов'язана з якістю комунікації, а не з механічним відтворенням звукової форми.

Загалом запропоновані методичні стратегії не слід розглядати як ізольовані прийоми або послідовні етапи, які мають реалізовуватися в жорстко визначеному порядку. Вони утворюють взаємопов'язану систему організації фонологічної роботи в травмочутливому навчанні англійської мови. Психологічно безпечне входження у фонетичну діяльність створює передумови для активнішої участі здобувачів; розвиток фонологічної усвідомленості забезпечує осмисленість навчання; поступове ускладнення завдань підтримує відчуття власного академічного прогресу; підтримуючий зворотний зв'язок сприяє конструктивному ставленню до помилки; орієнтація на зрозумілість мовлення формує реалістичні цілі; цифрова індивідуальна практика розширює можливості автономного тренування; інтеграція фонологічної роботи в змістовну комунікацію забезпечує її функціональність і професійну значущість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток фонологічної компетентності в травмочутливому навчанні англійської мови потребує не спрощення або зменшення вимог до якості мовлення, а зміни методичної оптики. Фонологічна робота має бути достатньо системною, щоб забезпечувати поступове

вдосконалення вимови, інтонації, ритму й слухо-вимовних умінь, і водночас достатньо чутливою, щоб підтримувати психологічну безпеку, автономію, мовленнєву впевненість і готовність здобувачів до іншомовної взаємодії. Запропоновані методичні стратегії дають змогу поєднати лінгводидактичну результативність із психолого-педагогічною чутливістю. Їх застосування сприяє не лише вдосконаленню фонологічних умінь здобувачів, а й формуванню безпечного досвіду іншомовного звучання, у якому помилка розглядається як природний етап навчання, а не як ознака особистої неуспішності. Перспективи подальших досліджень убачаємо в емпіричній перевірці ефективності запропонованих стратегій і розробленні комплексу травмочутливих фонетико-комунікативних вправ для здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Безлюдний О. І., Жупаник О. І. Особливості використання діалектних варіацій у процесі формування фонетичної компетентності здобувачів вищої освіти мовного факультету. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 5(35). С. 963–975. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-963-975

2. Гладка О. В. Особливості формування фонологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2020. Вип. 187. С. 656–660. DOI: https://doi.org./10.36550/2522-4077.2020.187.104

3. Ташкінова О., Пономарьова Л., Роговська О. Проблеми та перспективи запровадження травма-чутливого викладання в закладах вищої освіти України. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*. 2024. № 49. С. 61–68. DOI: https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.9

4. Черниш В. В., Кирій А. С. Зміст і структура фонетичної компетентності: погляд українських та зарубіжних науковців. *Іноземні мови*. 2024. № 3. С. 3–10. DOI: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312467

5. Alimorad Z., Adib F. The effects of pronunciation anxiety and motivation on English learners' willingness to communicate. *GIST – Education and Learning Research Journal*. 2022. № 25. P. 42–63. DOI: https://doi.org/10.26817/16925777.1369

6. Anderson R. K., Landy B., Sanchez V. Trauma-informed pedagogy in higher education: Considerations for the future of research and practice. *Journal of Trauma Studies in Education*. 2023. Vol. 2, Is. 2. P. 125–140. DOI: https://doi.org/10.32674/jis.v2i2.5012

7. Baran-Łucarz M., Lee J. H. Selected determinants of pronunciation anxiety. *International Journal of English Studies*. 2021. Vol. 21, Is. 1. P. 93–113. DOI: https://doi.org/10.6018/ijes.426411

8. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p. URL : https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата звернення : 25.04.2026).

9. Derwing T. M., Munro M. J. Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research. Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2015. 208 p. DOI: https://doi.org/10.1075/lllt.42

10. Henshaw L. A. Building trauma-informed approaches in higher education. *Behavioral Sciences*. 2022. Vol. 12, Is. 10. Article 368. DOI: https://doi.org/10.3390/bs12100368

11. Phonology in the classroom. *Council of Europe* : web-site. URL : https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/phonology-in-the-classroom (дата звернення : 25.04.2026).

12. Thomson R. I., Derwing T. M. The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*. 2015. Vol. 36, Is. 3. P. 326–344. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/amu076

References

1. Bezliudnyi, O. I., & Zhupanyk, O. I. (2025). Osoblyvosti vykorystannia dialektnykh variatsii u protsesi formuvannia fonetychnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity movnoho fakultetu [Peculiarities of using dialect variations in the process of forming phonetic competence of higher education students of the language faculty]. *Aktualni pytannia u suchasnii*

nautsi – Current Issues in Modern Science, 5(35), 963–975. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-963-975 [in Ukrainian].

2. Hladka, O. V. (2020). Osoblyvosti formuvannia fonolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Peculiarities of forming phonological competence of future foreign language teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky – Academic Notes. Series: Philological Sciences*, 187, 656–660. https://doi.org/10.36550/2522-4077.2020.187.104 [in Ukrainian].

3. Tashkinova, O., Ponomarova, L., & Rohovska, O. (2024). Problemy ta perspektyvy zaprovadzhennia travma-chutlyvoho vykladannia v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Problems and prospects of introducing trauma-sensitive teaching in higher education institutions of Ukraine]. *Liudynoznavchi studii. Seriia: Pedahohika – Human Studies. Series of Pedagogy*, 49, 61–68. https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.9 [in Ukrainian].

4. Chernysh, V. V., & Kyrii, A. S. (2024). Zmist i struktura fonetychnoi kompetentnosti: pohliad ukrainskykh ta zarubizhnykh naukovtsiv [Content and structure of phonetic competence: The view of Ukrainian and foreign scholars]. *Inozemni movy – Foreign Languages*, 3, 3–10. https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312467 [in Ukrainian].

5. Alimorad, Z., & Adib, F. (2022). The effects of pronunciation anxiety and motivation on English learners' willingness to communicate. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 25, 42–63. https://doi.org/10.26817/16925777.1369 [in English].

6. Anderson, R. K., Landy, B., & Sanchez, V. (2023). Trauma-informed pedagogy in higher education: Considerations for the future of research and practice. *Journal of Trauma Studies in Education*, 2(2), 125–140. https://doi.org/10.32674/jis.v2i2.5012 [in English].

7. Baran-Łucarz, M., & Lee, J. H. (2021). Selected determinants of pronunciation anxiety. *International Journal of English Studies*, 21(1), 93–113. https://doi.org/10.6018/ijes.426411 [in English].

8. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 [in English].

9. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.42 [in English].

10. Henshaw, L. A. (2022). Building trauma-informed approaches in higher education. *Behavioral Sciences*, 12(10), Article 368. https://doi.org/10.3390/bs12100368 [in English].

11. Council of Europe. (n.d.). *Phonology in the classroom*. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/phonology-in-the-classroom [in English].

12. Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326–344. https://doi.org/10.1093/applin/amu076 [in English].

Panchenko V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Philology,
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council
violazmyov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2958-5802

METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR DEVELOPING PHONOLOGICAL COMPETENCE IN TRAUMA-SENSITIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Relevance of the study. The article claims that the development of phonological competence in trauma-sensitive English language teaching should be considered not only

as work on pronunciation accuracy, stress, rhythm, intonation and prosody, but also as a way to support students' psychological safety, speech confidence and readiness for oral communication.

Main objective of the study. The main objective of the study is to substantiate and characterize methodological strategies for developing higher education students' phonological competence in trauma-sensitive English language teaching.

Methodology. The study was conducted through theoretical analysis, synthesis and generalization of research on phonological competence, pronunciation pedagogy, pronunciation anxiety, intelligibility-oriented instruction and trauma-sensitive education.

Results, findings and conclusions. The results were obtained by identifying the points of intersection between linguistic, methodological and psychological-pedagogical aspects of pronunciation teaching. It has been determined that phonological competence should not be reduced to technical correction of pronunciation errors or imitation of native-speaker models. It involves the ability to perceive, distinguish and produce the sound organization of English speech in a way that ensures intelligibility and communicative effectiveness.

The article shows that pronunciation work is personally sensitive because it is connected with the voice, public performance, self-assessment, fear of mistakes and external evaluation. A set of methodological strategies has been proposed: psychologically safe entry into phonetic activity; development of phonological awareness through noticing; gradual complication of phonetic and communicative tasks; supportive phonetic feedback; orientation towards intelligibility; digital individual pronunciation practice; and integration of phonological work into meaningful communication. It is concluded that trauma-sensitive pronunciation teaching does not lower academic requirements, but changes the methodological perspective by combining systematic phonological work with psychological safety, autonomy and speech confidence.

Significance. The proposed strategies may be used in English language courses for higher education students to design pronunciation activities and feedback practices that support both phonological development and a safe learning environment.

Keywords: phonological competence, English language, trauma-sensitive teaching, higher education students, pronunciation teaching, phonological awareness, speech confidence.

Отримано редколегією / Received: *27.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *07.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 811.111(07):378.147
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-138-147

Прокопчук Н. Р.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка
natalkapetr@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6609-8109

МОТИВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗЗСО З УРАХУВАННЯМ КРИТЕРІЇВ ВІДБОРУ ТА СТРАТЕГІЇ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

У статті досліджено мотиваційний потенціал гейміфікації у навчанні іноземної мови в закладах загальної середньої освіти та визначено критерії відбору її інструментів і стратегій реалізації на старшому етапі навчання. Актуальність дослідження зумовлена процесами цифровізації освіти, зростанням вимог до рівня іншомовної підготовки учнів і необхідністю підвищення їх навчальної мотивації.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі гейміфікації у навчанні іноземних мов та систематизація її інструментів і стратегій застосування. Методологічну основу дослідження становлять методи аналізу, синтезу та анкетування.

Результати дослідження засвідчують, що гейміфікація сприяє підвищенню внутрішньої та зовнішньої мотивації старшокласників, активізації їх пізнавальної діяльності та розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Узагальнено основні інструменти гейміфікації, а також визначено критерії їх відбору. Виокремлено чотири групи стратегій використання гейміфікації на уроках англійської мови та обґрунтовано ефективність поєднання цифрових і традиційних засобів навчання.

Отримані результати підтверджують доцільність системного впровадження гейміфікації в освітній процес на старшому етапі навчання.

Ключові слова: гейміфікація; навчальна мотивація; старша школа; цифровізація освіти; навчальні інструменти; освітні стратегії.

Постановка проблеми. Сучасний стан освіти в Україні демонструє чітку тенденцію до трансформаційних змін, що зумовлені як глобальними викликами, так і внутрішніми процесами модернізації освітньої системи. У цьому контексті вивчення іноземної мови, зокрема англійської, набуває особливої значущості, адже вона виступає не лише навчальним предметом, а й інструментом міжкультурної комунікації, академічної мобільності та професійної інтеграції здобувачів освіти у світовий простір.

Сучасна іншомовна освіта в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) базується на принципах інтерактивності, цифровізації та персоналізації навчального процесу. Як зазначають К. Гнатик та К. Фодор, використання інтерактивних методів навчання, цифрових технологій та індивідуалізованих підходів сприяє підвищенню ефективності засвоєння іншомовного матеріалу, забезпечує активну участь учнів у навчальному процесі та враховує їхні індивідуальні освітні потреби [4, с. 284–295]. Інтерактивні методи, зокрема ігрові вправи, дискусії, рольові та проєктні завдання, забезпечують практичну спрямованість навчання, тоді як цифрові інструменти розширюють доступ до автентичних мовних ресурсів та створюють умови для гнучкого навчання.

Водночас однією з найактуальніших проблем сучасної іншомовної освіти залишається недостатній рівень навчальної мотивації учнів. Зниження інтересу до вивчення іноземної мови часто пов’язане з традиційними репродуктивними

підходами, недостатньою інтерактивністю занять та відсутністю емоційного залучення здобувачів освіти. Це зумовлює необхідність пошуку та впровадження інноваційних педагогічних стратегій, здатних підвищити внутрішню мотивацію учнів і зробити процес навчання більш захопливим та ефективним.

Одним із перспективних підходів у цьому напрямі є *гейміфікація,* яка передбачає використання ігрових механік та елементів у неігровому освітньому контексті. До таких елементів належать бали, рівні, значки, рейтинги, змагання, системи винагород та сюжетні сценарії, що створюють ситуацію залученості та підтримують інтерес учнів до навчальної діяльності. На відміну від ігрового навчання як такого, гейміфікація не є грою у прямому сенсі, а виступає методичною технологією, що моделює ігрову мотиваційну структуру навчального процесу [7].

Її впровадження дозволяє формувати позитивні емоції, підвищувати рівень залученості учнів, розвивати їхню навчальну автономію, а також сприяти формуванню стійкої внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання визначення критеріїв відбору гейміфікаційних інструментів та розроблення ефективних стратегій їх реалізації в освітньому процесі ЗЗСО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема гейміфікації в освіті активно досліджується як зарубіжними, так і українськими науковцями. Зокрема, M. D. Hanus і J. Fox вивчають вплив гейміфікації на внутрішню мотивацію та навчальну успішність, підкреслюючи її неоднозначний ефект залежно від дизайну освітнього середовища [13]. L. Johnson акцентує увагу на підвищенні залученості учнів в онлайн-навчанні через використання гейміфікованих стратегій [14]. M. Sailer, J. U. Hense, S. K. Mayr, H. Mandl аналізують вплив ігрових елементів на задоволення базових психологічних потреб учнів, таких як автономія, компетентність і соціальна включеність [15].

Серед українських дослідників слід відзначити А. Ващишину, Н. Полюхович, В. Волошену, І. Живець, М. Матківського, Л. Сосновську та І. Савчак, які підкреслюють ефективність гейміфікації в умовах дистанційного та змішаного навчання, а також її позитивний вплив на мотивацію учнів до вивчення іноземної мови [1; 2; 5; 6; 8; 9]. У працях Н. Дмітренко, Н. Прокопчук, В. Триндюк, А. Мартинюк та С. Лобанової розглядається взаємозв'язок між гейміфікацією та академічною успішністю здобувачів освіти [7; 10; 12].

Водночас, важливо враховувати, що мотивація є ключовим компонентом навчальної діяльності, особливо у процесі вивчення іноземної мови. Вона виступає внутрішньою рушійною силою, яка стимулює особистість до цілеспрямованих дій і визначає інтенсивність, тривалість та якість засвоєння навчального матеріалу. Питання розвитку мотивації розглядали у своїх працях А. Маслоу, К. Роджерс, Л. М. Фрідман та інші відомі психологи.

Попри значну кількість досліджень, питання системного відбору гейміфікаційних інструментів та їх методично обґрунтованого впровадження у шкільну практику залишається недостатньо розробленим.

Метою статті є теоретичне обґрунтування мотиваційного потенціалу гейміфікації у навчанні іноземної мови в закладах загальної середньої освіти, визначення критеріїв відбору гейміфікаційних інструментів та розроблення ефективних стратегій їх реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті дослідження мотиваційних чинників навчальної діяльності старшокласників важливим є аналіз її структури та основних видів, оскільки саме вони визначають характер навчальної поведінки учнів і рівень їх залученості до вивчення іноземної мови. Розуміння співвідношення різних типів мотивації дозволяє обґрунтувати доцільність використання інноваційних методичних технологій, зокрема гейміфікації, як засобу її посилення. Опрацьовані психологічні, педагогічні і методичні джерела з теми дослідження дозволили автору узагальнити види мотивації старшокласників до вивчення іноземної мови (див. рис. 1).

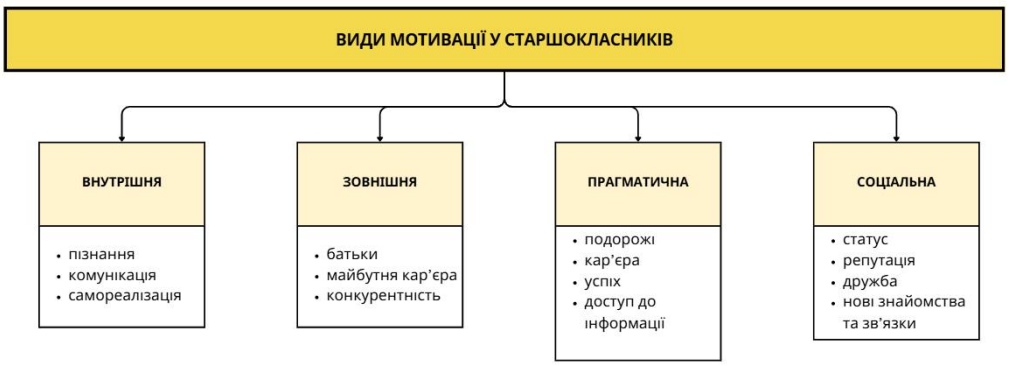

Рис. 1. ***Види мотивації до вивчення ІМ у старшокласників***

Внутрішня мотивація базується на інтересі до процесу навчання, задоволенні від досягнень і прагненні до саморозвитку. Наприклад, учні можуть вивчати ІМ через інтерес до культури іншої країни або бажання розуміти літературу мовою оригіналу.

Зовнішня мотивація залежить від стимулів, таких як оцінки, схвалення з боку викладачів та батьків чи потреба скласти іспит і отримати бажану професію.

Внутрішня мотивація є ефективнішою у довгостроковій перспективі. Вона забезпечує глибше залучення і допомагає долати труднощі у навчанні. Однак для досягнення максимального результату важливо підтримувати баланс між внутрішньою і зовнішньою мотивацією [10].

Прагматична ж мотивація виникає з практичної користі – для навчання, роботи, подорожей, здачі міжнародних іспитів і т. д. Наприклад, учень хоче вдало здати іспити і поїхати за обміном за кордон.

Соціальна мотивація зумовлена соціальними впливами – прагненням не відставати від однолітків, бути прийнятим у групу, відповідати очікуванням батьків/вчителів/суспільства.

Крім того, на нашу думку, важливо враховувати особливості мотивації старшокласників, оскільки вони прагнуть до автономії та самостійності у навчанні. У цьому віці набуває значення *кар'єрна мотивація*, коли учні розуміють практичну користь знань для майбутньої професійної діяльності. Різні види мотивації: внутрішня, зовнішня, прагматична і соціальна, допомагають учителям створювати ефективні стратегії підтримки інтересу до навчання.

Проте зниження мотивації у старших класах є досить поширеною проблемою. Це може бути зумовлено одноманітністю методів навчання, відсутністю індивідуального підходу або перевантаженням. У таких випадках важливо використовувати сучасні підходи, зокрема метод гейміфікації навчального процесу.

З метою визначення наскільки старшокласники обізнані і зацікавлені у використанні гейміфікації на уроках іноземної мови, нами було проведене опитування серед десятикласників Наукового ліцею ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Результати опитування виявили, що більшість учнів (90 %) позитивно ставляться до використання ігор на уроках, причому 60 % схвалюють їх повністю. Ігри часто або регулярно застосовуються у 60 % випадків, проте 40 % респондентів зазначили рідкісне їх використання на заняттях.

Найпопулярнішими видами ігор є рольові (50 %) та онлайн-ігри (20 %). Учні найбільше цінують цікавість процесу (45 %) і змагання (40 %). Основні елементи гейміфікації, які приваблюють школярів, – це бали, рейтинги та нагороди. Водночас, лише 35 % знайомі з поняттям «гейміфікація».

55–60 % учнів вважають ігри ефективними як для підвищення мотивації, так і для засвоєння навчального матеріалу. 75 % респондентів хотіли б бачити більше ігрових елементів. Серед головних труднощів – брак часу (50 %) та нецікаві завдання

(30 %). Більше половини учнів вважають, що збільшення кількості ігор та інтерактивних проєктів зробить уроки цікавішими. Отже, ігрові методи мають значний потенціал, але потребують вдосконалення умов впровадження.

Серед **інструментів гейміфікації** особливе місце посідають *лідерборди,* які є одним із найпоширеніших засобів візуалізації навчального прогресу. Вони дозволяють учням відстежувати власні результати у порівнянні з однокласниками, що сприяє підвищенню навчальної мотивації та формуванню прагнення до вдосконалення. Такий підхід активізує елемент здорового змагання та забезпечує можливість оцінювання власного внеску в навчальну діяльність [3, с. 66].

Використання лідербордів у навчальному процесі також сприяє розвитку соціальної мотивації через взаємодію між учнями. Залежно від організації, вони можуть мати різні форми: індивідуальні, групові та комбіновані. Індивідуальні рейтинги відображають особисті досягнення учня, групові – стимулюють командну роботу та відповідальність, тоді як комбіновані моделі дозволяють оцінювати як індивідуальний внесок, так і результати групи [6].

Сучасні цифрові платформи, зокрема *Classcraft, Kahoot, ClassDojo ma Sublime LMS Leaderboard,* інтегрують автоматизовані системи рейтингу, що оновлюються в реальному часі. Вони також передбачають використання додаткових мотиваційних елементів – бейджів, рівнів, бонусних завдань, що безпосередньо пов'язані з навчальними результатами.

Зокрема, *ClassDojo* дозволяє нараховувати бали за активність, виконання завдань і поведінку; *Kahoot* забезпечує оперативне відображення результатів після ігрових вікторин; *Classcraft* трансформує навчання у рольову гру з системою досвіду (XP), рівнів і командної взаємодії; *Sublime LMS Leaderboard* інтегрується з LMS-платформами (Moodle, Canvas) та автоматично фіксує навчальні досягнення.

Поряд із цифровими, застосовуються й *традиційні форми лідербордів,* які реалізуються у вигляді класних стендів або постерів. Вони забезпечують високу наочність та можуть включати інтерактивний компонент, коли учні самостійно оновлюють результати. Серед них*: English Star Walls, Weekly Champions Board, Journey to Success Ladder* та *Point Jar / Reward Box,* які сприяють як індивідуальній, так і груповій мотивації.

Вибір моделі лідерборду залежить від низки *критеріїв:* прозорості системи оцінювання, наочності результатів та балансу між мотивацією і змаганням, що дозволяє уникати психологічного дискомфорту в учнів із нижчими показниками [6]. Важливими також є гнучкість системи та її інтеграція з іншими гейміфікаційними інструментами.

Іншим ефективним елементом є *бейджі та сертифікати*, які візуалізують досягнення учнів і підсилюють відчуття успішності. Вони можуть бути реалізовані як у цифровому форматі *(Classcraft, Kahoot, ClassDojo),* так і у традиційному вигляді. Такі інструменти часто поєднуються з додатковими можливостями відкриттям нових рівнів, доступом до бонусних завдань або привілеїв (див. рис. 2) Це сприяє формуванню стійкої позитивної мотивації до навчання [1, с. 145].

Рис 2. ***Приклади бейджів гейміфікації навчання***

Більш того, ще одним важливим напрямом є використання *квестів та інтерактивних сценаріїв*, які забезпечують ефект занурення в навчальну діяльність. Такі формати поєднують рольові ігри, проєктні завдання та міжпредметну інтеграцію, сприяючи розвитку критичного мислення, комунікативних навичок і командної взаємодії.

Цифрові рішення реалізуються через платформи *Minecraft Education, Breakout EDU, Classcraft та EdApp,* де учні виконують мовні місії з поступовим ускладненням. Наприклад, у Minecraft Education завдання можуть бути пов'язані з вивченням лексики або розвитком комунікативних умінь, а їх виконання супроводжується отриманням цифрових винагород, що підвищує навчальну мотивацію [2, с. 65].

Традиційні форми квестів включають рольові ігри, дебати, проєкти та інсценізації, що сприяють розвитку мовленнєвих навичок і творчого мислення. Нагородження здійснюється через вербальне схвалення, сертифікати або інші форми визнання.

Таким чином, системний підхід до відбору гейміфікаційних інструментів, що враховує дидактичні, психологічні та організаційні чинники, забезпечує ефективність їх використання в навчанні іноземної мови. Комплексне поєднання цифрових і традиційних засобів сприяє розвитку як зовнішньої, так і внутрішньої мотивації учнів та підтримує їхній стійкий інтерес до навчання.

На основі викладеного нами матеріалу узагальнимо усі **критерії відбору цифрових і традиційних елементів** для розвитку мотивації старшокласників у наступній схемі: (див. рис. 3).

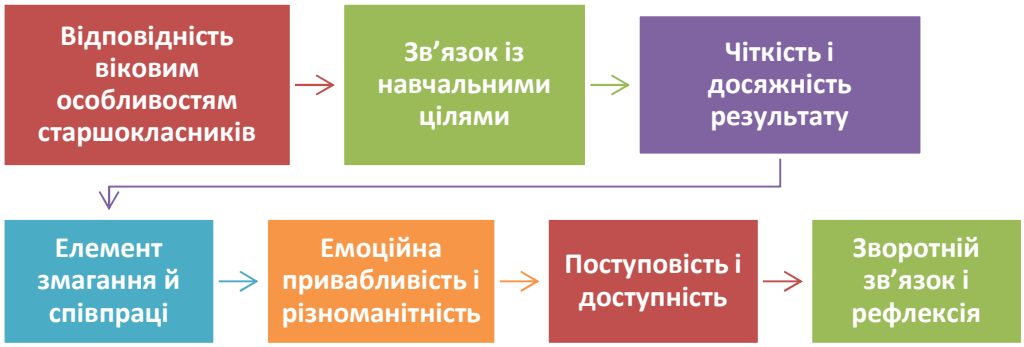

Рис. 3. ***Критерії відбору цифрових і традиційних елементів для розвитку мотивації старшокласників***

Узагальнення сучасних підходів до гейміфікації дозволяє виокремити її **основні стратегічні напрями**, що використовуються в навчанні іноземної мови. Вони охоплюють ігрові елементи, ігрові активності, стратегії автономії та персоналізації, а також цифрові інструменти, які в комплексі формують цілісну мотиваційну систему (див. рис. 4).

Різні навчальні стратегії, що застосовуються на уроках іноземної мови, мають свої специфічні особливості. Так, наприклад, ***цифрові стратегії*** мотивації включають використання інтерактивних платформ, мобільних застосунків, віртуальних рейтингів і систем заохочення. Вони забезпечують автоматизоване оцінювання, оперативний зворотний зв'язок і підтримку індивідуальних навчальних траєкторій. Натомість традиційні методи передбачають усну похвалу, сертифікати, рольові ігри та групові проєкти. *Групові стратегії* спрямовані на розвиток співпраці й соціальної взаємодії через командні завдання, квести та дискусії. *Комбіновані підходи* інтегрують цифрові й традиційні елементи (бейджі, лідерборди, сюжетні сценарії), що сприяє одночасному розвитку внутрішньої та зовнішньої мотивації.

Рис. 4. ***Стратегії використання гейміфікації на уроках ІМ***

До ключових ***ігрових елементів*** належать *сюжет і місія,* які забезпечують ефект занурення. Сюжет створює навчальну історію (реалістичну або фантастичну), а місія визначає конкретні завдання для досягнення результату. Наприклад, у темі *Food/Cooking* сюжет "Save the Restaurant" передбачає виконання комунікативних завдань (меню, замовлення, презентація страви), а у темі *Travelling* – квест "Around the World Adventure", де учні виконують мовні завдання в різних країнах.

Важливим елементом є *часові обмеження,* які підсилюють концентрацію та швидкість мислення. Наприклад, у завданні "Quick Cook Challenge" учні мають обмежений час для виконання мовного завдання, що може супроводжуватися системою втрати або отримання балів.

До ***ігрових активностей*** належать рольові ігри, симуляції, квести, ігрові тести, групова робота, Task-Based Learning, Project-Based Learning та gamified homework. Вони забезпечують практичне застосування мови в комунікативних ситуаціях, розвиток креативності та співпраці.

Окрему групу становлять стратегії ***автономії та персоналізації,*** які підтримують внутрішню мотивацію. До них належать бонусні та вибіркові завдання, взаємооцінювання, додаткові вправи, створення аватарів і система наставництва. Вони сприяють самовираженню та розвитку відповідальності учнів.

Інтеграція цифрових технологій (Padlet, Canva, блоги, соціальні мережі, відеоформати) підсилює ефективність гейміфікації та сприяє розвитку цифрової грамотності. Учні можуть створювати спільні проєкти, вести блоги, записувати відео або коментувати роботи однокласників, що робить навчання більш автентичним і наближеним до їхнього цифрового досвіду.

Таким чином, чотири групи стратегій гейміфікації формують комплексну систему мотиваційного впливу, яка сприяє розвитку мовленнєвих навичок, креативності та активної залученості старшокласників у навчальний процес.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного аналізу встановлено, що мотивація є визначальним чинником успішного навчання іноземної мови у старшій школі та має багатовимірну структуру, що включає внутрішню, зовнішню, прагматичну та соціальну складові. Узагальнення теоретичних джерел і результатів опитування засвідчує, що сучасні учні позитивно сприймають інтерактивні форми навчання, однак рівень їхньої обізнаності щодо гейміфікації залишається недостатнім.

Обґрунтування мотиваційного потенціалу гейміфікації допомогло визначити основні інструменти (лідерборди, бейджі, квести, сюжетні сценарії, часові обмеження) і стратегії їх використання (ігрові елементи, активності, автономія та персоналізація, цифрові технології), а їх комплексне застосування сприяє підвищенню навчальної мотивації, активізації пізнавальної діяльності та розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів. Найбільш ефективними визначено комбіновані підходи, які поєднують цифрові та традиційні засоби навчання, забезпечують баланс між індивідуальною і груповою роботою та створюють умови для емоційно залученого навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою методичних моделей інтеграції гейміфікації в різні види мовленнєвої діяльності, створенням цифрових гейміфікованих платформ для ЗЗСО, а також вивченням впливу гейміфікації на довготривалу мотивацію та навчальні досягнення учнів в умовах змішаного й дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Ващишина А. В., Полюхович Н. В. Гейміфікація як засіб підвищення мотивації учнів до навчання. *Інформаційні технології в професійній діяльності:* матеріали XV Всеук. наук.–практ. конф. Рівне: РВВ РДГУ, 2022. 234 с.

2. Воєвода А. Л., Притуляк М. Д. Застосування цифрових ігрових ресурсів у освітньому процесі закладів загальної середньої освіти: аналіз думок учителів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training*. 2025. Вип. 76. С. 65–74.

3. Волошена В. В. Гейміфікація як інтерактивний засіб навчання математики. *Проблеми сучасного підручника*, 2024. № 33. С. 57–67.

4. Гнатик К. Б., Фодор К. Й. Використання інформаційно-цифрових технологій у вивченні іноземних мов. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 7(21). С. 284–295. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-7(21)-284-295

5. Живець І. О. Використання гейміфікації на уроках англійської мови в умовах онлайн-навчання. *На Урок.* URL: https://naurok.com.ua/stattya-vikoristannya-geymifikaci-na-urokah-angliysko-movi-v-umovah-onlayn-navchannya-v-noviy-ukra-nskiy-shkoli-365158.html (дата звернення: 14.04.2026).

6. Матківський М. П., Тарас Т. М., Лучкевич Є. Р. Роль гейміфікації у покращенні мотивації та навчальних результатів учнів середньої школи в умовах цифрової трансформації освіти в Україні. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14717082

7. Прокопчук Н. Р. Цифрові технології навчання англійської мови як іноземної/другої мови: колективна монографія / Антоненко Н., Коноваленко Т., Король Т., Подосиннікова Г., Прокопчук Н., Салюк Б., Шевченко М., Школа І. (кол.авт.); за заг.ред. Школи І., Салюк Б. Житомир: Видавництво "Євро-Волинь", 2024. 352 с.

8. Савчак І. В. Розвиток мотивації студентів в умовах дистанційного навчання. *Human Studies. Pedagogy*. 2021. № 45. С. 64–70. DOI: https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/45.9

9. Сосновська Л.О. Цифрові інструменти гейміфікації освітнього процесу. На Урок. URL: https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-cifrovi-instrumenti-geymifikaci-osvitnogo-procesu-na-urokah-inozemno-movi-313818.html (дата звернення: 14.04.2026).

10. Триндюк В. А., Мартинюк А. П., Лобанова С. І. Мотивація здобувачів до вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти. *Інноватика у вихованні.* 2024. Т. 2. № 19. С. 171–182. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v2i19.606

11. Шелудченко С. Б., Корень А. М. Інструменти гейміфікації як мотиватор при навчанні англійської мови. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2024. № 2. С. 44–50. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.7

12. Dmitrenko N., Stakhova I., Franchuk N. Gamification as a means of developing the speaking skills of prospective English teachers in primary school. *Інновації в дошкільній і початковій освіті.* 2025. № 2(4). С. 86–97. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-2439-2025-4-9

13. Hanus M. D., Fox J. Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*. 2015. № 80. P. 152–161. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019

14. Johnson L. Using gamification to engage the online learner. Routledge, 2016.

15. Sailer M., Hense J. U., Mayr S. K., Mandl H. How gamification motivates: an experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior.* 2017. № 69. P. 371–380. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033

References

1. Vashchyshyna, A. V., & Poliukhovych, N. V. (2022). Heimifikatsiia yak zasib pidvyshchennia motyvatsii uchniv do navchannia [Gamification as a means of increasing students' motivation to learn]. *Informatsiini tekhnolohii v profesiinii diialnosti – Information technologies in professional activity*: Proceedings of the XV All-Ukrainian scientific and practical conference. Rivne: RVV RDHU [in Ukrainian].

2. Voievoda, A. L., & Prytuliak, M. D. (2025). Zastosuvannia tsyfrovykh ihrovykh resursiv u osvitnomu protsesi zakladiv zahalnoi serednoi osvity: analiz dumok uchyteliv [Application of digital game resources in the educational process of general secondary education institutions: analysis of teachers' opinions]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training*, 76, 65–74 [in Ukrainian].

3. Voloshena, V. (2024). Heimifikatsiia yak interaktyvnyi zasib navchannia matematyky [Gamification as an interactive means of teaching mathematics]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka – Problems of a modern textbook*, 33, 57–67 [in Ukrainian].

4. Hnatyk, K., & Fodor, K. (2023). Vykorystannia informatsiino-tsyfrovykh tekhnolohii u vyvchenni inozemnykh mov [The use of information and digital technologies in foreign language learning]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and technology today,* 7(21), 284–295. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-7(21)-284-295 [in Ukrainian].

5. Zhyvets, I. O. (n.d.). Vykorystannia heimifikatsii na urokakh anhliiskoi movy v umovakh onlain-navchannia [The use of gamification in English lessons in online learning conditions]. *Na Urok*. https://naurok.com.ua/stattya-vikoristannya-geymifikaci-na-urokah-angliysko-movi-v-umovah-onlayn-navchannya-v-noviy-ukra-nskiy-shkoli-365158.html [in Ukrainian].

6. Matkivskyi, M. P., Taras, T. M. & Luchkevych, Ye. R. (2025). Rol heimifikatsii u pokrashchenni motyvatsii ta navchalnykh rezultativ uchniv serednoi shkoly v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity v Ukraini [The role of gamification in improving motivation and learning outcomes of secondary education students in the context of the digital transformation of education in Ukraine]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 14. https://doi.org/10.5281/zenodo.14717082 [in Ukrainian].

7. Prokopchuk, N. (2024). Digital technologies for teaching English as a foreign/second language. In I. Shkola & B. Saliuk (Eds.), Tsyfrovi tekhnolohii navchannia anhliiskoi movy yak inozemnoi/druhoi movy – Digital technologies for teaching English as a foreign/second language: Collective monograph. Zhytomyr: Yevro-Volyn [in Ukrainian].

8. Savchak, I. (2021). Rozvytok motyvatsii studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Development of students' motivation in distance learning conditions]. *Human Studies. Pedagogy*, 45, 64–70. https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/45.9 [in Ukrainian].

9. Sosnovska, L. (n.d.). Tsyfrovi instrumenty heimifikatsii osvitnoho protsesu [Digital tools of gamification of the educational process]. *Na Urok*. https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-cifrovi-instrumenti-geymifikaci-osvitnogo-procesu-na-urokah-inozemno-movi-313818.html [in Ukrainian].

10. Tryndiuk, V., Martyniuk, A., & Lobanova, S. (2024). Motyvatsiia zdobuvachiv do vyvchennia inozemnoi movy u zakladakh vyshchoi osvity [Students' Motivation for Learning a Foreign Language in Higher Education Institutions]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education,* 2(19), 171–182. https://doi.org/10.35619/iiu.v2i19.606 [in Ukrainian].

11. Sheludchenko, S. B., & Koren, A. M. (2024). Instrumenty heimifikatsii yak motyvator pry navchanni anhliiskoi movy [Gamification tools as a motivational tool in English language learning]. *Akademichni studii. Seriia "Pedahohika" – Academic studies. Pedagogy series*, 2, 44–50 [in Ukrainian].

12. Dmitrenko, N., Stakhova, I., & Franchuk, N. (2025). Gamification as a means of developing the speaking skills of prospective English teachers in primary school. *Innovatsii v doshkilnii i pochatkovii osviti – Innovations in preschool and primary education*, 2(4), 86–97. https://doi.org/10.31652/3041-2439-2025-4-9 [in English].

13. Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019 [in English].

14. Johnson, L. (2016). Using gamification to engage the online learner. New York: Routledge. [in English].

15. Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033 [in English].

Prokopchuk N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Intercultural Communication
and Foreign Language Education
Zhytomyr Ivan Franko State University
natalkapetr@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6609-8109

MOTIVATIONAL POTENTIAL OF GAMIFICATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS CONSIDERING SELECTION CRITERIA AND IMPLEMENTATION STRATEGIES

Relevance of the study. The growing digitalization of education, the increasing demand for foreign language proficiency, and the need to enhance students' learning motivation make the integration of gamification into foreign language teaching at the upper secondary level highly relevant.

Relevance of the study. The study aims to theoretically substantiate the role of gamification in foreign language education and to systematize its tools, selection criteria, and implementation strategies in general secondary schools.

Methodology. The research is based on a combination of theoretical and empirical methods. Theoretical analysis and synthesis of the scholarly literature were employed to define the conceptual foundations of gamification, while a questionnaire-based survey examined its impact on students' motivation and engagement. The data obtained were analyzed to identify effective instructional practices and validate the proposed framework.

Results, findings and conclusions. The findings demonstrate that the systematic use of gamification enhances both intrinsic and extrinsic motivation, increases learner engagement, and stimulates cognitive activity during foreign language acquisition. Gamification also contributes to the development of students' communicative competence by promoting meaningful interaction, goal-oriented learning, and emotional involvement. The study identifies key gamification tools, including quests, badges,

leaderboards, narrative scenarios, and time-based challenges, and establishes criteria for their pedagogical selection, such as age appropriateness, alignment with curriculum objectives, transparency of assessment, balance between competition and cooperation, and the provision of timely feedback. Four groups of gamification strategies for English language teaching are distinguished, and the effectiveness of combining digital and traditional instructional tools is substantiated. The results confirm the feasibility and methodological value of systematically integrating gamification into FLT at the upper secondary level.

Significance. The proposed framework can be applied in educational practice to enhance students' motivation and optimize learning outcomes in the context of digital transformation.

Keywords: gamification; learning motivation; upper secondary school; digitalization of education; educational tools; instructional strategies.

Отримано редколегією / Received: *21.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *30.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 373.3.015.31:159.955
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-148-157

Самойленко О. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
samoilenko.ov@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-2622-3064

ІНТЕГРАЦІЯ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ В МЕТОДИКУ НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ І ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті досліджено інтеграцію нейропедагогічного підходу в методику навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі. Актуальність зумовлена вимогами Нової української школи, орієнтацією на розвиток особистості, соціально-емоційного інтелекту та здоров'язбережувальної поведінки учнів. Метою є обґрунтування методичної моделі інтеграції нейропедагогіки та визначення її потенціалу для розвитку саморегуляції, соціальної взаємодії й відповідальної поведінки молодших школярів. Висвітлено вплив нейропедагогічних стратегій на увагу, пам'ять, мислення та мотивацію, окреслено ефективність діяльнісних і мультисенсорних методів. Доведено, що нейропедагогічний підхід сприяє оптимізації освітнього процесу, формуванню здорового способу життя та безпечної поведінки.
Ключові слова: нейропедагогіка, нейропедагогічний підхід, соціальна та здоров'язбережувальна освітня галузь, когнітивне перевантаження, соціально-емоційний інтелект, здоров'язбереження, вчитель початкових класів, Нова українська школа.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в освіті, пов'язані з реалізацією концепції Нової української школи, зумовлюють необхідність оновлення методологічних і методичних засад навчання соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі. У пріоритеті освітньої політики перебуває формування життєвих компетентностей, розвиток соціально-емоційної зрілості, відповідального ставлення до власного здоров'я, здатності до саморегуляції та безпечної поведінки. Водночас, традиційні підходи до організації навчання соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі не повною мірою враховують психофізіологічні та когнітивні особливості розвитку молодших школярів, що може негативно впливати на результативність освітнього процесу.

Одним із інноваційних напрямів розвитку сучасної педагогічної теорії та освітньої практики є нейронавчання, або нейропедагогіка (англ. Neuropedagogy, Educational neuroscience), що сформувалася на перетині педагогіки, нейронаук і когнітивної психології. Зазначений напрям спирається на результати досліджень у галузях нейроанатомії, нейрофізіології, нейрохімії, нейроімунології, нейропсихології та диференціальної психофізіології, орієнтуючись на узгодження освітніх технологій із закономірностями функціонування мозку, особливостями пізнавальної діяльності та емоційного розвитку здобувачів освіти [7].

У сучасному науковому дискурсі нейропедагогіка розглядається як перспективний напрям педагогічних досліджень, що дає змогу науково обґрунтувати вплив нейрокогнітивних механізмів – уваги, пам'яті, емоцій, мотивації та саморегуляції – на результативність навчання, урахування яких в організації освітнього процесу створює

передумови для оптимізації навчального навантаження, підвищення пізнавальної активності і запобігання когнітивному перевантаженню учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що нейропедагогіка формується як міждисциплінарний напрям, який інтегрує досягнення педагогіки, психології та нейронаук з метою оптимізації освітнього процесу. У вітчизняному науковому дискурсі зазначена проблематика представлена у працях П. Бородича, О. Вознюк [1, с. 19–27], Т. Голуб [2, с. 34–38], І. Зязюна [5, с. 17–21], О. Ільяш [3, с. 359–361], Т. Ковальової, Т. Коробкіної, Н. Дашенкової [6], І. Ясюк [12, с. 193–201] та ін., у яких обґрунтовується доцільність урахування закономірностей функціонування мозку в організації навчання. Узагальнення цих підходів дозволяє констатувати, що нейропедагогіка розглядається не лише як теоретичний конструкт, а як практикоорієнтований інструмент підвищення ефективності навчання, зниження когнітивного перевантаження та підтримки емоційного благополуччя учнів.

Зауважимо, що вітчизняні дослідження демонструють зміщення акценту від опису сутності нейропедагогіки до конкретизації педагогічних умов її реалізації. Зокрема, виділяються такі домінантні напрями: по-перше, узгодження методів навчання з когнітивними процесами (керування увагою, дозування інформації, використання візуальних і повторювальних стратегій); по-друге, обґрунтування ролі мотиваційних механізмів, що ґрунтуються на позитивному підкріпленні, автономії та соціальній підтримці; по-третє, дослідження емоційної безпеки як передумови ефективного навчання. Водночас ці напрацювання здебільшого мають фрагментарний характер і недостатньо інтегровані у цілісні методичні моделі для початкової школи.

У контексті реформування освіти та впровадження концепції Нової української школи нейропедагогіка розглядається як ресурс забезпечення компетентнісного навчання. Встановлено, що ефективність освітнього процесу визначається не лише змістовим наповненням, а й організацією навчальної діяльності, зокрема створенням умов для поступового ускладнення завдань, підтримки уваги, емоційної стабільності та взаємодії учнів без перевантаження. У цьому аспекті нейропедагогічний підхід набуває значення інструменту формування саморегуляції, культури навчання та відповідальної поведінки [6].

Слід зазначити, що в зарубіжному науковому просторі нейропедагогічний підхід отримав системне обґрунтування у працях Е. Єнсена (E. Jensen), Л. Маккончі (L. McConchie), А. Малиски (A. Małyska), М. Шпітцера (M. Spitzer), Д. Іґлмена (D. Eagleman), М. Вольф (M. Wolf), А. Прен (A. Prehn) та ін. У дослідженнях вказаних авторів доведено необхідність узгодження педагогічних стратегій із нейрофізіологічними механізмами пам’яті, уваги, мотивації та емоційного розвитку, що дозволяє підвищити результативність навчання.

Зокрема, Е. Єнсен (E. Jensen) і Л. Маккончі (L. McConchie) акцентують на доцільності побудови освітнього процесу з урахуванням активності мозку та значення емоційного компонента навчання [15]. А. Малиска (A. Małyska) розглядає нейропластичність як ключовий механізм засвоєння знань, що забезпечується через різноманітні види пізнавальної діяльності [16, с. 45–49]. М. Шпітцер (M. Spitzer) обґрунтовує взаємозв’язок навчання та формування нейронних зв’язків, а також підкреслює значення емоційно-мотиваційних чинників [18]. Д. Іґлмен (D. Eagleman) акцентує увагу на ролі досвіду та діяльності як основи когнітивного розвитку [14].

Окремий напрям становлять дослідження соціально-емоційного навчання, у межах якого М. Вольф (M. Wolf) доводить взаємозв’язок когнітивних і емоційних процесів [17], а А. Прен (A. Prehn) обґрунтовує значення емоційно безпечного освітнього середовища для розвитку саморегуляції та навчальної мотивації [13]. Таким чином, у зарубіжному дискурсі нейропедагогіка інтегрується з підходами, орієнтованими на розвиток «soft skills» та цілісного розвитку особистості.

Разом із тим, порівняльний аналіз свідчить про наявність наукової прогалини, пов'язаної з недостатньою розробленістю методичних аспектів інтеграції нейропедагогічного підходу у зміст соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі. Зокрема, потребують уточнення педагогічні умови формування життєвих компетентностей, механізми розвитку емоційної саморегуляції та методи профілактики когнітивного перевантаження учнів.

Отже, сучасний стан дослідження проблеми характеризується наявністю теоретичних передумов і окремих практичних напрацювань, однак потребує подальшої систематизації, методичного узагальнення та розроблення цілісних моделей інтеграції нейропедагогіки в освітній процес початкової школи.

Мета статті – теоретичний аналіз засад інтеграції нейропедагогічного підходу в методику навчання соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі, розробка та наукове обґрунтування методичної моделі її реалізації в початковій школі, а також визначення потенціалу нейропедагогіки щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я, розвитку соціальної взаємодії, емоційної саморегуляції та відповідальної поведінки молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нейропедагогічний підхід у навчанні соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі набуває особливої значущості, оскільки ґрунтується на врахуванні закономірностей функціонування мозку та особливостей психоемоційного розвитку дитини. Його застосування сприяє формуванню культури здоров'я, утвердженню ціннісного ставлення до власного здоров'я, розвитку емоційної врівноваженості та відповідальної поведінки.

Орієнтація освітнього процесу на нейропедагогічні засади передбачає використання таких організаційних і методичних рішень, що враховують вікові особливості пізнавальної діяльності молодших школярів, підтримують психологічний комфорт і сприяють розвитку навичок саморегуляції й конструктивної взаємодії. Водночас урахування нейрокогнітивних механізмів навчання дає можливість раціонально дозувати навчальне навантаження, урізноманітнювати види діяльності на уроці та запобігати когнітивному перевантаженню учнів [11, с. 38–45].

Під когнітивним перевантаженням учнів у сучасних педагогічних дослідженнях розуміють стан надмірного інтелектуального напруження, що виникає тоді, коли обсяг або складність навчальної інформації перевищує можливості її ефективного опрацювання робочою пам'яттю. Такий стан знижує рівень розуміння навчального матеріалу, ускладнює формування стійких знань і може супроводжуватися зростанням емоційної напруги та втоми [19]. Серед основних причин виникнення когнітивного перевантаження слід вказати інформаційну перенасиченість уроків, недостатнє дозування навчального матеріалу, домінування однотипних завдань репродуктивного характеру, обмежену зміна видів діяльності, неврахування індивідуальних пізнавальних можливостей дітей, а також тривале використання цифрових засобів без педагогічно доцільного регулювання [4, с. 1173–1182].

Структурно когнітивне перевантаження проявляється через поєднання кількох взаємопов'язаних компонентів – інформаційного, пізнавального, емоційного та поведінкового.

Інформаційний компонент когнітивного навантаження зумовлений надмірним обсягом навчальної інформації, що пропонується учням у межах чітко регламентованого часово-організаційного ресурсу уроку. Зокрема, у процесі вивчення теми безпечної поведінки педагог може інтегрувати різнорідні змістові блоки: правила безпечної поведінки на дорозі, в інформаційному просторі, норми користування цифровими пристроями, а також основи здорового харчування. Концентрація значної кількості нових понять і рекомендацій в одному навчальному епізоді перевищує можливості робочої пам'яті молодших школярів, що ускладнює процеси осмислення, кодування та довготривалого збереження інформації. У зв'язку з цим актуалізується

необхідність оптимізації змісту навчального матеріалу шляхом його логічного структурування, поетапного подання та дидактично доцільного дозування.

Пізнавальний компонент пов'язаний зі складністю опрацювання інформації та необхідністю виконання кількох мисленнєвих дій одночасно. Наприклад, під час роботи з навчальною ситуацією учням пропонується проаналізувати поведінку персонажа, визначити, які правила здорового способу життя він порушив і запропонувати правильний варіант алгоритму дій. Якщо завдання містить занадто багато умов або потребує складних міркувань, частина учнів може втрачати логіку аналізу.

Емоційний компонент когнітивного навантаження проявляється у виникненні тривожності, хвилювання або невпевненості в ситуаціях, коли учні не повною мірою розуміють зміст завдання або не встигають виконати його в темпі класу. Такі стани знижують рівень пізнавальної активності та ускладнюють залучення до навчальної діяльності. Наприклад, під час обговорення ситуацій булінгу чи міжособистісного конфлікту в учнівському колективі окремі школярі можуть переживати підвищене емоційне напруження, побоюватися висловлювати власну думку або допустити помилку у відповіді. Водночас особливої уваги потребують випадки, коли учень ідентифікує описані ситуації з власним досвідом і розпізнає ознаки булінгу по відношенню до себе, що може посилювати внутрішню тривожність, почуття вразливості та психологічний дискомфорт. У зв'язку з цим важливим є створення безпечного освітнього середовища, емоційна підтримка учнів та педагогічно виважене моделювання обговорюваних ситуацій [10, с. 197–204].

Поведінковий компонент проявляється у зниженні активності та концентрації уваги учнів під час навчальної діяльності. На уроці це може виявлятися в тому, що учні починають відволікатися під час тривалого обговорення правил здорового способу життя, менше залучаються до групової роботи або виконують запропоновані завдання формально, без достатнього осмислення. Подібні прояви пояснюються положеннями теорії когнітивного навантаження, згідно з якою ефективність навчання значною мірою залежить від співвідношення між складністю навчального матеріалу та можливостями робочої пам'яті учнів.

Реформа Нової української школи приділяє багато уваги формуванню навичок здорового способу життя і створенню умов для фізичного й психоемоційного розвитку учнів. Це особливо важливо для дітей молодшого шкільного віку. Короткі фізичні вправи у ході уроку чи на перервах, руханки посідають чільне місце в освітньому процесі НУШ, адже стимулюють регуляцію й контроль психічної діяльності, моторні навички, зорове, слухове, просторове сприйняття тощо [4, С. 1173–1182].

Отже, з огляду на зазначене, особливої актуальності набуває питання інтеграції нейропедагогічного підходу в методику навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі. Це передбачає не лише оновлення змісту освіти, а й переосмислення форм, методів і засобів організації освітнього процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку молодших школярів.

Таким чином, інтеграція нейропедагогічного підходу спрямована на створення умов для гармонійного розвитку когнітивної, емоційної та соціальної сфер особистості дитини, формування здатності до усвідомленого вибору здорового способу життя, саморегуляції, відповідальної поведінки та конструктивної взаємодії з іншими. Важливого значення при цьому набуває створення відповідного здоров'язбережувального освітнього середовища, як системи педагогічних принципів, організаційних і психолого-педагогічних умов, що забезпечують збереження і зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я учнів. Таке середовище передбачає емоційну безпеку, підтримувальну атмосферу взаємодії, дотримання оптимального режиму навчальної діяльності, чергування видів активності, використання рухових, ігрових і рефлексивних практик, що сприяють зниженню психоемоційного напруження. Урахування нейропсихологічних особливостей розвитку молодших школярів в організації освітнього процесу сприяє підвищенню їхньої пізнавальної активності,

формуванню позитивної мотивації до навчання та розвитку соціально-емоційного інтелекту [11, с. 38–45].

На нашу думку, інтеграція нейропедагогічних підходів в освітній процес початкової ланки освіти можлива за умов дотримання таких принципів:

1. Принцип емоційної безпеки та підтримки: ефективність засвоєння знань і формування життєвих навичок значною мірою залежить від емоційного стану дитини. Адже створення психологічно комфортного середовища, атмосфери довіри та прийняття сприяє активізації когнітивних процесів, зниженню рівня тривожності.

2. Принцип цілісного розвитку особистості: навчання має забезпечувати інтеграцію когнітивного, емоційного, соціального та фізичного розвитку.

3. Принцип діяльнісної та практичної спрямованості: засвоєння соціальних і здоров'язбережувальних знань є більш ефективним за умов активної діяльності учнів, використання рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, проєктної та дослідницької роботи.

4. Принцип індивідуалізації та варіативності: врахування індивідуальних особливостей розвитку, сприйняття, типів мислення.

5. Принцип сенсорної та рухової активності: чергування інтелектуальної, фізичної та творчої діяльності позитивно впливає на функціонування мозку, сприяє розвитку уваги, пам'яті та емоційної саморегуляції.

6. Принцип соціальної взаємодії та співпраці: формування емпатії, відповідальності, уміння працювати в команді та уникати конфліктів.

7. Принцип рефлексії та саморегуляції: розвиток здатності аналізувати власні емоції, поведінку та результати діяльності сприяє формуванню усвідомленого ставлення до здорового способу життя.

Теоретичні засади інтеграції нейропедагогіки базуються на положеннях про пластичність мозку, значення емоційного стану у навчанні, роль мотивації та діяльнісного підходу. Вона передбачає врахування індивідуальних темпів розвитку, сенсорних особливостей, соціального досвіду дитини. Особливого значення набуває принцип цілісності розвитку, що передбачає комплексну інтеграцію основних компонентів навчання. Це відповідає сучасним підходам до формування ключових компетентностей, зокрема соціальної, громадянської та здоров'язбережувальної. У свою чергу, концепція соціально-емоційного навчання розглядається як ключовий механізм формування здоров'язбережувальної компетентності, розвитку емпатії та самоконтролю [10, с. 197–204].

На нашу думку, методична модель інтеграції нейропедагогічних підходів у навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі – це цілісна система, що поєднує мету, зміст, педагогічні підходи, технології та результати освітньої діяльності. Її реалізація повинна бути спрямована на створення умов для формування соціальної та здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів з урахуванням закономірностей розвитку мозку, емоційно-вольової сфери та індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності.

Мета вказаної методичної моделі – забезпечення гармонійного розвитку особистості учнів початкових класів шляхом формування усвідомленого ставлення до власного здоров'я, здатності до саморегуляції, безпечної поведінки, ефективної комунікації та конструктивної взаємодії. У межах зазначеної мети, особлива увага повинна приділятися розвитку емоційної регуляції, внутрішньої мотивації до здорового способу життя, відповідальності за власне здоров'я та здоров'я рідних, навичок співпраці та здатності до рефлексії.

Теоретико-методологічне підґрунтя моделі становитимуть компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи, що забезпечують спрямованість освітнього процесу на формування життєвих умінь і досвіду соціальної взаємодії.

Змістовий блок моделі передбачає інтеграцію знань і практичного досвіду, спрямованого на формування культури здоров'я, розвиток соціально-емоційної

сфери, профілактику психоемоційного напруження, опанування правил безпечної поведінки у різних життєвих ситуаціях. У центрі уваги перебуває розвиток життєвих компетентностей, що забезпечує здатність учнів застосовувати отримані знання у повсякденній діяльності.

Організаційно-технологічний блок передбачає використання інтерактивних методів навчання, що стимулюють інтерес, активність і залученість учнів до освітнього процесу. Ефективними є кооперативні форми роботи, рольові та ситуаційні ігри, тренінгові вправи, дискусії, рефлексивні практики, а також рухові та релаксаційні паузи, які сприяють зниженню когнітивного навантаження та підтриманню психоемоційного благополуччя. Особливе значення має створення освітнього середовища, що забезпечує емоційну безпеку, підтримку та позитивну взаємодію.

Результативність реалізації моделі має проявлятися в підвищенні навчальної мотивації, розвитку соціально-емоційної сфери, сформованості здоров'язбережувальної поведінки, зниженні рівня тривожності та напруження, а також у підвищенні готовності учнів до відповідальної поведінки у повсякденному житті. Запропонована модель сприятиме формуванню цілісного підходу до навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі та відповідатиме сучасним вимогам компетентнісної освіти і принципам гуманізації освітнього процесу.

Таким чином, педагогічними умовами реалізації мають бути:

1. Підготовка вчителя до застосування нейронаукових знань у професійній діяльності – одна з ключових педагогічних умов. Сучасний педагог повинен володіти базовими уявленнями про особливості функціонування мозку дитини, процеси пам'яті, уваги, мислення, емоційної регуляції та мотивації, що дозволяє оптимізувати навчальне навантаження та запобігати когнітивному перевантаженню учнів [8].

Важливим аспектом є формування у майбутніх і практикуючих учителів початкових класів нейропедагогічної компетентності, яка передбачає здатність:

– планувати та організовувати освітній процес із урахуванням вікових і психофізіологічних особливостей молодших школярів;

– застосовувати діяльнісні, інтерактивні та емоційно забарвлені методи навчання;

– використовувати технології активізації уваги, розвитку пам'яті, креативного та критичного мислення;

– створювати позитивний психологічний клімат і підтримувати емоційне благополуччя учнів.

Підготовка вчителя початкових класів до інтеграції нейропедагогічних підходів має здійснюватися на рівні закладів вищої освіти, курсів підвищення кваліфікації, самоосвіти, участі в тренінгах, професійних спільнотах, освітніх проєктах. Особливого значення набуває розвиток рефлексивних умінь, здатності аналізувати власну педагогічну діяльність, оцінювати її ефективність з позицій нейропедагогіки та адаптувати освітні практики до індивідуальних потреб молодших школярів.

2. Інтеграція нейропедагогічних підходів із компетентнісною парадигмою Нової української школи. Концепція НУШ передбачає формування ключових компетентностей, розвиток цілісної особистості, здатної до саморозвитку, критичного мислення та соціальної взаємодії. Нейропедагогічні підходи сприяють реалізації цих завдань, оскільки враховують природні механізми навчання, індивідуальні стилі пізнання, емоційно-мотиваційні чинники.

Інтеграція нейропедагогічних підходів передбачає:

– використання діяльнісних, дослідницьких і проєктних методів навчання;

– розвиток метакогнітивних умінь, саморегуляції та навчальної автономії;

– формування соціально-емоційної компетентності;

– застосування формувального оцінювання;

– створення умов для творчої самореалізації учнів.

Важливою є також міжпредметна інтеграція, що сприяє формуванню цілісної картини світу, зниженню когнітивного перевантаження та розвитку гнучкого мислення. Нейропедагогіка підтримує ідею навчання через діяльність, співпрацю, досвід і рефлексію, що відповідає сучасним європейським освітнім тенденціям [9, с. 205–212].

3. Інклюзивність та врахування індивідуальних потреб учнів.

Суттєвою педагогічною умовою є створення інклюзивного освітнього середовища та врахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини. Нейропедагогіка акцентує увагу на різноманітності когнітивних стилів, темпів навчання, особливостей сприймання, пам'яті, уваги, що особливо актуально в умовах інклюзивної освіти.

Реалізація цієї умови передбачає:

– диференціацію та індивідуалізацію навчання;

– використання мультисенсорних методів;

– адаптацію освітнього середовища;

– застосування технологій підтримки дітей з особливими освітніми потребами;

– співпрацю з асистентом учителя, психологом, батьками;

– розвиток толерантності та емпатії в учнівському колективі [11, с. 38–45].

Особливого значення набуває створення емоційно безпечного освітнього середовища, що сприяє зниженню тривожності, підвищенню навчальної мотивації та когнітивної активності. Підтримка позитивної самооцінки, розвиток саморегуляції, формування навичок соціальної взаємодії сприяють успішній інтеграції в освітній процес.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, інтеграція нейропедагогічного підходу в методику навчання соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі в початковій школі сприятиме розвитку життєвих компетентностей, підвищує мотивацію, забезпечує формування здоров'язбережувальної поведінки. Перспективами подальших досліджень є розроблення моделей підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах нейропедагогіки та експериментальна перевірка ефективності нейропедагогічних технологій.

Список використаних джерел

1. Вознюк О. В. Нейропедагогіка – потужний ресурс освіти дорослих. *Андрагогічний вісник.* Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 10. 170 с. С. 19–27.

2. Голуб Т. П. Психологія освіти як новий підхід у педагогічних науках. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* 2021. №. 3. С. 34–38. DOI: https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2021.3.6

3. Ільяш О. Нейропедагогіка: як освітній процес впливає на нервову систему. *Collection of Scientific Papers «ΛΌГОΣ»*, March 1, 2024; Paris, France, p. 359-361. DOI: https://doi.org/10.36074/logos-01.03.2024.079

4. Жук В. В. Когнітивне перевантаження як проблема сучасної психології. *Журнал «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка».* 2025. № 7(47). С. 1173–1182. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1173-1182

5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 2008. 608 с.

6. Коробкіна Т. В., Дашенкова Н. М. Освіта довіри: нейропедагогіка безпеки в епоху невизначеності. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія.* 2025. № 8. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-01-02

7. Навроцька І. С. Впровадження піраміди навчання Вільямса та Шелленбергера в освітню систему: нейропедагогічний підхід. *Інклюзія і суспільство.* Кам'янець-Подільський: Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2024. № 3. 112 с. С. 64–71. DOI: https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-3-9

8. Нейропедагогіка: сутність та можливості використання в університеті URL: https://dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/971c14c2-777b-4766-b841-65347332d174/content (дата звернення: 20.02.2026).

9. Нікітіна О. Ігрова діяльність та міжпредметна інтеграція у ранньому навчанні дітей англійської мови. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»* (October 17, 2025; London, England, UK). С. 205–212. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/3091

10. Розлуцька Г., Петрина Я. Соціально-емоційне навчання: системний підхід. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. № 1(56). С. 197–204. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.197-204

11. Сущенко Л. О. Нейропсихологічний підхід у навчанні і креативній діяльності дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 75. Т. 3. С. 38–45. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.7

12. Ясюк І. Нейропедагогіка та мозок-орієнтоване навчання: нові підходи у викладанні та навчанні іноземних мов. *Український Педагогічний журнал.* 2024. № 4. С. 193–201. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-193-201

13. Anette Prehn. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Anette_Prehn?utm_source (date of application: 10.02.2026).

14. David Eagleman Livewired: The Inside Story of the Ever-Changing Brain. New York : Pantheon Books, 2020. 304 p.

15. Eric P. Jensen Liesl McConchie Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn Third Edition (Revised Edition) URL: https://www.amazon.com/Brain-Based-Learning-Teaching-Students-Really/dp/1544364547 (date of application: 10.02.2026).

16. Małyska A. Neurodydaktyka w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*. 2016. Nr 3. S. 45–49.

17. Maryanne Wolf. URL: https://www.maryannewolf.com/ (date of application: 10.02.2026).

18. Spitzer M. Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2002. 480 s.

19. Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. Cognitive Load Theory. New York: Springer, 2011. 274 p. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4

References

1. Vozniuk, O. V. (2019). Neiropedahohika – potuzhnyi resurs osvity doroslykh [Neuropedagogy as a powerful resource of adult education]. *Andrahohichnyi visnyk – Andragogical Bulletin*, 10, 19-27. Zhytomyr [Ukraine]: Vyd. ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

2. Holub, T. P. (2021). Psykholohiia osvity yak novyi pidkhid u pedahohichnykh naukakh [Psychology of education as a new approach in pedagogical sciences]. *Dniprovskyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava – Dnipro Scientific Journal of Public Administration, Psychology, Law*, 3, 34–38 https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2021.3.6 [in Ukrainian].

3. Iliash, O. (2024). Neiropedahohika: yak osvitnii protses vplyvaie na nervovu systemu [Neuropedagogy: how the educational process affects the nervous system]. *Collection of Scientific Papers «ΛΌΗΟΣ»*, 359–361. Paris [France] https://doi.org/10.36074/logos-01.03.2024.079 [in Ukrainian].

4. Zhuk, V. V. (2025). Kohnityvne perevantazhennia yak problema suchasnoi psykholohii [Cognitive overload as a problem of modern psychology]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 7(47), 1173–1182. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1173-1182 [in Ukrainian].

5. Ziaziun, I. A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]. Cherkasy [Ukraine]: Vyd. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].

6. Korobkina, T. V., & Dashenkova, N. M. (2025). Osvita doviry: neiropedahohika bezpeky v epokhu nevyznachenosti [Education of trust: neuropedagogy of safety in the era of uncertainty]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriia: pedahohika ta psykholohiia – Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology*, (8). https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-01-02 [in Ukrainian].

7. Navrotska, I. S. (2024). Vprovadzhennia piramidy navchannia Viliamsa ta Shellenberhera v osvitniu systemu: neiropedahohichnyi pidkhid [Implementation of the Williams

and Schellenberger learning pyramid in the educational system: a neuropedagogical approach]. *Inkliuziia i suspilstvo – Inclusion and Society*, (3), 64–71 https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-3-9 [in Ukrainian].

8. Neiropedahohika: sutnist ta mozhlyvosti vykorystannia v universyteti [Neuropedagogy: essence and possibilities of use in the university]. (n.d.). Retrieved from https://dspace.khadi.kharkov.ua [in Ukrainian].

9. Nikitina, O. (2025). Ihrova diialnist ta mizhpredmetna intehratsiia u rannomu navchanni ditei anhliiskoi movy [Game activity and interdisciplinary integration in early English language learning]. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, 205–212. London [UK]. Retrieved from https://previous.scientia.report [in Ukrainian].

10. Rozlutska, H., & Petryna, Ya. (2025). Sotsialno-emotsiine navchannia: systemnyi pidkhid [Social-emotional learning: a systemic approach]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(56), 197–204 https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.197-204 [in Ukrainian].

11. Sushchenko, L. O. (2021). Neiropsykholohichnyi pidkhid u navchanni i kreatyvnii diialnosti ditei molodshoho shkilnoho viku z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Neuropsychological approach in learning and creative activity of primary school children with special educational needs]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 75(3), 38–45 https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.7 [in Ukrainian].

12. Iasiuk, I. (2024). Neiropedahohika ta mozok-oriientovane navchannia: novi pidkhody u vykladanni ta navchanni inozemnykh mov [Neuropedagogy and brain-oriented learning: new approaches in teaching foreign languages]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 4, 193–201 https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-193-201 [in Ukrainian].

13. Eagleman, D. (2020). *Livewired: The inside story of the ever-changing brain*. New York [USA]: Pantheon Books [in English].

14. Jensen, E. P., & McConchie, L. (2014). *Brain-based learning: Teaching the way students really learn* (3rd ed.). Thousand Oaks [USA]: Corwin [in English].

15. Małyska, A. (2016). Neurodydaktyka w nauczaniu języków obcych [Neurodidactics in teaching foreign languages]. *Języki Obce w Szkole – Foreign Languages at School*, 3, 45–49 [in Polish].

16. Spitzer, M. (2002). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens [Learning: Brain research and the school of life]. Heidelberg [Germany]: Spektrum Akademischer Verlag [in German].

17. Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). Cognitive load theory. New York [USA]: Springer https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4 [in English].

Samoilenko O.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
samoilenko.ov@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-2622-3064

INTEGRATION OF NEUROPEDAGOGICAL APPROACH INTO THE METHODOLOGY OF TEACHING SOCIAL AND HEALTH-PRESERVING EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Relevance of the study. The relevance of the study is determined by modern transformations in education, in particular, the implementation of the concept of the New Ukrainian School, which emphasizes the need to take into account neuropsychological

learning mechanisms in order to prevent cognitive overload and ensure the psycho-emotional well-being of students.

Purpose. The purpose of the study is to theoretically substantiate the principles of integrating the neuropedagogical approach into the methodology of teaching the social and health-preserving educational branch in primary school, to develop and substantiate a methodological model for its implementation, as well as to determine its potential for forming students' value attitudes towards health, social interaction, emotional self-regulation and responsible behavior.

Methodology. The study is based on a set of theoretical methods, including analysis and generalization of scientific sources, comparative analysis of domestic and international research, systematization of approaches to understanding neuropedagogy and neuroplasticity. Conceptual modeling was used to develop a methodological model for integrating the neuropedagogical approach. The study also included an interpretation of the impact of neuropedagogical strategies on students' cognitive and emotional processes.

Results and conclusions. It was established that neuropedagogical strategies have a positive effect on the development of attention, memory, thinking and self-regulation, as well as socio-emotional competence of primary school students. The effectiveness of activity, interactive, multisensory and reflective teaching methods is substantiated. It is proven that the integration of the neuropedagogical approach contributes to the optimization of the educational process, increasing motivation for a healthy lifestyle, developing safe behavior, empathy, cooperation and stress resistance. The need to create a safe, inclusive and non-discriminatory educational environment is emphasized. The feasibility of integrating neuropedagogical strategies into the training of primary school teachers, methodological support and development of adaptive educational technologies is substantiated.

Significance. The study has both theoretical and practical significance, as it expands the scientific understanding of neuropedagogical integration in primary education and provides a methodological basis for improving pedagogical practice. The results of the study can be applied in teacher training, curriculum development, and the development of educational technologies aimed at promoting student well-being, competence, and social responsibility.

Keywords: neuropedagogy, neuropedagogical approach, social and health-preserving educational sector, cognitive overload, social and emotional intelligence, health preservation, primary school teacher, New Ukrainian School.

Отримано редколегією / Received: *14.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *27.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.147.091.313:[37.011.3-051:78
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-158-165

Аліксійчук О. С.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
olenaaliksiichuk@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-2494-8173

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті висвітлюються теоретико-практичні проблеми моделювання проєктної діяльності як інструменту фахової підготовки майбутніх музикантів-педагогів. Конкретизовано вимоги та алгоритм впровадження методу проєктів у системі мистецької освіти. Розглянуто специфіку моделювання проєктних технологій як ефективного засобу розвитку творчого мислення здобувачів у процесі опанування освітніх компонентів митецького спрямування. Обґрунтовано динаміку становлення особистості здобувача освіти від пасивного слухача до суб'єкта активного творчого процесу завдяки самореалізації у проєктній діяльності різних видів. Схарактеризовано спектр якостей, які здобувачі освіти набувають в процесі реалізації проєктної діяльності. Підтверджено доцільність впровадження проєктних технологій для активізації самостійної, пошукової, пізнавальної та творчої діяльності здобувачів вищої освіти.
Ключові слова: проєктна діяльність, етапи проєктної діяльності; моделювання, фахова підготовка, освітній процес, майбутні музиканти-педагоги, творча самореалізація.

Постановка проблеми. Активна динаміка трансформації сучасного суспільства скеровує свої вимоги на заклади вищої освіти для підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, акцентуючи увагу не лише на когнітивному аспекті підготовки здобувачів, а й на розвитку їх інноваційності, креативності та здатності до адаптивності у майбутній професійній діяльності. Актуальним завданням освіти (зокрема музичної) є пошук нових педагогічних технологій для формування здатності здобувачів до саморозвитку, інноваторства та самопроєктування у мистецько-професійному просторі.

Постійне оновлення сучасних освітніх технологій сприяє здатності здобувачів інтегрувати інформацію з різних освітніх компонентів, орієнтуватись у сучасних освітніх тенденціях, опановувати та практично втілювати зміст, форми, методи навчання та виховання. Відтак, особливої актуальності набуває вивчення та практична реалізація моделювання проєктної діяльності в системі мистецької освіти майбутніх музикантів-педагогів. Ефективність впровадження методу проєктів зумовлюється також синергетичним ефектом, який сприяє професійному становленню майбутніх музикантів-педагогів у ракурсі: особистісного зростання; опанування технології

колективної комунікації та співробітництва учасників освітнього середовища; самовираження їх творчої індивідуальності тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сутність та особливості використання проєктних технологій розглядали зарубіжні та вітчизняні науковці, зокрема: американські – Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Коллінгс; українські – І. Дичківська, І. Єрмаков, О. Любарська, О. Пєхота, О. Пометун, С. Шевцова, М. Чепіль та ін. Специфіку реалізації проєктного навчання як новітньої прогресивної педагогічної технології, студіювали у своїх дослідженнях: К. Др. Гансуар, С. Гончаренко, І. Єрмакова, О. Косович, О. Онопрієнко, Л. Паламарчук, В. Реут, С. Сисоєва, Т. Сілакова та ін.

Науково-методичний доробок вчених Л. Кондратової, Л. Левчук, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Рудницької, С. Соломахи, М. Федорець охоплює проблематику модернізації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти на уроках «Мистецтва» та «Музичного мистецтва» засобами проєктної діяльності.

Н. Білова [2], М. Шевчук [5] досліджували проблему формування фахової компетентності майбутніх музикантів-педагогів засобами використання методу проєктів. Н. Чернуха та М. Васильєва-Халатникова розглядали проєктну діяльність як тренд сучасного освітнього процесу [4]. У наукових розвідках О. Новської висвітлюється питання феномену самопроєктування [3].

Аналіз результатів наукових праць вчених засвідчує те, що метод проєктів є ефективним засобом формування цілісної, гармонійної, компетентної особистості майбутнього музиканта-педагога. Однак, дана проблема залишається актуальною, потребує подальшого обґрунтування та дослідження ракурсі підготовки майбутніх музикантів-педагогів до моделювання проєктної діяльності у закладах освіти.

Мета статті: розкрити суть, види і шляхи впровадження методу проєктів у освітній процес; висвітлити алгоритм моделювання проєктів у системі підготовки здобувачів вищої освіти для майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній день проєктна технологія набуває особливої популярності, адже вона виконує роль додаткового дієвого методичного інструменту у комплексі з іншими педагогічними технологіями для особистісно-орієнтованого навчання, завдяки діяльнісно- інтегративного підходу, що у комплексі сприяє активному фаховому становленню здобувачів вищої освіти.

Метод проєктів – є способом досягнення поставленої перед здобувачем навчальної мети, шляхом технології моделювання визначеної проблеми, кінцевим результатом якої повинен бути створений та презентований продукт (письмовий або усний). Варто зауважити, що сучасний освітній простір вимагає від здобувачів активізації академічної мобільності, що скеровує пріоритет не стільки на кінцевий показник, як на сам процес пізнання, де здобувач занурюється у когнітивний пошук, набуваючи нових компетентностей.

Н. Чернуха та М. Васильєва-Халатникова вказують, що: «Важливими ознаками проєктної діяльності є, безперечно, спрямованість на розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно контролювати свої знання та дії, орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати й інтегрувати результати, що вдалося отримати з різних джерел у процесі теоретичного і практичного навчання» [4, с. 69].

Головна ідея впровадження методу проєктів полягає в усвідомленні здобувачами значущості самостійно здобутих знань і навичок, розвитку пізнавальних умінь, а також здатності їх використання у різних видах діяльності (творчій, пошуковій, мистецькій, соціальній тощо). Сутністю проєктної технології є саме самостійна діяльність здобувача, який у процесі опанування знань набуває таких якостей як: ерудованість, творча активність, креативність, здатність до самоосвіти та саморозвитку, орієнтація на професійне вдосконалення тощо. Проєктна технологія – це комбінований педагогічний інструмент, який сприяє формуванню у здобувачів здатності до: самостійності, самоорганізації, самоконтролю, співробітництва, уміння працювати в команді, вести культурну дискусію на визначену тему тощо.

Проєктна діяльність є інноваційним підходом, який детермінує освітній процес з репродуктивного на продуктивний креативно-творчий рівень. Важливим фактором є те, що проєктна діяльність виступає у ролі прогресивного інструменту моделювання та модернізації освітнього процесу, що стимулює здобувачів до активізації власних когнітивних ресурсів. Головною метою будь-якого виду проєкту є самостійний автономний пошук креативних шляхів розв'язання поставленої проблеми.

На основі аналізу науково-методичної літератури, варто визначити наступні ***принципи*** проєктної діяльності, а саме:

– *добровільної участі* у проєкті, що враховує надання можливості кожному здобувачу проявити свою ініціативу та активність;

– *особистісного розвитку*, самоконтролю та самореалізації;

цілісності у взаємозв'язку теоретичних і практичних складових;

– *культуровідповідності*, скерований на задоволення естетичних потреб здобувачів та потреб у пізнанні, спілкуванні, комунікації, саморефлексії та самоорганізації;

– *інтегративності*, поєднує пізнавальну, дослідницьку, педагогічну та проєктну діяльність;

- *продуктивності* – передбачає ефективність діяльності здобувачів у опанування та практичному застосування отриманих знань, умінь та навичок у різних сферах фахової та соціальної діяльності;

- *цілісності та завершеності* – виконання поставлених завдань, досягнення мети та логічне завершення доведеної до кінця проєктної діяльності з презентацією результатів.

У науково-методичних джерелах зустрічаються різні варіанти дефініції проєкту (метод проєктів, проєктна діяльність, проєктна технологія), усі вони є тотожними, мають однакову мету і спрямованість, їх суть полягає у активній самостійній практичній діяльності для досягнення конкретного результату та його презентації. Кожен дослідник може обирати будь-який варіант даного поняття для наукового студіювання.

Ефективність проєктної діяльності залежить від конкретних критеріальних вимог щодо її впровадження, а саме: «…наявність цікавої та значущої соціальної проблеми; передбачуваність результатів; самостійна діяльність виконавців (індивідуальна, парна, групова); структурованість змістових частин проєкту; дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання; використання дослідницьких методів і певної послідовності дій та ін.» [1, с. 8].

У педагогічній практиці використання проєктних технологій, виділяють наступні їх види: кіно та фото проєкти, інформаційні, соціальні, екскурсійні, віртуальні, творчі, комбіновані та інші.

Різновиди проєктної діяльності, які реалізовуються у процесі фахової підготовки майбутніх музикантів-педагогів можна розподілити на наступні ***групи***:

– *дослідницькі проєкти* за форматом схожі з науково-дослідною роботою, передбачають: обґрунтування актуальності визначеної тематики, визначення мети, окреслення завдань, проведення власне самого дослідження з подальшим аналізом та оформленням результатів, обговоренням та захистом (наприклад, тем: «Застосування STEM-підходу як засобу інтеграції педагогічних технологій та мистецтва», «Творчість Володимира Івасюка як засіб формування національної самосвідомості дітей та молоді», «Феномен артистизму Ніни Матвієнко: синтез виконавської майстерності та емоційної експресії» та інші);

– *творчі проєкти* мають досить широкий вибір форми реалізації, передбачають нетиповий, вільний підхід до самого виконання проєкту та презентації отриманих результатів (орієнтовними прикладами тем можуть бути наступні: «Перформанс – космос Й. С. Баха: інтеграція кольору та звуку», «Театр тіней під музику бандури: спектакль за мотивами полістилістичних творів сучасних українських композиторів», «Музичний супровід-озвучення казок та легенд різних регіонів України»;

– *практико-орієнтовані проєкти*, скеровані на розв'язання соціальних проблем, та висвітленню інтересів здобувачів. Їх головна особливість – це визначений результат, який можна практично реалізовувати для вирішення актуальних питань (наприклад: «Мистецька вітальня: музико-терапевтичні концерти для військових та для людей похилого віку», «Музичне укриття: розробка та організація мистецько-ігрових занять для дітей-переселенців», «Музичний аудіогід: історичними пам'ятками рідного міста», «Музична майстерня: серія відеоуроків/майстеркласів із виготовлення та гри на народних інструментах» та інші);

– *інформаційні проєкти* передбачають максимально повний збір, аналіз та узагальнення інформації про визначений об'єкт чи явище з метою подачі опрацьованого матеріалу широкій аудиторії (наприклад: «Фольклорна експедиція: збір та розшифровка народних пісень певного регіону», «Скарби України: музичні династії», «Енциклопедія/словник старовинних українських народних музичних інструментів», «Антологія українських музичних казок» та інші). Інформаційні проєкти є досить трудомісткими, потребують коригування та додаткових консультацій координатора у процесі їх розробки та реалізації.

Функція педагога у проєктній діяльності полягає не у керівництві, а саме в координуванні та мотивації здобувачів, що сприяє збагаченню пізнавальної сфери особистості майбутніх фахівців та готує їх до роботи у сучасних соціокультурних умовах. Не дивлячись на те, що проєктна діяльність є зрозумілою для здобувачів, вона ставить перед ними завдання самостійного пошуку інформації та творчого підходу у розв'язанні окресленої проблеми. Викладач повинен вказати ефективні шляхи опанування нових знань у процесі опрацювання значної кількості джерел інформації.

У процесі реалізації проєктної діяльності, педагогу-координатору доцільного дотримуватись наступних ***рекомендацій***:

– не варто авторитарно контролювати та обмежувати креативні ідеї учасників проєкту, навпаки їх необхідно заохочувати до творчої самостійності, враховувати їхні бажання та ідеї, підбадьорювати, заохочувати у втіленні власних задумів;

– необхідно попередньо визначити вид проєкту та скласти чіткий поетапний план його втілення;

– для реалізації колективного проєкту бажано розділити учасників на робочі групи, кожна з яких буде виконувати певне завдання, а пізніше об'єднати зусилля цих груп для створення цілісного проєктного продукту (завдяки цьому проєкт набуде творчого-креативного формату).

Проєктна діяльність може застосовуватись впродовж різних етапів опанування знань з певного освітнього компоненту, а саме: як метод закріплення опрацьованого матеріалу з теми, певного модуля, чи усієї дисципліни; як один з форматів практичного, лабораторного чи підсумкового заняття; як ефективна педагогічна технологія самоосвіти, активізації креативності та розвитку творчого потенціалу здобувачів. За своєю суттю проєктна діяльність є динамічною, інтерактивною, вона спонукає здобувачів не лише до активної комунікації та взаємодії, а також до готовності експериментувати та комбінувати види діяльності, створюючи рухливі, варіативні проєктні моделі, які можна змінювати та коригувати у процесі організації та розробки.

Ефективність проєктної діяльності залежить від дотримання конкретної поетапності. Відтак, алгоритм втілення проєкту передбачає реалізацію наступних ***етапів***:

1. Вибір теми, яка має бути досить інформаційно-об'ємною, чітко окресленою, відповідати змістовому наповненню дисципліни, з врахуванням можливості організації робочих груп для опрацювання підтем, згідно інтересів здобувачів. Педагог може запропонувати колегіальне обговорення варіантів тем та колективне визначення робочої теми.

На даному етапі оформлюється «бланк заявки» на обраний проєкт, у якому вказується: тема проєкту; заклад освіти; форма реалізації проєкту (сценічна, мультимедійна, екскурсійна, комбінована тощо); педагог-координатор; учасники проєкту

(академічна група/групи); ідея проєкту; основні труднощі та проблеми реалізації; інтеграційне коло предметів для збору інформації; вид (локальний/ глобальний); тривалість проєкту (короткотривалий/довготривалий – окреслити орієнтовні часові рамки реалізації); очікувані результати тощо.

2. *Збір, аналіз, опрацювання та систематизація інформації*. На даному етапі розробляється конкретний план роботи, обрається оргкомітет, відбувається розподіл учасників за проєктними робочими групами для опрацювання різних джерел інформації. Педагог у даному процесі виконує роль куратора-координатора лише підтримуючи та надаючи поради, а увесь процес створення проєкту виконують здобувачі (розробляють сценарій, проводять репетиційну роботу тощо).

У процесі підготовки проєкту, координатору бажано розробити графік виконання здобувачами завдань та презентації у якому вказати дедлайн окремих етапів, а також кінцевий термін захисту проєкту. Етапи включають увесь процес проєктної діяльності (від обрання теми, пошуку матеріалів, розробки сценарію, презентації проєкту до завершального етапу – обробки даних, відео зйомки, фото, створення колажу, проведення опитування, монтажу фільму тощо). Етапи діяльності є орієнтовними їх можна змінювати, варіювати, моделювати згідно формату, виду та теми проєкту. Варто зауважити, що здобувачі освіти також можуть вносити власні пропозиції щодо визначення та введення у графік певних етапів.

3. *Реалізація проєкту* – це власне проведення самого проєкту згідно визначеного формату (віртуальної чи реальної екскурсії; презентації фото виставки чи кінофільму; концертного дійства; арт-перформансу; вистави тощо).

4. Саморефлексія – після презентації проєкту варто зафіксувати результати його проведення у вигляді відеозапису, оформлення брошури, альбому, сценарію тощо. Зі здобувачами варто провести обговорення проєкту, оцінити свою роботу, діяльність своїх одногрупників та інших учасників, окреслити позитивні результати, а також проаналізувати труднощі та невдалі моменти впродовж усього процесу впровадження проєктної технології.

У процесі опанування здобувачами освітніх компонентів «Сучасне мистецтво у закладах загальної середньої освіти», «Методика навчання музичного мистецтва», «Світова художня культура» та інших дисциплін мистецького спрямування, а також підготовки здобувачів до проходження педагогічної практики, досить доречним буде проведення таких видів проєктів як: *екскурсійні*, *творчі, кінопроєкти* та ін.

Екскурсійний проєкт може бути проведений як у реальному вимірі так і онлайн (у спеціально створених віртуальних умовах) на базі мистецьких галерей, музеїв, виставкових залів, або як подорож по мистецьких архітектурних об’єктах, садибах-музеях видатних митців тощо. Екскурсійні проєкти можуть охоплювати як учасників однієї академічної групи так і здобувачів різних курсів, груп а також викладачів. Наприклад, екскурсійні проєкти можуть бути створені на таку тематику як: *«Історично-культурні загадки рідного краю», «Таємниці музею (вказати якого)», «Сучасний погляд: від графіті до паблік-арту», «Інсталяція: діалог епох»* та інші. Процес підготовки проєкту відбувається за класичним алгоритмом у відповідності до визначених етапів роботи. Здобувачі працюють у творчих робочих групах, розподілившись за напрямком (архітектура, образотворче мистецтво, скульптура, тощо), опрацьовуючи відповідні матеріали: енциклопедичні відомості, історичні дані, легенди, фото, репродукції, відео-сюжети, літературні зразки, перекази – увесь спектр інформації про обраний об’єкт. Здобувачі можуть створити «екскурсійно-маршрутну мапу», де схематично, умовними позначками зобразити напрямок пересування між «маршрутними точки». Захист проєкту проводять самі здобувачі у заздалегідь вибраному форматі (реальної подорожі чи онлайн). Після проведення, для закріплення результату оформлюється альбом (або електронний варіант брошури) у якому розміщуються: сценарій проведення проєкту; доповіді здобувачів, фотографії екскурсійних об’єктів та самих учасників тощо.

За допомогою реалізації *кінопроєктів,* здобувачі можуть висвітлювати визначену тему у форматі відеофільму (любительської документальної кінострічки, або короткометражного художнього сюжету). Тематика кінопроєктів є досить широкою. Наприклад: *«Погляд на архітектурні ансамблі міста через призму кінокамери», «Музичні фарби Болівуду», «Образ козака Мамая у різних видах мистецтва», «Видатні персоналії українського кінематографу», «Духовні перлини нашого міста»* тощо.

До прикладу, у процесі створення кінопроєкту *«Духовні перлини нашого міста (чи села)»,* робочі проєктні групи здобувачів можуть розподілити діяльність за наступними напрямками: бесіда (інтерв'ю) зі священником на тему духовного розвитку людини; цикл відеофрагментів з духовних свят продовж усього календарного року; відеорепортаж про особливості духовних архітектурних духовних споруд та іконографії; сторінка присвячена духовній музиці тощо. Після завершення роботи та монтажу, відбувається презентація прем'єри кінопроєкту у форматі: «кінореферату», «документального кінофільму», «фільму-роздуму», «відеощоденника паломника» з обов'язковим підсумковим обговоренням.

Найбільш поширеними видами проєктів у підготовці майбутніх музикантів-педагогів є ***творчі проєкти,*** які можуть бути втілені у різноманітних форматах: музично-літературної композиції, театральної вистави, мистецької акції, творчої виставки, майстер-класу, творчої зустрічі тощо. Наприклад: *«Феномен універсалізму творчої постаті Григорія Сковороди», «Інтеграція мистецтв у творчості Тараса Шевченка», «Бах: діалог із душею», «Світ козацького бароко», «Образ козака Мамая у різних видах мистецтва», «Пісенний код України»* та інші.

Варто зазначити, що при організації творчих проєктів, присвячених творчості видатних персоналій культури і мистецтва, завданнями для робочих проєктних груп, можуть бути важливі періоди життя та становлення особистості митця, зокрема: дитинство, навчання, учителі, шлях становлення особистості митця; вплив оточення (сім'я, друзі, сучасники, однодумці, зустріч з важливими людьми)*;* особливості творчого кредо; творчі пошуки; історія кращих робіт майстра; періоди творчого злету та завершення творчої кар'єри. У процесі презентації проєкту, доповіді учасників варто ілюструвати за допомогою фотографій, афіш, репродукцій, музичних фрагментів тощо. Після захисту необхідно провести дискусію або вільне обговорення проєкту.

Відтак, застосування проєктних технологій у фаховій підготовці майбутнього музиканта-педагога забезпечує творчу самореалізацію здобувачів, стимулює здатність до пошуків інновацій, розвиває ініціативність, стратегічне мислення.

У підсумку такий підхід гарантує готовність майбутнього фахівця до ефективної роботи в умовах сучасного динамічного мистецького простору.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проєктна діяльність є універсальним педагогічним інструментом, який скеровує освітній процес у русло інтеграції з культурно-естетичним простором. Ефективність впровадження методу проєктів у процесі підготовки майбутніх музикантів-педагогів залежить від створення творчої атмосфери на заняттях, заохочення здобувачів до самостійності у реалізації творчого задуму, що у свою чергу сприяє розширенню спектру емоційного досвіду, креативності, розвитку спеціальних професійних здібностей. Дана технологія дозволяє забезпечити гармонію між самостійною творчо-пошуковою діяльністю здобувачів та досягненням кінцевого високохудожнього результату. Проєктна діяльність сприяє: формуванню компетентнісної сфери майбутніх фахівців, активізації їх позитивної мотивації у опануванні необхідного теоретико-методичного базису, енциклопедичних знань, вдосконаленню навичок самостійного ефективного пошуку варіантів вирішення поставлених завдань, а також розкриттю творчого потенціалу у майбутній музично-педагогічній діяльності.

У перспективі подальшого наукового студіювання окресленої тематики, варто акцентувати увагу на глибокому дослідженні впливу синтезу мистецтв для розвитку емоційного інтелекту здобувачів. Пріоритетним у подальших наукових розвідках варто визначити потенціалу інтеграції творів класичних та сучасних творів мистецтва (у полістилістичному векторі) для стимулювання емпатії та оптимізації творчого процесу у проєктній діяльності.

Список використаних джерел

1. Аліксійчук О. С., Федорчук, В. В. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання». Кам'янець-Подільський: видавець Зволейко Д. Г., 2009. 44 с.

2. Білова Н. К. Педагогічне проектування процесу навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 78–84.

3. Новська О. Р. Методика самопроектування фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наука і освіта.* 2016. № 10. С. 52–58.

4. Чернуха Н., Васильєва-Халатникова М. Проєктна діяльність як тренд сучасного освітнього процесу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2023. № 1(17). С. 69–74. DOI: https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.17.13

5. Шевчук М. О. Управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.06. Київ : Вид. «Науковий світ», 2015. 24 с.

References

1. Aliksiichuk, O. S., & Fedorchuk, V. V. (2009). Proektna diialnist studentiv u protsesi opanuvannia navchalnoi dystsypliny «Shkilnyi kurs svitovoi khudozhnoi kultury ta metodyka yoho vykladannia» [Student project-based activities in the process of mastering the academic discipline «School curriculum of world art culture and methods of its teaching»]. Kamianets-Podilskyi, Ukraine: vydavets Zvoleiko D. H. [in Ukrainian].

2. Bilova, N. K. (2015). Pedahohichne proektuvannia protsesu navchannia maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Pedagogical design of the learning process for future music teachers]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky – Research Notes of Nizhyn Mykola Gogol State University. Psychology and Pedagogy Research*, (1), 78–84 [in Ukrainian].

3. Novska, O. R. (2016). Metodyka samoproektuvannia fakhovoho rozvytku maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Methodology of professional development self-designing of future music art teachers]. *Nauka i osvita – Science and Education*, (10), 52–58 [in Ukrainian].

4. Chernukha, N., & Vasylieva-Khalatnykova, M. (2023). Proiektna diialnist yak trend suchasnoho osvitnoho protsesu [Project activity as a trend of the modern educational process]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 1(17), 69–74. https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.17.13 [in Ukrainian].

5. Shevchuk, M. O. (2015). Upravlinnia protsesom formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv muzyky zasobamy pedahohichnoho proektuvannia [Managing the process of future music teachers' professional competence formation by means of pedagogical design]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv, Ukraine: Vyd. «Naukovyi svit» [in Ukrainian].

Aliksiichuk O.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Musical Arts Department of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
olenaaliksiichuk@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-2494-8173

MODELING OF PROJECT ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF ARTS EDUCATION OF FUTURE MUSICIANS-TEACHERS

Relevance of the study. The article highlights a relevant theoretical and practical problem of modeling project as a tool for professional training of future musician-teachers.

Main of the study is to reveal the essence, types, and ways of implementing the project method into the educational process, and to highlight the algorithm for modeling projects within the training system for higher education students for their future music-pedagogical activities.

Methodology. The study employs theoretical modeling, systemic analysis, and analytical generalization to define the algorithm for implementing project-based learning within art education. How the study was done. The methodology focuses on developing creative thinking and professional competence, tracking the transformation of students into active creators through interdisciplinary, multimedia-supported project activities. For a structured approach to implementing these methods, follow the detailed methodology outlined in the analysis.

The requirements and algorithm for implementing the project method in the art education system are specified. The specifics of modeling project technologies as an effective means of developing creative thinking of applicants in the process of mastering educational components of the artistic direction are considered. It is determined that the implementation of the project method contributes to the formation of holistic professional competence, develops creative thinking and promotes the adaptability of future musician-teachers to the requirements and challenges of the modern educational environment. The dynamics of the formation of the personality of an education seeker from a passive listener to a subject of an active creative process through self-realization in various types of project activities are substantiated. The spectrum of qualities that students acquire in the process of implementing project activities is characterized, in particular.

Results/findings and conclusions. The conclusion confirms the feasibility of implementing project technologies to activate independent, search, cognitive and creative activities of higher education students. he requirements for implementing project technologies that model the development of creative thinking and the formation of the holistic professional competence of future music teachers are systematized. It is proved that project activities transform education seekers into subjects of an active creative process, ensuring their acquisition of skills in self-realization, interdisciplinary integration, and teamwork. The prospects for further scientific explorations in the perspective of this issue are outlined, regarding the use of project technologies in the development of emotional intelligence of future musician-teachers.

Significance. The practical significance lies in the optimization of the professional training of educators and the substantiation of prospects for using project technologies to develop emotional intelligence.

Keywords: project activity, stages of project activity; modeling, professional training, educational process, future musician-teachers, creative self-realization.

Отримано редколегією / Received: *30.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *11.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 378.14:371.13
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-166-174

Баруліна Ю. О.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Криворізького державного педагогічного університету
julja.barulina@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4053-5216

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОСНОВА ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто структуру та зміст професійної позиції майбутніх учителів початкових класів у контексті фахової підготовки у закладах вищої освіти. Обґрунтовано, що засвоєння програмових знань без формування стійкої внутрішньої позиції не забезпечує готовності педагога до ефективної роботи в умовах Нової української школи. Визначено та схарактеризовано п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, креативно-діяльнісний, емоційно-вольовий і діагностично-оцінний. Виявлено, що мотиваційно-ціннісний компонент інтегрує мотиви, ціннісні орієнтації та установки, які спрямовують педагога на інноваційну діяльність; змістово-процесуальний забезпечує перетворення теоретичних знань на практичні інструменти дії; креативно-діяльнісний стимулює нестандартне мислення і творчу взаємодію; емоційно-вольовий є ресурсом психологічної стійкості; діагностично-оцінний ґрунтується на рефлексії і самооцінці.
Ключові слова: професійна позиція, майбутній учитель початкових класів, фахова підготовка, мотиваційно-ціннісний компонент, змістово-процесуальний компонент, креативно-діяльнісний компонент, емоційно-вольовий компонент, діагностично-оцінний компонент, креативність, рефлексія.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до творчої педагогічної праці залишається однією з актуальних проблем сучасної вищої педагогічної освіти. Практика засвідчує, що засвоєння програмового змісту навчальних дисциплін само по собі не гарантує готовності випускника педагогічного закладу до ефективної роботи в умовах Нової української школи. Поряд із знаннями, студент потребує стійкої системи цінностей, мотивів, умінь творчо діяти й рефлексувати власний досвід. Саме цей цілісний особистісний феномен вчені позначають поняттям «професійна позиція». Проблема її формування набуває особливої актуальності в умовах реформування освіти, зокрема впровадження концепції Нової української школи, яка ставить принципово інші вимоги до особистості вчителя. Сучасній школі потрібен не транслятор готових знань, а педагог із чітко вираженою суб'єктною позицією: здатністю до креативних рішень, рефлексії власних дій та педагогічної взаємодії на засадах партнерства й гуманізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти формування професійної позиції педагога досліджували вітчизняні і зарубіжні вчені. А. Большакова обґрунтувала її системну природу, виокремивши когнітивний, мотиваційний, операційний і рефлексивний складники. О. Пометун акцентує на зв'язку позиції з фаховою компетентністю. М. Марусинець розглядає рефлексію як ключовий механізм формування внутрішньої позиції педагога. О. Савченко аналізує процесуальний аспект підготовки вчителя початкових класів. Зарубіжні дослідники M. Osiesi, K. Ayanwale, O. Akomolafe, T. Olayiwola-Adedoja, S. Olatunbosun, S. Ariyo, K. Pham, L. Nguyen,

H. Tran, M. Riadi, K. Anwar, A. Setiawan вивчали зв'язок фахового розвитку вчителя з якістю навчання учнів. Разом із тим питання багатокомпонентної структури професійної позиції майбутнього вчителя початкових класів та критеріїв її оцінювання залишаються недостатньо висвітленими у науковій літературі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати структуру професійної позиції майбутніх учителів початкових класів, схарактеризувати її основні компоненти та визначити критерії і рівні їхньої сформованості у процесі фахової підготовки. Для досягнення мети поставлено такі завдання: розкрити сутність і зміст поняття «професійна позиція»; виокремити та описати структурні компоненти; визначити критерії та рівні сформованості кожного з них.

Виклад основного матеріалу дослідження. Акцент фахової підготовки виключно на засвоєнні програмових знань не забезпечує майбутнім учителям початкових класів достатнього рівня педагогічного професіоналізму. Принципово важливо, щоб фахові якості, властивості й знання перетворювалися на інструмент креативних дій: на вміння оперативно розв'язувати проблемні ситуації, створювати умови для прояву здібностей і активності всіх учасників освітнього процесу.

Необхідний механізм, здатний активізувати цей комплекс характеристик і спрямувати особистість на творчий стан, – це професійна позиція. Її продуктивність залежить від того, наскільки майбутній учитель усвідомлює роль, сутність і динаміку застосування позиції під час вирішення педагогічних задач.

Професійна позиція є синтезом внутрішніх властивостей, що позитивно впливають на різні види діяльності й охоплює: емоційно-потребовий механізм; систему професійно-педагогічних знань і вмінь; навички роботи з різними інформаційними джерелами; технолого-методичний інструментарій планування, контролю й самооцінки результативності власної праці.

Позиція як складне особистісне утворення має багатокомпонентну структуру. А. Большакова пропонує розглядати її як «системне особистісне утворення», що поєднує когнітивний, мотиваційний, операційний і рефлексивний компоненти у тісному взаємозв'язку [1, с. 89].

У власному трактуванні структуру професійної позиції майбутнього вчителя початкових класів ми розглядаємо як сукупність взаємообумовлених інтегративних елементів, що відображають спосіб дій суб'єкта освітнього процесу. Серед них виокремлено:

– *мотиваційно-ціннісний* компонент – стійкий інтерес, потреба та гуманістична орієнтація на інноваційну професійну діяльність;

– *змістово-процесуальний* компонент – компетентність, науковість, самостійність, пізнавальна активність;

– *креативно-діяльнісний* компонент – суб'єктний стиль діяльності, креативність, активність, нестандартність дій;

– *емоційно-вольовий* компонент – позитивний настрій, інноваційно-діяльнісний стан, саморегуляція і гнучкість поведінки;

– *діагностично-оцінний* компонент – діагностичність, рефлексія, оцінка і самооцінка відповідності досягнутих результатів запланованим цілям.

Усі структурні компоненти тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені, проте кожний виконує специфічні функції.

Мотиваційно-ціннісний компонент. Різні дослідники акцентують увагу на різних аспектах позиції особистості. О. Пометун наголошує на ключовій ролі ціннісно-смислового компонента, що визначає мотиви та цілі педагогічної діяльності [7]. І. Дереза уточнює, що мотиваційно-ціннісний компонент, зумовлений фаховими цінностями студентів та їхніми потребами у фаховому розвитку, охоплює мотиви, пізнавальні інтереси і все, що стимулює діяльнісну активність [2].

Мотиваційно-ціннісний компонент інтегрує в собі фахово-педагогічні погляди, мотиви, інтереси, установки й ціннісні орієнтації особистості. Регулюючим механізмом

цього компонента є система мотивів і ціннісних орієнтацій, спрямованих на формування креативного настрою та прагнення вдосконалювати власні фахові можливості через саморозвиток.

Важливу роль у цьому компоненті відіграє фахова свідомість майбутнього педагога як система уявлень про сутність педагогічної діяльності, роль учителя, закономірності навчання й розвитку дітей. Фахова самосвідомість передбачає усвідомлення себе як спеціаліста, оцінку власних якостей, розуміння своїх сильних сторін і обмежень. Педагогічні ідеали й настанови також утворюють важливу складову цього компонента: вони можуть бути більш чи менш усвідомленими, але завжди присутні й впливають на фахову поведінку.

Ряд дослідників, як-то: Л. Карамушка, Л. Коваль, Н. Коломінський, В. Луговий, В. Приходько, відводять центральне місце в мотиваційно-ціннісному компоненті соціальним мотивам, управлінським мотивам і мотиву особистісного розвитку. Мотиви особистості зумовлюються потребами в новизні, накопиченні досвіду, фаховому зростанні та продуктивному виконанні функціональних обов'язків.

В. Семиченко стверджує, що мотиваційна сфера є ядром спрямованості особистості, а фахова спрямованість педагога визначає характер його педагогічної позиції [11, с. 267].

О. Савченко розмежовує внутрішню мотивацію (задоволення від роботи з дітьми), зовнішню позитивну (орієнтація на визнання та кар'єру) і зовнішню негативну (уникнення покарань). Найпродуктивнішою є внутрішня мотивація, коли педагог знаходить смисл у самій педагогічній праці. І. Размолодчикова розглядає мотивацію як структурний компонент процесу становлення педагога, а не допоміжний чинник: без сформованої мотивації неможливе ні набуття педагогічного знання, ні його реалізація в практиці [10].

Суттєво переважаючою є внутрішня мотивація, орієнтована на самореалізацію та саморозвиток. Прагнення до самовдосконалення, застосування рефлексії, своєчасне виявлення й аналіз труднощів сприяють мобілізації особистісних ресурсів і позитивній динаміці фахової позиції майбутнього вчителя початкових класів.

Ціннісний аспект позиції вчителя базується на педагогічній етиці, толерантному і демократичному стилі спілкування, інтересі до творчої діяльності. О. Дубасенюк підкреслює, що ціннісні орієнтації є стрижнем особистості педагога й визначають його ставлення до учнів, до фаху і до себе [3, с. 194].

Дослідники Ю. Пелех, О. Подолянюк, Л. Султанова розглядають цінності як міру усвідомленості потреб особистості в об'єктах і явищах діяльності.

У структурі мотиваційно-ціннісного компонента важливу роль відіграють установки, що орієнтують педагога в різних видах діяльності. Так В. Ягупов трактує установку як особистісний смисл, що народжується зі співвідношення мотиву й мети [15]. Установка на творчість, активні дії, оволодіння креативними способами роботи з програмовим матеріалом є невід'ємним аспектом цього компонента.

Партнерська позиція передбачає визнання суб'єктності учня, його права на власну думку й вибір способів дій. О. Дубасенюк зазначає, що «партнерство змінює характер керівництва − від директивного до підтримуючого» [3, с. 298].

С. Сисоєва підкреслює, що партнерська позиція з батьками означає готовність до діалогу й спільного пошуку рішень [12, с. 267]. Л. Федорова обґрунтовує, що педагогічний такт, який охоплює емпатію, почуття міри й комунікативні здатності, є наскрізною характеристикою педагогічного стилю без якої ні навчання, ні виховання не можуть бути ефективними [13, с. 488].

Змістово-процесуальний компонент визначається через теоретичне осмислення компетентності й необхідність перетворення знань на інструмент практичної педагогічної дії. І. Малафіїк акцентує, що навчання є не простою сукупністю викладання й учіння, а організованим процесом засвоєння учнями системи знань, що формує їхні пізнавальні сили та науковий світогляд [4, с. 38]. Тому фахова підготовка

студентів передбачає опанування теоретичних основ організації освітнього процесу в початковій школі і технолого-методичного інструментарію досягнення цілей − навчальних програм, підручників, методичних розробок, поурочних планів тощо.

О. Пометун пов'язує зміст позиції з фаховою компетентністю, стверджуючи, що позиція визначає, як педагог використовуватиме свої знання й уміння [7, с. 21]. О. Савченко наголошує, що роль учителя полягає не в передачі готової інформації, а в організації процесу її здобування учнями [10, с. 289].

С. Сисоєва зазначає, що педагогічна діяльність реалізується на двох взаємозалежних рівнях − теоретичному й практичному, в яких проявляються особистісні риси, мотивація, емоційно-вольові якості та фахові вміння педагога. Процесуальний аспект цього компонента передбачає неперервне вирішення педагогічних задач: аналіз наявних даних; зіставлення з проєктованим результатом; постановку провідної задачі; визначення суб'єктної позиції; залучення всіх учасників освітнього процесу; вибір змісту, методів і форм реалізації; оцінку й зіставлення отриманих та запланованих результатів [12, с. 240−241].

О. Савченко розглядає процесуальний компонент як оволодіння способами діяльності й виокремлює три етапи: мотиваційний; етап навчальних дій із застосуванням різноманітних форм, методів і засобів; оцінно-рефлексивний [10, с. 88].

Важливою особливістю цього компонента є нерозривна єдність змістового (теоретичні знання) і процесуального (вміння їх опановувати) аспектів. Без такої єдності неможливо сформувати фахову позицію студентів. Наявність у кожній навчальній дисципліні теоретичного матеріалу й практичних завдань об'єктивно зумовлює необхідність гармонізації знань і перетворення їх на інструмент активних дій. Студентів слід навчати відрізняти готові дидактичні форми і методи від індивідуально сконструйованих прийомів педагогічної техніки, де значущими є особистісні здібності й творча активність.

Креативно-діяльнісний компонент стимулює бажання особистості до нестандартних, творчих дій. M. Rasheed та J. Zafar зазначають, що більшість учителів початкових класів визнають важливість фахового розвитку, однак між декларативним визнанням і реальною готовністю інвестувати час у навчання існує суттєва відмінність [17, с. 662].

В. Роменець та І. Маноха акцентують увагу на творчості в структурі позиції особистості, підкреслюючи, що творча позиція педагога передбачає вихід за межі усталених схем і створення нових форм педагогічної взаємодії [9, с. 543].

О. Савченко відводить педагогічним умінням інструментальну роль у реалізації фахової позиції, виокремлюючи діагностичні, проектувальні, організаційні, комунікативні та рефлексивні групи вмінь учителя початкових класів [10, с. 156].

Стиль педагогічної діяльності є зовнішнім проявом внутрішньої позиції: для вчителя початкових класів найпродуктивнішим є демократичний стиль − партнерство з учнями, повага до їхньої думки, заохочення самостійності.

М. Марусинець наголошує, що творча позиція передбачає здатність бачити проблему по-новому й знаходити оригінальні рішення, а рефлексія діяльності є ключовим механізмом трансформації зовнішнього досвіду у внутрішню позицію [5, с. 198, 234, 267].

Автономність, самостійність і вільний вибір способів виконання завдань стимулюють студентів до відкриття суб'єктивно нового знання та набуття досвіду творчої праці. Б. Чаговець зазначає, що для педагогічної діяльності необхідні: емпатія; здатність встановлювати реальний контакт між учителем і учнями; подолання емоційно-психологічних перешкод; здатність керувати креативною діяльністю і діалогічним навчанням [14, с. 38−39].

Креативно-діяльнісний компонент поєднує потребу в педагогічній взаємодії, співпрацю та співтворчість учителя й учнів у розв'язанні пізнавальних проблем через діалог, активність, ініціативність, нестандартність і рефлективність дій. Цей компонент

базується на вміннях: об'єктивно сприймати процеси освітнього середовища; аналізувати відповідність «мета − засоби − результат»; орієнтуватися в ситуаціях і застосовувати різноманітні прийоми впливу; точно передавати власні думки й почуття словом, жестом, мімікою; відстоювати власні погляди й принципи.

Емоційно-вольовий компонент забезпечує позитивний настрій, інноваційно-діяльнісний стан, саморегуляцію і гнучкість поведінки особистості. Робота вчителя початкових класів є емоційно насиченою і стресогенною: постійна взаємодія з учнями, вимоги батьків і адміністрації, значне навантаження можуть призводити до емоційного вигорання.

M. Osiesi, K. Ayanwale, O. Akomolafe, T. Olayiwola-Adedoja, S. Olatunbosun, S. Ariyo зазначають, що позитивне ставлення вчителя та його емоційна компетентність суттєво підвищують ефективність викладання [16, с. 8].

Емоційно-вольовий компонент фахової позиції слугує інструментом подолання стресогенності педагогічної праці й спрямований на закріплення таких властивостей:

– спостережливість і уважність, уміння помічати моральні сторони власних і чужих учинків;

– витримка й уміння зберігати самовладання в гострих конфліктних ситуаціях та знаходити оптимальний вихід;

– наполегливість, ініціативність, рішучість у прийнятті рішень;

– здатність керувати собою й стримувати негативні емоції;

– самокритичність у поєднанні з підвищеною чуйністю;

– спрямування вольових зусиль на реалізацію креативних дій і досягнення запланованого результату.

Названі властивості орієнтують студентів на позитивні переживання, відкритість у спілкуванні, пошук зворотного зв'язку й толерантність. У змісті цього компонента значне місце займає здатність до співпереживання – емпатія.

Г. Мешко зазначає, що фахово-психологічна готовність педагога охоплює вміння управляти власними емоціями, долати стреси й підтримувати баланс між фаховим і особистим життям [6, с. 178].

Дослідження M. Osiesi, K. Ayanwale, O. Akomolafe, T. Olayiwola-Adedoja, S. Olatunbosun, S. Ariyo зафіксувало прямий кореляційний зв'язок між ставленням учителя до фаху та результатами навчання учнів [16, с. 2]. Здатність педагога виявляти доброзичливість, уважність, вольову цілеспрямованість характеризує його фахову позицію як важливий ресурс творчої діяльності.

Діагностично-оцінний компонент ґрунтується на рефлексії. М. Марусинець зазначає, що фахова позиція не є незмінною – вона трансформується під впливом досвіду, рефлексії та саморозвитку, а здатність до рефлексивного аналізу дозволяє педагогу усвідомлювати власну позицію, оцінювати її адекватність і за потреби коригувати [5, с. 156, 178].

Педагогічна рефлексія – це процес самоаналізу вчителем власних дій, рішень, мотивів і наслідків. Вона може здійснюватися на ситуативному рівні (аналіз конкретного уроку), ретроспективному (осмислення минулого досвіду) й перспективному (планування майбутньої діяльності з урахуванням осмисленого досвіду). Для вчителя початкових класів рефлексія є особливо значущою, оскільки робота з молодшими школярами потребує постійного пристосування методів і підходів до індивідуальних особливостей дітей. Рефлексивний аспект передбачає вміння аналізувати власну діяльність, виявляти проблеми й знаходити шляхи їх розв'язання, критично оцінювати педагогічні підходи й технології.

Інноваційний аспект цього компонента визначає ставлення вчителя до власного фахового розвитку й застосування нововведень в освітньому процесі. С. Сисоєва підкреслює, що педагогічна інновація – це не просте використання нового, а творче переосмислення та адаптація ідей до конкретних умов [12, с. 267]. Учитель з дослідницькою позицією систематично вивчає власну практику, ставить питання,

шукає відповіді й узагальнює досвід, перетворюючи повсякденну роботу на постійне джерело фахового зростання.

Концепція НУШ наголошує на формувальному оцінюванні, спрямованому не на констатацію рівня досягнень, а на підтримку навчання й планування подальших кроків [10, с. 298]. Це вимагає від учителя позиції партнера, а не стороннього судді. Оцінювання фахової діяльності може здійснюватися з різних позицій: самооцінка вчителя, оцінка адміністрації, колег, учнів і батьків, зовнішнє оцінювання через атестацію. Лише поєднання всіх цих позицій дає об'єктивну картину якості роботи педагога.

Оцінний аспект фахової позиції включає: самовладання й уміння керувати власним психологічним станом; здатність оцінювати можливості й креативні дії учасників освітнього процесу; самооцінку результативності власних дій. Адекватна фахова самооцінка не має бути ні завищеною, ні заниженою – педагог із розвиненою самосвідомістю здатен об'єктивно оцінювати результати праці, визнавати помилки й вчитися на них.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування фахової позиції майбутніх учителів початкових класів є складним, динамічним процесом набуття досвіду креативної діяльності у ході фахової підготовки, що здійснюється поетапно. Багатогранність функцій фахової позиції зумовлює її багатокомпонентну структуру, що являє собою сукупність і взаємодію мотиваційно-ціннісного, змістово-процесуального, креативно-діяльнісного, емоційно-вольового й діагностично-оцінного компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює внутрішні мотиви, ціннісні орієнтири, педагогічні ідеали та установки; найпродуктивнішою визнається внутрішня мотивація де вчитель знаходить смисл у самій роботі з дітьми, а не у зовнішніх стимулах.

Змістово-процесуальний компонент передбачає перетворення фахових знань та вмінь на практичні дії; акцент на тому, що вчитель не передає готову інформацію, а організовує процес її здобуття учнями.

Креативно-діяльнісний компонент поєднує здатність до нестандартного мислення, творчої педагогічної взаємодії, діалогічного навчання; в його основі є розвиток креативності як загальної здатності особистості.

Емоційно-вольовий компонент ґрунтується на психологічній стійкості, емпатії, самовладанні, стресостійкості; цей компонент є «захисним ресурсом» вчителя в емоційно насиченій роботі з молодшими школярами.

Діагностично-оцінний компонент реалізується через здатність до рефлексії власних дій, критичного аналізу методів, формувального оцінювання та адекватної самооцінки; вчитель з такою позицією перетворює свою практику на постійний фаховий пошук.

Фахова позиція є співвідношенням свідомості та поведінки, об'єктивності й суб'єктивності дій, що виявляються у повсякденній педагогічній діяльності вчителя, закріплюються у рисах його характеру й слугують основою результативності поведінки в різноманітних навчальних ситуаціях. Для успішного розв'язання педагогічних проблем майбутній учитель має не лише засвоїти теоретико-методичні основи фахової позиції, а й інтегрувати у власній особистості інтелектуальні, емоційні й вольові властивості, креативні та евристичні здібності, нестандартність і гнучкість мислення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням та апробацією методики формування кожного зі структурних компонентів фахової позиції у процесі фахової підготовки, а також із вивченням умов педагогічного середовища, що найбільш сприяють позитивній динаміці їхньої сформованості.

Список використаних джерел

1. Большакова А. М. Теорія і практика формування професійної позиції майбутнього вчителя: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2015. 376 с.

2. Дереза І. С. Використання дидактичних технологій як умова ефективного управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. № 36 (289). С. 44–48.

3. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 456 с.

4. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи: навч. посіб. Київ: Слово, 2014. 632 с.

5. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього педагога: теоретичний і практичний аспекти: монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2014. 432 с.

6. Мешко Г. М. Професійно-психологічна готовність педагога до впровадження освітніх інновацій: монографія. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 290 с.

7. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 16–25.

8. Размолодчикова І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя. *Сучасна освіта: реалії та перспективи.* Кривий Ріг, 2011. Вип. 3. С. 45–48.

9. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології XX століття: навч. посіб. Київ: Либідь, 2003. 992 с.

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

11. Семиченко В. А. Психологія особистості: підруч. Київ: Видавець Єшке О. М., 2001. 427 с.

12. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підруч. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

13. Федорова Л. Г. Теоретико-методологічні основи формування педагогічного такту майбутнього вчителя початкової школи. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору.* Київ, 2011. Додаток 2 до № 3, том VI (31). С. 487–494.

14. Чаговець Б. М. Формування готовності вчителів до евристичного навчання учнів у системі методичної роботи ліцею: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси. 2015. 238 с.

15. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

16. Osiesi M., Ayanwale K, Akomolafe O., Olayiwola-Adedoja T., Olatunbosun S., Ariyo S. Transforming classrooms: How professional development and teacher attitudes drive primary school teaching effectiveness. *Social Sciences & Humanities Open.* 2024. 10(3). P. 1–11. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101099

17. Rasheed M., Zafar J. (2025). Role of Teachers' Professional Development in Quality of Education Through Active Learning Strategy at Primary Level. *Social Science Review Archives.* 2025. 3(3). P. 661–668. DOI: https://doi.org/10.70670/sra.v3i3.902

References

1. Bolshakova, A. M. (2015). Teoriia i praktyka formuvannia profesiinoi pozytsii maibutnoho vchytelia [Theory and practice of forming the professional position of the future teacher]. Zaporizhzhia: Prosvita [in Ukrainian].

2. Dereza, I. S. (2013). Vykorystannia dydaktychnykh tekhnolohii yak umova efektyvnoho upravlinnia pidhotovkoiu studentiv do samoosvitnioi diialnosti [Using didactic technologies as a condition for effective management of students' self-educational activity]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia «Pedahohichni nauky» – Bulletin of Cherkasy University. Series «Pedagogical sciences»,* 36 (289), 44–48 [in Ukrainian].

3. Dubaseniuk, O. A. (2015). Profesiina pedahohichna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka [Professional pedagogical education: methodology, theory, practice]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

4. Malafiik, I. V. (2014). Dydaktyka novitnoi shkoly [Didactics of the modern school]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

5. Marusynets, M. M. (2014). Profesiina refleksiia maibutnoho pedahoha [Professional reflection of the future teacher]. Kamianets-Podilskyi: PP Buinytskyi [in Ukrainian].

6. Meshko, H. M. (2012). Profesiino-psykholohichna hotovnist pedahoha do vprovadzhennia osvitnikh innovatsii [Professional and psychological readiness of the teacher to implement educational innovations]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

7. Pometun, O. I. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice of consistent implementation of the competency approach in foreign countries]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti – Competency approach in modern education.* (pp. 16–25). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].

8. Razmolodchykova, I. V. (2011). Formuvannia ta rozvytok osobystosti suchasnoho vchytelia [Formation and development of the personality of a modern teacher]. *Suchasna osvita: realii ta perspektyvy – Modern education: realities and prospects,* 3, 45–48 [in Ukrainian].

9. Romenets, V. A., & Manokha, I. P. (2003). Istoriia psykholohii XX stolittia [History of psychology of the XX century]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

10. Savchenko, O. Ya. (2013). Dydaktyka pochatkovoi osvity [Didactics of primary education] (2nd ed.). Kyiv: Hramota [in Ukrainian].

11. Semychenko, V. A. (2001). Psykholohiia osobystosti [Psychology of personality]. Kyiv: Yeshke O. M. [in Ukrainian].

12. Sysoieva, S. O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

13. Fedorova, L. H. (2011). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia pedahohichnoho taktu maibutnoho vchytelia [Theoretical and methodological foundations of forming pedagogical tact of the future teacher]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do Yevropeiskoho osvitnoho prostoru – Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space,* 3(31), 487–494 [in Ukrainian].

14. Chahovets, B. M. (2015). Formuvannia hotovnosti vchyteliv do evrystychnoho navchannia uchniv u systemi metodychnoi roboty litseiu [Formation of teachers' readiness for heuristic teaching] *Doctor's thesis.* Cherkasy [in Ukrainian].

15. Yahupov, V. V. (2002). Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

16. Osiesi M., Ayanwale K, Akomolafe O., Olayiwola-Adedoja T., Olatunbosun S., & Ariyo S. (2024). Transforming classrooms: How professional development and teacher attitudes drive primary school teaching effectiveness. *Social Sciences & Humanities Open,* 10(3), 1–11 https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101099 [in English].

17. Rasheed, M., Zafar, J. (2025). Role of Teachers' Professional Development in Quality of Education Through Active Learning Strategy at Primary Level. *Social Science Review Archives,* 3(3), 661–668. https://doi.org/10.70670/sra.v3i3.902 [in English].

Barulina Y. O.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
julja.barulina@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4053-5216

COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS THE FOUNDATION OF CREATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY

Relevance of the study. The preparation of future primary school teachers for creative pedagogical work remains one of the urgent problems of modern higher pedagogical education. The New Ukrainian School reform sets fundamentally new demands on teacher personality: the ability to act creatively, reflect on practice, and engage in partnership with all educational participants. A mere accumulation of disciplinary knowledge does not ensure the readiness of graduates for effective professional activity. The holistic personal phenomenon that integrates these qualities is denoted as «professional position».

Main objective. The aim of the article is to provide a theoretical justification of the structure of the professional position of future primary school teachers, to characterise its main

components, and to determine the criteria and levels of their formation during professional training.

Methodology. Theoretical methods were applied: analysis and synthesis of scholarly literature, comparison and generalisation of research views, and a systemic approach to characterising the structural components of the phenomenon.

Results and conclusions. The professional position is defined as a synthesis of inner personal qualities that positively influence all types of professional activity. Its multi-component structure comprises five interrelated elements: the motivational-axiological component (stable interest, need, and humanistic orientation towards innovative activity); the content-procedural component (competence, scientific approach, independence, cognitive activity); the creative-activity component (subjective activity style, creativity, non-standard approach); the emotional-volitional component (positive mindset, self-regulation, behavioural flexibility); and the diagnostic-evaluative component (diagnostics, reflection, self-assessment).

Practical significance. The findings can be applied in designing educational programmes, developing diagnostic instruments, and organising professional training of future primary school teachers in pedagogical higher education institutions.

Keywords: professional position, future primary school teacher, professional training, motivational-axiological component, content-procedural component, creative-activity component, emotional-volitional component, diagnostic-evaluative component, creativity, reflection.

Отримано редколегією / Received: *01.05.2026*
Прорецензовано / Revised: *11.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 378-057.87-026.15:78]:004
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-175-182

Дворник Ю. Ф.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
dvornik.uf@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-7497-0515

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті актуалізовано проблему формування креативності здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей в умовах цифровізації освітнього процесу. Обґрунтовано роль цифрового освітнього середовища як чинника розвитку креативності. Проаналізовано сучасні наукові підходи до визначення його сутності, функцій і можливостей у мистецькій освіті. Визначено педагогічний потенціал цифрових технологій у стимулюванні творчого мислення, активізації навчальної діяльності та забезпеченні умов для творчої самореалізації. Розкрито значення мультимодального навчання як засобу глибшого засвоєння навчального матеріалу. Окреслено можливості інтеграції цифрових і традиційних (акустичних) інструментів для розвитку інтерпретаційної варіативності та індивідуального творчого стилю студентів. Узагальнено педагогічні умови та засоби ефективного використання цифрового освітнього середовища у фаховій підготовці студентів музичних спеціальностей. Виокремлено перспективні напрями подальших досліджень, зокрема розробку моделей інтеграції цифрових технологій та використання новітніх цифрових можливостей у мистецькій освіті.
Ключові слова: креативність, цифровізація, цифрове освітнє середовище, цифрові технології, мультимодальне навчання, педагогічні умови, музична освіта, студенти музичних спеціальностей, творча діяльність.

Постановка проблеми. Сьогодні все активніше висловлюється думка, що в умовах посилення глобалізації та зростання світових викликів (економічних, технологічних, соціальних) ключову роль у розвитку людства відіграє інформатизація, причому освіта в цьому контексті має особливе значення, адже вона «…готує людину до способу життя в XXI ст., коли інформаційно-цифрове середовище стає необхідною умовою життєдіяльності в усіх сферах суспільного буття» [6, с. 2]. Технології не просто допомагають, а й стають активним середовищем для розвитку творчого потенціалу, стимулюють креативне мислення, сприяють активності здобувачів освіти та мотивують їх до творчої діяльності.

Втім, існує низка суперечностей, розв'язання яких сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки студентів музичних спеціальностей, розвитку їхнього креативного мислення та здатності до творчої самореалізації. До основних належать *суперечності:* між потребами сучасної мистецької освіти та рівнем її технічного забезпечення; між вимогами цифрової освіти та реальним рівнем цифрової грамотності; між розробленістю окремих напрямів розвитку креативності студентів і цифровізації освіти та незначним рівнем їх реальної інтеграції.

Сьогодні на перший план виходить невідповідність цифрового обладнання сучасним вимогам, недостатній рівень оволодіння викладачами і здобувачами освіти цифровими технологіями. Можна говорити і про певну диспропорцію у напрямках досліджень. Одні стосуються креативності особистості, інші – цифровізації освітнього

процесу. І лише незначна частина досліджень знаходиться на їх перетині та присвячена впливу цифрового освітнього середовища на їх розвиток.

Отже, недостатня розробленість проблеми впливу цифрового освітнього середовища на розвиток креативності студентів музичних спеціальностей зумовлює необхідність подальшого наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на наявність значної кількості досліджень, присвячених, з одного боку, цифровізації освіти, з іншого – розвитку креативності, їх інтеграція у цілісну систему підготовки студентів музичних спеціальностей залишається недостатньо розробленою.

Так, проблему цифрового освітнього середовища розглядали В. Адах, В. Білоус, Г. Гордійчук, Р. Гуревич, Л. Карташова, В. Кобися, Л. Коношевський, О. Коношевський, Н. Павлова, О. Сторонська та ін. Аналізу основних дефініцій, зокрема таких, як: цифрова культура, цифрова грамотність та цифрова компетентність, присвячені роботи Л. Гаврілової, О. Городиської, О. Дольської, І. Козубцова, Я. Топольник. Проблемі впливу та взаємодії цифрового мистецтва у соціокультурному просторі присвячені праці І. Єрмак, С. Пашукової, Д. Чембержі. Питання формування креативності у мистецькій освіті актуалізовані у дослідженні Ж. Денисюк, В. Коломійця, Н. Савастру та ін. Особливості формування креативності шляхом використання інтерактивних додатків та онлайн-платформ розглянуті в роботі С. Кузнецова, Г. Левченка, М. Терешенко та ін.

Окремий напрям сучасних наукових пошуків становлять дослідження освітнього дизайну як механізму проєктування освітнього середовища. Зокрема Л. Шумейко розглядає освітній дизайн як культуротворчий процес, що забезпечує інтеграцію традиційних мистецьких практик, цифрових технологій та інноваційних підходів до навчання, а також підкреслює його роль у формуванні цілісного мистецько-освітнього простору, який значною мірою орієнтований на розвиток творчої особистості. Вона зазначає, що «освітній дизайн у мистецько-освітньому просторі є не лише інструментом оптимізації навчального процесу, а й культуротворчим механізмом, що сприяє формуванню творчої особистості, її естетичного світогляду, культурного інтелекту, ціннісних орієнтирів та професійної самореалізації», і далі: «завдяки освітньому дизайну формується інноваційний мистецько-освітній простір, який поєднує традиційні мистецькі практики, світові тенденції та цифрові технології» [9, с. 165].

У низці досліджень цифрове освітнє середовище розглядається як важливий чинник модернізації освітнього процесу та підвищення його ефективності. Окремі дослідження присвячені використанню цифрових технологій у підготовці фахівців музичного мистецтва. Однак на сьогодні ще не повною мірою обґрунтовано змістовне наповнення цифрового освітнього середовища, його структурні компоненти та педагогічні умови ефективного використання у процесі фахової підготовки майбутніх музикантів. Недостатньо визначено, які саме цифрові інструменти та технології є необхідними та найбільш ефективними для забезпечення якісної фахової підготовки майбутніх музикантів, а освітня практика потребує ще й методичних розробок та ефективних моделей їх застосування. Постає необхідність уточнення й самого поняття «цифрове освітнє середовище».

Виходячи з наведеного, **метою статті** є теоретичне обґрунтування впливу цифрового освітнього середовища на розвиток креативності студентів музичних спеціальностей та визначення умов і засобів його ефективного використання у фаховій підготовці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначають Г. Гордійчук, Р. Гуревич, В. Кобися, Л. Коношевський, О. Коношевський, використання цифрових технологій дозволяє удосконалювати засоби планування й організації освітнього процесу, широко застосовувати активні методи навчання та переходити до персоналізованої його організації [2, с. 8].

На їх думку, цифрове освітнє середовище створює умови для активної й усвідомленої педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів освіти як рівноправних суб'єктів освітнього процесу, зокрема вони зазначають, що «ЦОС допускає педагогічну взаємодію викладачів і студентів, що характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій сторін, які виступають у позиції суб'єктів», і далі «…освітнє середовище характеризується системою полі-сенсорного сприйняття й інтерпретації, що не обмежуються фізичним простором і матеріалами» [2, с. 9]. У цьому контексті йдеться про мультимодальне навчання, за яким активізуються кілька каналів сприймання: слух, зір, дотик, що робить навчання більш динамічним, активізується пам'ять, глибше засвоюється матеріал, підтримується інтерес, що у своїй сукупності створює передумови для розвитку креативності студентів.

Поєднання цифрових і акустичних інструментів та використання їх віртуальних моделей створює умови для творчого експериментування. Певною мірою цифрове освітнє середовище виступає з одного боку, як поле варіативності та множинності, а з іншого – як середовище, що сприяє розвитку творчого потенціалу.

На думку Н. Павлової «цифрове освітнє середовище» – це штучно створене освітнє середовище, в якому дидактичні цілі навчання, співпраця і комунікація учасників освітнього процесу досягається шляхом виваженого і доцільного використання цифрових технологій [7, с. 72].

Як було наголошено в науковій доповіді загальним зборам НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи» (18–19 листопада 2022 р.) – головним і першочерговим завданням ефективного розвитку інформаційного суспільства в Україні є цифровізація освіти, що постає імперативом реформування усієї освітньої галузі. Вона «…залежить від об'єктивних умов і сучасних тенденцій розвитку суспільства 4.0, неможлива без урахування світових трендів» [6, с. 3]. Потребує подальшого теоретичного обґрунтування і сам феномен «цифрове освітнє середовище».

З огляду на зазначене, важливим є визначення структури цифрового освітнього середовища, яка забезпечує його функціональність, цілісність та адаптивність для здійснення фахової підготовки майбутніх музикантів.

До основних компонентів структури цифрового освітнього середовища можна віднести технологічний, змістовий, комунікаційний, методичний та креативно-розвивальний. Вони охоплюють основні напрями організації та реалізації освітнього процесу в умовах цифровізації і визначають його достатню ефективність.

Технологічний компонент ми розглядаємо як сукупність цифрових платформ, сервісів і програмних засобів, що забезпечують організацію освітнього процесу. Його перелік і кількісне наповнення може варіюватися у певних межах. Часто це обумовлено, насамперед, рівнем ресурсного забезпечення, технічними та організаційними можливостями закладів вищої освіти тощо.

Щодо *змістового компонента,* то він має включати навчально-методичні матеріали (навчальні програми та силабуси, електронні підручники, методичні рекомендації, інтерактивні навчальні курси, відеолекції та відеоуроки, презентаційні матеріали, цифрові завдання, нотні матеріали, AI-інструменти для музичного навчання тощо).

Комунікаційний компонент забезпечує взаємодію між учасниками освітнього процесу, створюючи умови для співпраці, обміну набутим досвідом художньо-творчої діяльності та спільної діяльності в умовах відкритого цифрового освітнього простору, ґрунтується на принципах відкритості, розширеної мережевої взаємодії, академічної комунікації, зворотного зв'язку.

Методичний компонент передбачає використання відповідних форм, методів і підходів до організації навчання із застосуванням цифрових технологій, що враховують специфіку підготовки здобувачів мистецьких, зокрема музичних спеціальностей в умовах цифрового освітнього середовища. Йдеться про застосування методів

творчого моделювання, індивідуальної та колективної музично-проєктної діяльності, компетентнісного та мультимодального підходів, що забезпечують активну пізнавальну та художньо-творчу діяльність здобувачів освіти.

Креативно-розвивальний компонент цифрового освітнього середовища, як його функціональна складова, спрямований на стимулювання творчого мислення, розвиток індивідуального стилю та творчого потенціалу студентів. Його реалізація забезпечується через використання музичних редакторів, цифрових та віртуальних інструментів, програм нотного набору та AI-інструментів, що створюють умови для експериментування зі звуковим матеріалом, створення власних музичних проєктів та інтерпретації творів. Важливими механізмами виступають варіативність та множинність виконавських рішень, персоналізація завдань, їх диференціація у відповідності до індивідуальної траєкторії навчання, що в комплексі сприяє формуванню індивідуального виконавського стилю та розвитку креативного мислення студентів.

На основі визначених компонентів можна окреслити орієнтовні моделі застосування цифрового освітнього середовища у фаховій підготовці студентів мистецьких спеціальностей, а саме модель інтеграції цифрових технологій у традиційне навчання, в якій доцільно поєднується цифрове навчання з усталеним, персоналізовано-творча модель, яка в більшості орієнтована на конкретного студента; мережево-комунікаційна модель, що передбачає відкриту взаємодію в умовах цифрового освітнього простору та використання сучасних форм академічної комунікації; проєктно-виконавська модель, як особлива форма організації навчання, де студенти не лише створюють музичний проєкт, а й забезпечують його подальшу виконавську реалізацію, застосовуючи цифрові технології і використовуючи відкритий цифровий освітній простір.

Важливою складовою є створення відповідних педагогічних умов, за яких забезпечуватиметься ефективність процесу формування креативної особистості здобувачів мистецьких спеціальностей, серед яких можна виокремити:

– *стимулювання творчої активності та ініціативності студентів;*

– *актуалізація музично-теоретичних знань у процесі творчої діяльності;*

– *належне матеріально-технічне та програмне забезпечення музично-творчого процесу;*

– *забезпечення відкритості та мережевої взаємодії в цифровому освітньому середовищі.*

Стимулювання творчої активності та ініціативності студентів може виступати однією з базових умов ефективного формування креативної особистості.

Поняття «ініціатива» (франц. *initiative*, від лат. *initium* – початок) трактується дослідниками як заповзятливість; внутрішнє активне пробудження до нових форм діяльності. Ініціатива часто бере на себе провідну роль у будь-яких видах діяльності, зокрема у творчій. Вона виступає як джерело нових ідей та їх нестандартних втілень, а її стимулювання робить творчі починання більш мотивованими. Вона сприяє розкріпаченню фантазії та розширює її межі, підтримує інтерес до творчої діяльності і значною мірою сприяє підвищенню творчої активності студентів [3, с. 87–88].

У цифровому освітньому полі творча активність та ініціативність набуває більш прикладного й технологічно опосередкованого характеру. Вона може виявлятися через самостійний вибір цифрових інструментів, створення та поширення власного навчально-творчого контенту, що сприяє формуванню навичок самопрезентації та розвитку професійної видимості фахівця в цифровому освітньому просторі.

Актуалізація музично-теоретичних знань у процесі музичної діяльності виступає важливою педагогічною умовою ефективного формування креативної особистості.

Серед видів музичної діяльності, що потребують найбільше вияву креативності слід виокремити композицію, аранжування, перекладення, інструментовку, інтерпретацію музичних творів тощо. Слід наголосити, що зазначені види діяльності

вимагають не лише активізації творчого потенціалу, а й передбачають актуалізацію значного обсягу музично-теоретичних знань.

Отримані знання з таких дисциплін, як теорія та історія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, виконавські дисципліни тощо інтегруються та комплексно реалізуються у музично-творчій діяльності. Така інтеграція знань забезпечує органічний перехід від їх теоретичного засвоєння до практичного застосування у художньо-творчій діяльності. Вона виступає й інструментом подолання суперечностей між потребами у такій діяльності, і невмінням застосовувати отримані знання на практиці; між потенційними можливостями музичного мистецтва і неможливістю творчої самореалізації в умовах традиційного навчання [3, с. 89–92].

Слід наголосити, що результати музично-творчої діяльності залежать не лише від знаннєвої складової – значною мірою вони визначаються рівнем сформованості необхідних для неї умінь та навичок. Доречно навести думку О. Ростовського, який зазначає, що знання визначають змістовий аспект музично-творчої діяльності, а вміння і навички – операційний. При цьому обидва елементи тісно пов'язані між собою і взаємозумовлюють один одного [8, с. 39].

Важливою умовою є й *належне матеріально-технічне та програмне забезпечення музично-творчого процесу.* Вона не є педагогічною у вузькому значенні, однак має системотворний характер і виступає ключовою складовою цифрового освітнього середовища, оскільки визначає можливості використання цифрових технологій, організації музично-творчої діяльності, забезпечуючи інструментальну основу для впровадження сучасних методів навчання й розвитку креативності здобувачів освіти.

Така умова передбачає наявність відповідної технічної бази (комп'ютерного та звукового обладнання, MIDI-пристроїв), сучасного програмного забезпечення (цифрових аудіо та нотних редакторів, віртуальних інструментів, AI-інструментів), а також доступ до цифрових платформ для навчання і творчої взаємодії. Її реалізація веде до активізації самостійної музично-творчої діяльності студентів, значно розширює можливості творчого експериментування, спонукає до пошуку вдалих рішень та сприяє індивідуалізації освітнього процесу. Важливою є наявність зворотного ефекту, що виявляється у тому, що досягнутий результат викликає емоційне задоволення та стимулює подальший розвиток творчої активності й креативного мислення студентів [3, с. 93–94].

Забезпечення відкритості та мережевої взаємодії в цифровому освітньому середовищі розширює простір музично-творчої діяльності студентів. На відміну від традиційного, воно виходить за межі аудиторії та дозволяє включати здобувачів освіти у більш широкий професійно-мистецький контекст.

У процесі мережевої взаємодії студенти отримують можливість брати участь у спільних музичних проєктах та активно обмінюватися творчими здобутками. Це сприяє розвитку їх креативності, оскільки підсилює здатність до варіативного мислення, розвиває гнучкість у прийнятті художніх рішень, сприяє формуванню індивідуального творчого стилю музиканта в умовах сучасного цифрового освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дозволяє виокремити такі узагальнення. Цифрове освітнє середовище, будучи невід'ємною складовою сучасного освітнього простору, визначає й нові підходи до організації навчання та підготовки майбутніх фахівців. На відміну від традиційного аудиторного освітнього середовища, яке переважно ґрунтується на безпосередній взаємодії викладача і здобувача освіти, де використання цифрових технологій має здебільшого допоміжний характер і не є визначальним у побудові освітнього процесу – сучасне цифрове освітнє середовище значно розширює можливості організації навчального процесу, забезпечує більшу його гнучкість та варіативність. У свою чергу воно має й значний потенціал у формуванні креативності студентів музичних спеціальностей.

Важливою властивістю цифрового освітнього середовища є мультимодальність, яка ґрунтується на поєднанні різних каналів сприймання інформації та забезпечує більш глибоке засвоєння навчального матеріалу і сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів.

Визначено, що структура цифрового освітнього середовища представлена технологічним, змістовим, комунікаційним, методичним та креативно-розвивальним компонентами, які забезпечують його цілісність і ефективне функціонування в освітньому процесі.

Ефективність формування креативності студентів забезпечується низкою важливих педагогічних умов, серед яких доцільно виокремити: стимулювання творчої ініціативи, актуалізація музично-теоретичних знань у творчій діяльності, належне матеріально-технічне забезпечення та розвиток мережевої взаємодії. Цифрове освітнє середовище значно розширює можливості музично-творчої діяльності студентів та виступає платформою для формування індивідуального виконавського стилю та розвитку креативності.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень можна виокремити розробку практичних моделей інтеграції цифрових технологій у процес фахової підготовки студентів музичних спеціальностей, зокрема з урахуванням новітніх цифрових можливостей, які відкриваються в умовах цифровізації освіти, розвитку штучного інтелекту, що в сукупності визначають нові вектори розвитку мистецької освіти в цифрову епоху.

Список використаних джерел

1. Гончаренко А. М., Дятленко Н. М., Полякова О. В. *Інтеграція цифрових технологій у навчальний процес в закладі вищої освіти: виклики та практичні аспекти. Перспективи та інновації науки.* Серія «Педагогіка». 2024. № 4(38). С. 155–167. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-155-168

2. Гуревич Р., Кобися В., Гордійчук Г., Коношевський Л., Коношевський О. Цифрове освітнє середовище в закладах освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.* Серія: Педагогіка і психологія. 2023. № 73, С. 7–12. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-7-12

3. Дворник Ю. Ф. Формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій: дис. …канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 260 с.

4. Карташова Л. А., Кириченко М. О., Сорочан Т. М. Цифровий освітній простір та цифрове освітнє середовище: можливості для інновацій і реформ. *Збірник праць XIX Міжнародної наукової конференції «Сучасні досягнення в науці та освіті»*, 29 вересня – 6 жовтня 2024 р., м. Нетанія (Ізраїль). Хмельницький : ХНУ, С. 62–68. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/16890 (дата звернення: 22.02.2026).

5. Ковальська В. С., Старков К. І. Інноваційні підходи до комунікативної взаємодії педагогів у цифровому освітньому середовищі. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип. 83. Том 1. URL: https://innovpedagogy.od.ua/archives/2025/83/part_1/35.pdf (дата звернення: 26.04.2026).

6. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи». Київ, 18-19 лист. 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(2). С. 1–49. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223

7. Павлова Н. Цифрове освітнє середовище у контексті цифровізації освіти. *IV International Scientific and Theoretical Conference «Scientific method: reality and future trends of researching».* July 26, 2024; Zagreb, Croatia. С. 72–75. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1988. (дата звернення: 28.04.2026).

8. Ростовський О. Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. …д-ра пед. наук : 13.00.01. Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1993. 48 с.

9. Шумейко Л. М. Освітній дизайн у мистецькоосвітньому просторі: культуротворчі засади та перспективи інтеграції. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал*. Київ, 2025. № 1. С. 165–171.

References

1. Honcharenko, A. M., Diatlenko, N. M., & Poliakova, O. V. (2024). Intehratsiia tsyfrovykh tekhnolohii u navchalnyi protses v zakladi vyshchoi osvity: vyklyky ta praktychni aspekty [Integration of Digital Technologies into the Educational Process in Higher Education Institutions: Challenges and Practical Aspects] *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science,* 4(38), 155-167. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-155-168 [in Ukrainian].

2. Hurevych, R., Kobysia, V., Hordiichuk, H., Konoshevskyi, L. & Konoshevskyi, O. (2023). Tsyfrove osvitnie seredovyshche v zakladakh osvity [Digital Educational Environment in Educational Institutions]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, 73*, 7–12. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-7-12 [in Ukrainian].

3. Dvornyk, Yu. F. (2013). Formuvannia tvorchykh yakostei maibutnoho vchytelia muzyky zasobamy kompiuternykh tekhnolohii [Formation of Creative Qualities of Future Music Teachers through Computer Technologies] *Candidate's thesis.* Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University [in Ukrainian].

4. Kartashova, L. A., Kyrychenko, M. O. & Sorochan, T. M. (2024). Tsyfrovyi osvitnii prostir ta tsyfrove osvitnie seredovyshche: mozhlyvosti dlia innovatsii i reform [Digital Educational Space and Digital Educational Environment: Opportunities for Innovation and Reform] *Zbirnyk prats XIX Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii «Suchasni dosiahnennia v nautsi ta osviti» – Proceedings of the 19th International Scientific Conference "Modern Achievements in Science and Education"* (pp. 62–68). Netaniia (Izrail). Khmelnytskyi : KhNU [in Ukrainian].

5. Kovalska, V. S. & Starkov, K. I. (2025). Innovatsiini pidkhody do komunikatyvnoi vzaiemodii pedahohiv u tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi [Innovative Approaches to Teachers' Communicative Interaction in the Digital Educational Environment]**.** *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy,* 83 (1), 170–173 [in Ukrainian].

6. Kremen, V. H., Bykov, V. Yu., Liashenko, O. I., Lytvynova, S. H., Luhovyi, V. I., Malovanyi, Yu. I. & Topuzov, O. M. (2022). Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy: Naukova dopovid zahalnym zboram NAPN Ukrainy «Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy» [Scientific and Methodological Support for the Digitalization of Education in Ukraine: Status, Problems, and Prospects: Scientific Report to the General Assembly of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine "Scientific and Methodological Support for the Digitalization of Education in Ukraine: Status, Problems, and Prospects"]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine***,** 4(2), 1–49. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223 [in Ukrainian].

7. Pavlova, N. (2024). Tsyfrove osvitnie seredovyshche u konteksti tsyfrovizatsii osvity [Digital Educational Environment in the Context of Education Digitalization]. *IV International Scientific and Theoretical Conference «Scientific method: reality and future trends of researching»*. Zagreb, Croatia. (pp. 72-75) [in Ukrainian].

8. Rostovskyi, O. Ya. (1993). Pedahohichni osnovy keruvannia protsesom muzychnoho spryimannia shkoliariv [Pedagogical Foundations of Managing the Process of Schoolchildren's Musical Perception]. *Extended abstract of Doctor's thesis.* Kyiv: Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].

9. Shumeiko, L. M. (2025). Osvitnii dyzain u mystetskoosvitnomu prostori: kulturotvorchi zasady ta perspektyvy intehratsii [Educational Design in the Art-Educational Space: Culture-Creating Principles and Integration Prospects] *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts*, 1, 165–171 [in Ukrainian].

Dvornyk Y.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Instrumental Performance Training
Nizhyn Mykola Gogol State University
dvornik.uf@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-7497-0515

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY AMONG STUDENTS OF MUSIC SPECIALTIES

Relevance of the Study. The article addresses the problem of developing a creative personality among higher education students in music-related specialties, in particular B5 “Music Art” and A14.13 “Secondary Education (Arts. Music Art),” in the context of the digitalization of the educational process.
Main objective of the study. The aim of the study is to provide a theoretical substantiation of the impact of the digital educational environment on the development of creativity among students of music specialties and to identify the conditions for its effective use in professional training.
Methodology. The study employed methods of analysis, comparison, systematization, and theoretical generalization of scientific sources addressing issues of digitalization of the artistic space, music education, and creativity development.
The analysis of scientific sources was used to identify the main approaches to the research problem and to clarify the meaning of key concepts. The comparative method enabled the comparison of contemporary scholars’ positions on the digitalization of music education, the development of personal creativity, and the interpretation of the concept of the “digital educational environment.” Systematization was used to organize theoretical provisions and identify the structural components of the digital educational environment. The method of theoretical generalization ensured the formulation of conclusions and the identification of pedagogical conditions for its effective use. The results of the study were obtained through the analysis of scientific works in professional literature and their subsequent interpretation.
Results/findings and conclusions. The article substantiates the role of the digital educational environment as a factor in developing students’ creativity and defines its functions and potential in music education. It is established that multimodal learning ensures deeper assimilation of educational material and enhances cognitive activity. It is determined that the integration of digital and traditional (acoustic) instruments contributes to the development of interpretative variability and the formation of an individual creative style. The structure of the digital educational environment is defined, comprising technological, content-related, communicative, methodological, and creativity-development components. Pedagogical conditions for its effective use in the training of future musicians are summarized, including the stimulation of creative initiative, the activation of music-theoretical knowledge in creative activity, adequate material and technical support, and the development of network interaction.
Significance. The practical significance of the study lies in the possibility of using its results to improve the content, forms, and methods of professional training of students in artistic specialties under conditions of educational digitalization. Prospective directions for further research are outlined, particularly the development of models for integrating digital technologies and the use of advanced digital tools in music education.
Keywords: creativity, digitalization, digital educational environment, digital technologies, multimodal learning, pedagogical conditions, music education, students of music specialties, creative activity.

Отримано редколегією / Received: *01.05.2026*
Прорецензовано / Revised: *11.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 316.346.32-053.6:378:331.5:006.44
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-183-190

Лисоконь І. О.
доктор філософії з освітніх, педагогічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри соціології та соціальної роботи
Криворізького державного педагогічного університету
lysokon2697@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1722-1825

Василюк Т. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент,
декан психолого-педагогічного факультету
Криворізького державного педагогічного університету
vasilyuk08@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7770-1575

Каритка В. В.
доктор філософії з соціології,
старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи
Криворізького державного педагогічного університету
karitkavvv@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7462-6143

АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ «КАР'ЄРНИЙ КОНСУЛЬТАНТ» КРІЗЬ ПРИЗМУ СОЦІОЛОГІЇ МОЛОДІ ТА УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ

Обґрунтовано актуальність соціально-професійної підготовки молоді в умовах трансформацій ринку праці та зростання невизначеності, зокрема через військовий стан. Визначено теоретичні засади дослідження в контексті соціології молоді та управління змінами. Проаналізовано професійний стандарт «Кар'єрний консультант» як інструмент узгодження потреб держави, освіти та ринку праці. Виявлено його інституційні характеристики та місце у системі соціально-економічних відносин. Запропоновано підхід до аналізу трудових функцій кар'єрного консультанта та визначено їх роль у соціально-професійній адаптації молоді. Доведено значення стандартизації кар'єрного консультування для підвищення ефективності молодіжної політики.
Ключові слова: кар'єрний консультант, молодь, професійний стандарт, ризики, соціально-професійна підготовка, соціологія молоді, трансформації, управління змінами.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації соціально-економічних відносин особливої актуальності набуває проблема узгодження системи соціально-професійної підготовки молоді з динамічними соціальними запитами ринку праці. Науковий і практичний дискурси дедалі більше фокусуються на необхідності системного вивчення запитів роботодавців, тенденцій зайнятості та нових професійних ролей, що формуються під впливом структурних змін, цифровізації, глобальних викликів та ризиків. Водночас існує розрив між освітніми результатами та реальними очікуваннями ринку праці, що ускладнює процес професійного становлення молоді.

Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах зростаючої невизначеності, пов'язаної з воєнними подіями, що істотно впливають на освітні траєкторії, можливості працевлаштування та життєві стратегії молоді. У таких умовах підвищується потреба у цілеспрямованій підтримці молодих людей у виборі професійного шляху, адаптації до змін та формуванні ризикогенної стійкості. Це актуалізує розвиток ефективних

механізмів кар'єрного супроводу як важливого елемента молодіжної політики та соціальної інтеграції.

На нашу думку у цьому контексті особливого значення набуває професіоналізація сфери кар'єрного консультування та її інституціоналізація через розроблення і впровадження професійних стандартів. Розробка професійного стандарту «Кар'єрний консультант» виступає інструментом упорядкування вимог до компетентностей фахівців, забезпечення якості послуг соціального характеру з працевлаштування та узгодження інтересів держави, ринку праці й молоді. Водночас наукове осмислення цього процесу в межах соціології молоді та управління змінами залишається недостатньо розробленим, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблематика професійного самовизначення, розвитку кар'єрних траєкторій та кар'єрного консультування має міждисциплінарний характер. Зокрема, професійне самовизначення та кар'єрне консультування молоді досліджували С. Алєксєєва, І. Гриценок, Д. Закатнов, Л. Кузьмінська, В. Орлов і ін. У сфері теорії кар'єрного розвитку та консультування вагомий внесок зробили Н. Ваніна, В. Лозовецька, М. Мельник, О. Никоненко та ін., які обґрунтовують концепції професійного становлення особистості, типології кар'єрних інтересів та моделі кар'єрного конструювання враховуючи актуальність та новизну проблематики кар'єрного дорадництва та консультування.

Питання управління змінами в організаційних та соціальних системах розробляли І. Запухляк, І. Лисоконь, А. Лобанова, В. Островерхов, С. Смерічевський та інші дослідники, що дозволяє розглядати професійний стандарт «Кар'єрний консультант» у контексті адаптації інституцій до динамічних суспільних трансформацій. На нашу думку у сукупності ці дослідники і їх наукові розвідки формують теоретичне підґрунтя для аналізу професійного стандарту крізь призму соціології молоді та управління змінами.

Зупинімо свою увагу на праці І. Гриценок [1], яка обґрунтовує концептуальні засади професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів фахової передвищої освіти в умовах динамічних змін ринку праці. Дослідниця доводить, що соціально-професійна підготовка має базуватися на безперервності, індивідуалізації та використанні цифрових технологій, а роль кар'єрного консультування полягає у підвищенні адаптивності, конкурентоспроможності та успішної професійної самореалізації молоді.

У статті Д. Закатнова розкрито теоретичні засади проєктування системи кар'єрного консультування учнів закладів ланки професійної освіти як важливого інструменту їх професійного самовизначення [3]. Науковець робить успішну спробу обґрунтування сутності кар'єрного консультування як комплексного психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на формування кар'єрної компетентності та здатності до усвідомленої побудови індивідуальної кар'єрної траєкторії.

Мета статті – теоретично осмислити соціально-професійну підготовку молоді у контексті соціальних змін та соціології молоді через призму розроблення професійного стандарту «Кар'єрний консультант» як інструменту узгодження потреб держави, ринку праці та молоді. До основних завдань дослідження відносимо: по-перше аналіз теоретико-прикладних засад соціально-професійної підготовки молоді у контексті соціології молоді та сучасних трансформацій ринку праці, по-друге, вивчення функціонального змісту та місця в системі соціально-економічних відносин професійного стандарту «Кар'єрний консультант» як інституційного механізму узгодження потреб освіти, ринку праці та молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах трансформацій та ризиків на ринку праці особливого значення набуває проблема забезпечення ефективної соціально-професійної підготовки фахівців, зокрема молоді. Зміни у структурі зайнятості, поширення нових форм праці та підвищення вимог до компетентностей актуалізують потребу в переосмисленні підходів до професійного становлення

різних фахівців. У цьому контексті важливого значення набуває інституціоналізація кар'єрної підтримки як механізму узгодження інтересів особистості, системи освіти та ринку праці, що зумовлює необхідність аналізу професійного стандарту «Кар'єрний консультант» як інструменту соціально-економічних і освітніх змін.

Перш за все варто зауважити, що метою професійної діяльності кар'єрного консультанта визначено «Надання послуг пов'язаних з діагностикою (первинною, подальшою) та професійною орієнтацією особи з урахуванням інтересів щодо можливостей побудови кар'єрного шляху, супроводом під час працевлаштування та подальшої професійної діяльності, сприянням первинній адаптації на новому робочому місці, освітнім консультуванням та допомогою керівникам закладів (установ, організацій) з управління персоналом» [5].

На нашу думку окреслену мету передусім можна охарактеризувати цілісністю та системністю, оскільки охоплено ключові етапи взаємодії з клієнтом – від первинної діагностики до супроводу в процесі професійної діяльності та адаптації на робочому місці із вираховуванням індивідуальних потреб особи та зв'язок із реальними можливостями побудови кар'єрного шляху, що відповідає сучасним підходам у соціології молоді та теорії кар'єрного розвитку. Не менш важливим є включення організаційного виміру (допомога керівникам у сфері управління персоналом), що розширює функціонал і підкреслює кроссекторальний характер професійної діяльності.

Важливим елемент професійного стандарту, що виконує інституційно-нормативну функцію є ідентифікація виду економічної діяльності. Так, кар'єрне консультування включено до секції N «Діяльність у сфері адміністративного та допоміжного обслуговування» і поступово розкривається як діяльність у сфері працевлаштування (Клас 78.30 Інша діяльність із забезпечення трудовими ресурсами) [3]. Вважаємо, що ідентифікація виду економічної діяльності у сфері кар'єрної підтримки є важливою, оскільки окреслює поле професійної діяльності та унормовує його зв'язок із ринком праці як об'єктом державного регулювання.

Така інституційно-нормативна характеристика може мати як сильну, так і слабку сторони. Сильною стороною є окреслення предметного професійного поля і його відповідність інструментам державної статистики та економічної політики, що дозволяє інтегрувати діяльність кар'єрного консультанта у систему обліку, планування та моніторингу зайнятості, аналізу попиту на відповідні послуги, оцінки їх внеску у зниження безробіття та підвищення ефективності використання трудового потенціалу молодих фахівців. Водночас, вважаємо, слабкою стороною певну обмеженість класифікаційного підходу, що не відображає повною мірою специфіку цієї професійною діяльністю як міждисциплінарної – на перетині освіти, соціальної політики, управлінні змінами та ринку праці.

Здійснений аналіз мети професійної діяльності та окресленого виду економічної діяльності кар'єрного консультанта, дає змогу дійти висновку, що соціально-професійна підготовка молоді корелюється з потребами ринку праці, що призводить до включення кар'єрного консультування у систему соціально-економічних відносин, що регулюються державою. Таким чином, розроблення професійного стандарту «Кар'єрний консультант» стало не лише як освітня чи професійна ініціатива, а як елемент державної політики у сфері зайнятості та молодіжної політики, спрямований на підвищення якості посередництва між молоддю та ринком праці.

Надалі логічним є перехід до комплексного аналізу трудових функцій кар'єрного консультування, який дозволяє конкретизувати професійний зміст діяльності та визначити їх роль у процесах соціально-професійної адаптації молоді. Комплексний аналіз трудових функцій кар'єрного консультування подано у табл. 1.

Таблиця 1

Комплексний аналіз трудових функцій кар'єрного консультування

Трудова функція	Аналіз трудової функції	Провідна роль
1	2	3
Моніторинг поточної ситуації щодо соціального замовлення регіонального ринку праці	Систематичне збирання, аналіз та інтерпретацію даних про попит і пропозицію робочої сили, динаміку професій та соціального замовлення на кадри, вимоги роботодавців і тенденції зайнятості. Функція здебільшого спрямований на виявлення актуальних і перспективних запитів ринку праці для обґрунтування кар'єрних рекомендацій та узгодження освітніх траєкторій молоді.	аналітична
Кар'єрне дорадництво та супровід	Надання індивідуальних і групових консультацій з питань професійного визначення, планування кар'єри та розвитку компетентностей. Включає діагностику інтересів і здібностей, формування кар'єрних стратегій, підтримку під час пошуку роботи та адаптації до професійного середовища.	менторська
Організація управління трудовими ресурсами	Участь у плануванні, координації та оптимізації використання людського потенціалу на робочому місці. Включає консультування щодо підбору персоналу, розвитку компетентностей, адаптації працівників і формування ефективних кадрових й управлінських практик спрямованих на підвищення продуктивності праці та узгодження інтересів зацікавлених сторін.	організаційна
Взаємодія з суб'єктами ринку праці	Налагодження партнерства з роботодавцями, освітніми установами, службами зайнятості та іншими інституціями. Передбачає обмін інформацією, координацію спільних заходів, участь у формуванні програм зайнятості та створення умов для ефективного переходу молоді від освіти до професійної діяльності.	комунікаційна
Професійний розвиток	Безперервне вдосконалення знань, умінь і компетентностей кар'єрного консультанта відповідно до змін ринку праці, етичних та професійних стандартів. Передбачає самоосвіту, підвищення кваліфікації, участь у фахових асоціаціях і впровадження інноваційних підходів у професійну практику.	супервізійна
Профорієнтаційна діяльність	Формування у молоді усвідомленого ставлення до вибору професії з урахуванням індивідуальних, фізіологічних, психоемоційних особливостей. Включає проведення заходів, тестування, тренінгів і консультацій, що сприяють розвитку кар'єрної траєкторії та підготовці до свідомого вибору майбутньої професії.	консультативна

Джерело: складено автором на основі [5].

Проведений комплексний аналіз функції кар'єрного консультанта дає змогу зробити висновок, що зазначені трудові функції утворюють цілісну професійну систему. Зокрема, моніторинг ринку праці надає актуальну інформаційну основу для формування реалістичних професійних орієнтацій молоді, а кар'єрне дорадництво та супровід конкретизують цей процес через індивідуалізовану роботу з урахуванням інтересів і можливостей особи. У сукупності вони забезпечують реалізацію діяльності, спрямованої на формування у молоді усвідомленого ставлення до вибору професії та підготовку до обґрунтованого професійного самовизначення в конкретних соціально-економічних трансформацій.

З точки зору соціології молоді соціально-професійна підготовка полягає в аналізі процесів професійного самовизначення, соціально-професійної адаптації та кар'єрних стратегій молоді в умовах соціальних змін. Тому, охоплюються вивчення впливу соціально-економічних факторів, інституційних механізмів (освіти, ринку праці, молодіжної політики, управління змінами) та індивідуальних ресурсів молоді, як соціально-демографічної групи, на формування професійних траєкторій. У більш широкому розумінні професійний стандарт «Кар'єрний консультант» варто розглядати як інструмент, що опосередковує взаємодію між молоддю та ринком праці, сприяє зниженню невизначеності та підвищенню ефективності соціально-професійної інтеграції молоді, а більш вузькому визначаємо як аналіз соціальних механізмів професійного самовизначення та адаптації молоді в умовах змін та ризиків через інституційний інструмент кар'єрного консультування.

Якщо розглядати професійний стандарт та соціально-професійну підготовку молоді з огляду на управління змінами, зокрема реалізацію соціальних та освітніх реформ в Україні, то варто зауважити на аналізі механізмів розроблення, впровадження та інституціоналізації професійного стандарту як елементу реформування системи підготовки фахівців і надання послуг у сфері зайнятості та працевлаштування. Так, охоплюються управлінські рішення, нормативно-правове забезпечення, взаємодія стейкхолдерів (держави, освіти, ринку праці) та інструменти стандартизації як засіб впровадження змін. У цьому контексті акцент робиться одночасно як на процесах трансформації інституцій і практик, що забезпечують підвищення ефективності соціальної та освітньої політики, так і на розумінні, що молодь є рушієм змін і одним із головних стейкхолдерів ринку праці задаючи тенденції та визначаючи ключі напрями для розвитку.

Зрештою схожа позиція викладена в пояснювальній записці про результати роботи з підготовки проєкту професійного стандарту та його обговорення, де зазначено, що розроблення професійного стандарту «Кар'єрний консультант» зумовлене динамічними змінами ринку праці, цифровізацією та появою нових професій, що актуалізує потребу у фахівцях, здатних забезпечувати супровід професійного вибору й побудови кар'єрних траєкторій [4]. Також там зазначено, що його впровадження сприятиме ефективності взаємодії освіти й ринку праці, підвищенню конкурентоспроможності фахівців і узгодженню національних практик із міжнародними підходами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, доцільно зазначити, що соціально-професійна підготовка молоді в умовах трансформацій ринку праці, цифровізації та воєнних викликів набуває системного характеру й потребує узгодження із запитами держави, освіти, роботодавців і у цьому контексті професійний стандарт «Кар'єрний консультант» постає як важливий інструмент інституціоналізації кар'єрної підтримки. Саме професійний стандарт дозволяє забезпечити впорядкування вимог до компетентностей фахівців і підвищення якості послуг у сфері працевлаштування та професійного самовизначення серед населення, а особливо серед молоді.

Аналіз змісту професійної діяльності кар'єрного консультанта та його трудових функцій засвідчив їх комплексний і системний характер, що охоплює аналітичну, консультативну, організаційну, комунікаційну та супервізійну складові. Встановлено,

що така функціональна багатовимірність сприяє формуванню здатності до усвідомленого вибору професійної траєкторії, підвищує рівень адаптивності до змін та знижує невизначеність на ринку праці в умовах ризиків. Водночас виявлено певні обмеження класифікаційного підходу до визначення сфери діяльності, що не повною мірою відображає міждисциплінарну природу кар'єрного консультування.

Професійний стандарт виступає механізмом опосередкування взаємодії між молоддю та ринком праці, сприяючи ефективній соціально-професійній інтеграції та формуванню кар'єрних стратегій в умовах соціальних змін. У площині управління змінами його розроблення та впровадження слід розглядати як елемент реформування системи підготовки фахівців і модернізації політики зайнятості, що базується на взаємодії ключових стейкхолдерів та використанні інструментів стандартизації.

Перспективи подальших досліджень полягають в оцінювані впливу соціально-професійної діяльності кар'єрного консультанта на зайнятість молоді, якість кар'єрного супроводу та узгодженість освітніх програм із потребами ринку праці. Актуальним також є вивчення міжнародного досвіду стандартизації кар'єрного консультування та адаптації найкращих практик до національного контексту з урахуванням сучасних соціально-економічних викликів.

Список використаних джерел

1. Гриценок І. Концептуальні засади професійної орієнтації та консультування з кар'єри здобувачів фахової передвищої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2026. № 1 (60). С. 97–106. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2026-1-60-97-106

2. Закатнов Д. Теоретичні засади проектування системи консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка.* 2016. №12. С. 13–22.

3. Класифікація видів економічної діяльності ДК 009:2010. Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики. Київ, 2010. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vb457609-10#Text (дата звернення: 15.04.2026).

4. Пояснювальна записка про результати роботи з підготовки проєкту професійного стандарту та його обговорення «Кар'єрний консультант». Кривий Ріг, 2025. URL: https://surl.li/quikfa (дата звернення: 17.04.2026).

5. Професійний стандарт «Кар'єрний консультант». Реєстр кваліфікацій Національного агентства кваліфікацій України. Київ, 2025. URL: https://register.nqa.gov.ua/profstandart/karernij-konsultant (дата звернення: 07.04.2026).

References

1. Hrytsenok, I. (2026). Kontseptualni zasady profesiinoi oriientatsii ta konsultuvannia z kariery zdobuvachiv fakhovoi peredvyshchoi osvity [Conceptual Foundations of Career Guidance and Counseling for Students in Pre-Higher Vocational Education]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriia: Pedahohichni nauky – Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 1(60), 97–106. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2026-1-60-97-106 [in Ukrainian].

2. Zakatnov, D. (2016). Teoretychni zasady proektuvannia systemy konsultuvannia z profesiinoi kariery uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical Foundations for Designing a Career Counseling System for Students in Vocational and Technical Educational Institutions]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika – Scientific Bulletin of the Institute of Vocational and Technical Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vocational Pedagogy,* (12), 13–22 [in Ukrainian].

3. Derzhavnyi komitet Ukrainy z pytan tekhnichnoho rehuliuvannia ta spozhyvchoi polityky. (2010). Klasyfikatsiia vydiv ekonomichnoi diialnosti DK 009:2010 [Classification of

Economic Activities DK 009:2010]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vb457609-10#Text [in Ukrainian].

4. Poiasniuvalna zapyska pro rezultaty roboty z pidhotovky proiektu profesiinoho standartu ta yoho obhovorennia "Kariernyi konsultant" [Explanatory note on the results of work on the preparation of the draft professional standard and its discussion: "Career Counselor"]. (2025). URL: https://surl.li/quikfa [in Ukrainian].

5. Natsionalne ahentstvo kvalifikatsii Ukrainy. (2025). Profesiinyi standart "Kariernyi konsultant" [Professional standard: "Career Counselor"]. Reiestr kvalifikatsii. URL: https://register.nqa.gov.ua/profstandart/karernij-konsultant [in Ukrainian].

Lysokon I.
Ph.D. in Educational and Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Sociology and Social Work at Kryvyi Rih State Pedagogical University
lysokon2697@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1722-1825

Vasylyuk T.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy at Kryvyi Rih State Pedagogical University
vasilyuk08@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7770-1575

Karytka V.
Ph.D. in Sociology, Senior Lecturer, Department of Sociology and Social Work at Kryvyi Rih State Pedagogical University
karitkavvv@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7462-6143

AN ANALYSIS OF THE "CAREER COUNSELOR" PROFESSIONAL STANDARD THROUGH THE LENS OF YOUTH SOCIOLOGY AND CHANGE MANAGEMENT

Relevance of the study. The relevance of researching the social and vocational training of young people in the context of martial law, labor market transformations, digitalization, and growing social uncertainty is substantiated, which necessitates the development of effective career support mechanisms within the fields of youth sociology and change management.

Main objective of the study. The aim of the study is to provide a theoretical understanding of the social and professional training of youth through the lens of analyzing the "Career Counselor" professional standard as a tool for aligning the needs of the state, the labor market, and the education system.

Methodology. The study employed methods of analysis and synthesis of scientific sources and regulatory acts, as well as structural-functional and comparative approaches to interpret the content of the professional standard.

Results conclusions. The institutional and regulatory characteristics of the "Career Counselor" professional standard have been identified, including its place within the economic system and its role in regulating the interaction between young people and the labor market. The objectives of professional activity have been analyzed, and a comprehensive analysis of the job functions of a career counselor has been conducted, which has revealed their systemic nature and functional orientation (analytical, consultative, organizational, and communicative). It has been established that these

functions ensure the development in young people of the ability to make informed professional choices, adapt, and build career trajectories. It has been demonstrated that professional standards serve as a tool for institutionalizing career counseling, contribute to improving the quality of social services in the field of employment, and facilitate the integration of education and the labor market.

Significance. The practical significance of this study lies in the potential to use the findings to improve mechanisms for implementing youth policy, develop a career support system, and implement social and educational reforms in the context of change management.

Keywords: career counselor, youth, professional standards, risks, vocational training, sociology of youth, transformations, change management.

Отримано редколегією / Received: *20.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *30.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 78.071.5:378.147.091.3
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-191-199

Павленко О. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
pavlenko.om@ndu.edu.ua
https//orcid.org/0000-0001-5164-6504

МЕТОДИ ТА ФОРМИ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено систематизацію методів і форм музичного навчання здобувачів мистецьких спеціальностей закладів вищої освіти. Обґрунтовано доцільність розгляду методів як багаторівневої системи, структурованої за дидактичною функцією, специфікою мистецької діяльності, рівнем пізнавальної активності, інтегративно-технологічною спрямованістю та функціями педагогічного супроводу освітнього процесу. Визначено, що ефективність музичного навчання забезпечується взаємодією методів мотивації, контролю та рефлексії. Розкрито роль форм організації навчання як цілісного педагогічного середовища реалізації методів. Доведено, що інтеграція традиційних та інноваційних підходів сприяє формуванню фахових компетентностей і розвитку художньо-творчого мислення здобувачів.
Ключові слова: музична освіта, методи музичного навчання, форми організації навчання, вища освіта, здобувачі мистецьких спеціальностей, музична педагогіка, професійна підготовка, творча діяльність.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти характеризується активним пошуком ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки здобувачів, що зумовлено як інтеграцією України до європейського освітнього простору, так і трансформацією вимог до компетентностей майбутніх фахівців музичного мистецтва. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема наукового осмислення та систематизації методів і форм музичного навчання, які забезпечують цілісність професійної підготовки, поєднуючи теоретичний, виконавський і творчий компоненти.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам музичної педагогіки, у сучасній науковій площині спостерігається розрізненість наукових підходів до класифікації та узагальнення методів і форм навчання саме у системі підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей закладів вищої освіти. Відсутність цілісної систематизації ускладнює ефективне впровадження інноваційних педагогічних практик та не дозволяє повною мірою реалізувати потенціал сучасних освітніх технологій.

Таким чином, постає необхідність узагальнення, структуризації та наукового обґрунтування методів і форм музичного навчання у закладах вищої освіти з урахуванням специфіки мистецької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив з'ясувати, що класифікацію методів навчання висвітлено у наукових доробках таких вітчизняних дослідників, як Н. П. Волкова, І. А. Зязюна, В. Л. Ортинського, С. М. Мартиненко, М. М. Фіцули.

Особливо наголошується на методах мистецького навчання у дослідженнях Н. Д. Бєлявіної [1], О. М. Олексюк [10], Г. М. Падалки, О. П. Рудницької, В. Д. Шульгіної та інших.

Зміст, форми та методи музичного навчання та виховання дітей дошкільного та шкільного віку у своїх роботах досліджують такі сучасні українські науковці як: Т. І. Волошина, С. І. Матвієнко, Ю. В. Мережко, Л. В. Пушкар, Т. В. Раструба, Т. М. Турчин, О. Я. Ростовський, В. Ф. Черкасов та ін.

Форми і методи організації підготовки майбутніх музикантів та вихователів до музичної діяльності у закладах вищої освіти висвітлюють у своїх дослідженнях С. В. Кулікова, Т. А. Лісовська [3], О. А. Мкртічян, А. В. Соколова, Ю Янь та ін.

Мета статті – систематизувати сучасні існуючі методи та форми музичного навчання здобувачів мистецьких спеціальностей закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку сучасної дослідниці К. Татарко, сьогодні у педагогічній освіті постають нові виклики перед викладачами закладів вищої освіти, адже усталені та традиційні методи навчання недостатньо комплексно можуть вплинути на професійну підготовку здобувачів освіти [12, с. 31]. Тому потрібно упорядкувати існуючі методи та форми музичного навчання здобувачів у закладах вищої освіти.

Розкриваючи сутність наукової дефініції «метод», доцільно зазначити, що у педагогічній науці його розглядають як упорядкований спосіб взаємодії викладача та здобувачів освіти, спрямований на досягнення заданої мети навчання.

Метод у педагогіці визначають як упорядкований спосіб діяльності для досягнення навчально-виховної мети, що характеризується за трьома ознаками: метою – спрямованістю навчання; послідовністю дій – способом засвоєння; за викладанням та навчанням – характером взаємодії суб'єктів [10, с. 110].

Під методами навчання, зокрема дидактичними, у сучасній педагогіці розуміють сукупність шляхів, способів досягнення цілей та рішення завдань освіти. Водночас методи мистецького навчання визначаються як упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача і здобувачів освіти, спрямовані на реалізацію художньо-навчальних і художньо-виховних завдань [7].

У педагогічній науці існує значна кількість класифікацій методів навчання, що ґрунтуються на різних критеріях. У цьому контексті доцільним є уточнення сутності поняття «класифікація методів навчання», під якою розуміють упорядковану за певною ознакою систему методів. Сучасні наукові підходи засвідчують відсутність єдиної універсальної класифікації, що пояснюється динамічним і діалектичним характером освітнього процесу. Відтак система методів навчання має розглядатися як відкрита та гнучка структура, здатна до трансформації відповідно до змін у педагогічній практиці та освітньому середовищі.

Методи навчання класифікують за різними критеріями, зокрема за джерелом отримання знань, функціональним призначенням (формування умінь і навичок, їх застосування у творчій діяльності), характером пізнавальної діяльності здобувачів, а також за дидактичними цілями навчання. Така багатовимірність підходів до класифікації зумовлює варіативність і гнучкість використання методів у освітньому процесі.

У сучасній музичній педагогіці однією з найбільш поширених є класифікація методів навчання за джерелом отримання знань, яка передбачає виокремлення словесних, наочних і практичних методів. Зазначений підхід зберігає свою актуальність, оскільки забезпечує цілісне поєднання теоретичного засвоєння знань, їх візуалізації та практичної реалізації у фаховій підготовці здобувачів.

Словесні методи (лекція, бесіда, розповідь, інструктаж, навчальна дискусія, робота з книгою) допомагають засвоїти великий об'єм інформації за короткий термін. Джерелом словесних методів – є усне або друковане слово. На нашу думку, до цих методів можна віднести ще такі методи як обговорення, поточний коментар,

вербалізація художнього змісту образів, які запропоновані знаною науковицею Г. Падалкою [7].

Наприклад, метод пояснення передбачає розкриття викладачем змісту нового матеріалу, сутності художніх образів музичного твору, способів, які використав митець для досягнення виразності його виконання.

Розповідь використовується для послідовного викладу теоретичних відомостей, досить широких фрагментів словесного тексту щодо висвітлення біографії митців, фактів з історії їх життя, фактів щодо створення творів, що вивчаються за програмою тощо [7].

Бесіда – метод створення художньо-навчального діалогу, коли викладач не тільки викладає факти, а й залучає здобувачів до розмови, ставить питання та очікує на них відповідь.

Обговорення – передбачає висловлення студентами власних думок, міркувань та демонструє сформованість їх поглядів. Викладач використовує цей метод, коли хоче отримати зворотню реакцію, дізнатися про результати навчання здобувачів, активізувати їх самостійність та критичність мислення.

Поточний коментар – надання викладачем у процесі навчання необхідних зауважень з метою внесення поправок до практичних художніх дій «тут» і «зараз». Це робиться, щоб студент не допустив помилок, однак дріб'язке піклування може нівелювати самостійність мислення здобувачів.

Вербалізація змісту художніх творів розглядається як метод, притаманний сучасним підходам до мистецького навчання. Він спрямований на досягнення глибшого усвідомлення здобувачами внутрішньої сутності художнього твору та осмислення його смислового наповнення шляхом словесної інтерпретації. Тобто залучення до словесного коментування образного змісту художнього твору активізує увагу здобувача, спонукатиме його до художньо-образного мислення та буде стимулювати до багаторазового сприймання образу, що дозволить глибше усвідомити зміст твору. Однак, слово не може до кінця розкрити зміст музичного матеріалу.

Наочні методи, наприклад, такі як: демонстрування, ілюстрування використовуються для візуалізації у натуральному вигляді або за допомогою зображень, наприклад, зображення нотного тексту, основних правил теорії музики у вигляді таблиць, схем; до наочних методів ми відносимо також і вокалізацію, власний або хоровий спів, інструментальне музикування.

Практичні методи навчання (вправи, практичні та лабораторні роботи, дидактичні ігри) спрямовані на отримання здобувачами інформації у процесі дій, що формують у них виконавсько-практичні вміння та навички. Спостереження за музичним матеріалом призводить до загострення слухових вражень, до збагачення слухового досвіду здобувачів. Проте необхідно викликати у слухача інстинкт виконавця, бажання брати участь у відтворенні музики, щоб її краще відчувати та «розуміти».

Г. Падалка пропонує класифікувати методи мистецького навчання за наступними ознаками:

1. За джерелами передачі та характером прийняття художньої інформації.
2. Відповідно з характером мистецької діяльності.
3. Відповідно з характером художніх завдань по етапах навчання.
4. Залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів [7].

За джерелом передачі та характером сприйняття художньої інформації розрізняють словесні методи навчання мистецтва, демонстраційно-образні (наочні) і художньо-творчі (практичні).

На думку В. Ходоровського вихованню інструментально-виконавських навичок у здобувачів в процесі самостійного вивчення музичного твору на інструменті та формуванню у них професійного мислення сприяє ескізне вивчення творів. Він вважає, що ця аудиторна навчальна робота є однією з найважливіших частин професійної підготовки музикантів.

На першому етапі ескізного опрацювання відбувається аналіз фактури твору та читання з листа, що має відбуватися в раціональному темпі. «Читати з листа необхідно в такому темпі, в якому студент встигає продумати план виконання та слухати себе» [13, с. 89]. На другому етапі – аналіз та узагальнення твору, запам'ятовування окремих деталей твору. «На цьому етапі передбачається закінчення вивчення та шліфування окремих компонентів твору» [13, с. 90].

У сучасній музичній педагогіці поряд із загальнодидактичними виокремлюють специфічні методи мистецького навчання, серед яких важливе місце посідає метод спостереження. У системі вищої мистецької освіти він реалізується, зокрема, через прийоми контрастного зіставлення музичних творів або різних виконавських інтерпретацій, що сприяє розвитку емоційно-ціннісного сприйняття, аналітичного мислення та художньої уяви здобувачів. Застосування цього методу є доцільним у процесі вивчення історії музики, гри на музичному інструменті та інших фахових дисциплін, оскільки воно забезпечує поглиблене розуміння змісту музичних творів і формування інтерпретаційних умінь майбутніх фахівців.

Метод співпереживання, на нашу думку, у процесі наприклад прослуховування або виконання має залучати всю духовну сферу особистості здобувача, його емоційно-чуттєвий досвід і завдяки цьому здобувач краще зрозуміє «смислове» зерно твору.

Метод порівняння різних творів, музичних трактовок одного твору, звісно збагатить уявлення здобувачів, адже у процесі порівняння відбувається і аналіз музичних творів. Цей метод можна провести і в такому вигляді: викладач виконує твір зі змінами одного виражального засобу, що надасть можливість студентам краще вслухатися у твір, відчути яскравість виражальних засобів.

Серед дієвих специфічних методів бажано також виділити і метод музичного узагальнення, сутність якого полягає у накопиченні у студентів системи отриманих музично-теоретичних знань. Послідовність цього методу визначається наступною етапністю: активізація музичного досвіду здобувачів з метою введення у тему або її поглиблення; ознайомлення з новими знаннями через чітко поставлені завдання, сумісне вирішення їх зі студентами та формулювання загального висновку; закріплення знань у різних видах діяльності.

У сучасній практиці вищої мистецької освіти одним із поширених є метод «мозкового штурму», застосування якого сприяє активізації критичного мислення здобувачів освіти в процесі практичних занять, зокрема з музичної педагогіки, музичної психології та методики викладання фахових дисциплін.

Т. Макарова пропонує увазі методи розвитку самостійного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з хорового диригування, серед яких: метод пошукової орієнтації, метод порівняльних характеристик, метод проблемно-творчих ситуацій, метод активізації творчого мислення та метод композиторської творчості, методи захоплення та стимулювання самостійної діяльності [4, с. 109–111].

Метод емоційної драматургії дуже часто використовується на уроках музичного мистецтва у загальноосвітній школі, наприклад, піднімати руку, коли музика зміниться чи коли звучить той чи інший інструмент. Однак, його можна адаптувати і до занять сольфеджіо, теорії музики, гармонії у вищій школі. Цей метод активізуватиме емоційне ставлення у здобувачів до вивчення різних фрагментів музичних творів, спрятиме формуванню у них захопленості до вивчення нових творів мистецтва.

Також розповсюдженим методом у вищій школі є проблемно-пошуковий метод. Проблемно-пошуковий метод спрямований на включення студентів у процес активного пізнання музичного мистецтва як частини оточуючого середовища. Він може використовуватися на таких практичних заняттях як основний музичний інструмент, вокальний клас, імпровізація тощо. Цей метод залучає студентів до пошуку ключових знань про музичне мистецтво, до самостійного залучення до будь-якої музичної діяльності (гри на інструменті, співу, сприйняття або аналізу музичних творів тощо).

Перед студентами ставиться завдання, а вони за допомогою пошуку рішень отримують необхідну інформацію та її засвоюють.

Розширюючи спектр зазначених підходів, у науково-методичних працях з музичної педагогіки О. Олексюк [10], обґрунтовано доцільність використання методів розвитку емпатії, організації творчих завдань, синхронічного та діахронічного аналізу музичного твору, а також методів стимулювання музичної діяльності здобувачів, що у сукупності сприяє активізації їх художньо-пізнавальної та виконавської активності.

У контексті впровадження інноваційних підходів до музичного навчання особливої уваги набувають інтерактивні методи та прийоми, на доцільності використання яких акцентує Ю. Мережко, зокрема: метод використання комп'ютерних проєктів, прийом організація театралізованих міні-постановок, метод проведення художніх аналогій, прийом порівняння образів у різних видах мистецтва, метод розкриття біографічного та культурологічного контексту, прийом створення мультимедійних презентацій життя і творчості українських композиторів, метод унаочнення знань, прийом створення колажу, слухового аналізу, прийом визначення на слух характерних інтонацій твору, метод залучення до створення музики у стилі розучуваних творів за допомогою нотного редактора [5].

Ван Іцзюнь до методів інструментального навчання студентів з Китайської Народної Республіки відносить наступні групи методів навчання: методи здобуття музичної інформації (ознайомлення та аналіз музичної літератури, порівняння та узагальнення поглядів дослідників й виконавських інтерпретацій, навчальні дискусії тощо); методи стимулювання інтересу до педагогічної діяльності (творчо-пошукова робота, метод емоційного впливу, моделювання педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри); методи контролю та самоконтролю (технічні заліки, контрольні прослуховування, анкетування, тестування, діагностичні завдання); спеціальні методи інструментального навчання («інструментального запозичення, емоційного насичення та інтелектуалізації виконавських дій») [2, с. 10].

З метою реалізації поставленої мети дослідження пропонуємо систематизувати методи музичного навчання здобувачів мистецьких спеціальностей за інтегративним підходом:

1. За дидактичною функцією:

• інформаційно-пояснювальні (розповідь, пояснення, бесіда);

• аналітико-інтерпретаційні (порівняння, вербалізація, обговорення);

• практично-виконавські (вправи, ескізне опрацювання, інструментальне музикування);

• творчо-пошукові (проблемно-пошуковий метод, мозковий штурм, імпровізація).

2. За специфікою мистецької діяльності:

• емоційно-ціннісні (співпереживання, емоційна драматургія);

• художньо-аналітичні (музичне узагальнення, спостереження);

• інтерпретаційні (порівняння виконавських трактувань).

3. За рівнем активності здобувачів:

• репродуктивні;

• продуктивні;

• творчі.

4. За інтегративно-технологічною спрямованістю навчання:

• інтегровані методи навчання (міждисциплінарні);

• метод інтеграції видів музично-виконавської та теоретичної діяльності;

• сучасні (інноваційні) методи навчання (інтерактивні, цифрові, проєктні, мультимедійні).

5. За функцією педагогічного супроводу освітнього процесу:

• методи мотивації та стимулювання діяльності;

• методи контролю і самоконтролю;

• методи рефлексії та оцінювання результатів навчання.

Отже, методи музичного навчання здобувачів мистецьких спеціальностей функціонують як багаторівнева система, структурована за дидактичною функцією, специфікою мистецької діяльності, рівнем пізнавальної активності, інтегративно-технологічною спрямованістю та функціями педагогічного супроводу освітнього процесу. Ефективність цієї системи забезпечується не ізольованим застосуванням окремих методів, а їх цілісною взаємодією та варіативністю відповідно до етапів професійного становлення здобувачів. Водночас важливу роль відіграють механізми мотивації, контролю та рефлексії, що забезпечують зворотний зв'язок і корекцію навчальної діяльності, сприяючи усвідомленому засвоєнню знань, розвитку виконавської майстерності та формуванню здатності до самостійної художньо-творчої діяльності.

Враховуючи системний характер методів музичного навчання та їх взаємозв'язок із результатами професійної підготовки, слід зазначити, що методичні засади як інструментального, так і вокального навчання у закладах вищої освіти охоплюють не лише сукупність методів, а й форми організації освітнього процесу. Саме форми навчання забезпечують організаційне середовище реалізації зазначених методів, визначаючи характер взаємодії викладача і здобувачів, динаміку навчальної діяльності та умови формування фахових компетентностей.

Під формою організації навчання вбачають зовнішній вияв узгодженої діяльності викладача та студентів, яка здійснюється в певному порядку і режимі.

Форми організації навчання класифікуються за різними критеріями:

– кількістю здобувачів (індивідуальні, колективні, групові та інші);

– за місцем навчання – аудиторні (заняття, лабораторні, робота в оркестрі, спів у хорі, вокальному ансамблі тощо) та позааудиторні (екскурсії, домашня робота, заняття на практиці);

– за часом навчання – факультативи, вікторини, конкурси, олімпіади тощо;

– за дидактичною метою – теоретичне навчання (лекції, факультативи, конференція), комбіноване (заняття, семінар, консультація, домашня робота), практичне (практикуми), навчання під час проходження практики (у школах мистецтв, загальноосвітніх школах тощо);

– за тривалістю часу навчання.

У наукових працях з музичної педагогіки представлено різні підходи до організації позааудиторної мистецької діяльності. Зокрема, ідеї Т. Раструби щодо використання нестандартних форм організації навчання можуть бути інтерпретовані у площині вищої школи як форми освітньої діяльності (творчі проєкти, мистецькі презентації, тематичні заняття, майстер-класи тощо), що сприяють активізації пізнавальної та художньо-творчої діяльності здобувачів [11]. Такі форми навчання забезпечують варіативність освітнього процесу та створюють умови для інтеграції різних видів мистецької діяльності.

Ван Іцзюнь у своєму дисертаційному дослідженні пропонує такі форми інструментального навчання студентів КНР в системі музично-педагогічної освіти України: індивідуальні (заняття з основного інструменту, концермейстерського класу, консультації до виконавської практики для створення просвітницьких проєктів, допомога при опрацюванні нотного матеріалу, наукової літератури, створення виконавської інтерпретації); колективні (лекційні, практичні заняття, семінари, конференції); самостійна робота здобувачів (репетиційна робота, навчальні завдання підготовка і реалізація власних творчих проєктів) [2, с. 10].

У дослідженні О. Процишиної форми організації фахової підготовки у закладах вищої освіти розглядаються як багатовимірна система, що охоплює аудиторну (практичні та індивідуальні заняття) і позааудиторну діяльність (репетиції, консультації, конкурси, концерти, майстер-класи тощо), а також групову й самостійну форми роботи. Водночас важливого значення набувають організаційні формати навчання –

очний, дистанційний і змішаний, які забезпечують гнучкість освітнього процесу та його адаптацію до сучасних умов професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей [9, с. 3–4].

Отже, форми організації музичного навчання здобувачів мистецьких спеціальностей доцільно розглядати не лише як зовнішні способи організації освітнього процесу, а як цілісне педагогічне середовище, у межах якого реалізується система методів навчання. Ефективність професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей визначається не ізольованим використанням окремих форм (індивідуальних, групових, колективних, аудиторних чи позааудиторних), а їх інтегративним поєднанням відповідно до специфіки художньо-виконавської діяльності. Такий підхід забезпечує варіативність освітнього процесу, сприяє активізації творчого потенціалу здобувачів, розвитку їх інтерпретаційного мислення та формуванню індивідуального виконавського стилю. Водночас форми організації навчання виступають організаційною основою реалізації як загальнодидактичних, так і специфічних мистецьких методів, що у сукупності забезпечує цілісність і результативність професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи вище викладене, можна підкреслити важливість та доречність використання запропонованих у поданих матеріалах методів та форм музичного навчання здобувачів мистецьких спеціальностей закладів вищої освіти.

Здійснена систематизація методів музичного навчання дозволила виокремити їх структурні групи відповідно до дидактичних функцій, специфіки мистецької діяльності, рівня пізнавальної активності здобувачів, інтегративно-технологічної спрямованості навчання та функцій педагогічного супроводу освітнього процесу. Відповідно, форми організації навчання (індивідуальні, групові, колективні, аудиторні та позааудиторні) виступають як організаційне середовище реалізації зазначених методів, що забезпечує їх ефективність у процесі професійної підготовки.

Використання як традиційних, так і інноваційних методів навчання, форм організації навчання сприятиме формуванню у майбутніх фахівців готовності розв'язувати складні художньо-творчі ситуації, транслюючи національні традиції вітчизняної музичної педагогіки.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичного забезпечення дистанційного та змішаного навчання у системі музичної освіти, а також з упровадженням цифрових технологій у процес професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Бєлявіна Н. Д. Методологія та методика викладання фахових мистецьких дисциплін: підруч. Київ: НАКККіМ, 2019. 280 с.

2. Ван Іцзюнь. Методичні засади інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. 21 с.

3. Лісовська Т. А. Теорія і методика музичного виховання: навч.-метод. посіб. Миколаїв : Видавець Румянцева Г. В., 2022. 330 с.

4. Макарова Т. О. Методи розвитку самостійного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з хорового диригування. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*: наук. журнал. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. № 1. С. 109–111.

5. Мережко Ю. В. Інтерактивні методи та прийоми навчання на позакласних заняттях співом. *Учитель музичного мистецтва*. *Щомісячний спеціалізований журнал*. Київ: «МЦФЕР-Україна», 2014. № 4. С. 4–11.

6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

7. Процишина О. Ю. Формування методичної компетентності майбутніх викладачів мистецької школи на заняттях сольного співу: дис. … д-ра філософії: 011. Київ: Київський столичний університет. 2023. 263 с.

8. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посіб. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.

9. Раструба Т. В. Зміст, шляхи, форми та методи особистісно-орієнтованого музичного навчання та виховання дітей шкільного віку. *Проблеми мистецької освіти*: зб. наук.-метод. ст. / відп. ред. О. Я. Ростовський. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. Вип. 9. С. 146–150.

10. Татарко К. О. Методика формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу: дис. … д-ра філософії: 011. Київ: Київський столичний університет. 2023. 282 с.

11. Ходоровський В. І. Виховання інструментально-виконавських навичок майбутнього вчителя музики на початковому етапі роботи над музичним твором у класі фортепіано. *Ars musicae: музично-освітологічний дискурс:* зб. наук. пр. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. № 1. С. 87–90.

12. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: підруч. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.

References

1. Bieliavina, N. D. (2019). Metodolohiia ta metodyka vykladannia fakhovykh mystetskykh dystsyplin [Methodology and techniques for teaching professional art disciplines]. Kyiv: NAKKKiM [in Ukrainian].

2. Van Itsziun (2017). Metodychni zasady instrumentalnoho navchannia studentiv z KNR v systemi muzychno-pedahohichnoi osvity Ukrainy [Methodology and methods of teaching professional art disciplinesMethodological principles of instrumental training of students from the PRC in the system of music and pedagogical education in Ukraine]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

3. Lisovska, T. A. (2022). *Teoriia i metodyka muzychnoho vykhovannia [Theory and methodology of music education].* Mykolaiv: Vydavets Rumiantseva H. V. [in Ukrainian].

4. Makarova, T. O. (2016). Metody rozvytku samostiinoho myslennia maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva na zaniattiakh z khorovoho dyryhuvannia [Methods for developing independent thinking in future music teachers during choral conducting classes]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi – Musical art in educational discourse*, 1, 109–111 [in Ukrainian].

5. Merezhko, Yu. V. (2014). Interaktyvni metody ta pryiomy navchannia na pozaklasnykh zaniattiakh spivom [Interactive methods and techniques for teaching singing in extracurricular classes]. *Uchytel muzychnoho mystetstva – Music teacher,* 4, 4–11 [in Ukrainian].

6. Padalka, H. M. (2008). Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin). [Art education (Theory and methodology of teaching art disciplines)]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

7. Protsyshyna, O. Yu. (2023). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv mystetskoi shkoly na zaniattiakh solnoho spivu [Developing the methodological competence of future art school teachers in solo singing classes]. *Candidate's thesis.* Kyiv: Kyivskyi stolychnyi universytet [in Ukrainian].

8. Oleksiuk, O. M. (2013). Muzychna pedahohika [Music education]. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].

9. Rastruba, T. V. (2015). Zmist, shliakhy, formy ta metody osobystisno-oriientovanoho muzychnoho navchannia ta vykhovannia ditei shkilnoho viku [The content, approaches, forms and methods of personality-oriented music education and upbringing of school-age children]. *Problemy mystetskoi osvity – Problems of Art Education: Collection of Scientific and Methodological Articles,* 9, 146–150 [in Ukrainian].

10. Tatarko, K. O. (2023). Metodyka formuvannia vykonavskoi kultury maibutnikh artystiv-vokalistiv na zaniattiakh solnoho spivu [Methods for developing the performance culture of future vocal artists in solo singing classes]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Kyivskyi stolychnyi universytet [in Ukrainian].

11. Khodorovskyi, V. I. (2014). Vykhovannia instrumentalno-vykonavskykh navychok maibutnoho vchytelia muzyky na pochatkovomu etapi roboty nad muzychnym tvorom u klasi fortepiano [Developing instrumental and performance skills in future music teachers at the initial stage of working on a musical piece in a piano class]. *Ars musicae: muzychno-osvitolohichnyi dyskurs – Ars musicae: musical-educational discourse],* 1, 87–90 [in Ukrainian].

12. Cherkasov, V. F. (2014). Teoriia i metodyka muzychnoi osvity [Theory and methodology of music education]. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka [in Ukrainian].

Pavlenko O.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Instrumental Performance Training
Nizhyn Mykola Gogol State University
pavlenko.om@ndu.edu.ua
https//orcid.org/0000-0001-5164-6504

METHODS AND FORMS OF MUSIC EDUCATION FOR STUDENTS OF ART SPECIALITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Relevance of the study. The modernization of higher art education and the transformation of professional training requirements for future musicians necessitate a systematic reconsideration of teaching methods and organizational forms of music education.

Main objective of the study. The purpose of this study is to systematize contemporary methods and forms of music education for students of artistic specialties in higher education institutions and to substantiate their integration within a coherent pedagogical system.

Methodology. The research is based on theoretical methods, including analysis, comparison, generalization, and systematization of scientific sources in music pedagogy. The study examines existing classifications of teaching methods and integrates them into a multi-level system structured by didactic function, specificity of artistic activity, level of cognitive activity, integrative-technological orientation, and pedagogical support functions. The forms of organization of learning are analyzed as a framework for implementing these methods.

Results and conclusions. The study proposes a comprehensive classification of music teaching methods based on five criteria, which ensures a holistic approach to professional training. It is established that the effectiveness of music education depends on the interaction of various methods, supported by motivational, control, and reflective components. The forms of organization of learning function as an integral pedagogical environment that determines the effectiveness of method implementation. The integration of traditional and innovative approaches enhances students' interpretative thinking, performance skills, and creative development.

Significance. The proposed systematization contributes to the advancement of music pedagogy and can be applied in curriculum design, teaching practice, and the implementation of innovative and digital technologies in higher music education.

Keywords: music education, music teaching methods, learning organization forms, higher education, art students, music pedagogy, professional training, creative development.

Отримано редколегією / Received: *01.05.2026*
Прорецензовано / Revised: *11.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 378.147
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-200-207

Пілюгіна Т. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри правничої лінгвістики
Державного податкового університету, м. Ірпінь
tamarapiliuhina@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-6872-7762

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮРИСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті визначено, що особливостями професійної підготовки юристів у закладах вищої освіти в Україні під час воєнного стану є оптимізація мережі університетів, які готують майбутніх правників, модернізація змісту освіти, практична орієнтованість навчання, цифровізація, інтернаціоналізація і психологічна підготовка майбутніх фахівців. Проаналізовано, що оптимізація передбачає реформування освіти через об'єднання юридичних університетів для підвищення якості навчання та ефективності його фінансування. З'ясовано, що модернізація змісту освіти полягає в актуалізації навчальних програм, тобто в оновленні змісту освіти відповідно до сучасних вимог. Досліджено, що практична орієнтованість освіти, перш за усе, полягає у волонтерстві. Вивчено, що цифровізація навчання передбачає його гнучкість, інтернаціоналізація виступає процесом інтеграції в освіту міжнародних і міжкультурних стандартів її якості, а психологічна підготовка майбутніх фахівців з права спрямованою на формування моральної стійкості і здатності ефективно діяти в умовах війни.
Ключові слова: професійна підготовка фахівців, юрист, заклад вищої освіти, війна, воєнний стан, оптимізація, модернізація, практична орієнтованість, цифровізація, інтернаціоналізація, психологічна підготовка.

Постановка проблеми. Професійна підготовка фахівців в умовах війни ґрунтується на швидкій адаптації до неї і післявоєнного відновлення держави. У фокусі опиняється модернізація вищої освіти з перетворенням її на прикладну і гнучку систему, покликану подолати невідповідність між академічною підготовкою кадрів та динамічними потребами сучасного ринку праці. В Україні розробляються та ухвалюються суттєві зміни до законодавства про вищу освіту, спрямовані на розширення можливостей здобувачів, зміну системи фінансування через скорочення бюджетних місць і запровадження грантової системи оплати навчання, посилення автономії вишів, закладаються умови для тіснішої взаємодії між закладами освіти та роботодавцями. Наразі розвиваються дуальні форми навчання, запроваджуються більш жорсткі стандарти якості освіти, відбувається оновлення змісту підготовки, посилюється її практична складова та формуються сучасні компетенції, що відповідатимуть викликам часу. Усе це створює підґрунтя для перспективної фахової підготовки кадрів.

23 квітня 2024 р. Верховна Рада ухвалила освітній законопроєкт «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу у вищій освіті» [9], який адаптує систему вищої освіти в Україні до європейських стандартів. Відповідно до нього, здобувачі мають змогу індивідуалізувати освітні траєкторії за допомогою *міждисциплінарних освітніх програм* (у тому числі ті, які відповідають конкретним запитам регіонів і роботодавців), що передбачає поступовий вибір конкретної спеціальності навчання в університеті; користуватися більш *гнучкими темпами навчання*: самостійно визначати тривалість

4-річної бакалаврської програми із завершенням необхідних 240 кредитів ЄКТС від трьох до восьми років; визнавати результати навчання, здобуті у формальній, неформальній та інформаційній освіті; університети зможуть самостійно вибирати інструменти для досягнення установлених стандартом компетентностей за нерегульованими спеціальностями, що наближає українську систему вищої освіти до європейських стандартів; навчатися за оновленими стандартами вищої освіти із збільшенням вибіркових дисциплін, що допоможе збільшити конкуренцію в університетах; для регульованих спеціальностей, до яких належить право і правоохоронна діяльність, будуть детально визначені вимоги до компетентностей та результатів навчання. Адже для цих спеціальностей передбачено державні кваліфікаційні іспити [8].

Не уникла адаптації до нових викликів і трансформації професійна підготовка юристів, популярність якої залишається високою не зважаючи на демографічні зміни у державі. Правова система України перехідного періоду тепер зосереджується на роботі в екстремальних умовах, фіксації і боротьбі з воєнними злочинам, забезпеченні правової допомоги внутрішньо переміщеним особам, забезпеченні цифрової роботи судів.

Тож пріоритетами підготовки здобувачів у закладах вищої юридичної освіти сьогодні є швидке реагування на зміни у законодавстві з акцентом на вивченні міжнародного гуманітарного права, військового права (професія військового юриста та адвоката з військових справ стала однією з найбільш затребуваних, покликана надавати правову допомогу як військовим, так і цивільним), захисті прав людини, використанні дистанційних технологій для правосуддя, цифровізації навчання, гнучкості форм здобуття освіти та адаптації програм до воєнних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вищої освіти досліджують вітчизняні учені Гриньова М. В., Драч І. І., Кириченко М. О., Набок М. В., Саух П. Ю., Ткаченко В. М., Шевченко Г. П. та ін.

Професійну освіту і освіту дорослих вивчають Лукьянова Л. Б., Лавріненко О. А., Ничкало Н. Г., Сотська Г. І., Хомич Л. О. та ін.

Професійну культура юриста та її значення у юридичній практиці досліджував Аронов Я., психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів вивчала Зошій І. В., формування освітніх компетентностей майбутніх юристів у процесі професійної підготовки досліджувалося Борейчук А. В., формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки вивчала Горлова Л. Л., принципи професійної діяльності юристів досліджувала Перепелиця Н. В., педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх військових юристів у процесі фахової підготовки вивчав Радченко К. А., формування професійної культури майбутніх юристів досліджував Чупринський Б. О.

Іноземний досвід професійної підготовки майбутніх юристів досліджували Нітенко О. В., Одинцова Г. Ю. та ін.

Серед зарубіжних учених виділяємо Е. Рендон, Д. Янтер, М. Шульца та ін.

Мета статті – визначення особливостей сучасної професійної підготовки юристів у закладах вищої освіти України в умовах війни, які сприяють конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці і зможуть гарантувати їх ефективну діяльність у сфері права під час повоєнного відновлення держави.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв'язку з необхідністю оновлення вищої юридичної освіти згідно з сучасними викликами і тенденціями визначено і проаналізовано особливості підготовки майбутніх фахівців у цій сфері, а саме: оптимізацію мережі закладів вищої освіти, які готують майбутніх правників, модернізацію змісту освіти, практичну орієнтованість навчання, цифровізацію, інтернаціоналізацію навчання, психологічну підготовка майбутніх фахівців.

У зв'язку із перенасиченням кількості випускників правових факультетів в останні десятиліття виникла їх фактична незатребуваність на ринку праці. Це викликало знецінення вищої юридичної освіти в Україні і створило потребу в *оптимізації*

мережі навчальних закладів, тобто її реформуванні через об'єднання університетів, підвищення якості освіти та ефективності її фінансування. Передбачається реорганізація або закриття неефективних закладів вищої освіти, неспроможних правничих шкіл з метою створення потужних наукових центрів, які успішно розроблятимуть інноваційні освітні програми, створюватимуть у їх межах належні стимули, які спонукатимуть здобувачів до високоякісного навчання та ефективного професійного зростання.

Досліджено, що причинами *об'єднання вищих закладів освіти є: скорочення фінансування та економія у системі вищої юридичної освіти;* претендування на топові *позиції у міжнародних університетських рейтингах;* прагнення університетів до узнаваності; прагнення зосередити в одному закладі якісний кадровий склад викладачів; зменшення кількості адміністративних працівників; необхідність ефективного *функціонування лабораторій, бібліотек тощо; вирішення проблеми дефіциту* з приміщеннями вищих навчальних закладів [10].

У межах оптимізації сьогодні окреслюється перспектива *розмежування підготовки фахівців для правничої професії та підготовки кадрів для органів правопорядку*, наслідком чого стане зменшення витрат на державне замовлення і, відповідно, економія бюджету країни. На законодавчому рівні пропонують встановити, що підготовка здобувачів вищої освіти зі спеціальностей, які дозволяють обіймати посади або провадити види діяльності, кваліфікаційні вимоги до яких передбачають наявність вищої юридичної освіти, не здійснюватиметься у військових закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти [5]. Натомість, підготовка здобувачів вищої освіти у галузі безпеки та оборони здійснюватиметься виключно військовими закладами вищої освіти зі специфічними умовами навчання і військовими навчальними підрозділами закладів вищої освіти [5]. Загалом, оптимізація мережі закладів вищої освіти має стати наслідком тривалого процесу розбудови нової системи забезпечення якості вищої освіти і нової системи їх фінансування [10].

З'ясовано, що *модернізація* змісту освіти полягає в актуалізації навчальних програм, тобто в оновленні змісту освіти відповідно до сучасних вимог ринку праці. Вивчено, що у професійній підготовці юристів у закладах вищої освіти передбачається уведення навчальних курсів з *міжнародного гуманітарного* і *військового права*, а також, курсу *«Захист прав людини в умовах збройного конфлікту»*.

Міжнародне гуманітарне право – це галузь права, яка встановлює правила ведення збройних конфліктів, метою чого є обмеження насильства під час війни. Воно регулює відносини між державами щодо захисту жертв війни та обмеження засобів і методів ведення війни під час збройних міжнародних та громадянських конфліктів, спрямоване на гуманізацію ведення військових дій та полегшення страждань жертв війни і складається з ряду міжнародних конвенцій і протоколів [11]. Відповідно до міжнародного гуманітарного права основними завданнями майбутніх правників, задіяних у цій сфері є захист осіб, які припинили брати участь у бойових діях – поранених, військовополонених, хворих і цивільних осіб – людей з інвалідністю, жінок та дітей; регулювання засобів і способів ведення бойових дій [7].

Для їх успішної реалізації університетами розробляються програми освітніх курсів, навчальних і тренінгових занять. Майбутні юристи, насамперед, повинні володіти знаннями відповідних положень, яких мають дотримуватись сторони з самого початку конфлікту або окупації і які містяться у міжнародних конвенціях. В основі Міжнародного гуманітарного права знаходиться чотири Женевські конвенції про захист жертв війни від 12 серпня 1949 р., до яких у 1977 р. та у 2005 р. були ухвалені три Додаткові протоколи. У Женевських конвенціях про захист жертв війни від 12 серпня 1949 р. бере участь більшість країн світу [7].

Оскільки Україна щодня стикається з порушеннями прав людини через російську агресію, теоретичні знання про Женевські та Європейську конвенції з прав людини

виявляються недостатніми. Потрібно уміти накладати одне право на одне, розуміти, де закінчується одна норма і починається інша, і головне – як це працює на практиці [6].

Сьогодні мова йде про захист прав в умовах обмежень, тобто навчання правовим механізмам, які діють, коли окремі конституційні права є тимчасово обмежені. Навчання правосуддю перехідного періоду – це освітні програми і тренінги, спрямовані на підготовку фахівців до відновлення справедливості, захисту прав потерпілих і подолання наслідків збройного конфлікту. Воно охоплює міжнародне гуманітарне право, інструменти правосуддя, реінтеграцію окупованих територій і механізми примирення. Тож виникла необхідність уведення навчального курсу *«Захист прав людини в умовах збройного конфлікту»*. Курс розробила Українська Гельсінська спілка з прав людини разом з Національною школою суддів України і Вищою школою адвокатури Національної асоціації адвокатів України [6].

Курс «Захист прав людини в умовах збройного конфлікту» є важливим кроком у підготовці українських правників до роботи в умовах збройного конфлікту. Він показує, наскільки важливою є системна підготовка фахівців, здатних ефективно захищати права людини під час війни.

Успішна підготовка фахівців у сфері міжнародного гуманітарного права, перш за усе, стосується їх здатності працювати з міжнародними судами у справах захисту прав людини в умовах збройного конфлікту. Застосування, використання і дотримання міжнародного гуманітарного права украй важливе під час міжнародного збройного конфлікту, викликаного агресією росії проти України для фіксування воєнних злочинів, скоєних першою. В основі міжнародного гуманітарного права знаходяться цінності демократичного суспільства, які на передньому краї нині захищає Україна [6].

Сучасна юридична професія стоїть на порозі змін. Те, що ще декілька років тому вважалося специфічним, сьогодні перетворилося на одну з найактуальніших галузей – військове право. В умовах тривалої війни, мобілізації, реформування оборонних структур і зростання соціальних запитів на захист військових, роль юриста у військовій сфері стала стратегічно важливою [4].

Військове право – це галузь права, що регулює правові відносини, пов'язані з діяльністю військових органів, військовослужбовців і військових формувань. Вона включає у себе норми, які стосуються організації та функціонування збройних сил, військової дисципліни, порядку проведення військових операцій, прав та обов'язків військовослужбовців, військового обладнання і зброї, міжнародного військового права тощо [3].

Проаналізовано, що за останні два роки держава ухвалила понад двадцять нормативних актів, що суттєво змінили правове регулювання у сфері оборони. Визначено, що серед новоуведень є: модернізація військового обліку – запровадження електронної системи «Резерв+», що дозволяє оновлювати дані онлайн; оновлений порядок мобілізації з урахуванням віку, стану здоров'я, спеціальності і резерву; посилення відповідальності за ухилення від військової служби; розширення підстав для звільнення зі служби у зв'язку із сімейними обставинами, станом здоров'я та ін.; спрощена процедура отримання статусу УБД [4]. Ці зміни не лише ускладнили систему, а й створили величезний попит на фахівців, які уміють тлумачити, застосовувати і захищати.

Військове право як окрема галуз права перебуває у стані формування і розвитку. Навчальна дисципліна «Військове право» передбачає вивчення проблемних питань, які стосуються характеристики права національної безпеки, військового права, взаємодії цих галузей права у здійсненні правового впливу на соціальні комунікації у сфері національної безпеки, у воєнній сфері; їх інституційної характеристики, особливостей дії в умовах глобалізаційних процесів і кризи сучасного світового порядку. Велику увагу у навчальних програмах курсу приділено проблемі формування і функціонування системи правового забезпечення національної

безпеки, місця і ролі військової юстиції у вирішенні завдань забезпечення воєнної безпеки [3].

Одним з основних завдань курсу є отримання необхідних знань і набуття навичок для ефективного застосування військового законодавства в умовах подолання потенційних і реальних загроз, захисту національних інтересів України [1].

Отже, здобувачам і молодим юристам варто вивчати військове право з декількох причин: це перспективна спеціалізація, яка залишиться актуальною ще довго після завершення війни; вона дає реальні можливості кар'єрного зростання; це можливість захищати тих, хто захищає країну [1]. Військове право – це новий обов'язок юриста – бути там, де закон потрібен найбільше. Сьогодні правовики стають тими, хто повертає правову рівновагу між державою та її захисниками і зараз видався найкращий момент, щоб долучитися до цієї місії [4].

Практична орієнтованість навчання, перш за усе, полягає у волонтерській спрямованості, тобто залученні здобувачів до надання безоплатної правової допомоги внутрішньо переміщеним особам і військовим. Отже, в умовах війни основний акцент робиться на захисті прав громадян, які постраждали від війни, трудових правах в умовах воєнного стану, а також діяльності сектору безпеки та оборони.

Цифровізація навчання передбачає його гнучкість: підготовка фахівців здійснюється у дистанційному і змішаному форматі з використанням онлайн-платформ (Google Meet, Zoom, Moodle) для забезпечення безперервності освіти з урахуванням безпекової ситуації, що є домінуючим фактором. Це дозволяє навчатися, перебуваючи у різних регіонах України та за кордоном.

Інтернаціоналізація є важливим чинником реформування вищої юридичної освіти з метою підготовки фахівців, здатних працювати в умовах глобалізаційних процесів. Вона виступає процесом інтеграції в освіту міжнародних і міжкультурних вимірів. Це забезпечує сталий розвиток вищих навчальних закладів і розширює професійні можливості здобувачів, готує їх до роботи з міжнародними інституціями і західними партнерами.

Іншомовна підготовка майбутніх фахівців є одним із основних аспектів інтернаціоналізації і включає спеціалізовані курси ('Legal English') і загальну іншомовну підготовку ('General English'). Сюди додаються співпраця і мобільність як розвиток міжнародного співробітництва у сфері вищої юридичної освіти та європеїзація навчальних програм, спеціалізовані програми підготовки на кшталт програм післядипломної освіти, а також дистанційні форми навчання для забезпечення доступності міжнародного досвіду.

Психологічна підготовка майбутніх фахівців з права спрямована на формування моральної готовності, психологічної стійкості і здатності ефективно діяти в екстремальних умовах та стресових ситуаціях, особливо в умовах війни. Вона охоплює розвиток психологічних якостей, необхідних для професійної діяльності, включаючи психологію спілкування, юридичну психологію і здатність до прийняття рішень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, визначено, що особливостями професійної підготовки юристів у закладах вищої освіти України під час військового стану є оптимізація мережі навчальних закладів, які готують майбутніх правників, модернізація змісту освіти, практична орієнтованість навчання, цифровізація, інтернаціоналізація і психологічна підготовка майбутніх фахівців.

Проаналізовано, що оптимізація передбачає реформування освіти через об'єднання юридичних університетів для підвищення якості навчання та ефективності його фінансування. Модернізація змісту освіти полягає в актуалізації навчальних програм, тобто в оновленні змісту освіти відповідно до сучасних вимог. З'ясовано, що у професійній підготовці юристів у закладах вищої освіти передбачається уведення навчальних курсів з міжнародного гуманітарного і військового права, а також курсу «Захист прав людини в умовах збройного конфлікту», який накладає норми міжнародного права на міжнародне гуманітарне право. Досліджено, що практична

орієнтованість навчання, перш за усе, полягає у волонтерській спрямованості. Вивчено, що цифровізація передбачає його гнучкість, тобто проведення у дистанційному і змішаному форматі, інтернаціоналізація виступає процесом інтеграції в освіту міжнародних і міжкультурних вимірів, а психологічна підготовка майбутніх фахівців з права спрямована на формування моральної готовності, психологічної стійкості і здатності ефективно діяти в екстремальних умовах, особливо у умовах війни.

Зважаючи на знаходження України у стані війни, подальші наукові розвідки варто зосередити на вивченні проблематики професійної підготовки військових юристів у закладах вищої освіти із запозиченням передового досвіду розвинених країн.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми права національної безпеки та військового права. *Робоча навчальна програма*: веб-сайт. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ippi.org.ua/sites/default/files/rnp_akt._probl._prava_nacion._bezpeki_ta_viyskov._prava_2024.pdf (дата звернення: 22.04.2026).

2. Верховна Рада ухвалила законопроект про розширення можливостей студентів вишів. *Захід.нет:* веб-сайт. URL: https://zaxid.net/verhovna_rada_uhvalila_zakonoproekt_pro_rozshirennya_mozhlivostey_studentiv_vishiv_n1584177#:~:text (дата звернення: 28.03.2026).

3. Військове право: веб-сайт. URL: https://lawgroup.com.ua/vijskove-pravo (дата звернення: 16.04.2026).

4. Військове право 2025: виклики, практика та можливості для юриста. *Академія консалтингового бізнесу:* веб-сайт. URL: https://www.bca.education/viys%CA%B9kove-pravo-2025-vyklyky-praktyka-ta-mozhlyvosti-dlya-yurysta/ (дата звернення: 02.04.2026).

5. Деякі виші буде позбавлено можливості готувати юристів: деталі. *Главком:* веб-сайт. URL: https://glavcom.ua/country/science/dejaki-vishi-bude-pozbavleno-mozhlivosti-hotuvati-juristiv-detali-1020235.html (дата звернення: 30.03.2026).

6. Застосування міжнародного права в умовах збройного конфлікту: досвід освітнього курсу УГСПЛ. *Українська Гельсинська спілка з прав людини:* веб-сайт. URL: https://www.helsinki.org.ua/articles/yak-navchyty-pravnykiv-zakhyshchaty-prava-liudyny-pid-chas-viyny-dosvid-unikalnoho-kursu-uhspl/ (дата звернення: 20.04.2026).

7. Міжнародне гуманітарне право. *Товариство Червоного Хреста України:* веб-сайт. URL: https://redcross.org.ua/ihl/ (дата звернення: 18.04.2026)

8. Новий закон про вищу освіту: що зміниться для українських студентів. *Апостроф:* веб-сайт. URL: https://apostrophe.ua/society/science/novyiy-zakon-o-vyisshem-obrazovanii-chto-izmenitsya-dlya-ukrainskih-studentov.html?amp=(дата звернення: 12.04.2026).

9. Проект Закону про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу у вищій освіті. *Верховна Рада України:* веб-сайт. URL: https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/43050 (дата звернення: 24.03.2026).

10. Федорченко Ю. Про оптимізацію мережі вищих навчальних закладів в Україні. *Освітня політика*: веб-сайт. 2016. URL: http://education-ua.org/ua/articles/583-pro-optimizatsiyu-merezhi-vishchikh-navchalnikh-zakladiv-v-ukrajini (дата звернення: 10.04.2026).

11. Що таке міжнародне гуманітарне право і кого воно захищає? *Юрфем:* веб-сайт. URL: https://jurfem.com.ua/mizhnarodne-humanitarne-pravo-koho-zachychae (дата звернення: 08.04.2026).

References

1. Aktualni problemy prava natsionalnoi bezpeky ta viiskovoho prava [Current issues of national security law and military law]. *Robocha navchalna prohrama – Working learning program*. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ippi.org.ua/sites/-default/files/rnp_akt._probl._prava_nacion._bezpeki_ta_viyskov._prava_2024.pdf [in Ukrainian].

2. Verkhovna Rada ukhvalyla zakonoproekt pro rozshyrennia mozhlyvostei studentiv vyshiv [The Verkhovna Rada has approved a bill to expand the possibilities of students' education]. *Zakhid.net.* URL:

https://zaxid.net/verhovna_rada_uhvalila_zakonoproekt_pro_rozshirennya_mozhlivostey_studentiv_vishiv_n1584177#:~:text [in Ukrainian].

3. Viiskove pravo [Military law]. URL: https://lawgroup.com.ua/vijskove-pravo [in Ukrainian].

4. Viiskove pravo 2025: vyklyky, praktyka ta mozhlyvosti dlia yurysta [Military Law 2025: Challenges, Practice, and Opportunities for a Lawyer]. *Akademiia konsaltynhovoho biznesu – Academy of Consulting Business*. URL: https://www.bca.education/viys%CA%B9kove-pravo-2025-vyklyky-praktyka-ta-mozhlyvosti-dlya-yurysta [in Ukrainian].

5. Deiaki vyshi bude pozbavleno mozhlyvosti hotuvaty yurystiv: detali [Some universities will be deprived of the opportunity to train lawyers: details]. *Hlavkom – Chief Commissar*. URL: https://glavcom.ua/country/science/dejaki-vishi-bude-pozbavleno-mozhlivosti-hotuvati-juristiv-detali-1020235.html [in Ukrainian].

6. Zastosuvannia mizhnarodnoho prava v umovakh zbroinoho konfliktu: dosvid osvitnoho kursu UHSPL [Application of international law in armed conflict: experience of the UHHRU educational course]. *Ukrainska Helsynska spilka z prav liudyny – Ukrainian Helsinki Human Rights Union.* URL: https://www.helsinki.org.ua/articles/yak-navchyty-pravnykiv-zakhyshchaty-prava-liudyny-pid-chas-viyny-dosvid-unikalnoho-kursu-uhspl [in Ukrainian].

7. Mizhnarodne humanitarne pravo [International humanitarian law]. *Tovarystvo Chervonoho Khresta Ukrainy – Ukrainian Red Cross Society*. URL: https://redcross.org.ua/ihl [in Ukrainian].

8. Novyi zakon pro vyshchu osvitu: shcho zminytsia dlia ukrainskykh studentiv [New law on higher education: what will change for Ukrainian students]. *Apostrof – Apostrophe.* URL: https://apostrophe.ua/society/science/novyiy-zakon-o-vyisshem-obrazovanii-chto-izmenitsya-dlya-ukrainskih-studentov.html?amp= [in Ukrainian].

9. Proekt Zakonu pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo rozvytku indyvidualnykh osvitnikh traiektorii ta vdoskonalennia osvitnoho protsesu u vyshchii osviti [Draft Law on Amendments to Certain Laws of Ukraine on the Development of Individual Educational Trajectories and Improvement of the Educational Process in Higher Education]. *Verkhovna Rada Ukrainy – Verkhovna Rada of Ukraine.* URL: https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/43050 [in Ukrainian].

10. Fedorchenko, Yu. (2016). Pro optymizatsiiu merezhi vyshchykh navchalnykh zakladiv v Ukraini [On the optimization of the network of higher education institutions in Ukraine]. *Osvitnia polityka – Educational policy*. URL: http://education-ua.org/ua/articles/583-pro-optimizatsiyu-merezhi-vishchikh-navchalnikh-zakladiv-v-ukrajini [in Ukrainian].

11. Shcho take mizhnarodne humanitarne pravo i koho vono zakhyshchaie? [What is international humanitarian law and who does it protect?] *Yurfem – Law.* URL: https://jurfem.com.ua/mizhnarodne-humanitarne-pravo-koho-zachychae [in Ukrainian].

Piliuhina T.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Legal Linguistics,
State Tax University
tamarapiliuhina@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-6872-7762

FEATURES OF LAWYERS PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE DURING MARTIAL LAW

The main objective of the study is to identify the features of modern professional training of lawyers in higher education institutions of Ukraine in wartime conditions, which contribute to the competitiveness of future specialists in the labor market and will be able to guarantee their effective activity in the field of law during the post-war reconstruction of the state.

The methodology of the study consists of a systemic and competency-based approaches. The theoretical methods comprised the analysis of scientific literature and the regulatory framework of Ukraine. The empirical methods were the pedagogical observation and the analysis of learning outcomes.

Results, findings and conclusions. It has been determined that the features of professional training of lawyers in higher education institutions of Ukraine during martial law are the optimization of the network of education institutions that train future lawyers, modernization of the content of education, practical orientation of training, digitalization, internationalization and psychological preparation of future specialists.

It is analyzed that optimization involves reforming education through the unification of law universities to improve the quality of education and the efficiency of its financing. Modernization of the content of education consists in updating curricula, that is, in updating the content of education in accordance with modern requirements. It is found out that the professional training of lawyers in higher education institutions provides for the introduction of training courses on international humanitarian and military law, as well as the course 'Protection of human rights in armed conflict', which imposes the norms of international law on international humanitarian law.

It has been studied that the practical orientation of training, first of all, lies in the volunteer orientation. It has been studied that the digitalization of training implies its flexibility, that is, conducting it in a distance and mixed format, internationalization is the process of integrating international and intercultural dimensions into education, and the psychological training of future law specialists is aimed at forming moral readiness, psychological resilience and the ability to act effectively in extreme conditions and stressful situations, especially in war conditions.

The significance of the study. Due to the researched features of professional training of lawyers in higher education institutions in a state of war, further scientific research should focus on studying the issues of professional training of military lawyers in higher education institutions, drawing on the best practices of developed countries.

Keywords: professional training of specialists, lawyer, higher education institution, war, martial law, optimization, modernization, practical orientation, digitalization, internationalization, psychological training.

Отримано редколегією / Received: *25.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *03.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 378.147.091.31:[37.013.21:78]-047.44
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-208-217

Раструба Т. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мистецтво співу
КЗВО КОР «Академія мистецтв імені Павла Чубинського»
rastruba.tetiana@koukim.com
https://orcid.org/0000-0003-2232-1190

Дідук І. А.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри музичного мистецтва естради
КЗВО КОР «Академія мистецтв імені Павла Чубинського»
Diduk@koukim.com
https://orcid.org/0000-0002-8485-4278

ЕКОСИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті на основі емпіричного дослідження діагностовано реальний стан самостійної роботи студентів музичних спеціальностей та виявлено суперечність між усвідомленням її необхідності та системними бар'єрами реалізації. Зафіксовано феномен «кризи очікувань» і зростаючу залежність від інструментів штучного інтелекту. Обґрунтовано екосистемний підхід, що базується на індивідуалізації освітнього маршруту, рефлексивності та цифровій інтеграції. Структуровано чотири функціональні блоки цифрових інструментів та систематизовано педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх музикантів.
Ключові слова: самостійна робота, самоосвітня компетентність, студенти-музиканти, цифрові технології, екосистемний підхід, штучний інтелект, академічна автономія, Soft Skills.

Постановка проблеми. Самостійна робота студентів є невід'ємною складовою вищої музичної освіти, оскільки формування виконавської майстерності, музично-теоретичних знань і педагогічної компетентності неможливе без систематичного позааудиторного навчання. Водночас сучасні умови здобуття освіти суттєво ускладнюють реалізацію традиційних моделей самостійної роботи, роблячи їх дедалі менш ефективними.

Результати опитування здобувачів освіти Комунального закладу вищої освіти Київської обласної ради (далі – КЗВО КОР) «Академія мистецтв імені Павла Чубинського» засвідчили гостру суперечність між розумінням здобувачами важливості самостійної роботи та реальними труднощами її організації: переважна більшість респондентів визнає її необхідність, однак стикається з хронічним дефіцитом часу, надмірним навантаженням та недостатнім методичним супроводом. Означені тенденції актуалізують потребу в переосмисленні підходів до організації самостійної роботи студентів-музикантів та пошуку нових педагогічних рішень, адекватних викликам цифрової епохи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації самостійної роботи у закладах вищої освіти залишається актуальною в сучасному педагогічному дискурсі. Л. Морозова встановила пряму залежність між системністю педагогічного

управління самостійною роботою та рівнем її ефективності, наголошуючи, що відсутність методичного супроводу та неузгодженість завдань унеможливлюють досягнення головної мети – виховання самостійності [5]. О. Лобода доводить особливу значущість цього питання у музичній освіті наголошуючи, що опрацювання виконавських завдань здійснюється переважно самостійно, а тому «ефективна організація самостійної роботи є запорукою високого рівня музично-виконавської майстерності та професійної компетентності» майбутнього музиканта [4, с. 125]. Самоосвітня складова цього процесу досліджена Ван Сяном, який наполягає на необхідності формування стійкої рефлексивної позиції студента-музиканта, без якої самостійне навчання залишається хаотичним [3].

Питання цифровізації музично-педагогічної підготовки та інтеграції цифрових інструментів у самостійну роботу висвітлено у працях І. Ратинської, Л. Соляр, П. Яловського [9], Т. Борисової [1], В. Лубанця [8], А. Омельченко та О. Кисельової [6]. Проблему академічної доброчесності в умовах поширення штучного інтелекту досліджують С. Паламар і М. Науменко [7] та ін., а дидактичний потенціал генеративного ШІ для підтримки навчальної діяльності – А. Буярка, В. Коваленко, М. Мар'єнко, С. Семеріков та М. Шишкіна [2]. Ефективність цифрових інструментів у музичній освіті підтверджується систематичним оглядом Л. Іхана та співавторів [10], а масштаб глобальної цифрової трансформації музичної галузі відображено у даних UNESCO [11; 12].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що дослідники приділяють увагу окремим аспектам проблеми, однак бракує системних досліджень, які б поєднували емпіричну діагностику реального стану самостійної роботи студентів-музикантів з обґрунтованою моделлю цифрового освітнього середовища.

Мета та завдання статті – на основі емпіричного дослідження діагностувати ключові бар'єри та мотиваційні чинники організації самостійної роботи; обґрунтувати екосистемний підхід як концептуальну основу цифрового освітнього середовища; розкрити та систематизувати педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності, виведені на основі синтезу емпіричних даних, аналізу наукових праць та педагогічного досвіду авторів у закладі вищої мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення специфіки та ефективності самостійної роботи здобувачів вищої освіти було проведено наукове дослідження методом анонімного електронного опитування. Вибірку склали 285 респондентів різних рівнів вищої освіти та спеціальностей КЗВО КОР «Академія мистецтв імені Павла Чубинського», що забезпечує її репрезентативність. Інструментарієм дослідження слугував напівструктурований запитальник (7 питань), спрямований на виявлення ціннісних орієнтацій, мотивації та труднощів студентів у контексті автономного навчання.

Розподіл думок здобувачів освіти на запитання *«Як Ви вважаєте, чи необхідна самостійна робота для ґрунтовного засвоєння навчального матеріалу?»* демонструє переважно позитивне, хоча й дещо обережне ставлення до самостійної роботи. Загалом 83,2 % респондентів визнають, що без самостійної практики якісне навчання неможливе. З них 41,4 % повністю усвідомлюють цінність індивідуальних зусиль (34 % – «потрібна» і 7,4 % – «дуже потрібна»). Найбільша група – 41,8 % – вважає, що самостійна робота ефективна лише у певних обсягах або форматах. Водночас 16,8 % не вбачають великого сенсу в такому форматі навчання.

Отримані дані дозволяють зробити два принципових висновки. По-перше, зафіксовано кризу «традиційної» самостійної роботи: вибір варіанту «частково потрібна» 41,8% респондентів свідчить не про відмову від самоосвіти, а про запит на зміну її формату та інструментарію. По-друге, існує зона ризику: майже 17% тих, хто вважає самостійну роботу непотрібною, демонструють готовність до пошуку альтернативних способів виконання завдань – списати або використовувати ШІ, щоб просто «закрити» завдання. Здобувачі освіти шукають баланс між вимогою та реалізацією.

Результати відповідей на запитання про переваги самостійної роботи відображено у гістограмі (рис. 1).

Рис. 1. ***Переваги самостійної роботи студентів-музикантів (за результатами опитування, n=285)***

Гістограма дає змогу проаналізувати ставлення студентів до самостійної роботи та виокремити ключові переваги (респонденти обирали до 3-х варіантів). Абсолютний лідер переваг – свобода та гнучкість: 64,9 % цінують можливість самостійно обирати час, темп та місце виконання завдань. Це головний фактор мотивації до автономного навчання. Значні показники мають також розвиток критичного мислення (44,2 %) та практична цінність самостійних завдань (42,8 %). Навички самоорганізації як складова Soft Skills відзначені 40 % респондентів, інформаційна грамотність – 38,2 %.

Наведені дані свідчать про те, що студенти хочуть бути «менеджерами» свого навчання. Найвища цінність – гнучкість (64,9 %). Водночас є запит одночасно на глибину та швидкість, що скоріше дисонують між собою, ніж гармонізують самостійну роботу. Самостійна робота трансформується, і викладачам варто змінювати підхід до її організації.

Питання співвідношення часу, який витрачається на самостійну роботу, виявило перевагу традиційного аудиторного навчання. Для 46,2 % студентів навчання в аудиторіях займає більше часу, ніж самостійна робота (19,6 % – «значно більше», 26,6 % – «трохи більше»). 24,4 % респондентів витрачають на обидва види діяльності приблизно однакову кількість часу. Лише 28,7 % студентів працюють самостійно більше, ніж на заняттях (16,2 % – «трохи більше», 12,5 % – «значно більше»). Існує ризик поверхневого навчання: коли самостійна робота недооцінюється, знання часто залишаються на рівні «прослухав і забув».

Аналіз оцінки загального обсягу завдань для самостійної роботи демонструє певну напруженість. Хоча 55,1 % вважають навантаження оптимальним, значна частка (43,5%) оцінює його як надмірне або завелике (14,7 % та 28,8 % відповідно).

Розподіл відповідей на запитання *«Які труднощі найчастіше виникають у Вас під час виконання самостійної роботи?»* показано у гістограмі (рис. 2).

Рис. 2. ***Труднощі виконання самостійної роботи студентів-музикантів (за результатами опитування, n=285)***

Це найкритичніший блок опитування, який пояснює складність самостійної роботи для здобувачів освіти. Абсолютний лідер серед труднощів – нестача часу через інші заняття чи роботу (76,1 %). Це підтверджує, що сучасний студент поєднує багато ролей одночасно і перебуває в ситуації хронічної часової дефіцитності. Кожен третій (38,2 %) боїться отримати низьку оцінку за свою роботу – страх невдачі є серйозним психологічним бар'єром для академічної автономії. Приблизно по 30 % респондентів скаржаться на відсутність чітких інструкцій від викладачів та проблеми з самодисципліною.

Показник «нестачі часу» є досить вагомим і зумовлює розрив між бажанням та можливістю: студенти хочуть бути автономними та розвивати критичне мислення, але вони «затиснуті» між великим обсягом завдань та іншими життєвими справами. Існує ряд організаційних та психологічних чинників, що системно ускладнюють виконання самостійної роботи і потребують педагогічного втручання.

Аналіз рівня впевненості студентів у навичках пошуку та аналізу джерел для уникнення плагіату виявив помірно позитивну картину. Більшість респондентів (57,5 %) почуваються впевнено (40,3 % – «впевнений», 17,2 % – «повністю впевнений»). Однак 38,1% оцінюють свої навички як середні – це «зона ризику», що свідчить про необхідність посилення методичного супроводу дослідницької складової самостійної роботи. Переважає достатній рівень підготовки, однак не надто високий.

Розподіл відповідей щодо використання штучного інтелекту при виконанні самостійних завдань: так – 12,7%, ні – 23,6%, частково – 63,6%. Таким чином, сукупна частка студентів, які використовують ШІ повністю або частково, становить 76,3% – і саме цей показник відображає реальний масштаб залученості до нейромережевих інструментів у навчальній діяльності.

Самоосвітня компетентність студентів музичних спеціальностей розглядається нами як інтегративна особистісно-професійна якість, детальне визначення якої подано у висновках. Слід підкреслити, що самоосвіта музиканта має принципову специфіку порівняно з іншими освітніми галузями: вона нерозривно пов'язана з тілесним досвідом, сенсомоторною пам'яттю, слуховим самоконтролем та емоційно-образним мисленням. Саме тому традиційні моделі самостійної роботи не можуть бути механічно перенесені у простір музично-виконавської підготовки.

Пандемія COVID-19 і повномасштабна війна змусили музичну освіту адаптуватися до цифрового формату значно швидше, ніж планувалося. Країни без достатньої ІКТ-інфраструктури та добре забезпечених систем цифрового навчання зазнали найбільших освітніх збоїв і втрат у навчанні під час пандемії COVID-19, а ця ситуація

позбавила до третини учнів світу доступу до навчання під час закриття шкіл понад рік [12], що суттєво прискорило впровадження цифрових технологій у всіх галузях освіти, включно з музичною. Однак впровадити – не означає інтегрувати ефективно. Дослідження 2024 року виявило показовий парадокс: лише 34% студентів-музикантів систематично використовують спеціалізовані музичні додатки, тоді як 58% обмежуються загальними інформаційними ресурсами. Інструменти існують, але студенти або не знають про них, або не розуміють, як органічно вбудувати їх у власну освітню практику.

Запропонований нами екосистемний підхід базується на трьох концептуальних засадах.

Перша засада – *індивідуалізація освітнього маршруту* – передбачає відмову від уніфікованих вимог до обсягу та змісту самостійної роботи на користь гнучкого проєктування індивідуальної траєкторії кожного студента. Викладач разом зі студентом формує персоналізоване завдання, що враховує виконавський рівень, психофізіологічні особливості, темп засвоєння матеріалу та актуальні творчі завдання.

Друга засада – *рефлексивність освітнього процесу* – реалізується через систематичне ведення студентами щоденника самостійної роботи, де фіксуються не лише відпрацьовані фрагменти репертуару, але й труднощі, знайдені рішення, усвідомлені закономірності та особисті відкриття. Цей інструмент перетворює стихійну практику на осмислений процес пізнання.

Третя засада – *цифрова інтеграція* – передбачає використання відеозапису власного виконання для подальшого аналізу, звернення до онлайн-ресурсів (майстер-класи, записи видатних виконавців, нотні бази даних), а також застосування спеціалізованих додатків для роботи з музичним слухом, ритмом та теорією музики.

За аналогією з музичним оркестром, де кожен інструмент виконує свою партію, але разом вони створюють симфонію, цифрові інструменти самостійної роботи мають бути організовані в цілісну екосистему. Пропонуємо структурувати її у чотири функціональні блоки.

Блок 1. Організація та планування. Цифровий нотаток Notion – персональний освітній простір, де студент може формувати базу даних творів для вивчення, вести щоденник музичних практик, структурувати конспекти, інтегрувати аудіо- та відеофайли. Додаток Focus To-Do з технікою Pomodoro сприяє концентрації уваги під час тривалих занять на інструменті. Google Calendar забезпечує планування регулярних занять і формує дисципліну. OneNote дозволяє вести конспекти музично-теоретичних дисциплін з інтеграцією мультимедійного контенту.

Блок 2. Загальнотеоретична робота. Платформи Quizlet та Anki є потужними інструментами для навчання за допомогою флеш-карток: Quizlet пропонує інтерактивні матеріали та пробні тести, Anki відрізняється алгоритмом інтервального повторення, що підвищує ефективність запам'ятовування. Менеджери бібліографічних даних Mendeley та Zotero автоматизують оформлення посилань. Освітні платформи Coursera та edX розширюють контекст музичної освіти курсами з суміжних дисциплін.

Блок 3. Фахові музичні навички. Для розвитку музичного слуху: EarMaster – комплексне тренування мелодичного, гармонічного та ритмічного слуху; Perfect Ear – розвиток відносного та абсолютного слуху; Theta Music Trainer – ігрова платформа для розпізнавання інтервалів, акордів, ладів.

Для роботи з нотами: MuseScore – безкоштовний редактор нотних текстів; IMSLP – найбільша онлайн-бібліотека нотних видань. Для аналізу власного виконання: GarageBand/Audacity – запис і аналіз; Amazing Slow Downer – сповільнення запису без зміни висоти тону.

Блок 4. Комунікація та зворотний зв'язок. Платформа ArtistWorks пропонує відеоуроки від провідних музикантів світу з можливістю індивідуального зворотного зв'язку. Medici.tv – стрімінговий сервіс класичної музики з доступом до концертних записів і майстер-класів. Студентські онлайн-спільноти (Telegram-канали, Discord-сервери) забезпечують горизонтальне навчання та взаємну підтримку.

Ключовий принцип екосистемного підходу полягає в індивідуалізації добору інструментів: студент разом з викладачем обирає ті додатки, які відповідають його освітнім потребам, рівню підготовки та спеціалізації. Не кількість застосунків, а усвідомленість їх використання визначає ефективність самостійної роботи.

Цифрові інструменти самі по собі не забезпечують підвищення якості самостійної роботи. Необхідним є створення відповідних педагогічних умов, систематизація яких здійснена на основі синтезу емпіричних даних нашого дослідження, аналізу наукових підходів та педагогічного досвіду авторів.

Організаційно-методичні умови. Результати опитування засвідчили, що близько 30 % студентів-музикантів стикаються з відсутністю чітких методичних інструкцій щодо організації самостійної роботи. Це корелює з висновком Л. Морозової про те, що «безсистемність розроблення та застосування завдань для самостійної роботи, відсутність їх різноманітності, а також форм контролю» є однією з головних причин того, що «не досягається головна мета самостійної роботи студентів – виховання самостійності» [5, с. 157]. На подолання цього бар'єру спрямовані такі умови: інтеграція конкретних рекомендацій щодо цифрових інструментів у робочі програми навчальних дисциплін; розроблення методичних рекомендацій «Який додаток для чого використовувати»; створення цифрового портфоліо студента як простору для накопичення записів виконання та систематичної рефлексії над прогресом.

Технологічні умови. Попри доступність цифрових інструментів, лише 34 % студентів-музикантів систематично використовують спеціалізовані музичні додатки – більшість обмежується загальними інформаційними ресурсами. А. Омельченко та О. Кисельова пояснюють цю ситуацію тим, що «потреба у набутті майбутніми вчителями мистецтва не лише фахових теоретичних знань, але й сформованості високого рівня професійної компетенції в галузі цифрових технологій» [6, с. 286] залишається незадоволеною через брак систематичної технічної підготовки. Відповідні умови передбачають: забезпечення доступу до ліцензійних версій ключових програм (MuseScore Pro, EarMaster); створення банку цифрових освітніх ресурсів на платформі закладу; організацію технічної підтримки для студентів.

Психолого-педагогічні умови. Дані опитування виявили, що 38,2 % студентів відчувають страх низької оцінки як суттєвий психологічний бар'єр академічної автономії. Цей феномен безпосередньо пов'язаний із браком рефлексивної культури в самостійній роботі. О. Лобода доводить, що «самостійність як особистісна якість майбутнього музиканта-педагога визначається як вагома передумова розвитку інтелектуально-творчих здібностей, що формується на основі розвиненого самостійного аналітично-творчого мислення» [4, с. 124], а отже, потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу. Ван Сян, своєю чергою, наполягає на необхідності формування у студентів-музикантів стійкої рефлексивної позиції – «здатності усвідомлювати власний прогрес, ідентифікувати прогалини і самостійно коригувати освітній маршрут» [3] – без якої самостійне навчання залишається хаотичним та тривожним. Реалізація цих умов передбачає: формування позитивної мотивації через демонстрацію конкретних результатів використання цифрових інструментів; створення ситуацій успіху через публічну презентацію цифрового портфоліо та виступи на конференціях; виховання усвідомленого, а не стихійного ставлення до ШІ-інструментів.

Соціально-комунікативні умови. Зростаюча залежність студентів від інструментів штучного інтелекту (76,3 %), яку ми кваліфікуємо як симптом «кризи очікувань», потребує не заборони, а переорієнтації. С. Паламар та М. Науменко констатують, що систематичне використання нейромереж без належного педагогічного орієнтування призводить до того, що здобувачі «втрачають здатність формулювати власні думки» [7, с. 76–77], натомість за умови цілеспрямованої підготовки ШІ-інструменти можуть стати повноцінним ресурсом навчання. А. Буярка, В. Коваленко, М. Мар'єнко, С. Семеріков та М. Шишкіна підтверджують, що ефективна інтеграція таких технологій «потребує одночасного розроблення інституційних політик, формування цифрової

грамотності та педагогічно виваженого підходу» [2, с. 60–61]. Відповідні умови охоплюють: створення онлайн-спільнот студентів-музикантів для горизонтального обміну досвідом; організацію віртуальних майстер-класів із залученням провідних виконавців; формування інституційної культури відповідального використання цифрових технологій у навчальній діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати емпіричного дослідження засвідчують, що традиційна модель самостійної роботи вичерпала себе: студенти усвідомлюють її необхідність (83,2 %), прагнуть до автономії та гнучкості (64,9 %), однак не мають достатніх інструментів і методичної підтримки для ефективної реалізації. Ключовими бар'єрами залишаються дефіцит часу (76,1 %), надмірне навчальне навантаження (43,5 %) та відсутність чітких методичних інструкцій (~30 %). Зростання частки ШІ-залежного виконання завдань (76,3 %) є симптомом «кризи очікувань», а не свідомого вибору на користь інновацій.

Запропонований екосистемний підхід до організації самостійної роботи студентів-музикантів передбачає формування персоналізованого цифрового середовища, структурованого у чотири функціональні блоки, та ґрунтується на засадах індивідуалізації, рефлексивності й цифрової інтеграції. Його впровадження потребує комплексного забезпечення організаційно-методичних, технологічних, психолого-педагогічних і соціально-комунікативних умов.

Самоосвітня компетентність студентів музичних спеціальностей – це інтегративна особистісно-професійна якість майбутнього музиканта, що характеризується здатністю до самостійного цілепокладання, планування, організації та рефлексивного аналізу власної освітньої діяльності в умовах цифрового освітнього середовища, спрямованої на безперервне вдосконалення виконавської майстерності, теоретичних знань та педагогічної компетентності засобами традиційних і цифрових технологій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методичних рекомендацій щодо використання цифрових інструментів у самостійній роботі студентів різних музичних спеціальностей, а також у вивченні впливу екосистемного підходу на рівень самоосвітньої компетентності в умовах тривалого застосування.

Список використаних джерел

1. Борисова Т. В. Використання комп'ютерних технологій у процесі самостійної вокально-виконавської підготовки студентів: метод. реком. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2014. 64 с.

2. Буярка А., Коваленко В., Мар'єнко М., Семеріков С., Шишкіна М. Перспективи використання генеративного штучного інтелекту для підтримування навчальної діяльності студентів ЗВО. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2025. № 4 (99). С. 52–62. DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-07

3. Ван Сян. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами неформальної освіти : дис. ... д-ра філос. : 011 Освітні, педагогічні науки. ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Полтава, 2025. 239 с.

4. Лобода О. Є. Самостійна робота як педагогічна умова розвитку інтелектуально-творчих здібностей майбутніх музикантів-педагогів. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі.* 2020. № 5. С. 120–127. DOI: https://doi.org/10.28925/2518-766X.2020.5.18

5. Морозова Л. Організація самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти України. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 152–162. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-152-162

6. Омельченко А., Кисельова О. Використання цифрових технологій у мистецькій освіті. *Наукові записки БДПУ*. 2022. Вип. 2. С. 285–294.

7. Паламар С. П., Науменко М. С. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення академічної доброчесності. *Освітологічний дискурс*. 2024. № 1(44). С. 68–83. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15

8. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва : монографія / Печенюк М. А. та ін.; за заг. ред. В. М. Лабунця. Кам'янець-Подільський : Видавець. ПП Зволейко Д. Г., 2020. 240 с.

9. Ратинська І. В., Соляр Л. В., Яловський П. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення музично-виконавських дисциплін. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 247–252. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.46

10. Yihan L., Cuong T. V., Kiss B. & Józsa K. The Use and Effectiveness of Digital Tools in Elementary Music Education: A Systematic Review. *Journal of Music & Science.* Vol. 8, 2025. P. 23. DOI: https://doi.org/10.1177/20592043251363338.

11. UNESCO-KFIT Digital Creativity Lab. Diversity of Cultural Expressions. 2024. URL: https://www.unesco.org/creativity/en/programmes/digital-creativity-lab

12. UNESCO. Digital learning and transformation of education: what you need to know. 2024. URL: https://www.unesco.org/en/digital-education/need-know

References

1. Borysova, T. V. (2014). Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii u protsesi samostiinoi vokalno-vykonavskoi pidhotovky studentiv [*The use of computer technologies in the process of students' independent vocal performance training: methodological recommendations*]. Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvoleiko D. H. [in Ukrainian].

2. Buiarka, A., Kovalenko, V., Marienko, M., Semerikov, S., & Shyshkina, M. (2025). Perspektyvy vykorystannia heneratyvnoho shtuchnoho intelektu dlia pidtrymuvannia navchalnoi diialnosti studentiv ZVO [Prospects for the use of generative artificial intelligence to support the educational activities of higher education students]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of Gifted Individuals,* 55–62. DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-07 [in Ukrainian].

3. Van Xiang (2025). Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy neformalnoi osvity [*Formation of self-educational competence of future music teachers by means of non-formal education*] [Doctoral dissertation]. Luhansk: Taras Shevchenko National University [in Ukrainian].

4. Loboda, O. Ye. (2020). Samostiina robota yak pedahohichna umova rozvytku intelektualno-tvorchykh zdibnostei maibutnikh muzykantiv-pedahohiv [Independent work as a pedagogical condition for the development of intellectual and creative abilities of future musician-teachers]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi – Music as an Art Form in Educational Discourse*, 5, 120–127 https://doi.org/10.28925/2518-766X.2020.5.18 [in Ukrainian].

5. Morozova, L. (2024). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Organization of independent work of students in higher education institutions of Ukraine]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal,* 4, 152–162. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-152-162 [in Ukrainian].

6. Omelchenko, A., & Kyseliova, O. (2022). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u mystetskii osviti [The use of digital technologies in arts education]. *Naukovi zapysky BDPU – Scientific Notes of BDPU,* 2, 285–294 [in Ukrainian].

7. Palamar, S. P., & Naumenko, M. S. (2024). Shtuchnyi intelekt v osviti: vykorystannia bez porushennia akademichnoi dobrochesnosti [Artificial intelligence in education: use without violating academic integrity]. *Osvitolohichnyi dyskurs – Educological Discourse*, 1(44), 68–83 [in Ukrainian].

8. Pecheniuk, M. A., et al. (2020). Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [*Professional and pedagogical training of future music teachers*]: monograph. V. M. Labunets (Ed.). Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvoleiko D. H. [in Ukrainian].

9. Ratynska, I. V., Soliar, L. V., & Yalovskyi, P. M. (2022). Samostiina robota u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi vyvchennia muzychno-vykonavskykh dystsyplin [Independent work in the formation of professional competence of future music teachers in the process of studying music performance disciplines]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh –*

Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools, 81, 247–252. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.46 [in Ukrainian].

10. Yihan, L., Cuong, T. V., Kiss, B., & Józsa, K. (2025). The use and effectiveness of digital tools in elementary music education: A systematic review. Music & Science, 8, 1–23. https://doi.org/10.1177/20592043251363338 [in English].

11. UNESCO-KFIT Digital Creativity Lab. (2024). Diversity of cultural expressions. https://www.unesco.org/creativity/en/programmes/digital-creativity-lab [in English].

12. UNESCO. (2024). Digital learning and transformation of education: What you need to know. https://www.unesco.org/en/digital-education/need-know [in English].

Rastruba T.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Art of Singing,
Pavlo Chubynsky Academy of Arts
Communal Higher Educational Establishment of Kyiv Regional
rastruba.tetiana@koukim.com
https://orcid.org/0000-0003-2232-1190

Diduk I.
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Pop Music Art,
Pavlo Chubynsky Academy of Arts
Communal Higher Educational Establishment of Kyiv Regional
Diduk@koukim.com
https://orcid.org/0000-0002-8485-4278

AN ECOSYSTEM APPROACH TO MUSIC STUDENTS' INDEPENDENT LEARNING AS A FRAMEWORK FOR DEVELOPING SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE

Relevance of the study. The modern system of higher music education operates under conditions that significantly complicate the implementation of traditional models of students' independent learning. The combination of academic study with professional activity, the consequences of the COVID-19 pandemic, and the full-scale military invasion have transformed the educational process, making the organization of independent learning particularly challenging.

Main objective of the study. The aim is to diagnose, based on empirical research, the key barriers and motivational factors affecting the organization of students' independent learning; to substantiate an ecosystem approach as a conceptual framework for the digital educational environment; and to identify and systematize the pedagogical conditions for developing self-educational competence, derived from a synthesis of empirical data, analysis of scholarly literature, and the authors' pedagogical experience in a higher arts education institution.

Research methods include an anonymous online survey (285 students of the Pavlo Chubynsky Academy of Arts), quantitative and qualitative data analysis, theoretical modelling, and comparative analysis with international research findings.

Results. A contradiction has been identified between students' awareness of the necessity of independent learning (83.2%) and the real barriers to its implementation, including chronic time shortages (76.1%), excessive academic workload (43.5%), and insufficient methodological support (approximately 30%). Key motivational factors have been identified, such as flexibility and autonomy (64.9%), development of critical thinking (44.2%), and the practical relevance of learning tasks (42.8%). The phenomenon of an «expectations crisis» has been documented, along with an

increasing reliance on artificial intelligence tools (76.3% of respondents report partial or full use). An ecosystem approach is proposed, based on the individualization of educational pathways, reflexivity of the learning process, and digital integration. Four functional blocks of digital tools have been structured, and pedagogical conditions for their effective implementation have been defined.

Scientific novelty. For the first time, based on empirical data, an ecosystem approach to organizing music students' independent learning has been substantiated and systematized, integrating a four-block system of digital tools with pedagogical conditions for their implementation.

Practical significance. The research findings can be used to modernize curricula, develop methodological guidelines for organizing independent learning, and implement digital tools in music education and performance training practice.

Keywords: independent learning, self-educational competence, music students, digital educational environment, ecosystem approach, artificial intelligence, academic autonomy, soft skills.

Отримано редколегією / Received: *11.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *24.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 378.016:792.8:004
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-218-226

Ростовська Ю. О.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
rostovskaya.ya@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-0910-117X

ЦИФРОВІ СТРАТЕГІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено модернізацію методологічних засад підготовки викладачів хореографії в умовах цифровізації освіти. Актуальність зумовлена потребою трансформації змісту навчання через інтеграцію цифрових технологій як фундаменту фахового становлення. Метою роботи є аналіз шляхів удосконалення методичної підготовки майбутніх хореографів у вищій школі. Автором систематизовано концептуальні підходи до проблеми, диференційовано традиційний та цифровий інструментарій, обґрунтовано доцільність впровадження інноваційних ресурсів. Результати дослідження підтверджено високим рівнем підготовки студентів під час практики та атестації. Практичне значення полягає у систематизації цифрових стратегій для оновлення навчальних програм і методичних розробок у галузі хореографічної освіти.
Ключові слова: хореографічна освіта, методична підготовка, модернізація вищої освіти, цифровий інструментарій, інформаційно-комунікативні технології.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань сучасної хореографічної освіти є вдосконалення методичної підготовки майбутніх викладачів хореографії у вищій школі. Актуальним стає перегляд усталених підходів до професійної підготовки фахівців, що сприяє активній інтеграції в освітній процес інноваційних цифрових технологій. Це створює передумови для підвищення можливостей викладання та якості занять у закладах вищої освіти. А також робить навчання більш гнучким та адаптивним до реалій сучасності.

Відповідно до викликів часу інформаційно-комунікаційні технології виступають необхідною складовою професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів. Вони суттєво розширюють можливості оволодіння фаховою методикою, сприяють взаємодії викладача вищої школи і здобувача, модернізують традиційні моделі викладання, слугуючи діалогічності навчання та професійній орієнтованості.

Новітні стратегічні підходи до методичної підготовки майбутнього педагога-хореографа дають можливість модернізувати освітній процес у вищій школі відповідно до викликів сучасності. Впровадження інноваційних цифрових освітніх ресурсів під час воєнного стану, окупації українських територій та внутрішніх переміщень закладів дозволяє підтримувати неперервність освітнього процесу у вищій школі та є запорукою результативної підготовки нового покоління викладачів хореографії.

Системна інтеграція персональних цифрових пристроїв в освітнє середовище забезпечує широку доступність до світового інформаційного простору. Це суттєво розширює візуально-інформаційну базу самопідготовки майбутнього викладача, забезпечуючи умови для грунтовного опанування теоретичних знань. Окрім того, завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям відбувається процес його національно-культурного самовизначення через глибоке вивчення національної хореографічної спадщини [2, с. 53].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі цифровізація професійної підготовки фахівця хореографії перебуває на етапі накопичення досвіду порівняно з провідними закордонними закладами вищої освіти. Водночас українські науковці у галузі хореографічної педагогіки грунтовно аналізують шляхи та стратегії модернізації фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

Так, ряд дослідників приходять до висновку, що дистанційне навчання у хореографічній освіті може бути якісним тільки у поєднанні з традиційною практичною підготовкою в умовах танцювального класу. Такі погляди висвітлено у працях О. Барабаш, С. Куценко, Н. Кривунь, О. Мартиненко, Ю. Тараненко, О. Пастухова та ін.

Низка українських науковців у своїх працях розглядали питання фахової підготовки майбутніх хореографів у контексті цифровізації мистецької освіти. Зокрема, Н. Добролюбова досліджувала динаміку цифрового професійного становлення майбутніх викладачів хореографії та їх готовність до застосування інформаційно-комунікативних технологій у майбутній педагогічній діяльності; Ю. Сивоконь у авторстві з М. Печененко аналізували оптимізацію процесу викладання класичного танцю через впровадження в освітній процес інноваційних технологій; науковці С. Говорченко, П. Горголь вивчали інтеграцію цифрового інструментарію у навчальний процес та сучасні інноваційні тенденції хореографічної освіти.

Однак, ключове питання оптимізації методичної підготовки майбутнього педагога-хореографа у закладах вищої освіти шляхом використання цифрового інструментарію залишається не достатньо розкритим. Передусім, у контексті розробки такої методичної системи, яка б ефективно поєднувала специфіку викладання хореографії із функціоналом сучасних онлайн-платформ.

Мета статті полягає у комплексному аналізі шляхів модернізації фахової підготовки майбутніх викладачів хореографії у закладах вищої освіти через застосування інноваційного цифрового інструментарію.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі вища мистецька освіта України проходить крізь призму кардинальних трансформацій. У контексті масштабної цифровізації культурного та освітнього простору постає нагальна потреба у переосмисленні методичної підготовки педагога-хореографа нової генерації, який би вирізнявся концептуальною гнучкістю, креативністю підходів; досконало володів методологією використання як цифрових, так і освітніх технологій; мав сформовані міждисциплінарні компетентності; виявляв емоційний інтелект та був науковцем-виконавцем.

Зміст методичної підготовки сучасного фахівця хореографічної освіти має бути націлений на ефективне формування його викладацьких компетентностей, які б поєднували у собі академічні знання із навичками практичної реалізації навчання. Вважаємо, що професійна ідентифікація майбутнього викладача потребує виходу за межі механічної трансляції танцювального матеріалу. Вища школа покликана виховати такого педагога-хореографа, який розглядає хореографічне мистецтво як засіб розвитку особистості, гармонійно поєднуючи методичну підготовку із філософським усвідомленням своєї місії у сучасному світі.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (ст.1, п.1, підп.13) компетентність трактується як «*здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей*» [5]. Тобто, компетентність майбутнього педагога-хореографа – це не просто об'єм знань, отриманих у вищій школі, а його здатність професійно реалізуватися, спираючись на власні погляди, переконання та ціннісні орієнтири.

Чинні в Україні Стандарти вищої освіти за спеціальністю 024 «Хореографія» як для першого (бакалаврського), так і для другого (магістерського) рівнів, чітко вказують

на обов'язковість формування викладацьких компетентностей. Досягнення визначених програмних результатів передбачає на готовність випускника до фахової педагогічної роботи в освітньому та культурно-мистецькому просторі.

Так, у Стандарті для першого (бакалаврського) рівня акцент робиться на технологічній готовності викладання та володінні базовим інструментарієм. Інтегральною компетентністю визначено «*Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у хореографії, мистецькій освіті, виконавській діяльності, що передбачає застосування певних теорій та методів хореографічного мистецтва…*» [6], що є свідченням того, що методична підготовка є невід'ємною частиною фаху.

Спеціальні компетентності, зазначені у Стандарті, передбачають формування у бакалаврів-хореографів здатностей реалізувати міждисциплінарні зв'язки у початковій та фаховій передвищій хореографічній освіті; впроваджувати та проектувати інноваційні освітні технології у мистецькій галузі; розвиток їх інтелектуально-креативних спроможностей для вирішення фахових проблем; оволодіння ними діагностичним та розвивальним інструментарієм у хореографічній освіті з урахуванням вікової психофізіології (СК 5, 6, 7, 13) [6].

Стандарт для другого (магістерського) рівня вищої освіти зміщує фокус на науково-дослідницьку, інноваційну та управлінську діяльність майбутнього фахівця. Це вимагає від випускника магістратури вміння не лише транслювати існуючі методики викладання хореографії, а й створювати нові. Тому науково-методична підготовка стає визначальним вектором формування фахових компетентностей майбутнього педагога.

Також відповідний стандарт передбачає формування здатностей генерувати нові ідеї, вирішувати дослідницькі, організаційні проблеми у фаховій діяльності; забезпечувати високу якість організації та впровадження освітнього процесу у ЗВО; розробляти та реалізовувати інноваційний методичний інструментарій у хореографічній освіті; моделювати індивідуальні стратегії навчання; методичне проєктування хореографічних освітніх компонентів; забезпечувати організацію та функціонування хореографічного колективу (ЗК 2, СК 2, 5-8, 13) [7].

Відповідно, вища хореографічна освіта України на сьогоднішньому етапі ставить за мету виховання універсального педагога. Основний акцент робиться на інтеграції фундаментальних знань про стилі та еволюцію танцю з грунтовною методичною підготовкою, що виступає базисом для практичних навичок художньої інтерпретації. Випускники закладів вищої освіти мають не лише технічно володіти тілом, а й глибоко розуміти емоційну природу хореографічного мистецтва, виявляти креативність та бути готовим до дидактичних інновацій [8, с. 33].

Фундаментальним чинником результативності освітнього процесу у закладах вищої освіти виступає методичне забезпечення. Професійна компетентність майбутнього викладача у галузі хореографії передбачає вільне володіння різними методами навчання для їх варіативного застосування у відповідності до конкретних дидактичних цілей. Поєднання навчального матеріалу із сукупністю методів формуватиме галузеву методику, критерієм ефективності якої є рівень реалізації заздалегідь визначеної освітньої мети [8, с. 38].

Сьогодні завдяки стрімкому розвитку технологій традиційна методика викладання хореографії у вищій школі зазнає суттєвої модернізації. Використання інноваційних цифрових ресурсів у освітньому процесі стає необхідним засобом для проведення занять з фахової методики, як лекційних так і практичних. Це уможливлює залучення викладачем закладу вищої освіти під час аудиторних занять навчального медіаконтенту та візуального ілюстративного ряду замість традиційного вербального опису танцювальних рухів. Така практика дозволить суттєво активізувати засвоєння здобувачами-хореографами навчальних знань та розвиватиме аналітичне мислення майбутнього педагога.

Загалом, у реаліях сьогодення відбувається досить динамічна трансформація педагогічних стратегій у професійній підготовці фахівців хореографічного профілю. Українська дослідниця Кривунь Н. зазначає, що тотальна диджиталізація академічного середовища стимулювала вищу школу до зміни традиційного формату навчання на дистанційний. Подібне дозволило впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології у процес фахового становлення майбутніх спеціалістів-хореографів. Завдяки цьому стало можливо реалізувати різноманітні нестандартні форми проведення занять або апробувати провідні педагогічні методики та мультимедійні розробки, оптимізовані відповідно до умов невизначеності [3, с.157].

Готуючи цей матеріал, ми звернули увагу на публікацію О. Пастухова «Хореографічна освіта онлайн: за і проти», у якій автор аналізує переваги і перспективи хореографічної освіти у дистанційному форматі. Про інтерес до цієї проблематики свідчать систематизовані науковцем дослідження багатьох закордонних учених: Л. Емерсона, Б. Маккейна, А. Сігала, Дж. Вітале, К. Фаджо та багатьох ін.

У своїй науковій праці О. Пастухов наводить експериментальне дослідження, яке проводили науковці з Нової Зеландії (Університет Массейн) Л. Емерсон і Б. Маккейн. Вони здійснили порівняльний аналіз традиційного та онлайн-навчання. За результатами їх напрацювань виявилося, що здобувачі, які навчалися очно, продемонстрували на 24 % вищі показники від тих, хто навчався дистанційно. У висновку дослідники висловили власні сумніви з приводу обґрунтованості переходу закладів вищої освіти до онлайн чи змішаного навчання, хоча чітко не встановили причини таких результатів.

Разом з тим, напрацювання С. Райана, Дж. Кауфмана, Д. Грінхауза засвідчують, що показники якості навчання здобувачів, які отримували освіту у змішаному форматі, такі ж самі, які у здобувачів традиційних форм навчання, якщо не вищі. Автор статті, на якій ми зосередили свою увагу, підсумував аналіз поглядів численних науковців щодо сучасної онлайн-освіти, зазначаючи, що більшість з них все ж вважають її не лише актуальною, а й за певних обставин результативнішою за традиційну. Головною умовою має стати мотивація здобувача та його спрямованість на кінцевий результат [4, с. 56].

О. Пастухов зазначає, що ефективність синхронного навчання (через Skype, Googl Meet, Zoom та інші цифрові платформи) зростає за рахунок того, що здобувачі занурюються у віртуальні навчальні ситуації. А це дозволяє відпрацювати їх компетентності у ігровому або модельному форматі. До того ж, онлайн-формат надає можливість здобувачам у гнучкому режимі спілкуватися із викладачем. Також зручніше працювати із навчальним матеріалом – його досить легко і швидко актуалізувати через пошукові системи.

Наукові розвідки свідчать про лояльність студентської молоді до онлайн-навчання через його інноваційність і технологічну простоту. Важливим ще є інклюзивність цього формату, оскільки він дозволяє залучати до навчання здобувачів, які перебувають у віддалених локаціях та обмежені у можливості традиційного навчання [4, с. 58].

Хотілося б відмітити, що сьогодні хореографічна освіта все ще залишається достатньо консервативною. Викладачі вищої школи звикли проводити аудиторні заняття у танцювальних залах чи лекційних класах. Однак багато хто вже починає усвідомлювати, що інноваційні цифрові ресурси не підміняють хореографічне мистецтво, а, навпаки, виступають сильним засобом, який дозволяє мистецькій освіті ставати більш гнучкою. Використання навчального медіаконтенту перетворює методичну підготовку майбутніх викладачів хореографії на активний та насичений процес. Завдяки поєднанню інтерактивності та візуалізації в освітньому процесі відбувається більш грунтовне засвоєння фахових знань і забезпечується формування стійких професійних компетентностей.

Поєднання віртуальної реальності та ігрових елементів з класичними методами навчання стає більш живим і динамічним. Це значно підвищує концентрацію уваги

здобувача, стимулює у нього навички активного слухання та дозволяє раціональніше використовувати навчальний час, демонструючи ефективність сучасної професійної підготовки [4, с. 59-30].

Ми поділяємо думку дослідниці Ю. Тараненко, що синтез інноваційних цифрових технологій у вищій хореографічній освіті дозволяє готувати фахівців нового покоління, чий професіоналізм повністю відповідає сучасним трендам та запитам роботодавців. Фундаментом такої підготовки виступає впровадження компетентнісного підходу, який передбачає використання потенціалу суміжних галузей, технологічне оновлення методичної бази, спрямованість освітнього процесу на саморозвиток майбутнього педагога-хореографа, гнучкість освітніх траєкторій та створення безперешкодного доступу до освітніх ресурсів [10, с. 126].

До того ж, впровадження інноваційних цифрових технологій в освітнє середовище вищої школи відкриває перспективи для розвитку під час навчання цифрової грамотності майбутніх викладачів хореографії. Так, використання різних електронних ресурсів допомагає здобувачам не тільки ефективніше засвоювати академічні знання, а й формувати у них цифрові компетентності, які вони зможуть успішно впроваджувати у свою майбутню педагогічну діяльність.

Окремий фокус на формуванні цифрових навичок керівників хореографічних колективів робить науковець С. Говорченко, зазначаючи, що майбутні педагоги та балетмейстери виховуватимуть підростаюче покоління, яке розвивається у цифровому просторі. Сьогодні спостерігається значне зростання попиту на інноваційні формати творчої діяльності, такі як: впровадження дистанційних методів сценічної презентації, розробка хореографічного контенту для цифрових платформ, створення онлайн-майданчиків для підтримки незалежних митців [1].

Дослідник у своїх роботах зазначає, що сучасна українська мистецька спільнота доводить у теорії і на практиці ефективність цифрових технологій та розглядає їх як важливі передумови для підвищення мотивації здобувачів-хореографів та результативності їх навчання у вищій школі. Застосування у фаховій підготовці різноманітних мультимедійних технологій виступає важливим чинником розвитку самостійності та креативності майбутніх педагогів-митців.

Доведено, що такий підхід дозволяє залучати до творчої діяльності навіть пасивних учасників освітнього процесу, суттєво підвищуючи їхню активність. Ці спостереження вітчизняних науковців збігаються із міжнародним досвідом. Так, використання цифрових ресурсів робить навчання хореографії живим і наочним. Для сучасних здобувачів, які багато часу проводять у смартфонах, саме такий інтерактивний формат освіти є найбільш зрозумілим і природним [1].

Дослідниця Н. Добролюбова бачить цифровізацію вищої освіти як кардинальне оновлення навчально-методичного забезпечення, коли перевага надається електронним ресурсам, а навчальний процес переміщується у дистанційну площину. Зазначене дозволяє адаптувати хореографічну освіту до потреб здобувачів та академічної спільноти вищої школи в умовах воєнного стану [2, с. 43]. Авторка конкретизує ключові питання цифровізації навчання, виокремлюючи індивідуально-орієнтований підхід та використання інтерактивних форм контролю задля об’єктивного оцінювання фахових досягнень здобувачів-хореографів.

Не менш важливим, на її думку, є створення умов для самоконтролю та професійного самовираження, забезпечення ілюстративності навчання шляхом розробки моделей та симуляцій практичних ситуацій; розробка електронних дидактичних засобів, що враховують специфіку хореографічного мистецтва; відкритий доступ до глобальної бази даних. А також формування у майбутнього фахівця варіативності мислення та активізація креативної прозорливості [2, с. 47–48].

Ми повністю поділяємо тезу науковиці про те, що використання цифрового інструментарію та різноманітних електронних ресурсів на заняттях з фахової методики досить позитивно впливає на формування професійної свідомості здобувачів,

стимулюючи їхню готовність до інноваційного навчання та значно підвищуючи якість передачі знань майбутнім учням.

Н. Добролюбова підкреслює, що використання в освітньому середовищі цифрового навчального контенту (електронних посібників, відеоматеріалів, фонограм, спеціалізованих сайтів) забезпечить грунтовне розкриття специфічних аспектів хореографічної освіти та вмотивує здобувачів до систематичного розширення свого професійного кругозору. До того ж, інноваційні аудіовізуальні та мультимедійні засоби суттєво активізують пізнавальні можливості студентства [2, с. 49].

Дослідниця визначає низку умов, які підвищують ефективність використання дидактичного забезпечення у процесі методичної підготовки майбутнього фахівця, а саме: вікова та психофізична відповідність здобувачів-хореографів; широкий спектр засобів навчання; відповідність освітнім завданням. У цьому контексті важливого значення набувають вимоги щодо наочності та зрозумілості надання фахової інформації. Використання мультимедійних технологій допомагає краще засвоювати навчальний матеріал порівняно із традиційним монологічним викладом [2, с. 52].

Важко не погодитися, що модернізація вищої хореографічної освіти вимагає перегляду консервативних методів викладання. Класична модель підготовки майбутніх викладачів потребує сьогодні концептуальної трансформації шляхом інтеграції у навчальний процес інноваційних цифрових ресурсів. Локальне цифрове середовище закладів вищої освіти надає науково-педагогічним працівникам авторизований доступ до цифрових бібліотечних ресурсів, актуалізуючи потреби у саморозвитку. Методичний доробок закладу стає вихідною точкою для моделювання інноваційних мультимедійних видань з фахових дисциплін хореографічного циклу [2, с. 53].

Ще раз зазначаємо, що у системі хореографічної освіти й досі спостерігається переважання традиційних дидактичних моделей. Цифровізація хореографічної галузі нараз не має системного характеру і поступається усталеним методикам безпосередньої взаємодії викладача хореографії зі здобувачами. Разом з тим, роль сучасних технологічних рішень у забезпеченні якісно нового рівня підготовки здобувачів та їхніх навчальних досягнень є давно підтвердженим фактом. Цифровий інструментарій перетворює хореографічну освіту у вищій школі на цікавий процес, що стимулює студентську молодь до нових досягнень, активізуючи їх пізнавальну діяльність, підвищуючи продуктивність навчання та забезпечуючи міцне закріплення методичної бази у довгостроковій перспективі [4, с. 59].

До того ж, використання цифрового інструментарію для оволодіння фаховою методикою сприяє модернізації професійного мислення майбутніх спеціалістів у галузі хореографії, формуючи їхню здатність до впровадження освітніх інновацій та покращуючи рівень передачі знань майбутнім учням. Застосування профільних відеоресурсів у освітньому просторі дозволяє деталізувати технічні особливості хореографічного мистецтва, активізуючи внутрішнє бажання здобувачів до самореалізації у професії педагога [2, с. 48-49].

Впровадження в освітній процес платформ Zoom та Google Meet трансформувалося із звичного інструменту забезпечення безперервності навчання на стратегічний ресурс глобальної інтеграції вищої школи. Це сприяло імплементації українських стандартів хореографічної освіти у світову освітню систему. Цифровізація навчання забезпечила ефективні умови для прямого залучення світових майстрів хореографічного мистецтва до вітчизняних освітніх програм, що змінило саме поняття мобільності та дозволило майбутнім викладачам хореографії інтегрувати міжнародний практичний досвід у власну професійну діяльність [8, с. 305].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Нині вища школа України адаптується до нових суспільно-політичних та безпекових викликів життя. Критичні обставини, в яких перебуває країна, стали потужним поштовхом для технологічного переоснащення всього освітнього процесу. Великою перевагою цифрового інструментарію є активізація за його допомогою безперервного професійного становлення

майбутніх фахівців хореографії. Інтеграція у різні онлайн-спільноти з активним обміном креативними ідеями, з обговореннями освітніх проблем, із участю здобувачів у мистецько-педагогічних заходах разом із однодумцями також дуже сприяє процесу підготовки викладача хореографії.

Рівень методичної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти безпосередньо залежить від якісних характеристик навчально-методичного матеріалу та від того, на скільки він адаптований до використання у межах дистанційних платформ. Це дозволить формувати сучасного викладача хореографії із значним інноваційним потенціалом, який гармонійно поєднує у собі виконавську та методичну грамотність, готовий до безперервного професійного саморозвитку.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми оптимізації теоретико-методичної підготовки фахівця хореографії. Вважаємо, що стратегічного значення для формування викладацьких компетентностей майбутніх педагогів-хореографів набуває аспект методичної підготовки в умовах кризових станів, де пріоритетним стає розвиток емоційного інтелекту та стресостійкості сучасного професіонала.

Список використаних джерел

1. Говорченко С. Цифрові інструменти в освітньому процесі хореографії: інтеграція у вищу мистецьку освіту. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 21. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16741666

2. Добролюбова Н. В. Формування готовності майбутніх викладачів хореографії до застосування інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2021. 288 с.

3. Кривунь Н. Використання цифрових технологій під час підготовки майбутніх фахівців мистецького напряму в умовах онлайн-навчання. *Теоретико-методологічні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін: здобутки, проблеми та перспективи* : колективна монографія / за ред. А. І. Омельченко. Львів-Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 155–168.

4. Пастухов О. А. Хореографічна освіта онлайн: за і проти. *Вісник Національної Академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2022. № 4. С. 55–60.

5. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 29.03.2026).

6. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 024 Хореографія для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 04.03.2020 р. № 358. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/718/71860/024-choreografia-B.pdf (дата звернення: 03.04.2026).

7. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 024 Хореографія для другого (магістерського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 04.03.2020 р. № 359. URL: https://arts.gov.ua/wp-content/uploads/2021/09/024-choreografia-magistr.pdf (дата звернення: 03.04.2026).

8. Ростовська Ю. Теорія і практика формування професійних переконань майбутніх викладачів хореографії: монографія, 2-е видання. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2024. 122 с.

9. Сивоконь Ю. М., Печененко М. В. Інноваційні технології як засіб оптимізації процесу викладання класичного танцю. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2022. № 207. С. 304–309. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-304-309

10. Тараненко Ю. Сучасні стратегії підготовки хореографів та реалізація їх на практиці. *Теоретико-методологічні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін: здобутки, проблеми та перспективи* : колективна монографія / за ред. А. І. Омельченко. Львів-Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 124–139.

References

1. Hovorchenko, S. (2025). Tsyfrovi instrumenty v osvitnomu protsesi khoreohrafii: intehratsia u vyshchu mystetsku osvitu [Digital instruments in educational process of choreography: integration in higher artistic education]. *Pedahohichna academia: naukovi zpysky – Pedagogical academy: scientific notes,* 21. https://doi.org/10.5281/zenodo.16741666 [in Ukrainian].

2. Dobroliubova, N. V. (2021). Formuvannia hotovnosti maibutnikh vykladachiv khoreohrafii do zastosuvannia informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Formation of preparedness of future choreography teachers for the application of information-communication technologies in professional activity]. *Candidate's thesis.* Kharkiv [in Ukrainian].

3. Kryvun, N. (2025). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii pid chas pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv mystetskoho napriamu v umovakh onlain-navchannia [Utilization of digital technologies during training of future professionals of the artistic area in conditions of online-learning]. *Teoretyko-metodolohichni aspekty fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv mystetskykh dystsyplin: zdobutky, problemy ta perspektyvy – Theoretical-methodological aspects of professional training of future teachers of artistic subjects: achievements, issues and perspectives* (pp. 155–168). Lviv-Torun: Liha-Pres [in Ukrainian].

4. Pastukhov, O. A. (2022). Khoreohrafichna osvite onlain: za i proty [Choreographic education online: pros and cons]. *Visnyk Natsionalnoi Akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – Gazette of the National Academy of Managing Personnel in culture and arts*, 4, 55–60 [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy «Pro Vyshchu Osvitu» [The Law of Ukraine «About Higher Education»] (since 01.07.2014) № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (date of application 29.03.2026). [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 024 Khoreohrafia dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: nakaz Ministersyva osvity i nauky Ukrainy [About adoption of the standard of higher education in specialty 024 Choreography for the first (Bachelor's) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] (since 04.03.2020), № 358. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/718/71860/024-choreografia-B.pdf (date of application 03.04.2026) [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 024 Khoreohrafia dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity: nakaz Ministersyva osvity i nauky Ukrainy [About adoption of the standard of higher education in specialty 024 Choreography for the second (Master's) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] (since 04.03.2020), № 359. URL: https://arts.gov.ua/wp-content/uploads/2021/09/024-choreografia-magistr.pdf (date of application 03.04.2026) [in Ukrainian].

8. Rostovska, Y. (2024). Teoriia i praktyka formuvannia profesiinykh perekonan mibutnikh vykladachiv khoreohrafii: monohrafia, 2-e vydannia [Theory and practice of the formation of professional beliefs of future teachers of choreography: monography, 2nd edition]. Nizhyn: Nizhyn Mykola Gogol State University [in Ukrainian].

9. Syvokon, Y. M. & Pechenenko, M. V. (2022). Innovatsiini tekhnolohii yak zasib optymizatsii protsesu vykladannia klasychnoho tantsiu [Innovative technologies as a means of optimization of the process of teaching classical dance]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences,* 207, 304–309. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-304-309 [in Ukrainian].

10. Taranenko, Y. (2025). Suchasni stratehii pidhotovky khoreohrafiv ta realizatsiia yikh na praktytsi [Modern strategies of training choreographers and their practical realization]. *Teoretyko-metodolohichni aspekty fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv mystetskykh dystsyplin: zdobutky, problemy ta perspektyvy – Theoretical-methodological aspects of professional training of future teachers of artistic subjects: achievements, issues and perspectives* (pp. 124–139). Lviv-Torun: Liha-Pres [in Ukrainian].

Rostovska Y. O.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of Department
of Musical Pedagogy and Choreography
of Nizhyn Mykola Gogol State University
rostovskaya.ya@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-0910-117X

DIGITAL STRATEGIES OF MODERNISATION OF METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHERS IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Relevance of the study. The article is devoted to the topical issue of updating the methodological base of training future choreography teachers through digital integration in higher education institutions. The introduction of electronic educational resources in modern crisis conditions becomes a strategic factor in the continuity of education and guarantees stable training of competitive specialists.
Main objective of the study. The purpose of the study is a comprehensive analysis of possible ways to modernize the professional training of future choreography teachers in higher education institutions based on the use of innovative digital tools.
Methodology. The study used methods of terminological analysis, system analysis; comparative analysis, and methods of systematization and theoretical generalization of scientific sources on the problem of modernization of professional training of future choreography specialists using digital technologies. The method of terminological analysis was used to clarify the content of the concept of «competence». The method of system analysis allowed us to consider methodological training as a holistic system that is transformed under the influence of digitalization. Through comparative analysis, we were able to compare traditional methods of teaching choreography and innovative digital approaches. The use of systematization and theoretical generalization methods allowed us to conceptualize the obtained data and formulate final provisions. The presented research results are the product of a critical review of professional sources and the author's interpretation of current views on the problem.
Results and conclusions of the study. In the article The need to modernize the professional training of future teachers by integrating the latest technological technologies was substantiated. Leading scientific approaches to solving the problem of integrating innovative tools into the process of forming professional competencies of choreographer teachers were systematized. The normative interpretation of the concept of «competence» in accordance with the current legislation on higher education was studied. It was proven that the use of multimedia resources activates the mastery of the method and reveals the creative potential of applicants. By generalizing existing research, approaches to the digitalization of choreographic education were identified and classified. A comparative characteristic of traditional approaches and innovative solutions was carried out, which made it possible to identify the advantages of digitalization in the educational process.
Significance. The practical significance of the obtained research results lies in the fact that the described digital strategies for the modernization of methodological training can be integrated into the educational process of art faculties of higher education institutions in order to improve the quality of professional training.
Keywords: choreographic education, methodological training, modernization of higher education, digital toolkit, information and communication technologies.

Отримано редколегією / Received: *30.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *11.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 378.147.091.31:373.3-051
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-227-234

Чжан Ц.
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
czanczun@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-8002-3207

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано роль педагогічного партнерства як важливого чинника розвитку проєктувальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. З'ясовано сутність понять «педагогічне партнерство» та «проєктувальна компетентність» у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано особливості впровадження партнерської взаємодії у процесі професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти. Доведено, що залучення здобувачів освіти до спільної проєктної діяльності, групових форм роботи, педагогічних практик, а також взаємодії з учнями, батьками та колегами сприяє формуванню здатності до проєктування освітнього середовища, навчальних занять і виховних заходів. Акцентовано увагу на необхідності створення освітнього середовища, що ґрунтується на засадах довіри, взаємоповаги, співпраці та відповідальності. Встановлено, що ефективна реалізація педагогічного партнерства у підготовці майбутніх учителів початкової школи забезпечує якісне формування їхньої проєктувальної компетентності, підвищує готовність до професійної діяльності та сприяє успішній самореалізації в умовах сучасної школи.

Ключові слова: педагогічне партнерство, проєктувальна компетентність, майбутній учитель початкової школи, професійна підготовка, компетентнісний підхід, освітнє середовище, проєктна діяльність, взаємодія.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими впровадженням концепції Нової української школи, орієнтацією на компетентнісний підхід та необхідністю підготовки конкурентоспроможного педагога нового типу. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема формування у майбутніх учителів початкових класів здатності до проєктування освітнього процесу, що передбачає не лише володіння відповідними методичними знаннями, а й розвиток креативного, аналітичного та рефлексивного мислення.

Проєктувальну компетентність розглядаємо як інтегративну професійно-особистісну якість учителя, що забезпечує ефективне планування, організацію та реалізацію освітнього процесу, розроблення навчальних і виховних проєктів, а також адаптацію освітнього середовища до потреб здобувачів освіти. Водночас сучасні освітні реалії вимагають від педагога не лише здатності до проєктування, а й уміння будувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу – учнями, батьками, колегами, що реалізується через педагогічне партнерство.

Педагогічне партнерство визначаємо як ключову складову професійної діяльності вчителя та важливий чинник забезпечення якості освітнього процесу, що ґрунтується на засадах довіри, взаємоповаги, співпраці та спільної відповідальності.

Воно передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, розвиток комунікативних умінь, здатність до діалогу та співтворчості.

Разом з тим у практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи спостерігається певна суперечність між потребою формування проєктувальної компетентності як основи професійної діяльності та недостатнім використанням потенціалу педагогічного партнерства як засобу її розвитку. Традиційні підходи до підготовки педагогів часто залишаються орієнтованими на передачу знань, а не на організацію взаємодії та спільної діяльності.

Отже, виникає необхідність теоретичного обґрунтування та практичного осмислення педагогічного партнерства як чинника розвитку проєктувальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що й зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя є предметом численних наукових досліджень. Зокрема, у працях вітчизняних науковців обґрунтовано сутність та структуру проєктувальної компетентності як складника професійної компетентності педагога, визначено її компоненти, критерії та рівні сформованості. Дослідники наголошують, що проєктувальна компетентність базується на поєднанні знань, умінь, досвіду та ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність до створення та реалізації освітніх проєктів. Так у працях Т. Гордієнко ґрунтовно обґрунтовано сутність та структуру проєктувальної компетентності як невід'ємного складника професіоналізму педагога, визначено її ключові компоненти, критерії та рівні сформованості [2]. Науковці акцентують на тому, що проєктувальна компетентність є інтегративним утворенням, яке базується на поєднанні теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та ціннісних орієнтацій, що разом забезпечують здатність до створення та успішної реалізації освітніх проєктів.

Паралельно з цим, у контексті модернізації вищої освіти, значна увага приділяється феномену педагогічного партнерства. В. Ворожбіт-Горбатюк розглядає компетентність педагогічного партнерства як фундаментальний базис якості сучасної педагогічної освіти, що реалізується на засадах студентоцентрованого підходу [1].

Ряд наукових розвідок присвячено практичній реалізації ідей педагогіки партнерства в різних аспектах професійної підготовки майбутніх учителів та організації освітнього процесу. Зокрема, О. Третяк досліджує розвиток компетентності педагогічного партнерства як важливого чинника формування професійної культури майбутнього вчителя, підкреслюючи її значення для становлення ціннісних орієнтацій, комунікативних умінь та готовності до співпраці [8]. М. Єпіхіна та А. Євдокимова аналізують особливості реалізації ідей педагогіки партнерства у сучасному освітньому просторі, акцентуючи увагу на трансформації традиційних підходів до взаємодії учасників освітнього процесу та впровадженні діалогічних і студентоцентрованих моделей навчання [3; 4].

А. Кондратьєва, О. Мартіна та Н. Третяк зосереджують увагу на впровадженні принципів партнерської взаємодії безпосередньо у практиці початкової школи, зокрема у співпраці вчителя з батьками учнів, що сприяє створенню цілісного освітнього середовища та підвищенню ефективності навчально-виховного процесу [5; 6]. О. Стребна розкриває питання капіталізації ресурсів педагогіки партнерства в умовах Нової української школи, обґрунтовуючи можливості їх використання для підвищення якості освіти та розвитку суб'єктності всіх учасників освітнього процесу [7].

Попри наявність ґрунтовних напрацювань, аналіз літератури засвідчує, що питання взаємозв'язку педагогічного партнерства та розвитку проєктувальної компетентності майбутніх учителів початкових класів залишається недостатньо висвітленим. Наявні дослідження переважно розглядають ці явища як автономні феномени, без належної уваги до їх інтеграції у процесі фахової підготовки. Отже, виникає необхідність наукового осмислення механізмів впливу партнерської взаємодії на

формування здатності педагога до проєктування освітнього процесу, що і зумовило вибір теми даної статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічного партнерства як чинника розвитку проєктувальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному науково-педагогічному дискурсі проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів дедалі частіше розглядається крізь призму компетентнісного підходу, що передбачає інтеграцію знань, умінь, цінностей і досвіду діяльності. У цьому контексті особливого значення набувають такі взаємопов'язані феномени, як педагогічне партнерство та проєктувальна компетентність, які визначають нову якість професійної діяльності вчителя.

Поняття *педагогічне партнерство* активно розробляється в українській педагогіці у зв'язку з утвердженням ідей гуманістичної освіти та суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Більшість науковців, зокрема В. Ворожбіт-Горбатюк трактують педагогічне партнерство як особливий тип взаємодії між учасниками освітнього процесу, що ґрунтується на засадах довіри, взаємоповаги, добровільності, відповідальності та співпраці. Зокрема, дослідники підкреслюють, що партнерство передбачає відмову від авторитарної моделі навчання на користь діалогічної, у якій учитель і учень виступають рівноправними суб'єктами освітнього процесу [1, с. 64].

Водночас у наукових підходах простежується певна варіативність у розумінні цього феномену. Одні автори акцентують увагу на комунікативному аспекті педагогічного партнерства, розглядаючи його як процес ефективної взаємодії та налагодження педагогічного діалогу. Інші дослідники підкреслюють діяльнісний характер партнерства, визначаючи його як спільну діяльність, спрямовану на досягнення освітніх цілей. Окремі науковці розширюють межі поняття, включаючи до нього взаємодію не лише між учителем і учнем, а й з батьками, колегами, адміністрацією, що відповідає сучасній концепції педагогіки партнерства [3; 6].

Разом з тим існує і певна дискусійність щодо ступеня *рівності* у педагогічному партнерстві. У М. Єпіхіної зустрічаємо думку, і погоджуємось з нею, що повна рівність суб'єктів є умовною, оскільки вчитель зберігає провідну роль як організатор освітнього процесу. Інші ж наполягають на необхідності максимальної демократизації взаємодії, що сприяє розвитку автономії учнів. Така суперечність свідчить про складність і багатовимірність феномену педагогічного партнерства [4, с. 135].

Не менш важливим у контексті професійної підготовки є поняття *проєктувальна компетентність*, яке розглядається як складова професійної компетентності вчителя. У науковій літературі вона визначається як здатність особистості до цілеспрямованого конструювання освітнього процесу, прогнозування результатів навчання, розроблення освітніх програм, занять, методичних матеріалів і педагогічних технологій [2, с. 249].

Більшість дослідників наголошують на інтегративному характері проєктувальної компетентності, яка поєднує когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивний компоненти. Зокрема, когнітивний компонент передбачає наявність системи знань про закономірності освітнього процесу; діяльнісний – сформованість умінь планувати, моделювати й реалізовувати педагогічні проєкти; рефлексивний – здатність аналізувати результати власної діяльності та коригувати її [2, с. 253].

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів важливо підкреслити, що формування проєктувальної компетентності не може відбуватися ізольовано від реального освітнього середовища та взаємодії з іншими суб'єктами. Саме тут педагогічне партнерство набуває значення важливого чинника її розвитку. У процесі спільної діяльності, групової роботи, педагогічної практики майбутні вчителі набувають досвіду проєктування освітніх ситуацій з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, їхніх потреб і інтересів.

Аналіз наукових підходів дає підстави стверджувати, що педагогічне партнерство і проєктувальна компетентність є взаємопов'язаними категоріями, які взаємно збагачують одна одну. Педагогічне партнерство створює соціально-психологічні та організаційні умови для розвитку проєктувальної компетентності, тоді як проєктувальна компетентність забезпечує змістове наповнення та ефективність партнерської взаємодії.

У контексті модернізації педагогічної освіти особливого значення набуває дослідження чинників, що забезпечують ефективне формування проєктувальної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Одним із таких чинників виступає педагогічне партнерство, яке визначає нову якість освітнього процесу, орієнтованого на взаємодію, співпрацю та співтворчість усіх його учасників.

Педагогічне партнерство створює сприятливе освітнє середовище, у якому майбутній учитель виступає не лише як об'єкт навчання, а як активний суб'єкт освітньої діяльності. Саме в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувається формування здатності до самостійного проєктування освітнього процесу, що є ключовим компонентом проєктувальної компетентності. У цьому контексті партнерська взаємодія сприяє розвитку відповідальності, ініціативності, критичного мислення та рефлексії [5, с. 86].

Аналіз наукових підходів свідчить, що педагогічне партнерство виконує низку важливих функцій у розвитку проєктувальної компетентності [1; 4; 7]. *По-перше,* воно забезпечує комунікативну основу проєктувальної діяльності, оскільки будь-яке педагогічне проєктування передбачає врахування інтересів, потреб та можливостей усіх учасників освітнього процесу. У процесі взаємодії з викладачами, одногрупниками, учнями та батьками майбутній учитель набуває досвіду узгодження цілей, планування діяльності та оцінювання результатів.

По-друге, педагогічне партнерство має діяльнісний характер, що сприяє формуванню практичних умінь проєктування. Залучення студентів до спільної проєктної діяльності, виконання групових завдань, участь у педагогічній практиці створюють умови для апробації теоретичних знань у реальних або наближених до реальних ситуаціях. У таких умовах майбутні вчителі вчаться моделювати освітні ситуації, прогнозувати результати та адаптувати власні педагогічні рішення.

По-третє, важливою є рефлексивна функція педагогічного партнерства. У процесі взаємодії майбутні вчителі отримують зворотний зв'язок, що дозволяє оцінити ефективність власних проєктних рішень, виявити помилки та визначити шляхи їх корекції. Саме рефлексія виступає важливим механізмом розвитку проєктувальної компетентності, оскільки забезпечує усвідомлення власної професійної діяльності.

Водночас слід зазначити, що ефективність педагогічного партнерства як чинника розвитку проєктувальної компетентності значною мірою залежить від умов його реалізації. Дослідники наголошують на необхідності створення освітнього середовища, що ґрунтується на довірі, відкритості, взаємоповазі та підтримці. Важливу роль відіграє також готовність викладача до організації партнерської взаємодії, що передбачає зміну традиційної ролі транслятора знань на фасилітатора та наставника [8, с. 157].

Таким чином, педагогічне партнерство виступає не лише умовою, а й дієвим механізмом розвитку проєктувальної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Воно забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, сприяє формуванню професійно значущих якостей і підвищує готовність до ефективної педагогічної діяльності.

Реалізація педагогічного партнерства у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів потребує впровадження таких форм і методів навчання, які забезпечують активну взаємодію, спільну діяльність та залучення студентів до проєктування освітнього процесу [6, с. 120]. Ефективною є модель, що передбачає поетапне формування проєктувальної компетентності у взаємодії *«викладач – студент – група – освітнє середовище»* і включає такі етапи:

Мотиваційно-ціннісний етап – формування позитивного ставлення до партнерської взаємодії та усвідомлення значущості проєктної діяльності (обговорення, дискусії, аналіз кейсів);

Когнітивно-операційний етап – оволодіння знаннями та вміннями педагогічного проєктування (міні-лекції, спільне планування занять, робота в малих групах);

Діяльнісно-практичний етап – реалізація проєктної діяльності у співпраці (створення освітніх проєктів, моделювання уроків, педагогічна практика);

Рефлексивно-оцінювальний етап – аналіз і самооцінка результатів діяльності (рефлексивні вправи, портфоліо, взаємооцінювання).

Така модель забезпечує поступовий перехід від керованої діяльності до самостійного проєктування в умовах партнерської взаємодії.

Інтеграція педагогічного партнерства у професійну підготовку майбутніх учителів реалізується через низку взаємопов'язаних напрямів. Перш за все, це оновлення змісту навчальних дисциплін, яке передбачає включення тем, пов'язаних із теорією та практикою партнерської взаємодії, розвитком комунікативної культури, навичок співпраці та командної роботи. Важливим є також міждисциплінарний підхід, що дозволяє інтегрувати знання з педагогіки, психології, методики навчання та менеджменту освіти у процесі формування проєктувальної компетентності.

Другим важливим напрямом є впровадження інноваційних освітніх технологій, орієнтованих на активну взаємодію студентів. До таких належать проєктне, кооперативне та проблемне навчання, кейс-метод, технології фасилітації та тьюторського супроводу. Зазначені технології сприяють залученню майбутніх учителів до спільної діяльності, у процесі якої вони набувають досвіду проєктування освітніх ситуацій, прийняття рішень та відповідальності за їх реалізацію [3, с. 24].

Третім напрямом виступає організація освітнього середовища закладу вищої освіти на засадах партнерства. Це передбачає зміну ролі викладача від транслятора знань до організатора взаємодії, фасилітатора навчального процесу. Важливою умовою є створення атмосфери довіри, відкритості, взаємоповаги, що сприяє активній участі студентів у навчальному процесі та розвитку їхньої суб'єктності.

Четвертим напрямом є посилення практичної складової підготовки, зокрема через організацію педагогічної практики, що ґрунтується на принципах партнерської взаємодії. У процесі практики студенти мають можливість взаємодіяти з учнями, батьками, учителями-наставниками, що сприяє формуванню вмінь проєктувати освітній процес з урахуванням реальних умов і потреб.

Реалізація зазначених напрямів потребує дотримання певних педагогічних умов [4, с. 135]. Насамперед, це *формування мотивації до партнерської взаємодії та усвідомлення її значущості у професійній діяльності вчителя.* Важливо забезпечити системність і послідовність формування проєктувальної компетентності, що передбачає поетапний розвиток відповідних знань і вмінь.

Наступною умовою є *забезпечення активної участі студентів у спільній діяльності*, що дозволяє їм набути досвіду взаємодії та співпраці. Важливу роль відіграє використання інтерактивних методів навчання, які стимулюють обмін думками, розвиток критичного мислення та рефлексії.

Крім того, необхідною умовою є *організація рефлексивної діяльності*, що забезпечує усвідомлення студентами власного досвіду партнерської взаємодії та проєктування. Рефлексія сприяє розвитку здатності до самокорекції та вдосконалення професійної діяльності.

Особливого значення у процесі формування проєктувальної компетентності набуває спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу. Саме у процесі взаємодії відбувається обмін досвідом, узгодження цілей, вироблення спільних рішень, що є необхідною умовою ефективного проєктування освітнього процесу. Спільна діяльність сприяє розвитку комунікативних, організаційних та соціальних умінь, які є складовими проєктувальної компетентності [1, с. 66].

Взаємодія між викладачами та студентами, а також між самими студентами, створює умови для формування культури професійного спілкування, толерантності, відповідальності за результати спільної діяльності. У таких умовах майбутній учитель навчається враховувати різні точки зору, аргументувати власну позицію, досягати компромісу, що є важливими складниками його професійної готовності.

Водночас слід зазначити, що ефективність спільної діяльності значною мірою залежить від рівня сформованості партнерських відносин. Формальний підхід до організації взаємодії може знижувати її результативність, тому важливо забезпечити реальну участь усіх суб'єктів освітнього процесу у прийнятті рішень та реалізації спільних проєктів.

Таким чином, інтеграція педагогічного партнерства у процес формування проєктувальної компетентності майбутніх учителів початкових класів є складним і багатогранним процесом, що потребує системного підходу. Вона передбачає оновлення змісту освіти, впровадження інноваційних технологій, створення партнерського освітнього середовища та забезпечення активної спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано теоретичні та практичні засади інтеграції педагогічного партнерства у процес формування проєктувальної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Встановлено, що в умовах модернізації педагогічної освіти педагогічне партнерство виступає не лише важливою складовою професійної підготовки, а й ефективним механізмом розвитку здатності майбутнього вчителя до проєктування освітнього процесу.

З'ясовано сутність понять «педагогічне партнерство» та «проєктувальна компетентність», їх взаємозв'язок і взаємозумовленість у контексті підготовки майбутніх учителів. Доведено, що педагогічне партнерство створює сприятливі умови для розвитку комунікативних, організаційних, рефлексивних і творчих умінь, які є основою проєктувальної компетентності. Водночас проєктувальна компетентність забезпечує змістове наповнення партнерської взаємодії, сприяє її результативності та практичній спрямованості.

Визначено основні напрями інтеграції партнерської взаємодії у професійну підготовку майбутніх учителів: оновлення змісту освіти, впровадження інноваційних освітніх технологій, організація партнерського освітнього середовища, посилення практичної складової навчання. Обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу, серед яких: формування мотивації до співпраці, залучення студентів до активної спільної діяльності, використання інтерактивних методів навчання, організація рефлексії.

Доведено, що спільна діяльність і взаємодія суб'єктів освітнього процесу є ключовими чинниками підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів. Вони сприяють формуванню досвіду співпраці, розвитку відповідальності, критичного мислення та готовності до прийняття педагогічних рішень у реальних умовах професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці моделей формування проєктувальної компетентності на засадах педагогічного партнерства.

Список використаних джерел

1. Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти. Молодь і ринок. 2021. № 10/196. С. 63–68. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248528

2. Гордієнко Т. В., Цзюнь Ч. Формування проєктувальних компетентностей майбутніх учителів: зарубіжний та український досвід. *Наукові записки. Серія «Психолого-*

педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), 2025. № 4. С. 248–256. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-4-248-256

3. Євдокимова А. В. Педагогіка партнерства в сучасному освітньому просторі. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. 2026. № 11. С. 20–27. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-3

4. Єпіхіна М. Реалізація ідей педагогіки партнерства у сучасному вимірі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2021. № 1(48). С. 133–136. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.133-136

5. Кондратьєва А. В. Упровадження педагогіки партнерства в початковій школі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 83. С. 84–87. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.17

6. Мартіна О., Третяк, Н. Реалізація принципів педагогіки партнерства в умовах упровадження Нової української школи (на основі педагогічних поглядів Івана Огієнка). *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта*. 2024. XXI. С. 118–127.

7. Стребна О. В. Капіталізація ресурсів педагогіки партнерства в умовах Нової української школи. *Педагогічний альманах*, 2021. № 47. С. 146–154. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi47.164

8. Третяк О. Розвиток компетентності педагогічного партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 61. Т. 3. С. 155–161. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-25

References

1. Vorozhbit-Horbatiuk, V. (2021). Kompetentnist pedahohichnoho partnerstva iak bazys iakosti vyshchoi pedahohichnoi osvity [Competence of pedagogical partnership as a basis for the quality of higher pedagogical education]. *Molod i rynok – Youth and the market, 10*(196), 63–68. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248528 [in Ukrainian].

2. Hordiienko, T. V., & Chiun, Zh. (2025). Formuvannia proiektuvalnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv: zarubizhnyi ta ukrainskyi dosvid [Formation of design competencies of future teachers: foreign and Ukrainian experience]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky» (Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia) – Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University)*, (4), 248–256. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-4-248-256 [in Ukrainian].

3. Evdokymova, A. V. (2026). Pedahohika partnerstva v suchasnomu osvitnomu prostori [Pedagogy of partnership in the modern educational space]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy – Pedagogical innovation: modernity and prospects,* (11), 20–27. https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-3 [in Ukrainian].

4. Iepiknina, M. (2021). Realizatsiia idei pedahohiky partnerstva u suchasnomu vymiri [Implementation of the ideas of partnership pedagogy in the modern dimension]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 1(48), 133–136. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.133-136 [in Ukrainian].

5. Kondratieva, A. V. (2021). Uprovadzhennia pedahohiky partnerstva v pochatkovii shkoli [Implementation of partnership pedagogy in elementary school]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the NPU named after M. P. Dragomanov*, (83), 84–87. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.17 [in Ukrainian].

6. Martina, O., & Tretiak, N. (2024). Realizatsiia pryntsypiv pedahohiky partnerstva v umovakh uprovadzhennia Novoi ukrainskoi shkoly (na osnovi pedahohichnykh pohliadiv Ivana Ohiienka) [Implementation of the principles of partnership pedagogy in the conditions of the introduction of the New Ukrainian School (based on the pedagogical views of Ivan Ohienko)]. *Ivan Ohiienko i suchasna nauka ta osvita – Ivan Ohienko and modern science and education,* (XXI), 118–127. https://doi.org/10.32626/2309-7086.2024-21.118-127 [in Ukrainian].

7. Strebna, O. V. (2021). Kapitalizatsiia resursiv pedahohiky partnerstva v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Capitalization of resources of partnership pedagogy in the conditions of the New Ukrainian School]. *Pedahohichnyi almanakh* – Pedagogical Almanac, (47), 146–154. https://doi.org/10.37915/pa.vi47.164 [in Ukrainian].

8. Tretiak, O. (2023). Rozvytok kompetentnosti pedahohichnoho partnerstva [Development of the competence of pedagogical partnership]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*, 61(3), 155–161. https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-25 [in Ukrainian].

Zhang J.
applicant of the third (educational and scientific)
level of higher education, specialty 011
Educational and pedagogical sciences
Nizhyn Mykola Gogol State University
czanczun@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-8002-3207

PEDAGOGICAL PARTNERSHIP AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE DESIGN COMPETENCE OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Relevance of the study. The relevance of the study is conditioned modern transformations in teacher education, which emphasize competency-based training and the need for effective interaction among all participants in the educational process.
Main objective(s) of the study. The purpose of the research is to substantiate pedagogical partnership as a factor in the development of design competence of future primary school teachers and to determine its role in professional training.
Methodology. The study is based on theoretical analysis, comparison, and generalization of scientific sources on pedagogical partnership and design competence. The authors analyze the implementation of partnership interaction in higher education through project-based learning, group work, pedagogical practice, and reflective activities. A staged model of competence development is described, including motivational, cognitive, practical, and reflective components.
Results and conclusions. It is established that pedagogical partnership is an integrative basis for developing design competence, as it promotes communicative, organizational, creative, and reflective skills. The involvement of students in collaborative activities and real educational interaction enhances their ability to design lessons, educational environments, and projects. The study proves that partnership interaction performs communicative, activity-based, and reflective functions. It is concluded that the integration of partnership pedagogy into teacher training increases professional readiness and ensures effective performance in modern school conditions.
Significance. The practical significance lies in improving teacher education by implementing partnership-based approaches. The results can be used to enhance training programs, develop students' collaborative skills, and ensure their readiness for designing educational processes.
Keywords: pedagogical partnership, design competence, future primary school teacher, professional training, competency-based approach, educational environment, project activity, interaction.

Отримано редколегією / Received: *29.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *10.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378.091.12:51:004
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-235-245

Дін Ц.
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя
zhuj00121@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-8926-7233

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: ІННОВАЦІЇ КИТАЮ ТА УКРАЇНИ

У статті здійснено порівняльний аналіз розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів математики в Китаї та Україні. Актуальність обґрунтовано глобальними викликами (розвиток ШІ, пандемія, воєнний стан в Україні). Виявлено, що Китай реалізує політико-орієнтовану модель трансформації з централізованими платформами та впровадженням ШІ, а Україна – кризово-орієнтовану модель із використанням інструментів з відкритим кодом і високою педагогічною автономією. Запропоновано концепцію «подвійної варіації». Визначено спільні риси та відмінності моделей. На основі аналізу запропоновано рекомендації для вдосконалення української системи. Доведено, що відмінності моделей створюють основу для взаємодоповнення. Окреслено перспективи подальших досліджень. Стаття становить інтерес для порівняльної педагогіки та викладачів ЗВО.
Ключові слова: цифрова компетентність, майбутні вчителі математики, порівняльний аналіз, Китай, Україна.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація освіти висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів математики, зумовлюючи необхідність перегляду цілей, змісту та технологій навчання у закладах вищої освіти. Сучасна підготовка вчителя математики потребує посилення професійної спрямованості та прикладного характеру навчання, що безпосередньо пов'язано з формуванням цифрової компетентності. Водночас, як свідчить аналіз наукових джерел, існує суперечність між визнанням цифрової компетентності ключовою якістю сучасного педагога та реальним рівнем її сформованості у випускників педагогічних спеціальностей. Особливо гостро ця проблема постає в контексті порівняння підходів до розвитку цифрових навичок учителів математики в різних освітніх системах – зокрема в Китаї та Україні, які перебувають на різних етапах цифрової трансформації та мають суттєво відмінні ресурсні, інституційні та культурні умови.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам цифрової компетентності вчителів, порівняльних робіт, які б системно аналізували особливості її формування в освітньому середовищі університетів Китаю та України, недостатньо. Як слушно зауважує О. Овчарук, цифрова компетентність учителя є

комплексним утворенням, що включає не лише технічні навички, а й здатність інтегрувати цифрові інструменти у педагогічну діяльність [1, с. 53]. Однак, як показує практика, освітні програми підготовки майбутніх учителів математики не завжди забезпечують системне формування цієї компетентності, а наявний досвід Китаю та України потребує осмислення з метою виявлення можливостей взаємного збагачення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування цифрової компетентності майбутніх учителів математики привертає увагу багатьох українських науковців. Л. Пєтухова визначила інформатичну компетентність майбутнього фахівця як важливу педагогічну проблему, наголошуючи на необхідності її цілеспрямованого формування (авторське узагальнення на основі аналізу джерел). О. Романовський зі співавторами здійснили констатувальний етап дослідження рівня сформованості цифрової компетентності майбутніх учителів математики, результати якого засвідчили недостатній рівень розвитку досліджуваної якості у значної частини студентів [2, с. 192]. О. Стойка акцентує увагу на особливостях формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання, що набуло особливої актуальності в період пандемії та воєнного стану [3, с. 69]. Г. Ткачук та М. Медведєва розглядають інформаційно-комп'ютерні технології (далі – ІКТ) як ефективний засіб формування досліджуваної компетентності у студентів педагогічних університетів [5, с. 78]. Л. Тітова пропонує власну модель формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів математики, яка охоплює цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний блоки [4, с. 156]. Окремої уваги заслуговують дослідження, що обґрунтовують ефективність використання хмарних сервісів та динамічного моделювання у навчанні майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін [6; 10], а також роботи, присвячені розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів математики при вивченні окремих розділів олімпіадної математики [6, с. 146]. Важливе значення мають дослідження організаційних умов підготовки майбутніх учителів математики та інформатики до використання засобів віртуальної наочності у професійній діяльності, що є важливим складником цифрової компетентності (авторське узагальнення).

Міжнародний контекст досліджуваної проблеми представлений роботами, які висвітлюють різні аспекти цифрової компетентності вчителів математики. Е. Бріанца зі співавторами дослідили вплив пандемії на технологічні знання та переконання майбутніх учителів, дійшовши висновку, що кризова ситуація парадоксальним чином стимулювала розвиток цифрових навичок [7, с. 1608]. А. Ільхан, Р. Асланер, Дж. Яшароґлу розробили підхід до розвитку цифрової грамотності вчителів математики XXI ст. через технологічно асистовану освіту [9, с. 10855]. Д. Хуанді зі співавторами провели мета-аналіз ефективності програм динамічної геометрії у навчанні математики, підтвердивши їх позитивний вплив на результати учнів [10, с. 27]. Ц. Лі, С. Ма у своєму мета-аналізі довели, що використання комп'ютерних технологій має помірний позитивний вплив на навчальні досягнення учнів з математики [11, с. 235]. К. Цафілку, М. Періфану, А. Економідес запропонували новий інструмент для оцінювання цифрової компетентності вчителів, який інтегрує педагогічні та професійні елементи цифрової освіти [14, с. 16035]. Особливий інтерес становлять дослідження китайських учених: В. Ду зі співавторами вивчали фактори, що впливають на впровадження штучного інтелекту китайськими вчителями математики в STEM-освіті [8, с. 20432], а Дж. Чжао, Ц. Лі досліджували технологію інтеграції великих даних та штучного інтелекту в освіті в контексті епідемії [15, с. 270].

Важливе значення для розуміння нормативно-правових засад формування цифрової компетентності мають документи, що регулюють освітню політику в Китаї. Зокрема, «План дій з інформатизації освіти 2.0» (2018) визначив стратегічні напрями цифрової трансформації китайської освіти [16], а «Заходи щодо реалізації сертифікації програм підготовки вчителів у загальних закладах вищої освіти (тимчасові)» (2017) заклали основи стандартизації педагогічної освіти [18]. Китайські дослідники

Чень Янь та Чжоу Сюїн на основі рамки DigCompEdu проаналізували стан цифрової грамотності викладачів закладів вищої освіти [20, с. 125], а Ху Фенчжу, Лю Вей та Цуй Шаоянь запропонували стратегії підвищення цифрової грамотності студентів математичних спеціальностей [19, с. 8]. Водночас, як засвідчує аналіз літератури, бракує порівняльних досліджень, які б системно зіставляли український та китайський досвід розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів математики, що й зумовлює необхідність проведення нашого дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Незважаючи на значну кількість наукових розвідок, присвячених формуванню цифрової компетентності майбутніх учителів математики, окремі аспекти цієї проблеми залишаються недостатньо дослідженими. По-перше, більшість наявних праць зосереджені або виключно на теоретичному обґрунтуванні структури цифрової компетентності [1; 2; 4], або на описі окремих методик використання конкретних цифрових інструментів (наприклад, GeoGebra, хмарних сервісів) [6; 10]. Водночас поза увагою дослідників залишається порівняльний аналіз освітніх умов та практик розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів математики в різних країнах, зокрема в Китаї та Україні. Як слушно зазначає О. Овчарук, цифрова компетентність учителя не може формуватися в універсальний спосіб – вона залежить від національних освітніх політик, ресурсного забезпечення, культурних традицій та конкретних історичних викликів [1, с. 54]. Однак порівняльних досліджень, які б системно враховували ці чинники, бракує. По-друге, переважна більшість робіт виконана в межах однієї країни, що не дає змоги виявити сильні сторони кожної освітньої системи та окреслити шляхи їх взаємодоповнення. Зокрема, китайські дослідження демонструють високий рівень інституційної підтримки цифрової трансформації освіти [16; 18] та активне впровадження технологій штучного інтелекту [8; 15], тоді як українські науковці зосереджуються на адаптації до кризових умов, розвитку стійкості та використанні легковагових інструментів [3; 12]. Проте ці два підходи досі не були предметом системного порівняння. По-третє, відсутні емпірично обґрунтовані рекомендації щодо адаптації кращих практик однієї країни до освітнього контексту іншої, що ускладнює міжнародну співпрацю та взаємне збагачення освітніх систем.

Таким чином, невирішеними залишаються такі ключові питання: які спільні та відмінні риси притаманні процесам розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів математики в освітньому середовищі університетів Китаю та України; які організаційно-педагогічні умови є найбільш сприятливими для формування досліджуваної компетентності в кожній з країн; які елементи китайського досвіду (зокрема, інституційна підтримка, використання AI-технологій, стандартизація) можуть бути адаптовані до української системи професійної підготовки вчителів математики, а які аспекти українського досвіду (стійкість в умовах кризи, легковагові інструменти, децентралізоване виробництво знань) можуть бути корисними для Китаю. Заповнення цих прогалин є необхідною умовою для побудови транснаціональних освітніх спільнот та ефективної міжкультурної комунікації в галузі підготовки вчителів математики.

Мета статті полягає у здійсненні порівняльного аналізу особливостей розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів математики в освітньому середовищі закладів вищої освіти Китаю та України, а також у визначенні можливостей взаємного збагачення освітніх систем обох країн на основі вивчення їхніх сильних сторін та компенсації наявних обмежень.

Виклад основного матеріалу дослідження. На наше переконання, цифрова компетентність майбутнього вчителя математики – це інтегративна професійно-особистісна якість, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти [2, с. 188] та виявляється у здатності свідомо обирати, критично оцінювати й ефективно застосовувати цифрові інструменти (від важких платформ на основі штучного інтелекту до легковагових засобів візуалізації) для розв'язання

професійних завдань: створення динамічних математичних моделей, візуалізації абстрактних понять [6; 10], організації індивідуалізованого та дистанційного навчання [3; 12], аналізу навчальних даних [8; 15] та дотримання принципів цифрової етики [9], що формується в освітньому середовищі закладу вищої освіти та вдосконалюється впродовж усієї професійної кар'єри.

Для розуміння специфіки розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів математики в Китаї та Україні необхідно проаналізувати ключові чинники, що впливають на цей процес: нормативно-правове забезпечення, технологічну інфраструктуру, організаційно-педагогічні умови та культурні традиції. Як зазначають О. Романовський зі співавторами, цифрова компетентність майбутнього вчителя математики є інтегративним утворенням, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти [2, с. 188]. Водночас, як свідчить порівняльний аналіз, наповнення цих компонентів у Китаї та Україні має суттєві відмінності, зумовлені різними освітніми контекстами.

Китайська система підготовки вчителів математики демонструє чітко виражену політико-орієнтовану модель цифрової трансформації. Ключовими документами, що регулюють цей процес, є «Заходи щодо реалізації сертифікації програм підготовки вчителів у загальних закладах вищої освіти (тимчасові)» (2017) [18] та «План дій з інформатизації освіти 2.0» (2018) [16]. Ці документи заклали основи для створення Національної платформи розумної освіти, яка інтегрує понад 15 типів навчальних ресурсів з математики. Як зазначають китайські дослідники Ху Фенчжу, Лю Вей та Цуй Шаоянь, ефективність формування цифрової грамотності майбутніх учителів математики значною мірою залежить від системного поєднання інституційних стандартів та практико-орієнтованих методик [19, с. 8].

Важливою особливістю китайського підходу є активне впровадження технологій штучного інтелекту в підготовку вчителів математики. В. Ду зі співавторами дослідили фактори, що впливають на впровадження AI китайськими вчителями математики в STEM-освіті, виявивши, що ключовими чинниками є інституційна підтримка, наявність стандартизованих навчальних матеріалів та рівень технологічної самооцінки вчителів [8, с. 20435]. Дж. Чжао, Ц. Лі, своєю чергою, відзначають, що інтеграція великих даних та штучного інтелекту в освіті дозволяє реалізувати індивідуалізовані траєкторії навчання, що є особливо важливим для підготовки вчителів математики [15, с. 268].

Українська система підготовки вчителів математики розвивається в умовах кризово-орієнтованої моделі, що сформувалася під впливом пандемії COVID-19 та повномасштабної війни. Як зазначає О. Стойка, формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання потребує перегляду традиційних підходів та впровадження гнучких, адаптивних методик [3, с. 70]. Дослідники О. Матіаш зі співавторами проаналізували переваги та недоліки лабораторних занять з методики навчання математики в умовах екстреного дистанційного навчання, дійшовши висновку, що найбільшою проблемою є відсутність системного підходу до розвитку цифрових навичок викладачів [12, с. 101234].

Попри складні умови, українські дослідники активно розробляють ефективні інструменти формування цифрової компетентності. Зокрема, обґрунтовується доцільність використання хмарних сервісів динамічної математики у навчанні майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, наголошуючи, що такі інструменти дозволяють створювати динамічні моделі та візуалізувати абстрактні математичні концепції [6; 10]. Важливого значення набуває визначення організаційних умов підготовки майбутніх учителів математики та інформатики до використання засобів віртуальної наочності, серед яких особливе місце посідає інтеграція цифрових інструментів у зміст фахових дисциплін (авторське узагальнення на основі аналізу джерел [6; 10]).

Систематизація виявлених спільних та відмінних рис у підходах Китаю та України до розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів математики представлена в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз підходів до розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів математики в Китаї та Україні

Критерій порівняння	Китай	Україна
Модель трансформації	Політико-орієнтована	Кризово-орієнтована
Нормативно-правове забезпечення	Централізоване, інституційне (сертифікація програм, стандарти) [16; 18]	Децентралізоване, переважно рекомендаційне
Технологічна інфраструктура	Важкі платформи (Національна платформа розумної освіти)	Легковагові інструменти (GeoGebra, хмарні сервіси) [6; 10]
Ключові технології	Штучний інтелект, великі дані [8; 15]	Віртуальна наочність, динамічне моделювання [6; 10]
Культурна домінанта	Колективізм, стандартизація	Індивідуалізм, педагогічна автономія
Підходи до оцінювання	Стандартизовані сертифікаційні процедури	Переважно формативне оцінювання
Домінуючі компоненти компетентності	Технологічний, алгоритмічний	Діяльнісний, рефлексивний [2; 4]

Як свідчать дані таблиці 1, Китай робить акцент на масштабованості та стандартизації, тоді як Україна – на адаптивності та гнучкості. Обидва підходи мають свої сильні сторони та обмеження.

Для наочного представлення співвідношення компонентів цифрової компетентності майбутнього вчителя математики в освітніх системах Китаю та України пропонується рис. 1.

Рис. 1. ***Структурна модель цифрової компетентності майбутнього вчителя математики: порівняльний аспект Китаю та України***

Проведений аналіз дозволяє виокремити спільні риси та відмінності у підходах Китаю та України до розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів математики.

Спільними рисами є: визнання цифрової компетентності ключовим складником професійної підготовки вчителя математики [1; 2]; орієнтація на практико-орієнтовані форми навчання (педагогічні практики, лабораторні заняття) [6; 10]; наявність у навчальних програмах дисциплін, спрямованих на формування ІКТ-компетентності [5]; використання інструментів візуалізації для пояснення абстрактних математичних концепцій [6; 10; 11].

Відмінності полягають у тому, що в Китаї: існує потужна інституційна підтримка цифрової трансформації на рівні державної політики [16; 18]; активно впроваджуються технології штучного інтелекту та великих даних [8; 15]; домінує стандартизований підхід до оцінювання цифрової компетентності; створено централізовані платформи з високоякісними навчальними ресурсами. В Україні, своєю чергою: цифрова трансформація відбувається переважно в умовах кризи, що стимулює розвиток адаптивних моделей [3; 12]; акцент робиться на використанні легковагових інструментів з відкритим кодом [6; 10]; домінує формативне оцінювання та педагогічна автономія; формування цифрової компетентності значною мірою залежить від індивідуальної активності викладачів та студентів.

Як зазначає О. Овчарук, цифрова компетентність учителя не може бути сформована раз і назавжди – вона потребує постійного оновлення та адаптації до технологічних змін [1, с. 54]. У цьому контексті порівняння китайського та українського досвіду відкриває можливості для взаємодоповнення: Китай може запозичити українські практики розвитку стійкості та використання легковагових інструментів, тоді як Україна – китайський досвід інституційної підтримки та впровадження AI-технологій.

Висновки. Проведене дослідження, спрямоване на порівняльний аналіз особливостей розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів математики в освітньому середовищі закладів вищої освіти Китаю та України, дозволяє сформулювати такі висновки.

Цифрова компетентність майбутнього вчителя математики є інтегративним утворенням, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Водночас у китайському науковому дискурсі акцент робиться на технологічному та алгоритмічному компонентах, тоді як в українському – на діяльнісному та рефлексивному. Ця відмінність зумовлена різними освітніми контекстами: у Китаї домінує політико-орієнтована модель цифрової трансформації з потужною інституційною підтримкою, в Україні – кризово-орієнтована модель, що стимулює розвиток адаптивності та гнучкості.

Китайська система підготовки вчителів математики вирізняється високим рівнем централізації та стандартизації. Ключовими чинниками успіху є: наявність державних стандартів сертифікації освітніх програм; функціонування Національної платформи розумної освіти, яка забезпечує рівний доступ до високоякісних ресурсів; активне впровадження технологій штучного інтелекту та великих даних; системний підхід до оцінювання цифрової компетентності. Водночас виявлено ризики, пов’язані з надмірною стандартизацією, яка може пригнічувати педагогічну креативність, а також проблему технологічної адаптації: лише частина вчителів здатна самостійно розробляти AI-курси (авторське узагальнення).

Українська система підготовки вчителів математики, попри складні умови (пандемія, воєнний стан), демонструє високий рівень адаптивності та інноваційності. До ключових особливостей належать: використання легковагових інструментів з відкритим кодом (GeoGebra, хмарні сервіси); розвиток децентралізованих моделей виробництва знань (Telegram-спільноти, онлайн-тренінги); акцент на формативному оцінюванні та педагогічній автономії; здатність швидко реагувати на кризові виклики. Однак виявлено й суттєві проблеми: відсутність системної рамки оцінювання

цифрової компетентності, недостатня інституційна підтримка, значна залежність від індивідуальної активності викладачів та студентів (авторське узагальнення).

Спільними рисами для обох країн є: визнання цифрової компетентності ключовим складником професійної підготовки вчителя математики; орієнтація на практико-орієнтовані форми навчання; використання інструментів візуалізації для пояснення абстрактних математичних концепцій. Відмінності стосуються передусім моделі трансформації (політико-орієнтована vs кризово-орієнтована), технологічної інфраструктури (важкі платформи vs легковагові інструменти) та культурної домінанти (колективізм vs індивідуалізм). Ці відмінності, однак, не є перешкодою, а навпаки – створюють основу для взаємного збагачення освітніх систем.

На основі вивчення китайського досвіду запропоновано такі рекомендації для української системи професійної підготовки майбутніх учителів математики: а) запровадити елементи стандартизації оцінювання цифрової компетентності, зокрема розробити та валідизувати діагностичний інструментарій; б) інтегрувати у зміст фахових дисциплін модулі з використання технологій штучного інтелекту в математичній освіті; в) створити національну платформу обміну цифровими ресурсами для вчителів математики за зразком китайської; г) забезпечити системну інституційну підтримку цифрової трансформації педагогічної освіти на рівні державної політики. Своєю чергою, Китай може скористатися українським досвідом розвитку стійкості в умовах кризи, використання легковагових інструментів та децентралізованих моделей професійного розвитку вчителів.

Результати порівняльного аналізу засвідчили, що китайська та українська моделі розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів математики мають як спільні риси, так і суттєві відмінності, які створюють можливості для взаємодоповнення та спільних інновацій.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого вивчення потребують емпірична верифікація запропонованих рекомендацій в українських та китайських закладах вищої освіти, адаптація та валідизація міжнародних діагностичних шкал цифрової компетентності (зокрема, DigCompEdu) на українській та китайській вибірках, а також розробка гібридних технологічних рішень, які поєднують переваги китайських важких платформ та українських легковагових інструментів. Окремими перспективними напрямами є розширення порівняльного контексту за рахунок залучення досвіду інших країн Азії та Європи, дослідження цифрової етики як складника професійної компетентності вчителя математики, а також створення міжнародної дослідницької мережі для спільного вивчення проблематики цифрової компетентності та розробки універсальної системи її сертифікації (авторське узагальнення).

Список використаних джерел

1. Овчарук О. Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка*. 2019. Т. 100. № 4. С. 52–55. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-100-4-52-55

2. Романовський О. Г., Гриньова В. М., Жерновникова О. А., Штефан Л. А., Фазан В. В. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів математики: констатувальний етап. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65. № 3. С. 184–200.

3. Стойка О. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 2. С. 66–72. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-10

4. Тітова Л. Модель формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів математики. *Молодь і ринок*. 2024. № 11 (231). С. 152–158.

5. Ткачук Г., Медведєва М. ІКТ як засіб формування інформаційно-цифрової компетентності студентів педагогічних університетів. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 74–80. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.272479

6. Шишенко І. В., ЛукашоваТ. Д., Друшляк М. Г., Скасків Л. В. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів математики при вивченні

окремих розділів олімпіадної математики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 212. С. 141–148. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-212-141-148

7. Brianza E., Schmid M., Tondeur J. та ін. The digital silver lining of the pandemic: The impact on preservice teachers' technological knowledge and beliefs. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. № 2. P. 1591–1616. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-11880-9

8. Du W., Cao Y., Tang M. та ін. Factors influencing AI adoption by Chinese mathematics teachers in STEM education. *Scientific Reports*. 2025. Vol. 15. No. 1. P. 20429. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-025-20429-5

9. İlhan A., Aslaner R., Yaşaroğlu C. Development of digital literacy skills of 21st century mathematics teachers and prospective teachers through technology assisted education. *Education and Information Technologies*. 2025. Vol. 30. No. 8. P. 10837–10862. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-024-13248-z

10. Juandi D., Kusumah Y. S., Tamur M. та ін. The Effectiveness of Dynamic Geometry Software Applications in Learning Mathematics: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*. 2021. Vol. 15. No. 2. P. 18. DOI: https://doi.org/10.3991/ijim.v15i02.18853

11. Li Q., Ma X. A Meta-analysis of the Effects of Computer Technology on School Students' Mathematics Learning. *Educational Psychology Review*. 2010. Vol. 22. No. 3. P. 215–243. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8

12. Matiash O., Mykhailenko L., Tiutiunnyk D. та ін. Advantages and disadvantages of laboratory lessons in mathematics teaching methodology under emergency remote teaching conditions. *Social Sciences & Humanities Open*. 2025. Vol. 11. P. 101236. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101236

13. OECD. Future-focused mathematics curricula: Empowering learners for the 21st century. OECD Publishing. 2025. 18th ed. URL: https://www.oecd.org/en/publications/future-focused-mathematics-curricula_18036510-en.html (accessed: 09.04.2026).

14. Tzafilkou K., Perifanou M., Economides A. A. Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. No. 12. P. 16017–16040. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-11883-6

15. Zhao J., Li Q. Big Data–Artificial Intelligence Fusion Technology in Education in the Context of the New Crown Epidemic. *Big Data*. 2022. Vol. 10. No. 3. P. 262–276. DOI: https://doi.org/10.1089/big.2021.0279

16. 教育信息化2.0行动计划 [Education informatization 2.0 action plan]. *中华人民共和国教育部公报 [Bulletin of the Ministry of Education of the People's Republic of China]*. 2018. No. 6. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html (accessed: 09.04.2026).

17. 教育部2022年工作要点 [Ministry of Education 2022 work priorities]. Ministry of Education of the People's Republic of China. 2022. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/202202/t20220208_597666.html (accessed: 09.04.2026).

18. 普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）[Implementation measures for the certification of teacher training programs in general institutions of higher education (provisional)]. *中华人民共和国教育部公报 [Bulletin of the Ministry of Education of the People's Republic of China]*. 2017. No. 12. P. 35–99.

19. 胡凤珠, 刘伟, 崔少燕 [Hu F., Liu W., Cui S.]. 数学师范生数字素养提升策略研究 [Research on strategies for improving digital literacy of mathematics normal students]. *教育信息化论坛 [Educational Informatization Forum]*. 2025. No. 2. P. 7–9.

20. 陈艳, 周秀英 [Chen Y., Zhou X.]. 高校教师数字素养现状及对策研究:一项基于DigCompEdu 框架的分析 [Research on the current situation and countermeasures of digital literacy of university teachers: an analysis based on the DigCompEdu framework]. *普洱学院学报 [Journal of Pu'er University]*. 2025. Vol. 41. No. 3. P. 119–127.

References

1. Ovcharuk, O. (2019). Tsyfrova kompetentnist uchytelia: mizhnarodni tendentsii ta ramky [Digital competence of the teacher: international trends and frameworks]. *Nova pedahohichna dumka – New Pedagogical Thought*, 100(4), 52–55. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-100-4-52-55 [in Ukrainian].
2. Romanovskyi, O. H., Hrynova, V. M., Zhernovnykova, O. A., Shtefan, L. A., & Fazán, V. V. (2018). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky: konstatuvalnyi etap [Formation of digital competence of future mathematics teachers: ascertaining stage]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 65(3), 184–200 [in Ukrainian].
3. Stoika, O. (2023). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of information and digital competence of future teachers in the conditions of distance learning]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 2, 66–72. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-10 [in Ukrainian].
4. Titova, L. (2024). Model formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky [Model of formation of information and digital competence of future mathematics teachers]. *Molod i rynok – Youth and Market*, 11(231), 152–158 [in Ukrainian].
5. Tkachuk, H., & Medvedieva, M. (2023). IKT yak zasib formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv [ICT as a means of forming information and digital competence of students of pedagogical universities]. *Molod i rynok – Youth and Market*, 1(209), 74–80. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.272479 [in Ukrainian].
6. Shyshenko, I. V., Lukashova, T. D., Drushliak, M. H., & Skaskiv, L. V. (2024). Rozvytok informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky pry vyvchenni okremykh rozdiliv olimpiadnoi matematyky [Development of information and digital competence of future mathematics teachers in the study of certain sections of olympiad mathematics]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 212, 141–148. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-212-141-148 [in Ukrainian].
7. Brianza, E., Schmid, M., Tondeur, J., & Petko, D. (2024). The digital silver lining of the pandemic: The impact on preservice teachers' technological knowledge and beliefs. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1591–1616. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11880-9 [in English].
8. Du, W., Cao, Y., Tang, M., & Liu, J. (2025). Factors influencing AI adoption by Chinese mathematics teachers in STEM education. *Scientific Reports*, 15(1), 20429. https://doi.org/10.1038/s41598-025-20429-5 [in English].
9. İlhan, A., Aslaner, R., & Yaşaroğlu, C. (2025). Development of digital literacy skills of 21st century mathematics teachers and prospective teachers through technology assisted education. *Education and Information Technologies*, 30(8), 10837–10862. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13248-z [in English].
10. Juandi, D., Kusumah, Y. S., Tamur, M., Perbowo, K. S., & Wijaya, T. T. (2021). The effectiveness of dynamic geometry software applications in learning mathematics: A meta-analysis study. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 15(2), 18. https://doi.org/10.3991/ijim.v15i02.18853 [in English].
11. Li, Q., & Ma, X. (2010). A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 215–243. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8 [in English].
12. Matiash, O., Mykhailenko, L., Tiutiunnyk, D., & Cherniavska, S. (2025). Advantages and disadvantages of laboratory lessons in mathematics teaching methodology under emergency remote teaching conditions. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101236. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101236 [in English].
13. OECD. (2025). Future-focused mathematics curricula: Empowering learners for the 21st century. OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/en/publications/future-focused-mathematics-curricula_18036510-en.html [in English].

14. Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, 28(12), 16017–16040. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11883-6 [in English].

15. Zhao, J., & Li, Q. (2022). Big data–artificial intelligence fusion technology in education in the context of the new crown epidemic. *Big Data*, 10(3), 262–276. https://doi.org/10.1089/big.2021.0279 [in English].

16. Ministerstvo osvity KNR. (2018). Jiaoyu xinxihua 2.0 xingdong jihua [Education informatization 2.0 action plan]. *Zhonghua Renmin Gongheguo jiaoyubu gongbao – Bulletin of the Ministry of Education of the People's Republic of China*, 6. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html [in Chinese].

17. Ministerstvo osvity KNR. (2022). Jiaoyubu 2022 nian gongzuo yaodian [Ministry of Education 2022 work priorities]. Ministry of Education of the People's Republic of China. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/202202/t20220208_597666.html [in Chinese].

18. Ministerstvo osvity KNR. (2017). Putong gaodeng xuexiao shifan lei zhuanye renzheng shishi banfa (zhanxing) [Implementation measures for the certification of teacher training programs in general institutions of higher education (provisional)]. *Zhonghua Renmin Gongheguo jiaoyubu gongbao – Bulletin of the Ministry of Education of the People's Republic of China*, 12, 35–99 [in Chinese].

19. Hu, F., Liu, W., & Cui, S. (2025). Shuxue shifansheng shuzi suyang tisheng celüe yanjiu [Research on strategies for improving digital literacy of mathematics normal students]. *Jiaoyu xinxihua luntan – Educational Informatization Forum*, 2, 7–9 [in Chinese].

20. Chen, Y., & Zhou, X. (2025). Gaoxiao jiaoshi shuzi suyang xianzhuang ji duice yanjiu: Yixiang jiyu DigCompEdu kuangjia de fenxi [Research on the current situation and countermeasures of digital literacy of university teachers: An analysis based on the DigCompEdu framework]. *Pu'er xueyuan xuebao – Journal of Pu'er University*, 41(3), 119–127 [in Chinese].

Ding J.
Postgraduate Student,
Nizhyn Mykola Gogol State University
zhuj00121@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-8926-7233

DIGITAL COMPETENCE OF MATHEMATICS TEACHERS: INNOVATIONS OF CHINA AND UKRAINE

Relevance of the study. The need to comprehend different models of digital transformation of teacher education under global challenges – rapid AI development, the pandemic, and martial law in Ukraine – determines the relevance of the study. Main objectives of the study.
Main objective of the study. The article aims to conduct a comparative analysis of the development of digital competence of future mathematics teachers in higher education institutions of China and Ukraine, to identify common features and significant differences between the two national models, and to propose recommendations for improving the Ukrainian teacher training system.
Methodology. The study employed a comparative analysis of Ukrainian, Chinese, and English-language scientific sources, legislative documents, and educational platforms. A typological analysis was applied to distinguish two models of digital transformation: policy-driven and crisis-driven. The method of conceptual modelling was used to propose the author's concept of "double variation". The choice of China and Ukraine as objects of comparison is justified by their fundamentally different sociopolitical contexts and educational traditions, which allow for the identification of complementary trajectories.
Results, findings and conclusions. It is found that China implements a policy-driven model of digital transformation based on strong institutional support, centralized platforms (National

Smart Education Platform), certification standards, and active AI and big data implementation. Ukraine, under double-crisis conditions (pandemic, war), develops a crisis-driven model based on lightweight open-source tools (GeoGebra, cloud services), decentralised knowledge production (Telegram communities), and high pedagogical autonomy. Common features are identified: recognition of digital competence as a key component of teacher training, practice-oriented learning forms, and use of visualisation tools. Significant differences are determined: transformation model, technological infrastructure, cultural dominant, and assessment approaches. It is proved that the differences between the models create a basis for complementarity rather than an obstacle to cooperation. Recommendations for improving the Ukrainian system are proposed: development of diagnostic tools, integration of AI modules, creation of a national digital resource platform, and strengthening of institutional support.

Significance. The article is of interest to researchers in comparative pedagogy, university teachers, and developers of teacher training programmes. The proposed recommendations can be used to modernise the Ukrainian system of mathematics teacher training. The identified complementary trajectories provide a foundation for further international cooperation and the creation of a joint research network. Prospects for further research include empirical verification of the recommendations, adaptation of international diagnostic scales, and development of hybrid technological solutions.

Keywords: digital competence, future mathematics teachers, comparative analysis, China, Ukraine.

Отримано редколегією / Received: *15.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *27.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 37.016:78:372.878 + 81’23
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-246-254

Михаськова М. А.
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри музикознавства, інструментальної підготовки
та методики музичної освіти
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
chudo43@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1248-3903

ПОЄДНАННЯ СЛОВА, РИТМУ І РУХУ: ВІД ПОГЛЯДУ НА МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ’ЯЗКИ О. РОСТОВСЬКОГО ДО ЛОГОРИТМІКИ В НАВЧАННІ МУЗИКИ

У статті розглядається проблема поєднання слова, ритму і руху як важливого чинника організації сучасного освітнього процесу в галузі музичного мистецтва. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю впровадження інтегративних підходів до навчання, що відповідають сучасним освітнім тенденціям та сприяють формуванню цілісного художнього мислення учнів. Здійснено аналіз науково-педагогічних поглядів О. Ростовського щодо міжпредметних зв’язків і ролі синтезу музичного, мовленнєвого та рухового компонентів у музичній діяльності. Метою статті є класифікація та систематизація вправ з ритміки та логоритміки з урахуванням зазначених зв’язків. Запропоновано авторський підхід до поділу вправ на ритмічні та логоритмічні, що узгоджується з класифікацією музично-ігрових розминок О. Ростовського. Доведено, що використання таких вправ сприяє розвитку ритмічного чуття, мовлення, координації рухів, а також виконує функцію запобігання втомлюваності учнів. Обґрунтовано, що ідеї вченого зберігають актуальність і знаходять подальший розвиток у сучасній музично-педагогічній практиці.
Ключові слова: методика навчання музики, розвиток мовлення, ритмічне виховання, рух, ритміка, логоритміка.

Постановка проблеми. Актуальність висвітлення можливостей поєднання слова, ритму і руху в музичній діяльності пов’язана зі змінами в мистецькій галузі, зокрема музичній, спрямованої на перебудову організації освітнього простору, на зміну пріоритетів освіти. Залучення і взаємодія цих трьох складників на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» є актуальним і своєчасним питанням. Один із засновників української музичної педагогіки Олександр Ростовський у своїх науково-педагогічних працях наголошував на важливості комплексного підходу до музичної діяльності, передбачаючи необхідність органічного поєднання слова, руху та ритму. Учений підкреслював, що саме синтез цих елементів сприяє глибшому емоційному сприйняттю музики, розвитку творчих здібностей та формуванню цілісного художнього мислення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські (Боряк О. [1], Демянович М., Кавиіна Г., Компанієнко О., Ключко В., Ніколаї Г., Папета О., Ростовський О., Самаріна С. [6]) дослідники, спираючись на ідеї музично-ритмічного виховання Е. Жака-Далькроза, розглядають ритміку та логоритміку як інтегративний метод, що поєднує музику та рух, або музику, рух і мовлення в розвитку ритмічного чуття, мовлення, моторики й емоційно-комунікативної сфери учнів.

У програмі з корекційно-розвивальної роботи «Театральна логоритміка» для спеціальних закладів загальної середньої освіти, дослідники Папета О., Демянович М., та Компанієнко О.[4] доклали значних зусиль для класифікації вправ з логоритміки. Вони підкреслили важливість використання театральних елементів для розвитку мовленнєвих і рухових навичок у дітей. Кавиіна Г. [2] у своїх лекціях з дисципліни «Логоритміка» для студентів педагогічних університетів розглядає методи інтеграції різних компонентів у логоритмічних вправах. Вона акцентує увагу на важливості міжпредметних зв'язків, що дозволяють студентам краще розуміти та застосовувати логоритмічні методи в практиці дошкільної освіти. У навчальному посібнику «Ритміка» Ключко В. та Ніколаї Г. [3] розглядається методика викладання ритміки для студентів факультетів мистецтв. Автори підкреслюють значення ритміки у формуванні музичних та рухових здібностей, акцентуючи на інтеграції цих навичок для гармонійного розвитку особистості.

Один із основоположників української музичної педагогіки О. Ростовський [5] вважав, що інтеграція музичного, мовленнєвого та рухового компонентів є основою ефективної організації освітнього процесу. Вона сприяє не лише розвитку окремих навичок, але й загальному розумовому та емоційному розвитку дитини. Музика допомагає розвивати ритмічне відчуття, мова стимулює когнітивні процеси, а рухи сприяють фізичній активності та координації. Вчений не міг спрогнозувати необхідність використання логоритмічних вправ, які більше необхідні в роботі з сучасними дітьми, але передбачив їх можливості за рухами, ритмом, мовою та наслідуванням на сучасних уроках мистецтва. У сучасній практиці триває процес виокремлення, систематизації та доповнення вправ з ритміки та логоритміки, який не є завершеним і характеризується динамічністю розвитку; у цьому контексті автор пропонує власну класифікацію та співвідносить її з науковими поглядами О. Ростовського.

Мета статті полягає у здійсненні класифікації вправ з ритміки та логоритміки, а також їх систематизації з урахуванням міжпредметних зв'язків у контексті науково-педагогічних поглядів О. Ростовського. Особлива увага приділяється обґрунтуванню інтеграції музичного, мовленнєвого та рухового компонентів як основи ефективної організації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній музично-педагогічній практиці ритміка та логоритміка розглядаються як важливі інтегративні методи, що забезпечують поєднання музичної, мовленнєвої та рухової діяльності здобувачів освіти. В наукових джерелах ритміка трактується як взаємодія фізичних вправ, руху і музики (ритму), натомість логоритміка приєднує ще й правильну вимову. Саме залучення рухових та мовних елементів у роботі з розвитку музичності дитини зорієнтоване на сенсорну інтеграцію, взаємодію різнотипної інформації від рецепторів людини (зору, слуху, нюху, голосу, смаку тощо). Серед них вестибулярний апарат дитини, який «через систему нервових з'єднань … впливає на гравітаційну безпеку, напругу м'язів, рівновагу тіла, координацію рухів, візуально-просторову і слухово-мовну обробку, а також на планування руху, емоційну й соціальну безпеку. Вестибулярний апарат розрізняє не тільки прискорення, уповільнення, обертальні рухи, але й повільні, швидкі та ритмічні» [7, с. 20].

Незважаючи на наявність значної кількості наукових підходів до трактування та класифікації вправ з ритміки і логоритміки, що відображають різні аспекти їх змісту, функцій і методичного призначення, зазначена проблема й досі не має єдиного, усталеного вирішення. Існуючі класифікації часто відрізняються за критеріями поділу, структурою та акцентами, що зумовлює необхідність подальшого узагальнення та систематизації цього матеріалу. У зв'язку з цим у межах нашого дослідження здійснено спробу запропонувати власний варіант класифікації вправ, поклавши в її основу розмежування ритмічних (рух і музика) та логоритмічних (рух, музика, мова) вправ. Такий підхід дає можливість більш чітко окреслити специфіку кожної групи, врахувати особливості поєднання музичного, мовленнєвого та рухового компонентів, а також

підвищити ефективність їх практичного використання у процесі музично-педагогічної діяльності. Відповідно до запропонованої класифікації доцільно розглянути групи вправ, що подані нижче. Узагальнивши опрацьований матеріал [2, 3, 4] до вправ з ритміки (рис. 1), ми відносимо: вправи вступні на орієнтацію в просторі і формування просторових уявлень; ритмічні з рухом (ритмічно–рухові, з елементами танцю, з музичними інструментами); ігри під музику; маршову ходу; вправи на розвиток темпу; вправи на регуляцію м'язового тонусу; вправи на розвиток уваги та пам'яті; вправи на формування почуття музичного розміру, метра.

Рис. 1. ***Класифікація ритмічних вправ***

До логоритмічних вправ (рис. 2) нами включено: вправи на привітання; вправи на розвиток міміки (артикуляції); вправи на дихання, артикуляцію та розвиток голосу; лічильні вправи (лічилки); вправи на розвиток фонематичного сприйняття; вправи на корекцію вимови звуків; спів пісень (зокрема хороводів); вправи на мовлення або ритмічне промовляння з рухами.

Рис. 2. ***Класифікація логоритмічних вправ***

Серед вправ комплексної взаємодії (рис. 3) ми виділяємо пальчикові ігри (серед них нейроігри, ігри з віршованим текстом), творчі вправи та самостійну музичну діяльність дітей з порушенням мовлення.

Рис. 3. ***Класифікація вправ комплексної взаємодії***

Запропонована у статті класифікація вправ узгоджується з підходом О. Ростовського. Зокрема, ритмічні вправи співвідносяться з танцювальними та власне ритмічними вправами у класифікації науковця, оскільки передбачають виконання рухів під музику з різним ступенем їх регламентованості – від довільних до чітко організованих. Водночас логоритмічні вправи охоплюють мовно-рухові та наслідувальні види діяльності, що поєднують слово, рух і елементи музичного відтворення, спрямовані на розвиток мовлення, ритмічного відчуття та координації. Таким чином, запропонований поділ не лише конкретизує зміст вправ, а й розширює ідеї О. Ростовського, інтегруючи їх у сучасний контекст музично-педагогічної практики.

Олександр Ростовський послідовно підтримував ідею інтеграції слова, руху та музики у процесі музичного навчання. У навчально-методичному посібнику «Теорія і методика музичної освіти» він зазначає: «Встановлення зв'язків між творами різних видів мистецтва сприяє формуванню в учнів цілісної системи знань, озброєння їх узагальненими способами художньо-естетичної діяльності» [5, с. 526]. Особливу увагу науковець приділяє взаємодії метру в музиці й поезії, підкреслюючи єдність звукової форми та змісту інтонації. Зокрема, він трактує метр як «ритмічну упорядкованість, що ґрунтується на дотриманні певної міри у побудові ритмічних структур, відповідно до якої як словесний, так і музичний текст поділяється на метричні одиниці – строфи, такти тощо» [5, с. 605].

Щодо єдності звуку і змісту в інтонації науковець вважав, що «основою музики є інтонації людської мови, які досягають вищої пластичності в мелодії. Але на відміну від обмеженого набору фонем у звуковому матеріалі слова – в музиці інтонація спирається на звук у всій повноті його властивостей: незліченних тембрових відтінків, способів артикуляції, відмінностей темпу, ритму, рівнів динаміки, гармонії тощо. Інтонаційна виразність мови в музиці досягає сили, досконалості й гнучкості, які для мови стають недоступними» [5, с. 488]. Одночасно з цим він вказував, що «музична інтонація – це втілення художнього образу в музичних звуках. Вона черпає свою виразність із мовної інтонації, жестів, рухів і пластики тіла» [5, с. 488].

Тож, до ефективних засобів попередження надмірної втомлюваності учнів на уроках, О. Ростовський відносив музично-ігрові розминки, до яких відносив:

- «танцювальні (всі рухи довільні, бажаючі можуть підспівувати);

- ритмічні (відрізняються від танцювальних чіткішим виконанням рухів);
- мовно-рухові (колективне читання дитячих фольклорних текстів і виконання рухів);
- наслідувальні (імітація гри піаніста, скрипаля тощо)» [5, с. 465].

Якщо поглянути на ці види діяльності й здійснити їх поділ за групами вправ з ритміки та логоритміки, то ми побачимо, що майже всі вони підлягають виокремленню: за рухами (танцювальні), ритмом (ритмічні), мовою (мовно-рухові) та наслідуванням (імітаційні). До танцювальних вправ відносяться ритмічні з рухом (з елементами танцю) та на регуляцію м'язового тонусу (рис. 4).

Рис. 4. ***Рухові (танцювальні) вправи***

До ритмічних вправ належать вправи на розвиток музичного чуття (темпу, метру, розміру), ритмічно-рухові (з музичними інструментами) (рис. 5).

Рис. 5. ***Ритмічні вправи***

До мовно-рухових, на нашу думку, слід віднести вправи на привітання, на розвиток голосу, спів(хороводи), на розвиток міміки, ритмічне промовляння з рухами, лічилки, вправи на дихання та артикуляцію (рис. 6).

Рис. 6. ***Мовно-рухові вправи***

Наслідувальні (імітаційні) вправи – це вправи на орієнтацію в просторі, на увагу й пам'ять, маршова хода, ігри під музику, пальчикові ігри (рис. 7).

Рис. 7. ***Наслідувальні (імітаційні) вправи***

В науково-методичних розвідках Ростовського О. не було прогнозовано необхідність використання вправ на розвиток фонематичного сприйняття, на корекцію вимови та самостійну музичну діяльність дітей з порушенням мови, які більше необхідні в сучасній освіті в контексті роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Серед творчих вправ недостатньо розглядали значну кількість імпровізаційних вправ, зокрема пантоміму, музикограми, пластичні імпровізації та інші, які на уроці інтегрованого курсу «Мистецтво» є складниками художньо-творчої діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових поглядів О. Ростовського засвідчує, що запропонований ним поділ музично-ігрових розминок фактично передбачає сучасну диференціацію вправ на ритмічні та логоритмічні. Танцювальні й ритмічні вправи корелюють із ритмічними, тоді як мовно-рухові та наслідувальні – із логоритмічними, оскільки поєднують музичний, мовленнєвий і

руховий компоненти. Водночас визначені науковцем музично-ігрові розминки виконують важливу функцію запобігання надмірній втомлюваності учнів, сприяють активізації їхньої діяльності та забезпечують ефективну організацію навчального процесу. Таким чином, ідеї О. Ростовського знаходять своє логічне продовження у сучасній практиці використання ритміки й логоритміки. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній перевірці класифікації вправ з ритміки й логоритміки з урахуванням ідей О. Ростовського щодо поєднання слова, руху і музики. Актуальним також є вивчення їх ефективності як засобу оптимізації навчальної діяльності та запобігання втомлюваності учнів.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. Вип. 18. С. 13–17.

2. Кавиліна Г. К. Конспект лекцій до дисципліни «Логоритміка» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, додаткової спеціальності 016 Логопедія. Одеса, 2021. 61 с.

3. Ніколаї Г. Ю., Ключко В. В. Ритміка: навч. посіб. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 136 с.

4. Папета О. В., Демянович М. З., Компанієнко О. М. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Театральна логоритміка» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями / уклад. І. В. Гладченко. Київ, 2018. 18 с.

5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2011. 640 с.

6. Самаріна С. Історія становлення і розвитку логоритмічного виховання дітей. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2017. № 3. С. 288–290. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2017-PP-3-288-290

7. Wasilewski T. P. Integracja sensoryczna i jej znaczenie dla funkcjonowania i rozwoju mowy dziecka. *Pediatr Med Rodz.* 2018. № 14 (1). P. 20–32. DOI: http://10.15557/PiMR.2018.0002

References

1. Boriak, O. V. (2011). Korektsiia prosodychnoi storony movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku z dyzartriieiu zasobamy lohopedychnoi rytmiky [Correction of the Prosodic Aspect of Speech in Senior Preschool Children with Dysarthria by Means of Logopedic Rhythmics]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific Journal of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 19: Remedial Education and Special Psychology*, (18), 13–17 [in Ukrainian].

2. Kavyina, H. K. (2021). Konspekt lektsii do dystsypliny “Lohorytmika” dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 012 Doshkilna osvita, dodatkovoi spetsialnosti 016 Lohopediia [Lecture Notes for the Course “Logorhythmics” for First (Bachelor’s) Level Higher Education Students Majoring in 012 Preschool Education with an Additional Specialization in 016 Speech Therapy]. Odesa [in Ukrainian].

3. Nikolai, H. Yu., & Kliuchko, V. V. (2013). Rytmika: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv fakultetiv mystetstv pedahohichnykh universytetiv [Rhythmics: A Textbook for Students of Arts Faculties of Pedagogical Universities]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].

4. Papeta, O. V., Demianovych, M. Z., & Kompaniienko, O. M. (2018). Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty “Teatralna lohorytmika” dlia 1–4 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy [Program of Correctional and Developmental Work “Theatrical Logorhythmics” for Grades 1–4 of Special General Secondary

Education Institutions for Children with Intellectual Disabilities] (I. V. Hladchenko, Comp.). Kyiv [in Ukrainian].

5. Rostovskyi, O. Ya. (2011). Teoriia i metodyka muzychnoi osvity [Theory and Methodology of Music Education]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

6. Samarina, S. (2017). Istoriia stanovlennia i rozvytku lohorytmichnoho vykhovannia ditei [History of formation and development of logarithmic education of children]. Naukovi zapysky. Seriia "Psykholoho-pedahohichni nauky" (Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia) – Research Notes. Series: «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University), (3), 288–290. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2017-PP-3-288-290 [in Ukrainian].

7. Wasilewski, T. P. (2018). Integracja sensoryczna i jej znaczenie dla funkcjonowania i rozwoju mowy dziecka [Sensory integration and its significance for functioning and developing children speech]. *Pediatr Med Rodz*, 14 (1), 20–32. http://10.15557/PiMR.2018.0002 [in Poland].

Mykhaskova M. A.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Musicology,
Instrumental Training and Methods of Music Education
Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy,
chudo43@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1248-3903

INTEGRATION OF WORD, RHYTHM, AND MOVEMENT: FROM O. ROSTOVSKYI'S PERSPECTIVE ON INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS TO LOGORHYTHMICS IN MUSIC EDUCATION

Relevance of the study. The topicality of the research is due to the growing need for the implementation of integrative approaches to teaching music, which involve the combination of word, rhythm and movement as the basis for the formation of holistic artistic thinking of students and optimization of the educational process.

Main objective of the study. The objective of the article is to classify exercises in rhythmic and logo-rhythmic and systematize them, taking into account interdisciplinary connections in the context of the scientific-pedagogical views of O. Rostovskyi.

Methodology. The research methodology is based on the use of theoretical methods, in particular, analysis, generalization and systematization of scientific sources on the problem of rhythmic, logo-rhythmic and musical pedagogy, as well as a comparative analysis of approaches to the classification of exercises. Based on the study of the works of O. Rostovskyi, the interpretation of his classification of musical and game warm-ups was carried out and its correlation with modern approaches to the division of exercises into rhythmic and logo-rhythmic.

Results, findings and conclusions. As a result of the research, the feasibility of the author's division of exercises into rhythmic and logo-rhythmic, which allows for a more clear structure of the content of educational activities and taking into account the specifics of the combination of musical, speech and motor components, has been substantiated. It is established that dance and rhythmic exercises, identified by O. Rostovskyi, correspond to the group of rhythmic, while speech-motor and imitative exercises correlate with logo-rhythmic. It is proven that the use of such exercises contributes to the development of rhythmic sense, speech, coordination of movements, activation of cognitive activity of students, and also performs an important function of preventing their excessive fatigue. The conclusions emphasize that the ideas of O. Rostovskyi regarding the integration of

speech, movement and music not only remain relevant, but also find further development in modern musical-pedagogical practice.

Significance. The practical significance of the research is in the possibility of using the proposed classification of exercises in the process of teaching musical art, in particular within the framework of the integrated course “Art”, as well as in the training of the future pedagogues. The results obtained can be used to improve the methods of organizing lessons, increase their efficiency and create conditions for the harmonious development of the personality of students.

Keywords: music teaching methods, speech development, rhythmic education, movement, rhythmics, logorhythmics.

Отримано редколегією / Received: *19.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *30.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 378.091.12:364-786
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-255-266

Тянь Х.
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
425550083@qq.com
https://orcid.org/0009-0006-5351-682X

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю порівняльного аналізу українського та китайського досвіду формування компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів. Уточнено структуру досліджуваної компетентності: українські науковці виокремлюють комунікативний, кооперативний та рефлексивний компоненти, китайські – доповнюють її емоційним. Запропоновано авторське визначення феномену. Виявлено спільні риси (орієнтація на дитину, практико-орієнтовані форми) та відмінності (ступінь інституціоналізації, використання цифрових платформ, наявність професійних навчальних спільнот). Визначено проблеми: в Україні – недостатня практична підготовка, у Китаї – високий рівень вигорання вчителів. Обґрунтовано рекомендації для української системи професійної підготовки (запровадження модуля з емоційної компетентності, створення професійних навчальних спільнот, використання цифрових платформ, розробка діагностичного інструментарію).
Ключові слова: педагогіка партнерства, компетентність педагогічного партнерства, майбутні вчителі початкових класів, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Сучасна початкова освіта в Україні перебуває на етапі глибоких трансформацій, зумовлених упровадженням концепції Нової української школи. Однією з ключових ідей реформи є педагогіка партнерства – взаємодія між учнем, учителем і батьками, заснована на довірі, повазі та спільній відповідальності за результат навчання [1; 6]. Відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», здатність до партнерської взаємодії є обов'язковою компетентністю сучасного педагога [10]. Однак, як свідчать дослідження, рівень сформованості цієї компетентності у випускників педагогічних закладів вищої освіти часто є недостатнім [2; 4].

У Китаї проблематика педагогічного партнерства також є вкрай актуальною. Китайська освітня політика останніх років спрямована на розвиток системи «школа–сім'я–суспільство» (家校社共育), яка передбачає активне залучення батьків і громади до освітнього процесу [14; 18]. Дослідження показують, що компетентність шкільно-сімейного партнерства безпосередньо впливає на професійне вигорання вчителів, а отже, потребує цілеспрямованого формування вже на етапі професійної підготовки [18]. Водночас порівняльних досліджень українського та китайського досвіду у цій сфері обмаль, що ускладнює виявлення кращих практик та їх упровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів привертає увагу багатьох українських науковців. О. Гончарук досліджує специфіку формування зазначеної компетентності та виокремлює її ключові компоненти [1]. В. Дідух акцентує увагу на готовності майбутніх учителів до взаємодії з учасниками освітнього процесу

як актуальній проблемі професійно-педагогічної освіти [2]. У монографії за редакцією О. Дубасенюк розкрито діяльнісні засади підготовки компетентних фахівців в умовах сучасних викликів, що має безпосереднє значення для формування партнерської компетентності [3].

М. Єпіхіна розглядає парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі [4], а також уточнює сутність та структуру готовності до такої взаємодії [5]. Л. Коваль та К. Петрик досліджують педагогіку партнерства в координатах модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [6]. О. Коханова розглядає партнерську взаємодію як умову розвитку суб'єктності майбутнього фахівця [7]. Л. Куземко узагальнює досвід формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів [8]. К. Петрик аналізує педагогічне партнерство у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [9]. І. Толмачова та І. Ярошенко пропонують технологію критичного мислення як інструмент підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогіки партнерства [11]. Варто відзначити і роботу Л. Філатової зі співавторами, які аналізують основні аспекти Нової української школи, зокрема педагогіку партнерства [12]. Н. Франчук зі співавторами досліджують розвиток комунікації майбутніх учителів початкових класів через педагогіку партнерства [13].

Китайські дослідники Д. Лю, Х. Вей та К. Чжан розробили та валідизували шкалу компетентності шкільно-сімейного партнерства для майбутніх учителів [14]. П. Цзян, С. Сон, Ц. Ван, С. Ван, Ф. Чень та Д. Ту запропонували комплексну компетентнісну рамку партнерства сім'я–дитячий садок на основі дослідження китайських учителів [15]. Дж. Жень зі співавторами вивчали вплив професійних навчальних спільнот (PLC) на готовність дітей до школи в Китаї [16]. Х. Вей та П. Чжан досліджували зв'язок між організаційною підтримкою, компетентністю вчителів, емоційною працею та вигоранням у шкільно-сімейній співпраці [18]. Х. Вей, Ю. Суй, Х. Лю та С. Лю вивчали вплив учительської колаборації на викладацькі практики в Китаї та Англії [19]. К. Чжу розглядає шляхи розвитку компетентності шкільно-сімейної співпраці вчителів в умовах цифрової трансформації [20].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених формуванню компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів, більшість із них зосереджені або виключно на українському, або виключно на китайському контексті. Порівняльних досліджень, які б системно аналізували підходи обох країн до професійної підготовки вчителів у зазначеному аспекті, практично немає. Залишаються невирішеними такі питання: які спільні та відмінні риси притаманні моделям формування компетентності педагогічного партнерства в Україні та Китаї; які елементи китайського досвіду можуть бути адаптовані до української системи професійної підготовки вчителів початкових класів. Ця стаття покликана заповнити зазначену прогалину.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз підходів до формування компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти України та Китаю та визначити можливості використання китайського досвіду в українській системі професійної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для цілеспрямованого формування компетентності педагогічного партнерства необхідно визначити її структуру. Розгляд наукових підходів засвідчує, що більшість дослідників виокремлюють комунікативний (О. Гончарук [1]; О.Коханова [7]; Н. Франчук [13]), кооперативний (В. Дідух [2]; Л. Коваль, К. Петрик [6; 9]) та рефлексивний (М. Єпіхіна [4; 5]; Л. Куземко [8]) компоненти.

Комунікативний компонент передбачає здатність ефективно спілкуватися з учасниками освітнього процесу [1; 7; 13]. Кооперативний охоплює вміння організовувати спільну діяльність, розподіляти відповідальність, вирішувати конфлікти, залучати

батьків [2; 6; 9]. Рефлексивний включає здатність аналізувати власну взаємодію, коригувати поведінку та здійснювати самооцінку [4; 5; 8].

Окремої уваги заслуговує емоційний компонент, який китайські дослідники вважають ключовим у структурі компетентності педагогічного партнерства. Згідно з дослідженням Х. Вей, П. Чжан, вчителі, які мають високий рівень емоційної компетентності, здатні ефективніше регулювати власні емоції під час спілкування з батьками, що знижує ризик професійного вигорання [18]. В українських дослідженнях емоційний компонент, як правило, розглядається в межах комунікативного або не виокремлюється окремо [1; 7]. Ця відмінність може бути пояснена різними культурними традиціями: у китайській культурі емоційна саморегуляція є важливою складовою професійної етики вчителя, тоді як в українській традиції більше уваги приділяється рефлексії та самоаналізу.

Виявлені відмінності в акцентах формування компетентності педагогічного партнерства (рефлексивний компонент в Україні, емоційний компонент у Китаї) не є випадковими, а глибоко вкорінені в культурних традиціях обох країн.

Китайський акцент на емоційному компоненті значною мірою зумовлений впливом конфуціанських цінностей, зокрема концепцій *«гуаньсі»* (guanxi, 关系) – гармонійних міжособистісних відносин, та *«мяньцзи»* (mianzi, 面子) – «збереження обличчя», тобто підтримання соціальної гармонії через контроль власних емоцій та уникнення відкритих конфліктів. У китайській педагогічній традиції вчитель розглядається не лише як транслятор знань, але як моральний авторитет, чия емоційна врівноваженість є складовою професійної етики. Звідси – виокремлення емоційного компонента в структурі компетентності та розробка відповідних діагностичних інструментів [14; 18].

Українська педагогічна традиція, натомість, більшою мірою орієнтується на рефлексивні практики, що може бути пов'язано з європейським впливом (зокрема, ідеями Дж. Дьюї, Д. Шона) та індивідуалістичним культурним кодом, де самоаналіз, критичне мислення та особистісна відповідальність цінуються вище, ніж підтримання зовнішньої гармонії будь-якою ціною. Це не означає, що емоційний компонент відсутній в українських дослідженнях, однак він частіше розглядається в межах комунікативного або не виокремлюється як самостійний [1; 7].

Розуміння цих культурних відмінностей є важливим для коректної адаптації китайського досвіду в українському контексті. Пряме запозичення без урахування культурних особливостей може бути неефективним. Натомість пропонується *вибіркова адаптація* тих елементів китайського підходу, які є культурно нейтральними або можуть бути успішно інтегровані в українську освітню реальність (наприклад, використання цифрових платформ, створення професійних навчальних спільнот, розробка діагностичного інструментарію), з одночасним збереженням українського акценту на рефлексії та дитиноцентризмі.

Узагальнюючи, пропонуємо таке визначення: компетентність педагогічного партнерства майбутнього вчителя початкових класів – це інтегративна якість, що охоплює комунікативний, кооперативний, рефлексивний та емоційний компоненти. Її сформованість забезпечує успішну реалізацію педагогіки партнерства в початковій школі.

Важливим аспектом порівняльного аналізу є нормативно-правове забезпечення формування компетентності педагогічного партнерства. В Україні базовим документом є Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», який визначає здатність до партнерської взаємодії як одну з ключових компетентностей педагога [10]. У Китаї, своєю чергою, на державному рівні впроваджено концепцію «школа–сім'я–суспільство» (家校社共育), яка закріплює обов'язок закладів освіти

організовувати системну взаємодію з батьками та громадою [14; 15]. Якщо український підхід більше орієнтований на формування особистісних якостей учителя, то китайський – на створення інституційних механізмів партнерства.

Систематизація виявлених спільних та відмінних рис у підходах України та Китаю до формування компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів представлена в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняння підходів до формування компетентності педагогічного партнерства в Україні та Китаю

Критерій	Україна	Китай
Основні суб'єкти партнерства	Учень – учитель – батьки [6]	Школа – сім'я – суспільство (家校社共育) [14; 15]
Домінуючі компоненти	Комунікативний, кооперативний, рефлексивний [1; 2; 4]	Комунікативний, кооперативний, емоційний [14; 18]
Інструменти формування	Тренінги, педагогічні практики [9; 11]	PLC, цифрові платформи [16; 20]
Діагностичний інструментарій	Розроблений частково [8]	Розроблено та валідизовано [14]

В українській практиці формування компетентності педагогічного партнерства відбувається через проведення спільних тренінгів для вчителів і батьків, організацію батьківських клубів, залучення батьків до проєктної діяльності учнів [6, с. 11; 9, с. 172]. У Китаї, своєю чергою, активно створюються професійні навчальні спільноти (PLC), де вчителі спільно розробляють стратегії взаємодії з батьками, а також використовуються мобільні додатки та цифрові платформи для оперативного інформування батьків про успіхи дитини [16, с. 7; 20, с. 113].

Водночас дослідження свідчать про недостатній рівень практичної підготовки студентів до реальної партнерської взаємодії. За даними Л. Куземко, лише 34 % випускників педагогічних закладів почуваються повністю готовими до співпраці з батьками учнів [8]. І. Толмачова та І. Ярошенко пропонують використовувати технологію критичного мислення як інструмент підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогіки партнерства [11].

Китайська система підготовки вчителів початкових класів приділяє значну увагу формуванню компетентності шкільно-сімейного партнерства (School-Family Partnership Competency). Дж. Лю, Х. Вей, & Ц. Чжан розробили шкалу для оцінювання цієї компетентності, яка включає 21 пункт у трьох вимірах: навички (skills), знання (knowledge) та ставлення (attitudes). Загальна пояснювана дисперсія становить 67,44 %, що свідчить про високу валідність інструменту [14].

Цзян П., Сон С., Ван Ц., Ван С., Чень Ф., Ту Д. на основі поведінкових інтерв'ю з 30 китайськими вчителями розробили комплексну компетентнісну рамку партнерства сім'я–дитячий садок. Вони виокремили високоефективні риси (комунікація, вираження, управління стосунками) та стабільні риси (дитиноцентризм), які слід підтримувати впродовж усієї кар'єри [15].

Важливим елементом китайської моделі є професійні навчальні спільноти (Professional Learning Communities – PLC). Дж. Жень зі співавторами дослідили вплив PLC на готовність дітей до школи в Китаї. У дослідженні взяли участь 839 дітей та 67 учителів з Чунціна. Результати показали, що три виміри PLC (спільне бачення, колаборативна практика, обмін ресурсами) є значущими предикторами готовності дітей до школи. Кооперативна атмосфера підсилює цей ефект [16].

Китайські дослідники активно вивчають можливості цифрової трансформації у формуванні компетентності шкільно-сімейного партнерства. К. Чжу пропонує використовувати цифрові платформи для зміцнення партнерства між освітніми установами та сім'ями, що дозволяє зробити комунікацію більш прозорою, оперативною та ефективною [20, с. 116].

Цифрова трансформація освіти відкриває нові можливості для формування компетентності педагогічного партнерства. Як зазначає К. Чжу, використання цифрових платформ дозволяє зробити комунікацію між школою та сім'єю більш прозорою, оперативною та ефективною [20]. У Китаї активно розробляються мобільні додатки для інформування батьків про успіхи дитини, організації онлайн-зборів та консультацій [16]. В українському контексті цифрові інструменти партнерства залишаються недостатньо дослідженими, хоча дистанційне навчання під час пандемії та воєнного стану актуалізувало потребу в їхньому впровадженні. Тому одним із перспективних напрямів подальших досліджень є розробка та апробація моделі цифрового супроводу партнерської взаємодії майбутніх учителів початкових класів з батьками.

Незважаючи на значний прогрес, в обох країнах існують проблеми. В Україні це недостатня практична підготовка студентів до реальної партнерської взаємодії: за даними Л. Куземко, лише 34 % випускників педагогічних закладів почуваються повністю готовими до співпраці з батьками учнів [8, с. 201]. Також дослідники фіксують брак системного підходу до формування відповідної компетентності в освітніх програмах [2, с. 133]. У Китаї, попри розвинену інституційну базу, дослідники фіксують високий рівень професійного вигорання вчителів, пов'язаний з емоційними навантаженнями під час спілкування з батьками [18, с. 16].

Порівняльний аналіз дозволяє виявити спільні риси та відмінності в підходах України та Китаю до формування компетентності педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів.

Спільними рисами є: визнання важливості партнерської взаємодії як ключової компетентності вчителя; орієнтація на дитину як центрального суб'єкта освітнього процесу; наявність у навчальних програмах дисциплін, спрямованих на формування комунікативних та кооперативних навичок; використання практико-орієнтованих форм навчання (педагогічні практики, тренінги).

Відмінності полягають у тому, що в Китаї:

– існує більш системний та інституціоналізований підхід до формування шкільно-сімейного партнерства, закріплений на рівні державної освітньої політики [14; 18];

– активно використовуються цифрові технології для забезпечення партнерської взаємодії [20];

– функціонують професійні навчальні спільноти (PLC) як механізм безперервного розвитку партнерської компетентності вчителів [16];

– розроблено та валідизовано надійний діагностичний інструментарій для оцінювання рівня сформованості досліджуваної компетентності [14; 15].

Виявлені відмінності не є перешкодою, а навпаки – створюють можливості для взаємного збагачення освітніх систем України та Китаю. Українська модель підготовки майбутніх учителів початкових класів може скористатися китайським досвідом інституціоналізації шкільно-сімейного партнерства, розвитку професійних навчальних спільнот та цифровізації комунікації з батьками [16; 20]. Своєю чергою, китайська система може бути зацікавлена в українському досвіді розвитку рефлексивних практик, дитиноцентризму та інклюзивного підходу в партнерській взаємодії [1; 4; 6]. Міжкультурний обмін освітніми програмами, стажування викладачів та спільні дослідницькі проекти можуть стати ефективними механізмами впровадження кращих практик.

На основі вивчення китайського досвіду можна запропонувати такі рекомендації для української системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів:

1) запровадити у програми підготовки модуль з розвитку емоційної компетентності (здатності регулювати власні емоції під час партнерської взаємодії) [18, с. 16];

2) створити професійні навчальні спільноти (PLC) для студентів та молодих учителів з метою обміну досвідом партнерської взаємодії [16, с. 12];

3) використовувати цифрові платформи для комунікації з батьками як навчальний елемент у підготовці студентів [20, с. 117];

4) розробити та валідизувати діагностичний інструментарій для оцінювання рівня сформованості компетентності педагогічного партнерства (за зразком китайської шкали, розробленої Дж. Лю, Х. Вей, Ц. Чжан) [14, с. 76].

Для верифікації теоретичних положень та виявлення реального стану сформованості компетентності педагогічного партнерства в українських здобувачах вищої освіти нами було проведено напівструктуроване інтерв'ю з 20 студентами випускних курсів (4-5 курс) трьох закладів вищої освіти України (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Київський столичний університет імені Б. Грінченка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Короленка). Інтерв'ю тривалістю 15-20 хвилин кожне охоплювали такі блоки: розуміння сутності педагогіки партнерства; досвід комунікації з батьками під час педагогічної практики; здатність регулювати власні емоції у конфліктних ситуаціях; самооцінка готовності до партнерської взаємодії.

Результати інтерв'ю засвідчили, що 14 студентів (70 %) розуміють педагогіку партнерства переважно як «співпрацю з батьками» або «доброзичливе спілкування», однак лише 6 (30 %) згадали про необхідність урахування емоційного стану співрозмовника. Лише 3 студенти (15 %) повідомили, що під час практики стикалися з реальними конфліктними ситуаціями у спілкуванні з батьками, і лише 1 з них зміг конструктивно її вирішити. Водночас 12 студентів (60 %) визнали, що відчувають тривогу або невпевненість перед необхідністю спілкуватися з «важкими» батьками. Ці дані підтверджують висновки Л. Куземко [8] про те, що лише третина випускників почуваються готовими до партнерської взаємодії, та додатково вказують на недостатній розвиток саме емоційного компонента компетентності в українських студентів.

Результати напівструктурованого інтерв'ю систематизовано в табл. 2.

Таблиця 2

Результати емпіричного дослідження сформованості компонентів компетентності педагогічного партнерства

Критерій	Характеристика	Кількість студентів	%
1	2	3	4
Когнітивно-змістові критерії	Розуміння педагогіки партнерства переважно як співпраці з батьками	14	70%
	Розуміння партнерства як тристоронньої взаємодії (учитель–учень–батьки)	6	30%
	Усвідомлення необхідності врахування емоційного стану співрозмовника	6	30%
Комунікативний компонент	Самооцінка високого рівня комунікативних навичок спілкування з батьками	8	40%
	Досвід ініціювання комунікації з батьками під час практики (без зовнішнього стимулу)	5	25%
Кооперативний компонент	Досвід організації спільної діяльності з батьками (свята, проєкти, збори)	7	35%

Продовження таблиці 2

1	2	3	4
Кооперативний компонент	Здатність залучати батьків до вирішення навчальних/виховних завдань	4	20%
Рефлексивний компонент	Здатність аналізувати власну взаємодію з батьками та робити висновки	9	45%
	Самооцінка здатності коригувати поведінку залежно від ситуації спілкування	10	50%
Емоційний компонент	Спонтанна згадка емоційного аспекту взаємодії (без підказки)	6	30%
	Відчуття тривоги або невпевненості перед спілкуванням із «важкими» батьками	12	60%
	Здатність регулювати власні емоції в конфліктній ситуації (самооцінка)	5	25%
Поведінкові критерії	Наявність досвіду вирішення реальної конфліктної ситуації з батьками під час практики	3	15%
	Конструктивне вирішення конфліктної ситуації (самооцінка)	1	5%
Інтегральна самооцінка	Самооцінка повної готовності до партнерської взаємодії	7	35%*
	Визнання потреби в додатковій підготовці з педагогіки партнерства	16	80%

Як видно з табл. 2, найбільш проблемними зонами є емоційний компонент (лише 25 % студентів оцінюють свою здатність до емоційної саморегуляції як високу; 60 % відчувають тривогу перед спілкуванням із «важкими» батьками) та кооперативний компонент (лише 20 % мають досвід залучення батьків до вирішення навчальних завдань). Водночас рефлексивний компонент виявився відносно розвиненим (45-50 %), що узгоджується з українською науковою традицією. Важливо, що 80 % студентів усвідомлюють потребу в додатковій підготовці, що створює сприятливе підґрунтя для впровадження розроблених рекомендацій.

Отримані емпіричні дані посилюють аргументацію на користь запровадження у програми підготовки майбутніх учителів початкових класів спеціального модуля з розвитку емоційної компетентності (зокрема, навичок емоційної саморегуляції та емпатійного слухання), що є одним із ключових елементів китайського досвіду. Крім того, результати інтерв'ю свідчать про потребу в організації систематичної практичної підготовки з моделюванням реальних ситуацій партнерської взаємодії (у тому числі конфліктних), що може бути реалізовано у форматі професійних навчальних спільнот (PLC) та тренінгів із використанням кейс-методу.

Проведене дослідження має певні обмеження, які слід ураховувати під час інтерпретації його результатів. *По-перше*, вибірка охоплює лише 20 студентів із трьох закладів вищої освіти України, що не дозволяє поширювати висновки на всю педагогічну спільноту країни. Дослідження має якісний, а не кількісно-репрезентативний характер. *По-друге*, дані ґрунтуються на самооцінці студентів, що може бути схильним до впливу соціальної бажаності відповідей (participants might overestimate their readiness or avoid admitting difficulties). *По-третє*, інтерв'ю фіксують суб'єктивне

сприйняття студентами власного досвіду, а не об'єктивні показники сформованості компетентності (наприклад, результати спостереження за реальною взаємодією з батьками). *По-четверте*, дослідження не охоплює думки вчителів-практиків та адміністрації шкіл, які могли б додатково верифікувати отримані дані. *По-п'яте*, відсутність лонгітюдного дизайну не дає змоги простежити динаміку розвитку компетентності педагогічного партнерства впродовж навчання.

Незважаючи на зазначені обмеження, результати дослідження є цінними для розуміння проблемного поля української системи підготовки майбутніх учителів початкових класів і окреслення напрямів її вдосконалення з урахуванням китайського досвіду.

Висновки. Відповідно до поставленої мети, у статті здійснено порівняльний аналіз нормативно-правового забезпечення, змісту професійної підготовки, інструментів формування та діагностичного інструментарію в Україні та Китаї. Виявлено як спільні риси (дитиноцентризм, практико-орієнтовані форми), так і відмінності (ступінь інституціоналізації, використання цифрових платформ, наявність професійних навчальних спільнот).

Проведений порівняльний аналіз дозволяє стверджувати, що компетентність педагогічного партнерства майбутніх учителів початкових класів є інтегративною якістю, яка в українській науковій традиції включає комунікативний, кооперативний та рефлексивний компоненти, а в китайській – доповнюється емоційним компонентом. Спільними для обох країн є визнання педагогіки партнерства ключовою компетентністю вчителя, орієнтація на дитину як центрального суб'єкта освітнього процесу та використання практико-орієнтованих форм навчання.

Результати емпіричного дослідження (інтерв'ю з 20 українськими студентами) підтвердили теоретичні положення: лише 30% опитаних згадали про емоційний аспект партнерської взаємодії, а 60% відчувають тривогу перед спілкуванням із «важкими» батьками, що свідчить про недостатній розвиток саме емоційного компонента в українських здобувачів освіти та актуалізує необхідність звернення до китайського досвіду.

Китайський досвід формування досліджуваної компетентності вирізняється системністю, наявністю професійних навчальних спільнот (PLC), активним використанням цифрових технологій та розробленим діагностичним інструментарієм. В Україні, попри визнання важливості педагогіки партнерства, існують проблеми з практичною підготовкою студентів та браком системного підходу, що було підтверджено емпірично: лише 15% студентів мали досвід вирішення реальних конфліктних ситуацій з батьками під час практики.

На основі вивчення китайського досвіду та з урахуванням результатів власного емпіричного дослідження запропоновано рекомендації щодо вдосконалення української системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема: розвиток емоційної компетентності (з огляду на виявлений її дефіцит у 70 % опитаних), створення професійних навчальних спільнот, використання цифрових платформ та розробка діагностичного інструментарію.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути безпосередньо використані для оновлення освітніх програм підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні, зокрема через уведення модуля з емоційної компетентності та створення професійних навчальних спільнот. Запропоновані рекомендації спрямовані на зниження рівня тривожності студентів під час комунікації з батьками (виявлено у 60 % опитаних) та підвищення ефективності шкільно-сімейного партнерства.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого вивчення потребують такі питання: емпірична перевірка ефективності запропонованих рекомендацій в українських закла-

дах вищої освіти; адаптація та валідизація китайської шкали діагностики компетентності шкільно-сімейного партнерства на українській вибірці (з можливістю порівняння з отриманими нами інтерв'ю-даними); порівняльний аналіз практик педагогічного партнерства в початковій школі України та інших країн Азії (Японія, Південна Корея, Сінгапур); дослідження впливу цифрових платформ на ефективність партнерської взаємодії «школа–сім'я» в українському контексті; розробка та апробація програми підготовки майбутніх учителів початкових класів до партнерської взаємодії на засадах міжкультурного підходу з урахуванням українських та китайських освітніх традицій.

Список використаних джерел

1. Гончарук О. В. Специфіка формування компетентності педагогічного партнерства у майбутніх учителів початкових класів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць*. 2022. Вип. 88. С. 65–70. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.13
2. Дідух В. В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу як актуальна проблема професійно-педагогічної освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Т. 4. Вип. 22. С. 131–134. DOI: https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2020/22-4.26
3. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с.
4. Єпіхіна М. А. Парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2(180). С. 37–46. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-37-46
5. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2022. № 38(2). С. 36–43. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.386
6. Коваль Л., Петрик К. Педагогіка партнерства в координатах модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *New Inception*. 2022. № 1. С. 7–13. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.3977995
7. Коханова О. П. Партнерська взаємодія як умова розвитку суб'єктності майбутнього фахівця. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2010. Вип. 29. С. 311–316. DOI: https://doi.org/10.31812/educdim.4957
8. Куземко Л. В. Досвід формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 78. С. 198–203. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.35
9. Петрик К. Ю. Педагогічне партнерство у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Зб. наук. пр. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75(2). С. 170–173.
10. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства освіти і науки від 29.08.2024 р. № 1225. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 09.04.2026).
11. Толмачова І. М., Ярошенко І. А. Технологія критичного мислення як інструмент підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації педагогіки партнерства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 90. С. 132–138. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.27
12. Filatova L., Zhvava O., Kharchuk O., Kosarieva H., Zyniakova A., Shestopalova T. The Main Aspects of New Ukrainian School: Child-Centeredness, Competence Approach, Pedagogy of Partnership. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*. 2023. Vol. 15. № 4. P. 383–399. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/15.4/800
13. Franchuk N., Karuk I., Imber V., Komarivska N., Kazmirchuk N., Koval T. Developing future primary school teachers' communication through pedagogy of partnership. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2024. Vol. 18, No. 3. P. 609–617. DOI: https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21668

14. Liu J., Wei H., Zhang Q. Development of Pre-service Teachers' Competence of School-Family Partnerships and Its Validity and Reliability. *Journal of South China Normal University (Social Science Edition)*. 2024. № 5. С. 68–77.

15. Jiang P., Song X., Wang Q., Wang X., Chen F., Tu D. Cross-Structural Competencies for Family-Kindergarten Partnership: Perspectives of Chinese Kindergarten Educators. Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15. No. 5. 694. P. 1-21. DOI: https://doi.org/10.3390/bs15050694/

16. Ren J., Mo Y., Zhang Y., Hou Y. Teacher professional learning communities and children's school readiness in China: the moderating role of supportive conditions and cooperative atmosphere. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 9. P. 1–15. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1400960

17. Wang H., Sang L. Interdisciplinary competence of primary and secondary school teachers: a systematic literature review. *Cogent Education*. 2024. Vol. 11. No. 1. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2378277

18. Wei H., Zhang P. Exploring the relationships between organizational support, teachers' competency, emotion labor, and burnout in school-family collaboration. *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 155. P. 104893. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104893

19. Wei X., Sui Y., Liu X., Liu S. Effects of teacher collaboration on teaching practices in China and England. *SAGE Open*. 2023. Vol. 13. No. 2. P. 1–14. DOI: https://doi.org/10.1177/21582440231177908

20. Zhu K. Research on the Development Path of Preschool Teachers' Family-School Cooperation Competency under the Background of Digital Transformation. *Advances in Educational Technology and Psychology*. 2024. Vol. 8. № 5. P. 112–18. DOI: https://doi.org/10.23977/aetp.2024.080518

References

1. Honcharuk, O. V. (2022). Spetsyfika formuvannia kompetentnosti pedahohichnoho partnerstva u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [The specifics of forming pedagogical partnership competence in future primary school teachers]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects,* 88, 65–70. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.13 [in Ukrainian].

2. Didukh, V. V. (2020). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do vzaiemodii z uchasnykamy osvitnoho protsesu yak aktualna problema profesiino-pedahohichnoi osvity [Formation of future primary school teachers' readiness to interact with participants of the educational process as a current problem of professional pedagogical education]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Theory and methods of professional education*, 4(22), 131–134. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-4.26 [in Ukrainian].

3. Dubaseniuk, O. A. (Ed.). (2024). Diialnisni zasady pidhotovky maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv v umovakh suchasnykh vyklykiv [Activity-based principles of training future competent specialists in the context of modern challenges]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

4. Yepikhina, M. A. (2022). Paradyhmalni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do realizatsii partnerskoi vzaiemodii v pochatkovii shkoli [Paradigmatic principles of professional training of future teachers for the implementation of partnership interaction in primary school]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Science*, 2 (180), 37–46. https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-37-46 [in Ukrainian].

5. Yepikhina, M. (2022). Sutnist ta struktura hotovnosti maibutnoho vchytelia do partnerskoi vzaiemodii v pochatkovii shkoli [The essence and structure of future teacher's readiness for partnership interaction in primary school]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 38(2), 36–43. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.386 [in Ukrainian].

6. Koval, L., & Petryk, K. (2022). Pedahohika partnerstva v koordynatakh modernizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Pedagogy of partnership in the coordinates of modernization of professional training of future primary school teachers]. *New Inception*, 1, 7–13. https://doi.org/10.5281/zenodo.3977995 [in Ukrainian].

7. Kokhanova, O. P. (2010). Partnerska vzaiemodiia yak umova rozvytku subiektnosti maibutnoho fakhivtsia [Partnership interaction as a condition for the development of future specialist's subjectivity]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of higher and secondary school*, 29, 311–316. https://doi.org/10.31812/educdim.4957 [in Ukrainian].

8. Kuzemko, L. V. (2021). Dosvid formuvannia hotovnosti do partnerskoi vzaiemodii u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Experience in forming readiness for partnership interaction in future primary school teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 78, 198–203. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.35 [in Ukrainian].

9. Petryk, K. Yu. (2017). Pedahohichne partnerstvo u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly [Pedagogical partnership in the process of professional training of future primary school teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky – Collection of scientific works. Pedagogical sciences,* 75(2), 170–173 [in Ukrainian].

10. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard «Teacher of general secondary education institution»] (Order No. 1225 of the Ministry of Education and Science of Ukraine, August 29, 2024). https://register.nqa.gov.ua/uploads/-0/646-ilovepdf_merged.pdf (last accessed: 09.04.2026) [in Ukrainian].

11. Tolmachova, I. M., & Yaroshenko, I. A. (2022). Tekhnolohiia krytychnoho myslennia yak instrument pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do realizatsii pedahohiky partnerstva [Critical thinking technology as a tool for preparing future primary school teachers for the implementation of pedagogy of partnership]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects,* 90, 132–138. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.27 [in Ukrainian].

12. Filatova, L., Zhvava, O., Kharchuk, O., Kosarieva, H., Zyniakova, A., & Shestopalova, T. (2023). The Main Aspects of New Ukrainian School: Child-Centeredness, Competence Approach, Pedagogy of Partnership. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, 15(4), 383–399. https://doi.org/10.18662/rrem/15.4/800 [in English].

13. Franchuk, N., Karuk, I., Imber, V., Komarivska, N., Kazmirchuk, N., & Koval, T. (2024). Developing future primary school teachers' communication through pedagogy of partnership. Journal of Education and Learning (EduLearn), Vol. 18, No. 3, 609–617. https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21668 [in English].

14. Liu, J., Wei, H., & Zhang, Q. (2024). Development of Pre-service Teachers' Competence of School-Family Partnerships and Its Validity and Reliability. *Journal of South China Normal University (Social Science Edition)*, 5, 68–77 [in English].

15. Jiang, P., Song, X., Wang, Q., Wang, X., Chen, F., & Tu, D. (2025). Cross-Structural Competencies for Family-Kindergarten Partnership: Perspectives of Chinese Kindergarten Educators. *Behavioral Sciences*, 15, 5, 694, 1–21. https://doi.org/10.3390/bs15050694 [in English].

16. Ren, J., Mo, Y., Zhang, Y., & Hou, Y. (2025). Teacher professional learning communities and children's school readiness in China: the moderating role of supportive conditions and cooperative atmosphere. *Frontiers in Education*, 9, 1-15. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1400960 [in English].

17. Wang, H., & Sang, L. (2024). Interdisciplinary competence of primary and secondary school teachers: a systematic literature review. *Cogent Education*, 11(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2378277 [in English].

18. Wei, H., & Zhang, P. (2025). Exploring the relationships between organizational support, teachers' competency, emotion labor, and burnout in school-family collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 155, 1–18. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104893 [in English].

19. Wei, X., Sui, Y., Liu, X., & Liu, S. (2023). Effects of teacher collaboration on teaching practices in China and England. *SAGE Open*, 13(2), 1–14. https://doi.org/10.1177/21582440231177908 [in English].

20. Zhu, K. (2024). Research on the Development Path of Preschool Teachers' Family-School Cooperation Competency under the Background of Digital Transformation. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 8(5), 112–118. https://doi.org/10.23977/aetp.2024.080518 [in English].

Tian H.
Postgraduate Student,
Nizhyn Mykola Gogol State University
425550083@qq.com
orcid.org/0009-0006-5351-682X

FORMATION OF PEDAGOGICAL PARTNERSHIP COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE AND CHINA

Relevance of the study. A comparative analysis of Ukrainian and Chinese experience in forming pedagogical partnership competence of future primary school teachers is necessary for mutual enrichment of both educational systems.
Main objectives of the study. The article aims to: (1) clarify the structure of pedagogical partnership competence of future primary school teachers based on Ukrainian and Chinese scholarly sources; (2) conduct a comparative analysis of regulatory frameworks, professional training content, formation tools, and diagnostic instruments in Ukraine and China; (3) empirically identify the level of readiness of Ukrainian final-year students for pedagogical partnership; and (4) propose recommendations for improving Ukrainian teacher training based on Chinese experience.
Methodology. The study employed theoretical methods (comparative analysis, synthesis, and generalisation of scholarly sources, regulatory documents, and professional standards) and empirical methods (semi-structured interviews). The interviews were conducted with 20 final-year students from three Ukrainian higher education institutions. The selection criteria included completion of at least 80% of the professional training programme and prior teaching practice experience. The interview protocol covered: understanding of pedagogical partnership, perceived readiness to cooperate with parents, emotional reactions to difficult communicative situations, and self-assessment of partnership competence components.
Results and conclusions. The analysis of Ukrainian sources revealed three key components of pedagogical partnership competence: communicative, cooperative, and reflective. Chinese researchers supplement this structure with an emotional component – the ability to regulate one's own emotions and understand the emotions of other partnership participants. The empirical study showed that 70% of future teachers understand pedagogical partnership primarily as cooperation with parents; only 30% spontaneously mention the emotional aspect of interaction; 60% report anxiety before communicating with "difficult" parents. These findings confirm the necessity of targeted formation of the emotional component. The comparative analysis identified common features (recognition of partnership importance, child-centred orientation, practice-oriented learning forms) and differences (degree of institutionalisation, use of digital platforms, presence of Professional Learning Communities – PLCs). Ukraine emphasises the reflective component; China emphasises the emotional component. Problems in Ukraine include insufficient practical training (only 34% of graduates feel ready to cooperate with parents) and lack of a systematic approach. Problems in China include a high level of teacher professional burnout. Based on Chinese experience, recommendations for Ukraine include: introducing a module on emotional competence development, creating PLCs, using digital platforms for parent communication, and developing validated diagnostic tools.
Practical significance. The results can be used to update professional training programmes for future primary school teachers in Ukraine, to design diagnostic tools for assessing pedagogical partnership competence, and to serve as a basis for further comparative studies with other Asian countries.
Keywords: pedagogy of partnership, pedagogical partnership competence, future primary school teachers, professional training.

Отримано редколегією / Received: *14.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *27.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.923:316.6
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-267-273

Ексарова Н. С.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nataliia.matei@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-8785-3565

Кресан О. Д.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kresan.olga@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-7982-4533

КРОСКУЛЬТУРНІ ВІДМІННОСТІ У СТАВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДО ВЛАСНОГО ТІЛА

У статті обґрунтовано роль соціальних, сімейних та культурних факторів у формуванні ставлення до власного тіла. Розглянуто вплив раннього досвіду взаємодії з батьками, зокрема матері, а також роль прив'язаності у розвитку самооцінки та тілесного сприйняття. Ми проаналізували механізми соціального порівняння, інтерналізації стандартів краси та самооб'єктивації. Визначено зв'язок між образом тіла та відчуттям власної цінності. Окрему увагу приділили підходу embodiment як ресурсу формування позитивного ставлення до тіла. Запропоновано теоретичну модель взаємодії факторів та окреслено перспективи емпіричного дослідження.
Ключові слова: образ тіла, body image, кроскультурні відмінності, інтерналізація, соціальне порівняння, самоцінність, прив'язаність, embodiment, самооб'єктивація.

Постановка проблеми. Ставлення людини до власного тіла на сьогодні є актуальною проблемою як для психологічної теорії, так і для практики. Негативне ставлення до свого тіла та тілесності призводить не лише емоційних та психологічних проблем і труднощів, а може стати підґрунтям більш серйозних психічних розладів, що у свою чергу можуть призводити до самопошкоджуючої поведінки особистості і навіть до суїциду. Впливати на уявлення людини про власне тіло можуть як засоби масової комунікації, соціальні мережі так і інші фактори. Проте водночас ставлення до тіла не формується виключно під впливом медіа, а має також глибоке коріння у ранньому досвіді взаємодії, зокрема в сімейному середовищі. Це зумовлює необхідність комплексного підходу до дослідження образу тіла з урахуванням як індивідуальних, так і соціокультурних та кроскультурних чинників.

Під *кроскультурними чинниками* та відмінностями у ставленні людини до власного тіла ми розуміємо широкий аспект соціальних ситуацій, у яких особистість отримує досвід взаємодії з власним тілом, приклад ставлення до себе та свого тіла,

турботи, прийняття тощо. Це може бути культурне середовище сім'ї, суспільства, конкретних національних, релігійних, субкультурних та інших умов, у яких перебуває особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у вивчення цієї проблеми здійснили такі вчені, як Т. Кеш та Л. Смолак, С. Гроган, В. Свамі та ін. Розглянемо їхні погляди детальніше. Проблема образу тіла широко розглядається у працях Т. Кеша та Л. Смолак, які описують його як багатовимірний психологічний конструкт [4]. Зокрема автори зосередились на розгляді образу тіла як багатовимірного конструкта, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Вони пов'язують незадоволеність тілом із нижчим рівнем самооцінки та вищою тривожністю особистості, що може негативно впливати на всі сфери життя людини [4].

Цікавими є дослідження С. Гроган у контексті кроскультурних досліджень, оскільки в них аналізується соціальний вплив на формування уявлень про тіло. Автор розглядає соціальні чинники формування образу тіла та підкреслює значення гендерних норм і культурних очікувань. У її працях показано, що соціальне середовище значною мірою формує стандарти привабливості та впливає на рівень задоволеності тілом [6]. Тому зміна гендерних стереотипів може призводити до зміни у самоставленні особистості.

Схожих ідей дотримується В. Свамі, що також зосереджується на кроскультурних відмінностях образу тіла [8].

Значний внесок у вивчення позитивного образу тіла зробили також Т. Тилка та Н. Вуд-Барколоу [11], що пов'язували позитивний образ тіла з вищим рівнем психологічного здоров'я та благополуччі.

Вплив медіа описано у роботах М. Тіггеман [10], а роль соціокультурних факторів вивчається за допомогою опитувальника SATAQ [9]. Так, М. Тіггеман аналізує вплив медіа на уявлення про зовнішність і зазначає, що регулярне порівняння себе з медійними образами пов'язане зі зниженням самооцінки особистості та зростанням незадоволеності своїм тілом [10]. Найбільш вразливою групою щодо впливу цих образів є підлітки та молодь, самосвідомість яких ще перебуває в процесі формування.

Попри значну кількість досліджень, кроскультурні відмінності у ставленні до власного тіла, що поєднують сімейні чинники, культурний контекст і внутрішній тілесний досвід особистості, залишаються недостатньо висвітленими. Також потребують більш детального аналізу психологічні механізми цих відмінностей.

Метою статті є аналіз кроскультурних відмінностей у ставленні до власного тіла та виявлення ключових психологічних механізмів, що впливають на його формування, зокрема сімейного впливу, соціального порівняння, інтерналізації стандартів краси та тілесної усвідомленості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ставлення особистості до власного тіла формується під впливом взаємодії індивідуальних, соціальних і культурних факторів. Окрім медіа та ширшого соціокультурного контексту, важливу роль відіграє сімейне середовище, у якому закладаються перші уявлення про зовнішність, норму та прийнятність тіла. Саме в родині дитина вперше стикається з оцінками, очікуваннями та моделями ставлення до власної тілесності.

Важливий вплив на ставлення особистості до власного тіла має мати, оскільки вона часто є першою фігурою, через яку дитина починає сприймати власне тіло. Як зазначають Т. Кеш і Л. Смолак, образ тіла формується у процесі соціалізації і значною мірою залежить від найближчого оточення [4]. Діти реагують не лише на прямі коментарі щодо зовнішності, але й переймають ставлення батьків до власного тіла. Якщо мати часто висловлює незадоволення собою або фокусується на зовнішності, це може впливати на формування подібних установок у дитини. Водночас підтримка і прийняття можуть сприяти більш стабільному та позитивному ставленню людини до самої себе. Окрім прямих висловлювань, важливе значення має також емоційне ставлення матері, те, як саме мати дивиться на дитину, як вона її сприймає і яку

позицію займає у їхній взаємодії. Як показали дослідження Дж. Боулбі та М. Ейнсворт, діти є дуже чутливими до невербальних сигналів, зокрема до погляду, міміки та загального емоційного фону у взаємодії з батьками [1; 3]. Зокрема, як вони підкреслюють, досвід того, як на дитину дивляться і як її відображають у взаємодії, стає основою формування уявлень про себе [1; 3]. Якщо дитина відчуває, що на неї дивляться з прийняттям, інтересом і теплом, це сприяє формуванню базового відчуття "зі мною все ок", яке згодом поширюється і на тілесність.

У цьому контексті важливим є поняття *віддзеркалення*, яке описується у психодинамічних підходах. Як зазначає Д. Віннікотт, мати виступає своєрідним «дзеркалом», у якому дитина вперше бачить себе [13]. Те, як саме вона дивиться на дитину, відображає її стан і цінність. Якщо це відображення є достатньо приймаючим і стабільним, у дитини формується більш цілісне і приймаюче ставлення до себе. Якщо ж у погляді матері присутня критика, напруження або дистанція, це може впливати на формування більш вразливого і критичного самосприйняття. Таким чином, значення має не лише те, що говорить мати про тіло, але й те, як вона сприймає дитину на більш глибинному рівні з народження. Це включає її емоційне ставлення, спосіб контакту і загальну атмосферу взаємодії. Саме через цей ранній досвід формується базове відчуття *власної цінності*, яке надалі впливає на ставлення до власного тіла та здатність приймати його.

Водночас важливо враховувати, що формування ставлення до власного тіла відбувається не лише під впливом матері, але й у взаємодії з іншими значущими дорослими, зокрема батьком. Хоча у дослідженнях традиційно більше уваги приділяється материнському впливу, роль батька також є суттєвою, особливо у контексті соціального оцінювання та формування уявлень про привабливість. Як зазначають С. Гроган та Т. Кеш і Л. Смолак, коментарі батька щодо зовнішності, навіть якщо вони здаються нейтральними або жартівливими, можуть мати значний вплив на самосприйняття дитини [4; 6]. Особливо це стосується дівчат, для яких батьківська оцінка може бути одним із перших досвідів зовнішнього погляду на їхню привабливість. Водночас для хлопців батько часто виступає моделлю тілесності, через яку формується уявлення про силу, витривалість і «нормальність» тіла.

Як зазначає С. Гроган, образ тіла формується не лише через прямі повідомлення, але і через спостереження за поведінкою значущих інших [6]. У цьому сенсі батько може впливати як через власне ставлення до тіла, так і через очікування щодо зовнішнього вигляду дитини. Окрім цього, важливим є емоційний контакт із батьком. Підтримка, визнання і прийняття можуть знижувати залежність самооцінки від зовнішності. Натомість критика або дистанція можуть посилювати потребу у зовнішньому схваленні. Таким чином, вплив батька варто розглядати як частину ширшого сімейного контексту, у якому формується ставлення до власного тіла.

Для глибшого розуміння цих процесів доцільно звернутися до теорії прив'язаності Дж. Боулбі та М. Ейнсворт [1; 3]. Ранні взаємини з основними фігурами догляду формують базові уявлення про себе і власну цінність. При безпечному типі прив'язаності, що формується в умовах прийняття та емоційної чутливості, у людини частіше розвивається більш стійке ставлення до себе, включаючи тілесність. У такому випадку зовнішність не стає єдиним критерієм самооцінки, а сприймається як один із аспектів досвіду. Натомість при небезпечних типах прив'язаності людина може бути більш чутливою до зовнішньої оцінки. Це проявляється у підвищеній увазі до зовнішності, залежності самооцінки від відповідності соціальним стандартам та більшій вразливості до критики. У таких випадках тіло може сприйматися як інструмент для отримання прийняття або як джерело незадоволення. Варто також зазначити, що вплив матері проявляється по-різному у дівчат і хлопців. У дівчат він часто є більш прямим, оскільки передаються уявлення про жіночу привабливість і зовнішній вигляд. У хлопців цей вплив менш очевидний, але також значущий, особливо у контексті очікувань щодо сили та фізичної форми.

Переходячи від сімейного контексту до ширших соціальних процесів, важливо розглянути **механізми**, через які формуються уявлення особистості про своє тіло у сучасному суспільстві. До таких механізмів ми віднесли об'єктивацію (body objectification), соціальне порівняння, а також інтерналізацію соціальних стандартів щодо зовнішності. Розглянемо ці механізми більш детально. Першим із таких механізмів ми вважаємо *об'єктивацію* (body objectification) як специфічний соціально-психологічний процес, у якому людина сприймається іншими або сприймає себе сама як об'єкт, а не як суб'єкт із власними думками, почуттями та автономією. Відповідно до теорії об'єктивації Б. Фредріксон і Т. Робертс, у культурах, де зовнішність має високу цінність, люди можуть починати сприймати своє тіло як об'єкт оцінки. У результаті формується самооб'єктивація, коли людина сприймає себе з позиції стороннього спостерігача. Це супроводжується постійним контролем зовнішності, підвищеною увагою до недоліків та зростанням тривожності. Самооб'єктивація пов'язана з незадоволеністю тілом і зниженням самооцінки, а в сучасних умовах цей процес посилюється медіа та соціальними мережами. Одним із ключових механізмів, через які формуються уявлення про тіло загалом та об'єктивація зокрема, є *соціальне порівняння*. Згідно з теорією Л. Фестінгера, люди мають схильність оцінювати себе, співвідносячи свої характеристики з іншими. У контексті зовнішності це означає постійне порівняння власного тіла з іншими. Соціальне порівняння не є однорідним процесом і може відбуватися у різних формах. Людина може порівнювати себе як із реальними людьми, так і з медійними образами, причому ці процеси часто відбуваються автоматично. Особливу роль відіграє *висхідне порівняння*, коли людина співвідносить себе з тими, кого сприймає як більш привабливих або успішних. Саме цей тип порівняння найчастіше пов'язаний із зниженням самооцінки та підвищенням незадоволеності своїм тілом. Водночас існує і *низхідне порівняння*, яке може тимчасово покращувати самосприйняття, але не формує стабільного позитивного образу тіла. У цьому сенсі соціальне порівняння виступає нестабільним механізмом регуляції самооцінки.

У сучасних умовах цей процес значно посилюється соціальними мережами. Людина отримує постійний доступ до великої кількості візуального контенту, який часто є відредагованим або ідеалізованим. Це створює ілюзію, що такі образи є нормою, і формує недосяжний стандарт для порівняння. Водночас соціальні мережі створюють можливість не лише порівнювати, але і бути об'єктом порівняння, що підсилює увагу до власної зовнішності.

Тісно пов'язаним із соціальним порівнянням є процес *інтерналізації* соціальних стандартів та уявлень про зовнішність, зокрема про красу. Соціальні уявлення про привабливість, що сприймаються реципієнтом із контенту засобів масової комунікації, поступово стають внутрішніми критеріями оцінки – те, що в психології називають інтерналізацією зовнішнього у внутрішнє (Л. Виготський, Г. Костюк та ін.). Як зазначає С. Гроган, ці стандарти активно транслюються через медіа і соціальне середовище [6]. Інтерналізація формується поступово через регулярний контакт із відповідним контентом і залежить від рівня самооцінки та здатності до критичного мислення. Соціальні мережі посилюють цей процес через алгоритмічний відбір контенту. Образи, які відповідають домінуючим стандартам, поширюються швидше, у результаті чого формується викривлене уявлення про норму, де ідеалізовані уявлення про тіло починають сприйматися як звичайні.

У кроскультурному контексті ці процеси проявляються по-різному. У різних культурах тіло може сприйматися як індивідуальний проєкт, як соціальний ресурс, як частина колективної ідентичності тощо. Це впливає на те, наскільки людина пов'язує свою цінність та ідентичність із зовнішністю. Процес глобалізації сприяє уніфікації стандартів краси, що може створювати внутрішні конфлікти між локальними нормами і глобальними уявленнями особистості про своє тіло та тілесну привабливість. Важливо, що у сучасному суспільстві існує зв'язок між тілесністю особистості та її відчуттям власної цінності. Це відбувається через те, що в сучасному соціокультурному контексті зовнішність часто виступає одним із ключових критеріїв самооцінки, що

призводить до формування *умовної самоцінності* (К. Роджерс), що негативно позначається на самоприйнятті особистості. У цьому випадку людина оцінює себе залежно від відповідності соціальним стандартам, а не згідно з власними переживаннями. Як зазначає Т. Кеш, образ тіла є тісно пов'язаним із загальною самооцінкою, і негативне сприйняття власної зовнішності може впливати на ширше відчуття власної цінності [4]. У таких умовах тіло стає центральним елементом самооцінки особистості. Водночас, на думку К. Роджерса [7], можливе формування більш стабільного відчуття самоцінності, яке не залежить від зовнішності. У цьому випадку тіло сприймається як частина досвіду, а не як його визначальний елемент. Стійка самоцінність формується у результаті досвіду прийняття та самоприйняття, емоційної підтримки та безпеки. Важливу роль відіграє здатність відокремлювати власну цінність від зовнішніх характеристик, а також розвиток критичного ставлення до соціальних стандартів.

З іншого боку варто врахувати і внутрішній досвід тілесності. Для формування такого досвіду та підвищення рівня самоприйняття у психології було розроблено підхід *embodiment*, який дозволяє розглядати тіло не лише як об'єкт оцінки, а як джерело відчуттів, досвіду та взаємодії зі світом. Теоретичні основи цього підходу представлені у роботах М. Мерло-Понті, який розглядав тіло як основу сприйняття і суб'єктивного досвіду, а також у сучасних дослідженнях Т. Тилки та Н. Вуд-Барколоу, які пов'язують позитивний образ тіла з тілесною усвідомленістю та прийняттям [2; 11]. У підході embodiment тіло розглядається як невід'ємна частина «Я», через яку людина переживає світ, а не лише як об'єкт для соціального оцінювання. Це означає, що увага зміщується із зовнішнього вигляду на внутрішній досвід, включаючи відчуття, потреби та фізичні стани. Тілесна усвідомленість, як ключовий компонент embodiment означає, що людина може помічати сигнали власного тіла, розпізнавати його потреби та реагувати на них з повагою. Як свідчать дослідження, вищий рівень тілесної усвідомленості пов'язаний із нижчим рівнем незадоволеності тілом, меншою схильністю до соціального порівняння та більш стабільною самооцінкою [2; 11]. Це пояснюється тим, що людина, орієнтована на внутрішній досвід, менше залежить від зовнішніх стандартів і соціального схвалення.

Підхід embodiment може бути важливим ресурсом у формуванні позитивного ставлення до власного тіла, оскільки дозволяє перейти від оцінювання до переживання, від контролю до контакту з тілом. У контексті кроскультурних досліджень цей підхід також є значущим, оскільки рівень тілесної усвідомленості та способи переживання тіла можуть відрізнятися залежно від культурних норм і практик.

Отже, ставлення особистості до власного тіла може формуватися у результаті складної взаємодії сімейних, соціальних і культурних факторів, а також індивідуального досвіду особистості та індивідуально-психологічних чинників. Комплексний підхід до розуміння тілесності та тілесного досвіду людини дозволяє глибше зрозуміти процеси їх формування та функціонування й окреслити напрямки подальших досліджень і психологічної допомоги в роботі з подібними проблемами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, можемо зробити висновок, що ставлення особистості до власного тіла формується у результаті складної взаємодії сімейних, соціальних і культурних факторів, а також індивідуального досвіду. Важливу роль у цьому процесі відіграють ранні взаємини з батьками, а також механізми формування ставлення людини до власного тіла, серед яких об'єктивація, рівень інтерналізації стандартів краси та інтенсивність соціального порівняння. Водночас розвиток тілесної усвідомленості та стійкої самоцінності людини може виступати захисним фактором, що запобігає негативному сприйманню власного тіла.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні емпіричного аналізу зазначених взаємозв'язків у різних культурних контекстах, а також у розробці психологічних інтервенцій, спрямованих на формування позитивного образу тіла.

Список використаних джерел

1. Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.

2. Alleva J. M., Tylka T. L., Van Diest A. M. K. The functionality appreciation scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image*. 2017. Vol. 23. P. 28–36. DOI: https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.07.004

3. Bowlby J. Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books, 1969.

4. Cash T. F., Smolak L. Body image: A handbook of science, practice, and prevention. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2011.

5. Cooper P. J., Taylor M. J., Cooper Z., Fairburn C. G. The development and validation of the Body Shape Questionnaire. *International Journal of Eating Disorders.* 1987. Vol. 6, № 4. P. 485–494.

6. Grogan S. Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children. 3rd ed. London: Routledge, 2017.

7. Rogers C. R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework / Koch S. (Ed.). *Psychology: A study of a science.* Vol. 3. New York: McGraw-Hill, 1959. P. 184–256.

8. Swami V. Cultural influences on body size ideals: Unpacking the impact of Westernization and modernization. *European Psychologist*. 2015. Vol. 20(1). P. 44–51. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000150

9. Thompson J. K., Van den Berg P., Roehrig M., Guarda A. S., Heinberg L. J. The Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3 (SATAQ-3). *International Journal of Eating Disorders*. 2004. Vol. 35, № 3. P. 293–304. DOI: https://doi.org/10.1002/eat.10257

10. Tiggemann M. Sociocultural perspectives on human appearance and body image. *Body Image.* 2011. Vol. 8, № 1. P. 12–21. DOI: https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00120-6

11. Tylka T. L., Wood-Barcalow N. L. The Body Appreciation Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation. *Body Image*. 2015. Vol. 12. P. 53–67. DOI: https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.09.006

12. Van der Kolk B. The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. New York: Viking, 2014.

13. Winnicott D. W. Playing and reality. London: Tavistock, 1971.

References

1. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum [in English].

2. Alleva, J. M., Tylka, T. L., & Van Diest, A. M. K. (2017). The functionality appreciation scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image, 23*, 28–36. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.07.004 [in English].

3. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books [in English].

4. Cash, T. F., & Smolak, L. (2011). *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (2nd ed.). Guilford Press [in English].

5. Cooper, P. J., Taylor, M. J., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (1987). The development and validation of the Body Shape Questionnaire. *International Journal of Eating Disorders, 6*(4), 485–494 [in English].

6. Grogan, S. (2017). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children* (3rd ed.). Routledge [in English].

7. Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184–256). McGraw-Hill [in English].

8. Swami, V. (2015). Cultural influences on body size ideals: Unpacking the impact of Westernization and modernization. *European Psychologist, 20*(1), 44–51. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000150 [in English].

9. Thompson, J. K., van den Berg, P., Roehrig, M., Guarda, A. S., & Heinberg, L. J. (2004). The Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3 (SATAQ-3). *International Journal of Eating Disorders, 35*(3), 293–304. https://doi.org/10.1002/eat.10257 [in English].

10. Tiggemann, M. (2011). Sociocultural perspectives on human appearance and body image. *Body Image, 8*(1), 12–21. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00120-6 [in English].

11. Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015). The Body Appreciation Scale-2. *Body Image, 12*, 53–67. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.09.006 [in English].

12. Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score*. Viking [in English].

13. Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock [in English].

Eksarova N.
Master's student in Psychology
Department of General and Applied Psychology
Nizhyn Mykola Gogol State University
nataliia.matei@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-8785-3565

Kresan O.
Candidate of Psychological Sciences / PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology
Nizhyn Mykola Gogol State University
kresan.olga@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-7982-4533

CROSS-CULTURAL DIFFERENCES IN ATTITUDES TOWARD ONE'S OWN BODY

Relevance of the study. In contemporary society, shaped by globalization and the growing influence of social media, appearance standards are becoming increasingly uniform. This intensifies processes of social comparison and reinforces the internalization of idealized body norms. At the same time, attitudes toward the body emerge not only from media exposure but also from early interpersonal experience, particularly within the family context.
Main objective of the study. This paper examines cross-cultural differences in attitudes toward one's own body and explores the psychological mechanisms involved in their formation, including family influence, attachment, social comparison, internalization of beauty standards, and embodiment.
Methodology. The study is based on a theoretical analysis of contemporary psychological research on body image and related constructs. A comparative and integrative approach was used to bring together findings from different theoretical perspectives. In addition, a design of a potential empirical study is outlined, involving standardized instruments such as the Body Appreciation Scale-2 (BAS-2), the Body Shape Questionnaire (BSQ), and the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire (SATAQ), supplemented with items addressing family and cultural context.
Results and conclusions. The analysis shows that attitudes toward the body are shaped through the interaction of individual experience, family relationships, and sociocultural influences. Early interactions with caregivers, especially the mother, contribute to the formation of basic self-perception through processes such as attachment and mirroring. At the same time, sociocultural mechanisms, including objectification, social comparison, and internalization of appearance ideals, are associated with increased body dissatisfaction and a stronger link between appearance and self-worth. In contrast, the development of stable self-worth and embodied awareness of the body may reduce dependence on external evaluation and support a more accepting and integrated body experience.
Significance. The study contributes to a more nuanced understanding of body image by integrating family, cultural, and experiential dimensions. The proposed framework may be useful for the development of psychological interventions aimed at strengthening self-worth, reducing body dissatisfaction, and supporting a more embodied and less evaluative relationship with the body. It also provides a basis for future empirical research in different cultural settings.
Keywords: body image, cross-cultural differences, internalization, social comparison, self-worth, attachment, embodiment, self-objectification.

Отримано редколегією / Received: *26.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *07.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 376.091.12-051:37.018.1-056.2/.3
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-274-282

Завацька Л. М.
кандидат педагогічних наук, професор,
директор Навчально-наукового інституту психології та соціальної роботи
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
lzavatska2016@gmail.com
https://orcid.org/ 0000-0003-2069-9667

СТРАТЕГІЇ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розкрито теоретико-методичні засади ефективної взаємодії асистента вчителя з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Обґрунтовано, що асистент вчителя є не лише учасником організації освітнього процесу в інклюзивному класі, а й важливою комунікативною ланкою між учителем, дитиною, сім'єю, командою психолого-педагогічного супроводу та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру. Визначенні стратегії, що охоплюють нормативно-рольове узгодження, довірливу двосторонню комунікацію, спільне спостереження за динамікою розвитку дитини, залучення батьків до реалізації індивідуальної програми розвитку, консультативно-просвітницьку підтримку, профілактику конфліктів, етичне збереження конфіденційної інформації та використання цифрових каналів зв'язку у роботі з батьками.
Ключові слова: асистент вчителя, батьки, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, педагогічна взаємодія, партнерство, індивідуальна програма розвитку, команда супроводу, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Становлення інклюзивної освіти в Україні актуалізує проблему професійної підготовки педагогічних працівників, здатних забезпечити не формальне включення дитини з особливими освітніми потребами до класного колективу, а її реальну участь у навчальній, комунікативній, соціальній та виховній діяльності. Сучасна школа поступово переходить від моделі «допомоги дитині» до моделі комплексної підтримки всіх учасників освітнього процесу. У такій моделі важливою є не тільки наявність індивідуальної програми розвитку, ресурсної кімнати, корекційно-розвиткових послуг чи адаптованого навчального матеріалу, а й щоденна узгоджена взаємодія між педагогами та сім'єю.

Особливого значення в цьому процесі набуває діяльність асистента вчителя. Відповідно до чинного законодавства України, особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для учня з особливими освітніми потребами забезпечує асистент вчителя [6]. Порядок організації інклюзивного навчання визначає організаційні засади навчання таких учнів у закладах загальної середньої освіти, передбачаючи розроблення індивідуальної програми розвитку, визначення рівнів підтримки та участь команди супроводу [7]. Водночас нормативне закріплення посади асистента вчителя саме по собі не гарантує ефективності інклюзивного навчання. Все залежить від того, наскільки асистент уміє спостерігати за дитиною, підтримувати її включення в діяльність класу, взаємодіяти з учителем, зберігати педагогічну тактовність і водночас вести конструктивний діалог із батьками.

Сім'я дитини з особливими освітніми потребами часто перебуває в ситуації підвищеного емоційного напруження, невизначеності, тривалого пошуку фахової допомоги, захисту освітніх прав дитини та узгодження різних рекомендацій. Для частини батьків заклад освіти стає простором надії та довіри, для інших – джерелом

тривоги, оскільки вони побоюються нерозуміння особливостей дитини, стигматизації, некоректного ставлення однолітків або неузгодженості дій педагогів. Тому професійна позиція асистента вчителя у спілкуванні з батьками має бути виваженою, підтримувальною, правомірною, доброзичливою і разом з тим чітко окресленою межами його посадових обов'язків.

Проблемність теми полягає в тому, що взаємодія асистента вчителя з батьками нерідко розуміється спрощено: передавання інформації про поведінку дитини, виконання домашніх завдань або поточні труднощі. Насправді ж така взаємодія має бути ширшою. Вона включає спільне визначення сильних сторін дитини, обмін спостереженнями, узгодження прийомів підтримки, участь батьків у реалізації індивідуальної програми розвитку, формування довіри до команди супроводу, попередження конфліктів і створення єдиного освітньо-виховного простору «дитина – сім'я – школа». Саме тому в контексті професійної підготовки актуальним є визначення стратегій, які допомагають асистенту вчителя будувати цю взаємодію не ситуативно, а системно.

Актуальність останніх досліджень і публікацій. Проблема взаємодії школи і родини в умовах інклюзивного навчання розглядається в українських і зарубіжних дослідженнях у контексті сімейно-центрованої підтримки, педагогіки партнерства, командного супроводу та професійної підготовки педагогів. У працях А. Колупаєвої, Л. Наконечної, Н. Софій, Ю. Найди, Л. Даниленко обґрунтовано, що інклюзивне навчання передбачає активну участь батьків у прийнятті освітніх рішень, постійний обмін інформацією між родиною і закладом освіти, створення умов для розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних потреб [3; 4]. Автори підкреслюють, що батьки не можуть бути лише отримувачами рекомендацій, вони є носіями унікального досвіду щоденного спостереження за дитиною, її поведінкою, реакціями, інтересами, способами заспокоєння, комунікації й мотивації.

У методичних рекомендаціях з планування роботи асистента учителя зазначається, що ефективність його діяльності пов'язана з умінням планувати спостереження, підтримувати дитину під час уроку, співпрацювати з учителем, брати участь у командній роботі та фіксувати динаміку розвитку учня [2]. Ці положення створюють підґрунтя для осмислення взаємодії з батьками як окремого напряму професійної компетентності асистента вчителя, оскільки саме батьки можуть уточнювати інформацію щодо стану дитини, домашніх труднощів, емоційних реакцій, особливостей режиму, лікування або реабілітації.

Вагомими для досліджуваної проблеми є положення зарубіжної педагогіки партнерства. Дж. Епштейн і С. Шелдон розглядають співпрацю школи, сім'ї та громади як системну умову успішності учнів і підкреслюють необхідність підготовки педагогів до справедливих, науково-обґрунтованих програм сімейного залучення [10]. У посібнику «School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action» представлено модель шести типів залучення родини, що охоплює батьківство, комунікацію, волонтерство, навчання вдома, участь у прийнятті рішень та співпрацю з громадою [11]. Для інклюзивної освіти ця модель є цінною тим, що дозволяє побачити взаємодію з батьками не лише як інформаційний обмін, а як спільну відповідальність за освітній маршрут дитини.

У працях A. Turnbull, H. Turnbull, E. Erwin, L. Soodak, K. Shogren підкреслено, що партнерство фахівців і сімей дітей з інвалідністю має базуватися на довірі, повазі, спільному прийнятті рішень, визнанні сильних сторін сім'ї та уникненні професійного домінування [12]. У дослідженнях M. Friend і L. Cook співпраця розглядається як професійна взаємодія, що потребує спеціальних комунікативних умінь: слухання, постановки запитань, розв'язання проблем, ведення зустрічей, попередження опору та конфліктів [13]. У звіті UNESCO «Inclusion and Education: All Means All» наголошено, що інклюзія потребує переосмислення освітніх систем таким чином, щоб вони не лише відкривали доступ до освіти, а й усували бар'єри участі та навчання [14].

Нормативно-правове поле України також визначає необхідність партнерської взаємодії. Закон України «Про освіту» закріплює права і обов'язки батьків здобувачів освіти, а також принципи інклюзивного навчання [5]. Закон України «Про повну загальну середню освіту» визначає роль асистента вчителя в забезпеченні особистісно орієнтованого спрямування освітнього процесу [6]. Наказ МОН України № 609 унормовує діяльність команди психолого-педагогічного супроводу, до складу якої входять педагогічні працівники та батьки учня [8]. Інструктивно-методичні рекомендації МОН щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами підкреслюють значення індивідуальної програми розвитку, адаптації або модифікації навчального матеріалу та командного супроводу [9].

Водночас аналіз наукових і методичних джерел засвідчує, що питання саме стратегій ефективної взаємодії асистента вчителя з батьками дітей з особливими освітніми потребами потребує подальшого осмислення. Недостатньо досліджено, які професійні дії асистента сприяють довірі, як уникати змішування ролей учителя, асистента вчителя, асистента дитини та батьків, як формувати сталі канали комунікації, як залучати батьків до реалізації індивідуальної програми розвитку без перекладання на них функцій закладу освіти.

Мета статті: визначити та теоретично обґрунтувати стратегії ефективної взаємодії асистента вчителя з батьками дітей з особливими освітніми потребами в контексті професійної підготовки педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на значний науковий доробок у сфері інклюзивної освіти, у практиці закладів загальної середньої освіти залишається низка суперечностей. *Перша суперечність* полягає між нормативно визначеною командною моделлю супроводу дитини з особливими освітніми потребами та фактичною нерівномірністю участі батьків у роботі цієї команди. Одні батьки активно включаються у всі обговорення, інші – уникають контактів через попередній негативний досвід, завантаженість, тривогу або недовіру до школи.

Друга суперечність пов'язана з очікуваннями батьків щодо діяльності асистента вчителя. Часто від нього очікують індивідуального супроводу дитини в усіх життєвих ситуаціях, постійного контролю її поведінки, виконання функцій тьютора, корекційного педагога, психолога або асистента дитини. Однак законодавство і посадова логіка діяльності асистента вчителя визначають іншу площину його роботи: він підтримує організацію освітнього процесу, співпрацює з учителем і командою супроводу, допомагає адаптувати навчальну діяльність, але не замінює інших фахівців [6; 1].

Третя суперечність виявляється між потребою у регулярній комунікації з родиною та відсутністю чітких правил такої комунікації. У практиці трапляються крайнощі: або батьків інформують лише тоді, коли виникає проблема, або асистент вчителя змушений бути постійно доступним у позаробочий час, що призводить до емоційного виснаження і розмивання професійних меж. Відповідно актуальним є визначення стратегій, які дозволяють поєднати відкритість, регулярність, етичність і професійну безпеку комунікації.

Ефективна взаємодія асистента вчителя з батьками дитини з особливими освітніми потребами повинна розглядатися як цілеспрямований педагогічний процес, у якому поєднуються інформаційна, підтримувальна, координаційна, просвітницька, етична та рефлексивна функції. Її результатом є не тільки поінформованість батьків про перебіг навчання, а й спільне розуміння освітніх потреб дитини, узгодженість дій школи і сім'ї, зростання довіри до інклюзивного освітнього середовища, запобігання конфліктам і формування у батьків відчуття причетності до освітнього процесу.

Першою стратегією є нормативно-рольове узгодження взаємодії. Вона передбачає чітке розуміння всіма учасниками освітнього процесу, хто і за що відповідає. Асистент вчителя не є «особистим помічником» лише однієї дитини, не виконує

функцій асистента дитини, не здійснює самостійного оцінювання, не замінює вчителя і не призначає корекційно-розвиткові заняття. Його діяльність пов'язана з організацією особистісно орієнтованого спрямування освітнього процесу, допомогою учневі у включенні в навчальну діяльність, участю в команді супроводу, спостереженням і фіксацією динаміки розвитку, співпрацею з учителем та іншими фахівцями [6; 9; 1].

Нормативно-рольове узгодження доцільно здійснювати вже на першій зустрічі з батьками. Асистенту вчителя важливо тактовно пояснити межі своєї компетентності: які питання він може коментувати самостійно, які – лише спільно з учителем, які – з командою супроводу, а які потребують звернення до практичного психолога, корекційного педагога, лікаря або фахівця інклюзивно-ресурсного центру. Такий підхід не знижує довіру батьків, а навпаки – створює прозорість і захищає всіх учасників від невиправданих очікувань.

Другою стратегією є побудова довірливої двосторонньої комунікації. Довіра у взаємодії з батьками формується не деклараціями, а стабільністю, передбачуваністю і повагою. Батьки мають відчувати, що асистент вчителя бачить у дитині не лише труднощі, а й можливості; не фіксує тільки порушення поведінки, а помічає успіхи; не оцінює сім'ю, а прагне зрозуміти її досвід. Двостороння комунікація означає, що школа не лише повідомляє батькам інформацію, а й уважно приймає від них відомості про дитину: що допомагає їй зосередитися, які слова або жести є підтримувальними, яких ситуацій варто уникати, які способи заохочення діють удома.

Практично ця стратегія може реалізовуватися через короткі регулярні повідомлення про успіхи дитини, узгоджені записи у щоденнику спостережень, індивідуальні консультації, участь батьків у засіданнях команди супроводу, спільне обговорення динаміки розвитку. Важливо, щоб інформація не була однобічно проблемною.

Третьою стратегією є спільне спостереження за динамікою розвитку дитини. Асистент вчителя перебуває поруч із дитиною у реальних навчальних ситуаціях, тому має можливість помічати дрібні зміни, які не завжди фіксуються у формальних документах: збільшення часу зосередження, зменшення кількості підказок, самостійне звернення по допомогу, участь у парній роботі, зміни в емоційних реакціях, способи взаємодії з однолітками. Батьки, своєю чергою, бачать дитину в домашньому середовищі, де можуть проявлятися інші потреби, труднощі та ресурси. Об'єднання цих спостережень дозволяє сформувати більш цілісне уявлення про дитину.

Фіксація спостережень має бути коректною і неоцінною. Замість узагальнень на кшталт «дитина неуважна» доцільно зазначати: «після третього завдання потребувала паузи», «краще виконувала інструкцію після візуальної підказки», «під час групової роботи погодилася роздати матеріали однокласникам». Такий спосіб опису допомагає батькам зрозуміти не ярлик, а педагогічну ситуацію, у якій можна шукати ефективний прийом підтримки. Для професійної підготовки асистента вчителя важливо навчати майбутніх фахівців мови педагогічного спостереження: точної, доброзичливої, фактологічної, позбавленої стигматизувальних характеристик.

Четвертою стратегією є залучення батьків до реалізації індивідуальної програми розвитку. Вона не повинна залишатися документом, відомим лише адміністрації та педагогам, а має стати робочим інструментом узгодження цілей, способів підтримки, адаптацій і очікуваних результатів. Участь батьків у її розробленні та реалізації передбачена логікою діяльності команди супроводу [4]. Завдання асистента вчителя полягає не в тому, щоб самостійно визначати зміст індивідуальної програми розвитку, а в тому, щоб допомагати команді бачити, як визначені цілі реалізуються у щоденній навчальній практиці, і доносити до батьків зрозумілу інформацію про конкретні кроки підтримки.

Залучення батьків не означає перекладання на них відповідальності за шкільний результат. Йдеться про узгодження доступних домашніх дій, які не перевантажують родину, а підтримують навички, над якими працює школа.

П'ятою стратегією є консультативно-просвітницька підтримка батьків. Сім'ї дітей з особливими освітніми потребами часто потребують не лише інформації про шкільні події, а й доступного пояснення педагогічних підходів: що таке адаптація і модифікація навчального матеріалу, чим відрізняється допомога від надмірної опіки, як підтримувати самостійність дитини, чому важливі паузи, візуальні підказки, структуроване робоче місце, передбачуваний режим, позитивне підкріплення. Асистент вчителя може брати участь у такій просвітницькій роботі разом з учителем, практичним психологом та іншими членами команди супроводу.

Шостою стратегією є етичне збереження конфіденційності та гідності дитини і сім'ї. Асистент вчителя має доступ до чутливої інформації: висновку інклюзивно-ресурсного центру, особливостей розвитку, поведінкових проявів, стану здоров'я, сімейних обставин, реакцій батьків. Професійна етика вимагає, щоб така інформація використовувалася лише в інтересах дитини і тільки в межах освітньої необхідності. Неприпустимими є обговорення особливостей дитини з іншими батьками, некоректні порівняння, коментарі у присутності однокласників, передавання інформації через неофіційні канали без згоди батьків.

Особливе значення має мова спілкування. У розмові з батьками доцільно уникати формулювань, які підсилюють стигму: «проблемна дитина», «не справляється», «заважає класу», «нічого не хоче робити Мова педагога формує ставлення батьків до освітньої ситуації і впливає на їхню готовність до співпраці.

Сьомою стратегією є профілактика і конструктивне розв'язання конфліктів. Конфлікти між школою і батьками дітей з особливими освітніми потребами найчастіше виникають через незбіг очікувань, недостатню поінформованість, відчуття несправедливості, перевантаження батьків, емоційне вигорання педагогів або невдалу форму повідомлення проблемної інформації. Асистент вчителя не повинен самостійно вирішувати складні конфлікти, але може попереджати їх, своєчасно передаючи інформацію вчителю і команді супроводу, уникаючи категоричних суджень і підтримуючи конструктивний тон спілкування.

Для профілактики конфліктів доцільно домовитися з батьками про правила комунікації: коли і в який спосіб обговорюються поточні питання; які питання потребують особистої зустрічі; як батьки можуть повідомляти про важливі зміни в стані дитини; яким чином фіксуються домовленості.

Восьмою стратегією є використання цифрових і змішаних каналів комунікації. У сучасних умовах, зокрема в умовах воєнного стану, переміщення сімей, дистанційного або змішаного навчання, цифрова комунікація стала необхідною складовою взаємодії з батьками. Інструктивно-методичні рекомендації МОН передбачають, що під час дистанційного навчання асистент вчителя забезпечує комунікацію закладу освіти та батьків для організації навчання учнів з особливими освітніми потребами, координує дистанційне навчання, попереджає про зміни розкладу і необхідні матеріали [9].

Водночас цифрові канали зв'язку потребують чітких правил. Недоцільно перетворювати особистий месенджер асистента вчителя на цілодобову службу реагування. Заклад освіти має визначити офіційні канали, робочий час, формат повідомлень, правила збереження конфіденційності, порядок передавання матеріалів.

Дев'ятою стратегією є наснаження батьків і визнання ресурсів сім'ї. У практиці інклюзивної освіти важливо уникати дефіцитарного бачення родини, за якого батьки сприймаються лише як ті, хто «не знає», «не вміє», «не виконує рекомендації». Батьки мають власний ресурс: знання про дитину, досвід щоденної підтримки, емоційний зв'язок, розуміння її інтересів, побутових реакцій, страхів і мотиваторів. Завдання асистента вчителя – допомогти цьому ресурсу стати частиною освітньої стратегії, не перекладаючи на батьків професійні функції школи.

Наснаження може проявлятися у визнанні успіхів родини, підтримці батьківської компетентності, поясненні прав і можливостей участі у команді супроводу,

створенні ситуацій, коли батьки бачать позитивну динаміку дитини. Особливо важливо, щоб асистент вчителя вмів говорити з батьками про поступ, навіть якщо він повільний і непомітний на тлі загальних навчальних вимог. Для сім'ї дитини з особливими освітніми потребами іноді значущим є не лише академічний результат, а й те, що дитина самостійно зайшла до класу, витримала зміну діяльності, попросила допомоги, привіталася з однокласником, завершила частину завдання без протесту.

Десятою стратегією є формування професійної рефлексії асистента вчителя. Взаємодія з батьками завжди має емоційний вимір. Асистент може відчувати втому, розгубленість, надмірну відповідальність, бажання виправдати очікування батьків або, навпаки, дистанціюватися від складних розмов. Тому в професійній підготовці важливо формувати здатність до рефлексії: аналізувати власні реакції, розрізняти співчуття і професійне вигорання, підтримку і надмірне залучення, відкритість і порушення меж. Рефлексія допомагає асистенту зберігати доброзичливість без втрати професійної позиції.

У контексті професійної підготовки асистента вчителя доцільно виокремити кілька груп компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії з батьками. Перша група – нормативно-правова: знання законодавчих засад інклюзивного навчання, ролі асистента вчителя, функцій команди супроводу, прав і обов'язків батьків. Друга – комунікативна: уміння слухати, ставити уточнювальні запитання, давати зворотний зв'язок, вести складні розмови, використовувати недискримінаційну лексику. Третя – аналітико-спостережувальна: здатність фіксувати динаміку розвитку дитини, відокремлювати факти від інтерпретацій, передавати інформацію команді супроводу. Четверта – етична: конфіденційність, повага до гідності дитини і сім'ї, дотримання професійних меж. П'ята – організаційна: планування зустрічей, ведення документації, використання цифрових каналів, узгодження домовленостей.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, взаємодія асистента вчителя з батьками дітей з особливими освітніми потребами є важливою складовою професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Її ефективність залежить від чіткого розуміння ролей, довірливої двосторонньої комунікації, спільного спостереження за дитиною, участі батьків у реалізації індивідуальної програми розвитку, консультативно-просвітницької підтримки, дотримання етичних норм, профілактики конфліктів, коректного використання цифрових каналів зв'язку та наснаження сім'ї.

Асистент вчителя не повинен підмінювати інших фахівців або брати на себе всю відповідальність за взаємодію школи і родини. Його професійна місія полягає у підтримці особистісно орієнтованого освітнього процесу, участі в командній роботі, фіксації динаміки розвитку дитини, сприянні узгодженню дій учителя, батьків і команди супроводу. Саме тому підготовка асистентів учителя має включати не лише методики роботи з дитиною, а й спеціальні модулі з комунікації з батьками, педагогічної етики, командної взаємодії, конфліктології, ведення спостережень і цифрової комунікації.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні діагностичних критеріїв готовності асистента вчителя до взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами, створенні тренінгових програм для формування відповідних комунікативних умінь, а також в емпіричному вивченні ефективності різних моделей співпраці школи і родини в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Асистент вчителя: обов'язки, навантаження, оплата праці та відмінність від асистента дитини. *Служба освітнього омбудсмена України.* 2024. URL: https://eo.gov.ua/asystent-vchytelia-obov-iazky-navantazhennia-oplata-pratsi-ta-vidminnist-vid-asystenta-dytyny/2024/01/18/ (дата звернення: 28.04.2026).

2. Васильєва Г. І. Методичні рекомендації планування роботи асистента учителя закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Київ : Міленіум, 2018. 44 с.

3. Колупаєва А. А., Наконечна Л. М. Інклюзивне навчання: вибір батьків. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.

4. Колупаєва А., Софій Н., Найда Ю., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. *Директор школи.* 2011. № 10 (634). С. 20–25.

5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *База даних «Законодавство України». Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 28.04.2026).

6. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. *База даних «Законодавство України». Верховна Рада України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20 (дата звернення: 28.04.2026).

7. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. *База даних «Законодавство України». Верховна Рада України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/957-2021-%D0%BF (дата звернення: 28.04.2026).

8. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. *База даних «Законодавство України». Верховна Рада України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0609729-18 (дата звернення: 28.04.2026).

9. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 31.08.2020 № 1/9-495. *База даних «Законодавство України». Верховна Рада України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v-495729-20 (дата звернення: 28.04.2026).

10. Epstein J. L., Sheldon S. B. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. 3rd ed. New York: Routledge, 2023. 366 p.

11. Epstein J. L., Sanders M. G., Sheldon S. B., Simon B. S., Salinas K. C., Jansorn N. R., Van Voorhis F. L., Martin C. S., Thomas B. G., Greenfeld M. D., Hutchins D. J., Williams K. J. School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. 4th ed. Thousand Oaks: Corwin, 2018.

12. Turnbull A. P., Turnbull H. R., Erwin E. J., Soodak L. C., Shogren K. A. Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2015.

13. Friend M., Cook L. Interactions: Collaboration Skills for School Professionals. New York: Longman, 1992. 186 p.

14. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. Paris: UNESCO, 2020. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724 (дата звернення: 28.04.2026).

References

1. Sluzhba osvitnoho ombudsmena Ukrainy. (2024). Asystent vchytelia: oboviazky, navantazhennia, oplata pratsi ta vidminnist vid asystenta dytyny [Teacher assistant: duties, workload, remuneration and difference from a child assistant]. Retrieved from https://eo.gov.ua/asystent-vchytelia-obov-iazky-navantazhennia-oplata-pratsi-ta-vidminnist-vid-asystenta-dytyny/2024/01/18/ [in Ukrainian].

2. Vasylieva, H. I. (2018). Metodychni rekomendatsii planuvannia roboty asystenta uchytelia zakladiv zahalnoi serednoi osvity z inkliuzyvnoiu formoiu navchannia [Methodical recommendations for planning the work of a teacher assistant in general secondary education institutions with inclusive education]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

3. Kolupaieva, A. A., & Nakonechna, L. M. (2018). Inkliuzyvne navchannia: vybir batkiv [Inclusive education: Parents' choice]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», VH «Kenhuru» [in Ukrainian].

4. Kolupaieva, A., Sofii, N., Naida, Yu., & Danylenko, L. (2011). Inkliuzyvne navchannia: partnerski stosunky z rodynamy [Inclusive education: Partnership relations with families]. *Dyrektor shkoly – School Director,* 10(634), 20–25 [in Ukrainian].

5. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 [in Ukrainian].

6. Verkhovna Rada Ukrainy. (2020). Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 № 463-IX [On complete general secondary education: Law of Ukraine of January 16, 2020 No. 463-IX]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20 [in Ukrainian].

7. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021). Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: Postanova vid 15.09.2021 № 957 [On approval of the Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions: Resolution of September 15, 2021 No. 957]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/957-2021-%D0%BF [in Ukrainian].

8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018). Pro zatverdzhennia Prymirnoho polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity: Nakaz vid 08.06.2018 № 609 [On approval of the Model Regulation on the team of psychological and pedagogical support for a child with special educational needs: Order of June 8, 2018 No. 609]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/v0609729-18 [in Ukrainian].

9. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). Shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2020/2021 navchalnomu rotsi: Lyst vid 31.08.2020 № 1/9-495 [On organizing education of persons with special educational needs in general secondary education institutions in the 2020/2021 academic year: Letter of August 31, 2020 No. 1/9-495]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/v-495729-20 [in Ukrainian].

10. Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2023). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (3rd ed.). New York: Routledge [in English].

11. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2018). School, family, and community partnerships: Your handbook for action (4th ed.). Thousand Oaks: Corwin [in English].

12. Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson [in English].

13. Friend, M., & Cook, L. (1992). Interactions: Collaboration skills for school professionals. New York: Longman [in English].

14. UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724 [in English].

Zavatska L.
PhD in Pedagogy, Full Professor,
Director of the Educational and Scientific Institute of
Psychology and Social Work,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»
lzavatska2016@gmail.com
https://orcid.org/ 0000-0003-2069-9667

STRATEGIES FOR EFFECTIVE INTERACTION BETWEEN A TEACHER ASSISTANT AND PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The relevance of the study is determined by the need of general secondary education institutions for professionally trained specialists capable of maintaining partnership-based, ethically balanced and effective relations with families, without substituting the functions

of the teacher, practical psychologist, social pedagogue or child assistant. The article reveals the theoretical and methodological foundations of effective interaction between a teacher assistant and parents of children with special educational needs in the context of inclusive education. It is substantiated that the teacher assistant is not only a participant in the organization of the educational process in an inclusive classroom, but also an important communicative link between the teacher, the child, the family, the team of psychological and pedagogical support, and specialists of the inclusive resource center.

The main objective of the study is to identify and theoretically substantiate strategies for effective interaction between a teacher assistant and parents of children with special educational needs.

The methodology of the study is based on the principles of inclusive pedagogy, the family-centered approach, pedagogy of partnership, ideas of interdisciplinary teamwork, analysis of Ukrainian regulatory documents and scholarly works on the issue of cooperation between school and family.

The results of the study consist in clarifying the content of the teacher's assistant's professional readiness for interaction with parents and defining a set of strategies that include normative and role coordination, trusting two-way communication, joint observation of the child's development dynamics, involving parents in the implementation of an individual development program, consultative and educational support, conflict prevention, ethical preservation of confidential information, and the use of digital communication channels.

Significance. The practical significance of the article lies in the possibility of using the proposed provisions in the professional training and advanced training of teacher assistants, as well as in the activities of psychological and pedagogical support teams. It is concluded that effective cooperation with parents contributes to the coordination of school and family requirements, increases the child’s educational activity, reduces parental anxiety, and promotes the formation of an inclusive culture within the educational institution.

Keywords: teacher assistant, parents, children with special educational needs, inclusive education, pedagogical interaction, partnership, individual development program, support team, professional training.

Отримано редколегією / Received: *30.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *11.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 364.62–053.2/5
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-283-291

Конончук А. І.
канд. пед.наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kononchuk.ai@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-6198-9041

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПОСЛУГИ ПАТРОНАТУ НАД ДИТИНОЮ

Мета статті – на основі аналізу теоретичних основ функціонування інституту патронатної сім'ї визначити особливості впровадження послуги патронату над дитиною у територіальній громаді. Розкрито сутність послуги патронату над дитиною. Представлено результати дослідження впровадження послуги патронату над дитиною у громаді м. Ніжина. З'ясовано проблеми, які потребують вирішення, та шляхи їх подолання. Наголошено на необхідності подальшого розвитку послуги патронату над дитиною, що потребує комплексних дій: посилення державної підтримки, підготовки фахівців, впровадження механізмів міжвідомчої співпраці, підвищення поінформованості громади.
Ключові слова: дитина, сім'я з дітьми, яка перебуває у складних життєвих обставинах, патронатна сім'я, патронатний вихователь, послуга патронату над дитиною.

Постановка проблеми. Сучасні виклики українського суспільства суттєво впливають на функціонування сім'ї як основного інституту виховання і соціалізації дитини. Зростає кількість сімей та дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах через насильство, бідність, воєнні дії, вимушене переселення та інші кризові фактори. Це зумовило необхідність пошуку і запровадження альтернативних практик догляду дітей, які тимчасово залишилися без батьківського піклування, захисту їхніх прав та безпеки. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток сімейних форм виховання, які спрямовані на збереження сімейного середовища та мінімізацію інституційного догляду.

Однією з найбільш ефективних сімейних форм виховання на період подолання дитиною, батьками або особами, що їх замінюють, складних життєвих обставин є сімейний патронат. Як соціальна послуга патронат над дітьми спрямована на забезпечення дитині безпечного сімейного середовища під час подолання її біологічною сім'єю складних життєвих обставин. Вона дає можливість дитині уникнути інтернатного досвіду, зберегти зв'язок з рідними та отримати необхідний догляд і підтримку у період кризи. Тимчасове перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя разом із соціальним супроводом її батьків та наданням інших соціальних послуг, дає дитині можливість відновити свій фізичний і психічний стан та відчути позитивний сімейний досвід. У цей час батькам цієї дитини, при належній мотивації, соціальні працівники допомагають долати складні життєві обставини, вирішити проблеми, які привели до такого стану та набути необхідних навичок та ресурсів, щоб знову не опинитися в складних життєвих обставинах, а де це неможливо – шукають дитині нову сім'ю.

Тому патронат над дитиною на сьогодні визначається однією з найефективніших форм соціально-педагогічної підтримки дітей, які опинилися в кризових життєвих ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури, нормативно-правових документів свідчить про те, що питання патронату над дитиною суттєво опирається на соціально-правову, соціально-педагогічну та соціально-психологічну допомогу і підтримку сімей з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах. Така допомога дозволяє забезпечити соціальну захищеність права дітей, які тимчасово позбавлені батьківського піклування, на виховання в умовах сім'ї. Так, у сфері дитинства сутності та особливостям зазначеної проблеми присвячені роботи І. Звєрєвої, П. Кияниці, Ж. Петрочко, І. Трубавіної та ін. Науковці виділили ознаки складних життєвих обставин сім'ї, визначили основні технологічні аспекти, інструменти та методи здійснення практичної соціальної роботи з сім'ями з дітьми, які потрапили у складні життєві обставини, обґрунтували інститут патронатної сім'ї як форму сімейного виховання, сімейно орієнтований підхід у соціальній роботі. Соціально-психологічні аспекти впливу складних життєвих обставин на розвиток особистості дитини були предметом досліджень Т. Журавель, В. Лютого, Т. Цюман та ін. Питання вдосконалення нормативно-правової бази щодо захисту прав дітей, представництво інтересів соціально вразливих дітей та сімей розробляються Н. Комаровою, О. Лісовцем, Ж. Петрочко, Т.Семигіною та ін.

Різним аспектам питання патронату над дитиною в Україні присвячені роботи українських науковців. Зокрема, науковці досліджували теоретичні засади патронату над дітьми (Ж. Петрочко); соціально-педагогічну підтримку сім'ї в складних життєвих обставинах (І. Євграфова); підготовку соціальних педагогів до роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах (О. Бєлоліпцева); особливості послуги сімейного патронату (М. Сидорчук), генезу етапів становлення патронату в Україні (С. Булеца, Л. Лешанич, Є. Падун) [2; 4; 7] тощо. Узагальнені результати досліджень вище зазначених науковців стали основою для розуміння динамічних процесів, які відбуваються у життєдіяльності сім'ї (комунікації, розподілу повноважень, закріплення ролей та їх виконання тощо), обов'язкове переживання кризових періодів у своєму розвитку. Саме у ці періоди сім'я одночасно має значні ризики (внутрішні та зовнішні) погіршення ситуації, що може зробити її вразливою та призвести до складних життєвих обставин [3; 4].

Вразливість – це стан незахищеності сім'ї, який зумовлений наявністю внутрішніх чи зовнішніх факторів ризику або появою нових, які порушують баланс і негативно впливають на стан задоволення потреб дитини [3; 6]. Якщо цей стан не буде вчасно подоланий, то він може стати передумовою виникнення складних життєвих обставин. Такі сім'ї не спроможні самостійно подолати кризу і потрапляють до категорії сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Саме вони потребують комплексної соціальної допомоги і підтримки для батьків і дітей з боку соціальних працівників. Шляхом реалізації такої підтримки на сьогодні є соціальна послуга патронату над дитиною.

Попри наявність нормативно-правового регулювання послуги, практика її реалізації стикається з рядом проблем. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу сучасного стану та якості надання послуги патронату над дитиною, визначення труднощів та шляхів їх подолання, узагальнення досвіду реалізації послуги патронату над дитиною на рівні територіальних громад. Адже саме громади є основними суб'єктами, які відповідальні за надання соціальних послуг населенню. Тому дослідження розвитку послуги патронату над дитиною у територіальних громадах потребує наукового підґрунтя, переосмислення та концептуалізації, є актуальним та практично значущим. Воно дозволяє виявити сильні та слабкі сторони місцевої системи підтримки сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, визначити напрями підвищення якості та ефективності соціальної допомоги.

Мета статті: на основі аналізу теоретичних основ функціонування інституту патронатної сім'ї визначити особливості впровадження послуги патронату над дитиною у територіальній громаді (на прикладі Ніжинської територіальної громади

Чернігівської області). Методами дослідження виступили: аналіз наукової літератури, нормативно-правових документів, узагальнення результатів досліджень та отриманої інформації для визначення науково-теоретичних, організаційно-правових основ розвитку та надання послуги патронату над дитиною; опитування фахівців, патронатних вихователів, аналіз інформації на сайтах установ соціальної сфери громади для з'ясування кількісних і якісних аспектів надання послуги патронату над дитиною у Ніжинській територіальній громаді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Патронатна сім'я не є заміною біологічної сім'ї, а виступає лише тимчасовим сімейним середовищем, в якому наявні базові функції родини, а саме: турбота, безпека, виховання, соціальна адаптація. Тому патронат реалізує компенсаторну функцію сім'ї, в якій дитині надають умови для психологічної стабілізації та відновлення. Дитина в патронатній сім'ї має можливість побачити, пережити позитивний досвід взаємин. Саме він потрібен для соціальної адаптації та подальшої інтеграції в суспільство. Патронатна сім'я виконує також реабілітаційну та профілактичну функції. Вона допомагає дитині подолати наслідки неблагополуччя, а біологічній сім'ї – пройти шлях відновлення батьківського потенціалу. Тому патронат не тільки підтримує дитину, але й сприяє відновленню сімейних зв'язків, що відповідає принципу «дитина повинна зростати в сім'ї» [7].

Патронат над дитиною – це тимчасовий догляд, виховання та реабілітація дитини в сім'ї патронатного вихователя на період подолання дитиною, її батьками або іншими законними представниками складних життєвих обставин [2]. Патронат над дітьми можна розглядати як систему соціальних взаємодій, процес спільної діяльності, під час якої особи, групи чи спільноти безпосередньо чи опосередковано впливають одне на одного. Він передбачає прояви взаємної зацікавленості та відповідальності, допомоги та співпраці. Патронат над дітьми становить інноваційну соціально-педагогічну систему взаємодій фахівців соціальної сфери, патронатних вихователів, рідних батьків, родичів дитини, яка опинилася у складних життєвих обставинах. Така система передбачає реалізацію комплексу технологій: відбору та підготовки патронатних вихователів, ведення випадку, соціально-педагогічної підтримки дитини й соціального супроводу її біологічної сім'ї, оцінки потреб дитини та її сім'ї [3; 4].

Важливим також є інтегрований підхід зорієнтований на продуктивне партнерство між державними, неурядовими організаціями та науковими установами. За такого партнерства різні інститути шляхом спільного навчання, прийняття рішень, узгодження своїх професійних переконань, планів і способів дій успішно по новому вирішують проблеми в інтересах клієнтів і при цьому самі розвиваються. Основними принципами інтегрованого підходу є принципи комплексності та модернізації, що передбачають упровадження нових форм і методів роботи, які реалізуються мультидисциплінарною командою. У контексті застосування інтегрованого підходу патронатні вихователі беруть на себе професійну турботу за дитиною та представляють її інтереси перед іншими фахівцями соціальної сфери. Вони стають посередниками між дитиною та біологічними батьками або усиновлювачами чи прийомними батьками [5].

Теоретичні основи розвитку патронату над дітьми ґрунтуються на наукових теоріях, що пояснюють необхідність сімейних форм влаштування дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах (про вплив на психічний розвиток дитини розлучення з матір'ю, теорії об'єктивних відносин, інтерперсональних відносин, прив'язаності, депривації, адаптації, тощо). Саме після їх появи в суспільну свідомість прийшло усвідомлення того, що інтернатні заклади не дають важливого соціального досвіду близьких люблячих стосунків, без якого неможливий благополучний психологічний розвиток дитини [5]. Ці теорії склали концептуальну основу для побудови системи сімейного патронату.

Історія початку запровадження послуги сімейного патронату в Україні як практики альтернативного догляду дітей, була розпочата МБО «Партнерство «Кожній дитині» у 2009 році в рамках соціального експерименту у співпраці з громадами міст

Київ, Бровари та Біла Церква [5, 6]. Саме їх досвід став підґрунтям для законодавчого врегулювання патронату над дітьми через внесення змін до Сімейного кодексу України. На сьогодні ця послуга має нормативно-правову базу, відображену у низці документів, зокрема, Сімейному кодексі України (2002), Законі України «Про охорону дитинства» (2001), Постановах Кабінету Міністрів України «Порядок створення та діяльності сім'ї патронатного вихователя, влаштування, перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя» (2017), «Деякі питання захисту прав дитини та надання послуги патронату над дитиною» (2021), «Про внесення змін до Порядку створення та діяльності сім'ї патронатного вихователя, влаштування, перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя» (2022), «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо надання послуги патронату над дитиною» (2024), Наказі Міністерства соціальної політики «Про затвердження державного стандарту соціальної послуги догляду та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних» (2021) [2; 8; 9; 10; 11] та ін.

Так, відповідно ст. 252 Сімейного кодексу України патронат над дитиною трактується як тимчасовий догляд, виховання та реабілітація дитини в сім'ї патронатного вихователя на період подолання дитиною, її батьками або іншими законними представниками складних життєвих обставин [11]. Сім'я патронатного вихователя – це сім'я, в якій за згоди всіх її членів повнолітня особа, яка пройшла спеціальний курс підготовки, виконує обов'язки патронатного вихователя на професійній основі. Таким чином, на період подолання дитиною та її батьками або особами, що їх замінюють, складних життєвих обставин та/або на період прийняття рішення про набуття дитиною статусу сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування, та визначення форми її влаштування, дитина тепер може перебувати в патронатній сім'ї (як формі тимчасового догляду). У той час, як дитина, що потребує захисту, тимчасово виховується у професійній патронатній сім'ї, соціальні працівники разом з іншими фахівцями допомагають рідним батькам дитини долати складні життєві обставини, а у випадку, де це неможливо – шукають дитині нову сім'ю або форму виховання, максимально наближену до сімейної.

Організаційно-правові рамки надання послуги патронату над дитиною, зокрема, зазначені у «Порядку створення та діяльності сім'ї патронатного вихователя, влаштування, перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя». Так, метою патронату над дитиною є забезпечення захисту прав дитини, яка через складні життєві обставини тимчасово не може проживати разом із батьками або іншими її законними представниками, надання їй та її сім'ї послуг, спрямованих на реінтеграцію дитини у сім'ю або надання дитині відповідного статусу для прийняття відповідних рішень з урахуванням найкращих інтересів дитини щодо забезпечення її права на виховання у сім'ї або в умовах, максимально наближених до сімейних [2]. Надання послуги передбачає здійснення заходів щодо захисту та забезпечення права на догляд, виховання у безпечному та сприятливому сімейному середовищі, а також взаємодію та професійний рівень працівників соціальної сфери щодо підтримки вразливих сімей.

Послугу патронату над дитиною надає патронатний вихователь. До нього встановлена низка вимог, визначені обов'язки, які зазначені у нормативно-правових документах і які є обов'язковими для дотримання. Зокрема, ним може бути повнолітній громадянин України, який має досвід виховання дитини й відповідні житлові умови та може створити влаштованій дитині належні умови для проживання, навчання та розвитку, здійснення санітарно-гігієнічних умов проживання, та пройшов відповідне навчання. Серед обов'язків патронатного вихователя варто зазначити наступні: забезпечити дитину житлом, одягом, належним харчуванням тощо; створити для дитини умови для навчання, фізичного та духовного розвитку; співпрацювати з батьками, іншими законними представниками дитини з метою подолання складних життєвих обставин у межах та спосіб, визначені органом опіки та піклування; сприяти

контактам дитини з біологічними батьками, іншими законними представниками, родичами, крім випадків, коли батьки позбавлені батьківських прав або в судовому порядку обмежені у праві спілкування з дитиною. Крім того, патронатний вихователь є членом міждисциплінарної команди і узгоджує свої дії зі спеціалістами Служби у справах дітей, Центру соціальних служб, інших закладів, установ та організацій зі сфер освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, а також поліції, органів виконавчої влади та місцевого самоврядування, благодійних фондів та громадських організацій, які діють в інтересах захисту прав дитини [2; 8; 9].

Метою нашого емпіричного дослідження ми визначили – вивчити кількісні і якісні аспекти практики надання послуги патронату над дитиною у Ніжинській територіальній громаді. Методами дослідження виступили: опитування, бесіда, аналіз документів та інформації на сайтах відповідних установ та організацій. Так, бесіди з фахівцями служби у справах дітей, ознайомлення з відповідними документами допомогли з'ясували, що надання соціальної послуги патронату над дитиною у Ніжинському районі Чернігівської області та Ніжинській територіальній громаді бере свій початок з 2017 року, коли у м. Ніжині була створена перша патронатна сім'я. З того часу кількість патронатних сімей поступово збільшувалася. У наступні роки до надання послуги поступово почали долучатися інші територіальні громади району – Борзнянська, Бахмацька, Талалаївська, Батуринська, Комарівська. Найбільш відчутне зростання спостерігається в період 2024–2025 років. За цей час було створено 10 нових патронатних сімей. Це пояснюється активізацією роботи місцевих центрів соціальних служб, підвищення обізнаності населення щодо послуги патронату, військовим станом в країні, державною підтримкою сімей, які виявили бажання надавати тимчасовий догляд дітям, що опинилися в складних життєвих обставинах. Отже, представлена динаміка свідчить про позитивну тенденцію розвитку сімейного патронату в Ніжинському районі, яка спрямована на забезпечення права кожної дитини на сімейне виховання. Так, станом на 1 вересня 2025 року кількість таких сімей становила 14 (по м. Ніжину – 4, по Ніжинському району – 10). Остання новостворена в м. Ніжині патронатна сім'я виникла в травні 2025 року. Взагалі в Чернігівській області із 57 громад патронатні сім'ї функціонують тільки в 19. Це становить 33 % від загальної кількості громад в області. Ніжинський район складається із 17 громад, із яких в 6 громадах функціонують патронатні сім'ї (Борзнянська, Бахмацька, Комарівська, Талалаївська, Батуринська та м. Ніжин). Це становить 35 % від загальної кількості. Станом на 1 вересня 2025 року в Україні нараховується 1469 громад, з них – у 332 громадах запроваджена послуга патронату над дитиною, що становить 22,6 % від загальної кількості територіальних громад.

Проведений аналіз практики щодо якості надання послуги патронату над дитиною у Ніжинській територіальній громаді дозволяє стверджувати, що дана послуга виконується в повному обсязі відповідно до державних нормативних документів. Це підтверджується забезпеченням безпечних умов перебування дітей, комплексним міждисциплінарним супроводом, позитивними результатами соціальної адаптації та подальшого влаштування дітей у сімейні форми виховання. Так, в м. Ніжині станом на 01.09.2025 року у патронатних сім'ях перебувало 8 дітей, 6 з яких було влаштовано під опіку, 1 – під усиновлення та 1 дівчинка ще залишається в патронатній сім'ї. Що стосується Ніжинського району, то на 01.09.2025 рік в патронатних сім'ях перебувало 23 дітей, з них 6 дітей повернулися в біологічну сім'ю, 3 – під усиновлення, 5 – влаштовані в прийомну сім'ю, 6 – залишаються в патронатній сім'ї, 3 – під опіку. Позитивні результати роботи патронатних вихователів, а саме, успішне повернення дітей у біологічну сім'ю або їх подальше влаштування у сімейні форми виховання, підтверджують ефективність міждисциплінарної взаємодії та дотримання нормативно-правових засад надання даної послуги фахівцями.

Як свідчить наше дослідження, послуга патронату над дитиною на сьогодні є дуже затребуваною у територіальних громадах Ніжинського району. Так, станом на

01.05.2025 р. на обліку служб у справах дітей Ніжинського району місцевих територіальних громад перебуває 292 дітей в складних життєвих обставинах, які знаходяться у зоні потенційного ризику вилучення з родини. Тому виникає нагальна потреба у створенні патронатних родин і впровадження послуги патронату над дитиною для забезпечення права кожної дитини зростати і розвиватися у безпечному й сприятливому сімейному середовищі. Ефективність надання послуги патронату над дитиною значною мірою залежить від багатьох факторів. Це умови в яких працюють патронатні вихователі, рівень їх професійної підготовки, державна підтримка, доступ до ресурсів та психологічної підтримки. На скільки якісною не була б організація надання даної послуги, практична діяльність патронатних вихователів супроводжується рядом труднощів. Саме вони впливають на ефективність та сталість надання соціальної послуги. Ці проблеми мають об'єктивний та суб'єктивний характери. Вони охоплюють матеріально-фінансове забезпечення патронатних сімей, питання емоційної напруги, взаємодії між суб'єктами соціальної роботи та суспільне сприйняття патронатних сімей. Вивчення цих аспектів є необхідною умовою для підвищення якості надання послуги та вдосконалення практики підтримки дітей у складних життєвих обставинах.

З метою виявлення основних проблем, з якими стикаються патронатні вихователі, визначення пріоритетних напрямів удосконалення послуги патронату над дитиною було проведення опитування 14 патронатних вихователів Ніжинської територіальної громади. Отримані дані свідчать, що найбільш поширеною проблемою у наданні даної послуги патронатні вихователі вважають фінансові труднощі. На них вказали понад дві третини респондентів – 71,4 % (10 патронатних вихователів). Це пояснюється затримкою з фінансуванням та виплатами патронатним вихователям, недостатнім рівнем матеріальної підтримки патронатних сімей з боку держави та громади, відсутністю додаткових пільг та виплат (наприклад, відпочинок чи лікування самих патронатних вихователів чи їх помічників). Це ускладнює процес належного забезпечення дітей, які влаштовані під патронат.

Другою за значимістю проблемою є емоційне вигорання, про яке зазначили 42,8 % опитаних (6 патронатних вихователів). Вони пов'язують цю проблему з високим рівнем відповідальності, постійним психологічним навантаженням і стресовими ситуаціями, з якими стикаються патронатні вихователі.

Понад третина опитаних – 35,7 % (5 патронатних вихователів) зазначили, що труднощі виникають через поведінкові особливості дітей, які пережили травматичний досвід і потребують спеціального підходу у вихованні. Водночас 28,6 % респондентів звернули увагу на негативне або упереджене ставлення до патронатних сімей з боку мешканців громади: нерозуміння ролі патронатної сім'ї з боку сусідів, оточення; часті вислови в їх сторону « роблять це за гроші». Це свідчить про недостатній рівень обізнаності мешканців громади щодо сутності сімейного патронату, його важливості для дітей зі складними долями. Разом з тим 14,2 % (2 із 14 патронатних вихователів) вказали на недостатню підтримку з боку фахівців соціальних служб. Однак навіть поодинокі випадки такої проблеми свідчать про потребу у налагоджені міжвідомчої взаємодії та постійного професійного супроводу патронатних сімей. Дані проблеми, з якими стикаються патронатні вихователі, можуть призвести до певних наслідків: зниження якості догляду за дітьми, матеріальні труднощі, зниження мотивації та відмова від подальшої діяльності. Що стосується дітей, які перебувають в патронатній сім'ї, то для них можуть бути такі наслідки: конфлікти, агресія, замкнутість, проблеми у навчанні та соціалізації, повторна травматизація дитини. Якщо є проблеми, то обов'язково потрібні шляхи їх вирішення для усунення виникнення наслідків. Шляхи подолання повинні стосуватися всіх ланок надання соціальної послуги. До шляхів подолання відносяться: своєчасні виплати; залучення місцевого бюджету та міжнародних організацій; розширення пакету пільг; організація відпочинку та відновлення патронатних вихователів та їх помічників; організація регулярних супервізій та

психологічної підтримки; створення груп взаємодопомоги; індивідуальна програма для розвитку дітей; залучення вчителів, психологів, логопедів; медико-психологічний супровід та забезпечення умов для батьків в подоланні їх складних життєвих обставин. Також потрібно підвищувати кваліфікацію працівників у службах у справах дітей, регулярно проводити координаційні зустрічі, круглі столи, створювати кваліфікаційні міжвідомчі команди, обмінюватися досвідом між громадами, впроваджувати обов'язкові тренінги, проводити інформаційні кампанії. Так, Ніжинський міський центр соціальних служб (НМЦСС) регулярно проводить інформаційні заходи для залучення кандидатів у патронатні вихователі, публікує матеріали про роботу на сайті, фейсбуці та має офіційні контакти [https://www.nizhynrada.gov.ua/nmr/socialniy-zahist]. Також потрібно популяризувати позитивні історії патронатних сімей. Так, Ніжинська міська рада опублікувала на сайті MYNIZNYN статтю про створення патронатної сім'ї Авєр'янових в м.Ніжин [https://mynizhyn.com/news/misto-i-region/] та на Офіційному сайті Ніжинської міської ради статтю про розмір грошового забезпечення патронатних сімей [https://nizhynrada.gov.ua/news/novini/osobliva-robota]. Дуже важливо будувати партнерські відносини з міжнародними організаціями, наприклад, співпрацю з організацією «СОС Дитячі містечка», що активно розвивається у Ніжинській територіальній громаді. Така практика дозволяє залучати додаткові ресурси та експертний потенціал для розвитку соціальних послуг, сприяють підвищенню обізнаності населення про послугу патронату над дитиною, збільшують можливості залучення компетентних кандидатів та ефективного розвитку даної послуги.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, для надання послуги патронату над дитиною в Україні розроблені основні нормативно-правові, наукові засади, нагромаджені результати практичної роботи. Сімейний патронат демонструє значний потенціал як форма підтримки дітей у кризових умовах та соціальної роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, в умовах територіальної громади. Результати дослідження надання послуги патронату над дитиною у Ніжинській територіальній громаді дозволяють проаналізувати, як впроваджуються стандарти послуги, які труднощі виникають у процесі її організації, які чинники впливають на ефективність роботи патронатних вихователів. У Ніжинській територіальній громаді, як і в інших громадах Чернігівщини, послуга сімейного патронату є надзвичайно затребуваною і постійно розвивається. Разом з тим патронатні вихователі під час виконання своїх професійних обов'язків стикаються з низкою проблем, які потребують комплексного аналізу, оцінки реальних потреб, забезпечення стандартів послуги та ефективності її реалізації і комплексного реагування. Найпоширенішими проблемами є: затримка з фінансуванням та виплатами патронатним вихователям, емоційне та професійне вигорання патронатних вихователів, негативне сприйняття в громаді, труднощі адаптації дітей, недостатня підтримка з боку соціальних служб. Шляхами їх подолання визначаємо: своєчасні виплати, залучення місцевого бюджету, підвищення кваліфікації працівників, міжвідомчих команд, інформаційно-просвітницька робота серед населення. Реалізація таких заходів сприятиме підвищенню ефективності розвитку та надання послуги патронату над дитиною, забезпеченню сталості догляду за дитиною та реалізації її найкращих інтересів. Подальший розвиток системи патронату потребує комплексних дій: удосконалення законодавчої бази, посилення державної підтримки, розширення мережі підготовлених фахівців, впровадження механізмів міжвідомчої співпраці та підвищення суспільної поінформованості. В умовах війни та зростання кількості дітей, які потребують тимчасового захисту, патронатна сім'я набуває особливого значення для розвитку послуги патронату над дитиною для захисту прав дітей, що базується на цінностях гуманізму, родинності та відповідальності суспільства за кожну дитину. Тому подальші дослідження з вивчення інституту патронатної сім'ї, професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, які здійснюють супровід сім'ї дитини, допомагають батькам подолати складні життєві обставини в умовах воєнного стану є актуальними і важливими для розвитку соціальної послуги патронату над дитиною.

Список використаних джерел

1. Булеца С.Б., Лешанич Л.В. Періодизація розвитку патронату. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Юридичні науки»*. 2012. № 4. С. 69–72.
2. Деякі питання захисту прав дитини та надання послуги патронату над дитиною: Постанова Кабінету Міністрів України від 20 серпня 2021 року № 893. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/893-2021-п#Text (дата звернення: 30.04.2026).
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери/ За заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
4. Звєрєва І. Д. Соціальний супровід дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах: метод. посіб. Київ: Держсоцслужба, 2006. 104 с.
5. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс / За заг. ред.: І. Д. Звєрєвої, Ж. В. Петрочко. Київ: Фенікс, 2007. 528 с.
6. Кияниця З. П., Петрочко Ж. В. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2 ч.; Ч. І. Сучасні орієнтири та ключові технології. Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с.
7. Петрочко Ж. В. Теоретичні основи патронату над дітьми. *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* 2014. № 1. С. 83–90.
8. Про внесення змін до Порядку створення та діяльності сім'ї патронатного вихователя, влаштування, перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя: Постанова Кабінету Міністрів від 10 травня 2022 р. №581. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/581-2022-%D0%BF#Text (дата звернення: 30.04.2026).
9. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо надання послуги патронату над дитиною: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 травня 2024 р. № 633. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/633-2024-п#Text (дата звернення: 30.04.2026).
10. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 №2402-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text (дата звернення: 30.04.2026).
11. Сімейний кодекс України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text (дата звернення: 30.04.2026).

References

1. Buletsa, S. B., & Leshanych, L. V. (2012). Periodyzatsiia rozvytku patronatu [Periodization of the development of foster care]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Seriia «Yurydychni nauky» – Bulletin of Zaporizhzhia National University. Series: Juridical Sciences*, 4, 69–72 [in Ukrainian].
2. Deiaki pytannia zakhystu prav dytyny ta nadannia poslahy patronatu nad dytynoiu: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 20 serpnia 2021 roku № 893 [Some issues of child protection and the provision of foster care services: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 20, 2021, No. 893]. (2021). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/893-2021-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
3. Zvierieva, I. D. (Ed.). (2012). Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for social sphere specialists]. Kyiv, Simferopol: Universum [in Ukrainian].
4. Zvierieva, I. D. (2006). Sotsialnyi suprovid ditei, yaki opynylysia v skladnykh zhyttievykh obstavynakh [Social support for children in difficult life circumstances]. Kyiv: Derzhsotssluzhba [in Ukrainian].
5. Zvierieva, I. D., & Petrochko, Zh. V. (Eds.). (2007). Intehrovani sotsialni sluzhby: teoriia, praktyka, innovatsii [Integrated social services: theory, practice, innovations]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
6. Kyianytsia, Z. P., & Petrochko, Zh. V. (2017). Sotsialna robota z vrazlyvymy simiamy ta ditmy. Ch. I. Suchasni oriientyry ta kliuchovi tekhnolohii [Social work with vulnerable families and children. Part I. Modern guidelines and key technologies]. Kyiv: OBNOVA KOMPANI [in Ukrainian].
7. Petrochko, Zh. V. (2014). Teoretychni osnovy patronatu nad ditmy [Theoretical foundations of foster care for children]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social pedagogy: theory and practice*, 1, 83–90 [in Ukrainian].
8. Pro vnesennia zmin do Poriadku stvorennia ta diialnosti simi patronatnoho vykhovatelia, vlashtування, perebuvannia dytyny v simi patronatnoho vykhovatelia: Postanova Kabinetu Ministriv vid 10 travnia 2022 r. № 581 [On amendments to the Procedure for the creation and operation of a foster carer's family, placement, and stay of a child in a foster carer's family: Resolution of the Cabinet of Ministers of May 10, 2022, No. 581]. (2022). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/581-2022-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

9. Pro vnesennia zmin do deiakykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy shchodo nadannia poslahy patronatu nad dytynoiu: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 travnia 2024 r. № 633 [On amendments to some resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine regarding the provision of foster care services for children: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of May 30, 2024, No. 633]. (2024). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/633-2024-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

10. Pro okhoronu dytynstva: Zakon Ukrainy vid 26.04.2001 № 2402-III [On child protection: Law of Ukraine of April 26, 2001, No. 2402-III]. (2001). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text [in Ukrainian].

11. Simeinyi kodeks Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 10.01.2002 № 2947-III [Family Code of Ukraine: Law of Ukraine of January 10, 2002, No. 2947-III]. (2002). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text [in Ukrainian].

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
https://orcid.org/0000-0001-6198-9041

THEORETICAL AND PRACTICAL DEVELOPMENT ASPECTS CHILD GUARDIANSHIP SERVICE

Relevance of the study. The article highlights the family patronage development relevance in Ukraine as an effective family upbringing form for the period when the child, parents or persons replacing them overcome difficult life circumstances.
Main objective of the study. The article`s purpose is to determine the child patronage service implementation's features in a territorial community (using the Nizhyn territorial community example in Chernihiv region) based on the foster family institution`s functioning theoretical foundations analysis.
Methodology. The research methods were: a scientific literature analysis, regulatory and legal documents, the research results and information obtained generalization to determine the scientific, theoretical, organizational and legal foundations of the child patronage services development and provision; specialists` survey, foster carers, the information analysis on the community social institutions websites to clarify the child`s patronage services provision quantitative and qualitative aspects in the Nizhyn territorial community.
Results, findings and conclusions. The child`s patronage scientific and theoretical foundations development is determined: systemic and integrated approaches, scientific theories, the formation`s genesis, the regulatory and legal framework for functioning. The child`s patronage service essence as temporary care, a child`s upbringing and rehabilitation in the patron educator family for the child`s and parents` (persons replacing them) overcoming difficult life circumstances period is revealed. The providing child`s patronage practice services empirical study results in the Nizhyn territorial community are presented. The demand for this service in the community, the development dynamics, and the foster carers` work positive results are established. Problems that need to be solved and ways to overcome them are identified. The child patronage services` need for further development was emphasized, which requires comprehensive actions: strengthening state support, specialists` professional training, mechanisms implementation for interagency cooperation, and raising community awareness.
Significance. The study practical significance lies in generalizing the developing and providing child patronage services experience at the territorial community level.
Keywords: child, family with children in difficult life circumstances, family patronage, foster family, foster carer, child patronage service.

Отримано редколегією / Received: *30.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *11.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 364.4-053.6:316.62-021.462]"364"
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-292-300

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
https://orcid.org/0000-0002-4641-3121

Хлєбік С. Р.
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
s.khliebik@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-8272-1252

Божок В. В.
аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
valerii.bozhok7@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-1920-7310

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФІЛАКТИЦІ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

У статті проаналізовано теоретичні підходи до розуміння сутності віктимної поведінки підлітків. Запропоновано способи використання тренінгових технологій у соціальній роботі з підлітками щодо профілактики віктимної поведінки, визначено їх високу ефективність завдяки використанню інтерактивних форм навчання і розвитку особистості, мотивації до саморозвитку і самовдосконалення, практичного засвоєння оптимальних способів взаємодії та комунікації, релаксації тощо. Обґрунтовано віктимну поведінку підлітків як динамічний конструкт, що підлягає трансформації під впливом воєнних дій. Охарактеризовано можливості впровадження методичного інструментарію тренінгових технологій у роботу психологів, соціальних педагогів та волонтерських центрів, що працюють із неповнолітніми в кризових умовах війни та воєнного стану.
Ключові слова: віктимна поведінка підлітків, підлітковий вік, тренінг, тренінгові технології, соціальна робота, профілактика віктимності, резильєнтність; воєнний стан.

Постановка проблеми. Війна принесла значні зміни у всі аспекти життя українського суспільства, особливо постраждали найуразливіші його групи, такі як підлітки. Діти підліткового віку, які переживають війну, зазнають значного стресу і травматичних подій, що впливають на їх емоційний та психологічний стан. Психофізіологічна нестабільність, підвищена емоційна вразливість, потреба у визнанні, знижений рівень критичності мислення – все це зумовлює особливу чутливість підлітків до ситуацій ризику та підвищує ймовірність віктимізації. Особливо небезпечними є такі віктимогенні риси, як підвищена довірливість, труднощі в диференціації соціальних ролей, емоційна лабільність, імпульсивність, які в поєднанні з впливом неблагополучного соціального середовища створюють умови для виникнення деструктивних життєвих сценаріїв.

Вплив війни кардинально змінює психіку підлітка, створюючи нові ризики віктимізації та нові специфічні форми віктимної поведінки. Постійна напруга та відчуття вразливості мають подвійний негативний ефект: вони можуть підштовхувати дитину

до небезпечного пошуку гострих відчуттів або, навпаки, позбавляти волі до самозахисту, роблячи її вразливою перед зовнішніми загрозами

Тому в умовах соціальної нестабільності, зростання рівня насильства та агресії серед підлітків профілактика віктимної поведінки як один з ключових напрямів соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми набуває все більшого значення.

Це вимагає як науково обґрунтованого підходу до вивчення механізмів віктимності, так і практичної реалізації профілактичних програм, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, соціальних навичок та психоемоційної стійкості підлітків, застосування в них тренінгових технологій як інструменту формування резильєнтності та профілактики віктимності підлітків у воєнний період.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема віктимної поведінки підлітків та її профілактики є предметом міждисциплінарних досліджень у галузях психології, педагогіки та соціальної роботи. Значний внесок у вивчення цього феномену здійснено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, де розкрито як детермінанти віктимності, так і шляхи її профілактики. Європейські підходи до розуміння віктимності (Я. Прокопчик, М. Лейблінг, А. Фаттах) зосереджені на міждисциплінарному вивченні віктимологічного ризику та розробці превентивних моделей, що поєднують освітні, психологічні та соціальні компоненти. Окремих аспектів соціально-педагогічної роботи з віктимними дітьми в Україні торкаються дослідники М. Вовканич, Л. Завацька, В. Нечитайло, С. Пальчевський, В. Ролінський, О. Шишко та ін.

Серед останніх досліджень відмітимо дисертацію О. Хархан (2006), у якій визначено психологічні особливості віктимної поведінки підлітків, її типологію та обґрунтовано модель психопрофілактичної і психотерапевтичної допомоги. Авторкою доведено, що віктимність формується під впливом індивідуально-психологічних характеристик особистості та травматичного досвіду, а ефективна профілактика має включати психокорекційні програми [10]. У дисертації К. Сергеєвої (2016) розроблено комплексну програму профілактики агресивної поведінки підлітків, що включає тренінгові форми роботи (діагностичний, мотиваційний і тренінговий блоки). Важливо, що авторка підкреслює ефективність інтерактивних методів і групових тренінгів у зміні поведінкових моделей підлітків [8]. У контексті соціально-педагогічних підходів заслуговує уваги дослідження М. Богомолової (2014), у якому доведено ефективність міжінституційної взаємодії (школа, сім'я, соціальні служби) у профілактиці делінквентної поведінки підлітків, наголошено на необхідності системної профілактичної роботи та впровадження програм соціально-педагогічного впливу [1].

Актуалізацію проблеми в умовах сучасних соціальних викликів (у тому числі воєнного стану) відображено у новітніх дослідженнях. Зокрема, у дисертації Н. Гуртовенко (2025) та відповідній монографії обґрунтовано соціально-психологічні засади корекції девіантної поведінки підлітків в умовах трансформаційного суспільства. Авторка підкреслює роль стресогенних факторів, соціальної нестабільності та травматичних подій у формуванні ризикованих моделей поведінки [5].

Узагальнення наукових джерел дозволяє зробити висновок, що сучасні дослідження: акцентують увагу на багатофакторній природі віктимної поведінки (психологічні, соціальні, середовищні чинники); обґрунтовують необхідність комплексного підходу до профілактики; підтверджують ефективність тренінгових технологій як засобу формування безпечної поведінки та життєстійкості підлітків.

Попри значні теоретичні напрацювання у сфері діагностики віктимізації, практична профілактика в підлітковому середовищі залишається фрагментарною та недостатньо скоординованою. Зокрема, такі критично важливі аспекти, як навчання неповнолітніх базовим навичкам безпечної поведінки, розвиток комунікативної обережності, вміння відстоювати особисті кордони та формування соціальної відповідальності, досі не набули системного характеру в соціально-педагогічній науці та практичній соціальній роботі. В умовах війни, коли радикальна трансформація

психологічного стану підлітків створює нові специфічні форми вразливості, подолання цієї неефективності стає питанням національної безпеки.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні використання тренінгових технологій у профілактиці віктимної поведінки підлітків в умовах воєнних викликів.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік традиційно вважається кризовим періодом у розвитку особистості, що характеризується кардинальними трансформаціями психіки, соціальної позиції та емоційного фону. Як показують дослідження, саме в цьому віці найбільш інтенсивно формуються установки, які можуть як запобігати, так і сприяти віктимній поведінці.

Проблема віктимної поведінки підлітків у сучасних соціокультурних умовах набуває особливої актуальності, що зумовлено зростанням рівня соціальних ризиків, нестабільністю середовища та впливом воєнних викликів. У науковому дискурсі відсутнє єдине трактування цього феномену, що пояснюється його складною природою та міждисциплінарним характером. Наукове визначення віктимної поведінки, здійснене сучасними дослідниками, охоплює широке коло проблем, у межах яких простежуються різні підходи до інтерпретації цього явища. У науковій літературі віктимна поведінка трактується як такі «вчинки або дії у конкретних ситуаціях, що впливають на мотивацію та рішення злочинців, а також об'єктивно створюють небезпеку заподіяння шкоди діючому суб'єкту» [7, с. 61]. При цьому важливо враховувати, що віктимність може проявлятися як в об'єктивному змісті поведінки, так і в її суб'єктивному сприйнятті потенційним агресором. У першому випадку йдеться про власне віктимну поведінку, тоді як у другому – про квазівіктимну, коли поведінка інтерпретується правопорушником як така, що «виправдовує» агресію, навіть якщо об'єктивно вона не є небезпечною.

Власне під віктимною поведінкою підлітків розуміємо свідомі або несвідомі дії та вчинки, що характеризуються легковажністю, соціальною незрілістю, порушенням моральних або правових норм і можуть виступати приводом або умовою для вчинення протиправних дій щодо них. Таке визначення акцентує увагу не лише на поведінкових проявах, але й на їх потенційному впливі на розвиток віктимогенної ситуації. Зазначене трактування узгоджується з позиціями сучасних дослідників, які розглядають віктимну поведінку як результат взаємодії особистісних характеристик підлітка та конкретної соціальної ситуації. Зокрема, підкреслюється, що навіть незначні за змістом поведінкові прояви можуть набувати віктимогенного значення за умов несприятливого соціального контексту або неправильної інтерпретації їх іншими особами.

Переважна більшість дослідників наголошує на визначальній ролі ситуаційної детермінації віктимної поведінки та підкреслює неможливість її адекватного пояснення без урахування суб'єктивного значення ситуації для підлітка [7, с. 61]. Як справедливо зазначається у наукових працях, зрозуміти поведінку особистості можна лише за умови врахування того, який смисл вона надає конкретній життєвій ситуації, у якій перебуває.

У цьому контексті доцільно звернутися до результатів емпіричних і теоретичних досліджень, які конкретизують зазначені положення. Так, О. Хархан підкреслює, що віктимна поведінка підлітків формується під впливом поєднання індивідуально-психологічних характеристик та несприятливих соціальних умов, серед яких особливу роль відіграють підвищена тривожність, емоційна нестійкість і дефіцит соціальної підтримки [10].

У кримінологічному вимірі проблема віктимної поведінки розглядається як важливий чинник підвищення ризику стати жертвою правопорушення. Щоправда, О. Шишко зауважує, що «об'єктом віктимології має бути не лише постраждалий від злочину, а будь-яка жертва в широкому розумінні цього терміна» [11, с. 168].

Особливої гостроти проблема набуває в умовах воєнного стану. Хронічний стрес, переживання втрат, вимушене переміщення, порушення звичних соціальних

зв'язків і освітнього процесу створюють додаткові ризики для формування віктимної поведінки. Як зазначає Н. Гуртовенко, вплив травматичних соціальних змін сприяє підвищенню рівня особистісної вразливості підлітків і формуванню девіантних та віктимних моделей поведінки [5].

Таким чином, узагальнення наукових підходів дозволяє констатувати, що віктимна поведінка підлітків є складним багатовимірним феноменом, який формується під впливом взаємодії індивідуально-психологічних, соціальних і ситуаційних чинників та суттєво посилюється в умовах воєнних викликів. Це обумовлює необхідність пошуку ефективних засобів її профілактики. Головна *мета профілактики віктимізації* серед підлітків полягає у їхній девіктимізації: мінімізації віктимних проявів у поведінці потенційних жертв, запобіганні рецидивам, успішній ресоціалізації та відновленні соціальної справедливості в безпосередньому оточенні дитини.

Для реалізації цієї мети виділяють низку пріоритетних завдань: забезпечення необхідних умов для гармонійного індивідуального, особистісного та вікового розвитку підлітків; ґрунтовне дослідження їхніх індивідуально-психологічних особливостей; а також активне усунення та нейтралізацію віктимогенних впливів у середовищі їхньої соціалізації.

Сучасна практика профілактичної роботи підтверджує, що найбільш ефективним способом формування навичок безпечної поведінки у підлітків є впровадження тренінгових технологій. Вони дозволяють перейти від теоретичного інформування до практичного відпрацювання алгоритмів самозахисту, створення умов для безпосереднього переживання, рефлексії, взаємодії та закріплення нових форм поведінки через емоційно забарвлене.

Тренінг у профілактиці віктимної поведінки підлітків розглядається як цілеспрямований інтерактивний процес розвитку особистості, що дозволяє створити умови для самопізнання, корекції поведінкових моделей та закріплення ефективних моделей реагування в соціальних ситуаціях. Зокрема, на цьому наголошує В. Бочелюк, підкреслюючи, що «корекція віктимності полягає у навчанні та самовдосконаленні людини через утворення безпосереднього життєвого досвіду в спеціально організованому груповому контексті» [2, с. 41]. Потенціал цього контексту полягає в поєднанні когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів, що дозволяє впливати не лише на знання, а й на установки, емоції та поведінку учасників. Профілактичний ефект тренінгу пов'язаний із включенням учасника в діяльність, яка є емоційно значущою, когнітивно насиченою та соціально орієнтованою водночас. Тренінгові технології максимально використовують потенціал групової динаміки та творчого пошуку [6, с. 83]. Їхньою основою є моделювання стратегій поведінки у типових віктимологічних ситуаціях, що дозволяє підліткам не просто засвоювати інформацію, а формувати практичні навички безпеки через дію.

Основними принципами застосування тренінгових технологій у профілактиці віктимної поведінки є наступні:

принцип добровільності та психологічної безпеки, що передбачає створення довірливої, підтримувальної атмосфери, у якій учасники можуть відкрито висловлювати власні думки та переживання без ризику осуду чи стигматизації;

принцип активності та суб'єктності учасників, який забезпечує їх залучення до спільної діяльності, сприяє усвідомленню власного досвіду та формуванню відповідальності за власну поведінку;

принцип практичної спрямованості, що орієнтує тренінговий процес на формування конкретних життєвих умінь і навичок, необхідних для безпечної поведінки в реальних умовах;

принцип рефлексивності, який забезпечує осмислення підлітками власних дій, емоцій і поведінкових реакцій, а також їх можливих наслідків у різних соціальних ситуаціях.

Зміст тренінгової роботи доцільно структурувати за взаємопов'язаними напрямами, що комплексно охоплюють основні аспекти профілактики віктимної поведінки:

1) формування навичок безпечної поведінки, що передбачає опрацювання типових ризикованих ситуацій, з якими можуть стикатися підлітки (булінг, різні форми насильства, маніпулятивний вплив, небезпечні онлайн-контакти тощо). Реалізація цього напряму здійснюється через рольові ігри, ситуаційне моделювання, аналіз кейсів та колективне обговорення альтернативних моделей поведінки, що сприяє розвитку здатності до прогнозування наслідків власних дій;

2) розвиток емоційної саморегуляції, який включає вправи, спрямовані на усвідомлення та диференціацію власних емоційних станів, зниження рівня тривожності, формування навичок самоконтролю та конструктивного реагування на стресові ситуації. Особливого значення цей компонент набуває в умовах воєнного стану, коли підлітки перебувають під впливом хронічного стресу;

3) формування асертивної поведінки, що передбачає розвиток умінь відстоювати власні межі, конструктивно виражати свої потреби та почуття, протистояти соціальному тиску і маніпуляціям. Опанування асертивних стратегій дозволяє підліткам уникати ролі жертви у міжособистісних взаємодіях та підвищує їхню соціальну компетентність;

4) розвиток критичного мислення, який спрямований на формування здатності аналізувати інформацію, виявляти ознаки маніпулятивного впливу, приймати обґрунтовані рішення та адекватно оцінювати ризики у складних життєвих ситуаціях;

5) підвищення рівня життєстійкості (резильєнтності), що передбачає розвиток внутрішніх ресурсів особистості, формування позитивного світогляду, здатності до адаптації та подолання труднощів. У межах цього напряму використовуються вправи, спрямовані на зміцнення впевненості у власних силах, розвиток оптимізму та навичок самопідтримки.

Ефективність реалізації тренінгових технологій забезпечується використанням різноманітних інтерактивних методів, серед яких важливе місце займають мозковий штурм, групові дискусії, кейс-аналіз, рольові та ділові ігри, арт-терапевтичні техніки, а також елементи тілесно-орієнтованої терапії. Застосування зазначених методів сприяє активному залученню підлітків до процесу навчання, розвитку навичок міжособистісної взаємодії, формуванню здатності до аналізу ризикованих ситуацій і виробленню конструктивних моделей поведінки.

Комплексне поєднання інтерактивних методів найбільш повно реалізується у *технології форум-театру*, яка останніми роками активно використовується у соціально-педагогічній та профілактичній роботі з підлітками [3]. Форум-театр є інтерактивною технологією, заснованою на моделюванні проблемних життєвих ситуацій та активному залученні учасників до пошуку шляхів їх вирішення. Особливістю цієї технології є поєднання елементів рольової гри, групової дискусії, аналізу ситуацій та колективної рефлексії, що забезпечує комплексний вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості.

У процесі реалізації форум-театру учасники не залишаються пасивними спостерігачами, а виступають активними суб'єктами взаємодії: аналізують причини конфліктної чи небезпечної ситуації, пропонують альтернативні моделі поведінки, оцінюють можливі наслідки прийнятих рішень та відпрацьовують навички безпечної поведінки. Такий формат роботи створює умови для розвитку критичного мислення, емпатії, асертивності та здатності протистояти зовнішньому тиску і маніпуляціям.

Особливої актуальності застосування форум-театру набуває у контексті профілактики віктимної поведінки підлітків в умовах воєнного стану. Моделювання ситуацій булінгу, насильства, соціальної ізоляції, ризикованої онлайн-взаємодії чи психологічного тиску дозволяє підліткам безпечно опрацьовувати власний досвід, формувати навички самозахисту та підвищувати рівень життєстійкості. Крім того, технологія форум-театру сприяє створенню підтримувального середовища, у якому

підлітки мають можливість відкрито висловлювати власні переживання та отримувати позитивний досвід соціальної взаємодії.

Ключовим елементом тренінгів для підлітків є практичне *моделювання типових небезпечних ситуацій,* з якими вони можуть зіткнутися у повсякденному житті. Під час занять учасники опановують конкретні алгоритми дій за сценаріями «сам удома», «один на вулиці» або «як діяти, якщо загубився», що дозволяє перетворити теоретичні знання на реальну навичку самозахисту. Крім базових навичок фізичної безпеки, сучасні тренінгові технології обов'язково включають відпрацювання алгоритмів кібербезпеки та правил взаємодії з незнайомцями в мережі. Підлітки вчаться розпізнавати маніпуляції, протидіяти кібербулінгу та безпечно поводитися з особистими даними, що дозволяє мінімізувати ризики віктимізації у цифровому просторі.

Поведінковий підхід передбачає акцентування уваги на середовищі та модифікацію неадаптивної поведінки із застосуванням моделювання та рольової гри. Моделювання ґрунтується на розгляді життєвої ситуації, яка пропонується підліткам з метою демонстрації певної навички. Кожна навичка складається зі специфічних поведінкових кроків. Необхідною умовою є моделювання цих кроків у правильній послідовності. Найбільш доцільним є проведення таких занять у групах. На одному занятті доцільно вивчати тільки одну навичку. Заняття проводяться таким чином. Всі учасники групи отримують картки, на яких написані поведінкові кроки. Кожна картка складається з одного поведінкового кроку. Це спонукає учасників групи до уважного спостереження за проведенням вправи та готовності до обговорення.

Традиційними методами в тренінгу є групові дискусії, рольові ігри, аналіз життєвих ситуацій, які дозволяють залучити підлітків до активної взаємодії. Вдалим нововведенням є включення тренінгу чутливості, який базується на невербальних формах роботи і сприяє розвитку емпатії, усвідомленню особистих кордонів, самооцінки та сприйняття себе як цілісної особистості.

Щодо проведення роз'яснювальних бесід і психологічних тренінгів із дітьми та підлітками в закладах освіти та дитячих установах (зокрема навчання, спрямованого на попередження протиправних дій і формування стратегій поведінки в сексуально значущих та загрозливих для життя ситуаціях), а також заходів, пов'язаних із своєчасним і коректним статево-рольовим вихованням (формування знань у сфері статевих взаємин, морально-етичних принципів, суспільно прийнятних форм і безпечних моделей поведінки в різних життєвих ситуаціях), то вони можуть бути віднесені як до психолого-педагогічного, так і до соціально-педагогічного напрямів [9, с. 82].

Ефективним інструментом тренінгу є *групова дискусія*, що спрямована на колективне розв'язання проблемних питань та пошук консенсусу. Її особлива цінність у контексті анти-віктимної підготовки полягає у забезпеченні якісного зворотного зв'язку. Під керівництвом тренера учасники мають змогу зіставити власні погляди з думками інших, що допомагає усвідомити індивідуальні відмінності у сприйнятті небезпеки та критично оцінити власні пояснення критичних ситуацій.

Серед ігрових методів тренінгових технологій найбільшого поширення набули *ділові та рольові ігри.* У діловій грі основна увага приділяється відпрацюванню взаємодії підлітків у різних соціальних ситуаціях із акцентом на «інструментальному аспекті навчання». Це дозволяє зосередитися на технічних навичках безпечної поведінки, залишаючи поза межами глибокий аналіз міжособистісних стосунків чи мотивів вчинків учасників конфлікту [4, с. 73].

Рольова гра виступає у форматі поведінкової репетиції, де підліток, спираючись на реальну ситуацію, стає головним героєм та самостійно обирає партнерів для взаємодії. Під керівництвом ведучого обговорюються деталі події, емоційний стан учасників та передумови конфлікту, а перед початком обов'язково повторюються необхідні навички. Решта групи виконує роль спостерігачів, які за допомогою спеціальних карток оцінюють якість виконання кожного кроку, що дозволяє детально проаналізувати ефективність обраної стратегії поведінки.

Ігрові методи особливо ефективні в роботі з підлітками, оскільки гра є природним способом навчання та самовираження. Рольові, ділові, організаційні, творчі, імітаційні ігри виконують подвійну функцію: з одного боку, сприяють розвантаженню та зниженню захисних механізмів, а з іншого – створюють умови для ненав'язливої діагностики та корекції порушень у соціальній взаємодії. В умовах гри актуалізується життєвий досвід, формуються конструктивні моделі поведінки, розширюється репертуар реакцій у складних або небезпечних ситуаціях.

Таким чином, тренінгові технології виступають ефективним інструментом соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки підлітків, оскільки забезпечують не лише засвоєння знань, але й формування практичних навичок, необхідних для безпечної життєдіяльності в умовах сучасних соціальних викликів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підліткову віктимність в умовах війни слід розглядати як складний динамічний конструкт, що трансформується під тиском хронічного стресу та дефіциту безпеки. В її основі лежить не лише вікова емоційна незрілість та сугестивність, а й специфічні психологічні стани, спричинені воєнним станом: від апатії та втрати пильності до деструктивного прагнення самоствердження через ризик. Враховуючи складну структуру віктимізації сучасних підлітків, найбільш дієвим механізмом її профілактики є впровадження тренінгових технологій. На відміну від традиційних методів, тренінг (зокрема з елементами інтерактивного театру та групових дискусій) дозволяє перевести теоретичні знання про небезпеку у практичні навички безпечної взаємодії, сформувати внутрішню опору та навички емоційної саморегуляції, що критично важливо в умовах бойових дій, відпрацювати алгоритми розпізнавання нових, специфічних для війни віктимогенних ризиків.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та апробації спеціалізованих тренінгових програм, спрямованих на формування резильєнтності підлітків категорії внутрішньо переселених осіб та тих, хто перебуває в зоні безпосереднього впливу воєнних дій, а також у вивченні віддалених наслідків війни для їхньої соціальної безпеки.

Список використаних джерел

1. Богомолова М. Ю. Профілактика делінквентної поведінки підлітків у взаємодії соціальних інституцій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 ; Держ. вищ. навч. закл. «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2014. 20 с.

2. Бочелюк В. В. Соціально-психологічний тренінг як напрям корекції віктимної поведінки дівчат-підлітків. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія.* 2013. Т. 18, Вип. 4. С. 39–46.

3. Вольчева Г. Форум-театр як засіб формування конструктивної поведінки підлітка у конфліктній ситуації. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 2020. № 5. С. 59–65. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.5.2020.220771

4. Гарькавець С. О. Психологія підліткової віктимності : монографія. Луганськ : Ноулідж, 2013. 175 с.

5. Гуртовенко Н. В. Соціально-психологічні засади корекції девіантної поведінки підлітків в умовах сучасних соціогенних викликів: монографія. Київ : Бихун В. Ю. [вид.], 2025. 441 с.

6. Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Трубник І. В. Тренінгова робота у соціальній сфері. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2023. № 1 (105). С. 81–89. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-81-89

7. Папуша В. В. Віктимна поведінка підлітка: форми прояву та їх аналіз. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 60–66.

8. Сергеєва К. В. Профілактика агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2016. 368 с.

9. Терпелюк В. Сутність соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки підлітків – учнів загальноосвітніх шкіл. *Педагогічний часопис Волині*. 2015. № 1. С. 80–84.

10. Хархан О. М. Психологічні особливості віктимної поведінки підлітків: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2006. 20 с.

11. Шишко О. Я. Феномен віктимності в підлітковому віці. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2010. № 2. С. 164–176.

References

1. Bohomolova, M. Yu. (2014). Profilaktyka delinkventnoi povedinky pidlitkiv u vzaiemodii sotsialnykh instytutsii [Preventing delinquent behavior among adolescents through collaboration among social institutions]. *Candidate's thesis.* Sloviansk: Donbas. derzh. ped. un-t [in Ukrainian].

2. Bocheliuk, V. V. (2013). Sotsialno-psykholohichnyi treninh yak napriam korektsii viktymnoi povedinky divchat-pidlitkiv [Social-psychological training as an approach to correcting victimization behavior in adolescent girls]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Seriia : Psykholohiia – Bulletin of Odessa National University. Series: Psychology*, 18, 4, 39–46 [in Ukrainian].

3. Volcheva, H. (2020). Forum-teatr yak zasib formuvannia konstruktyvnoi povedinky pidlitka u konfliktnii sytuatsii [Forum theatre as a tool for fostering constructive behavior in adolescents during conflict situations]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social Work and Social Education*, 5, 59–65. https://doi.org/10.31499/2618-0715.5.2020.220771 [in Ukrainian].

4. Harkavets, S. O. (2013). Psykholohiia pidlitkovoi viktymnosti: monohrafiia [Psychology of adolescent victimity: a monograph]. Luhansk, Ukraine: Noulidzh [in Ukrainian].

5. Hurtovenko, N. V. (2025). Sotsialno-psykholohichni zasady korektsii deviantnoi povedinky pidlitkiv v umovakh suchasnykh sotsiohennykh vyklykiv: monohrafiia [The socio-psychological foundations of correcting deviant behavior in adolescents in the context of contemporary sociogenic challenges: a monograph]. Kyiv : Bykhun V. Yu. [in Ukrainian].

6. Konoshenko, S. V., Konoshenko, N. A., & Trubnyk, I. V. (2023).Treninhova robota u sotsialnii sferi [Training work in the social sphere]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Personal Spirituality: Methodology, Theory, and Practice,* 1(105), 81–89. https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-81-89 [in Ukrainian].

7. Papusha, V. V. (2016). Viktymna povedinka pidlitka: formy proiavu ta yikh analiz [Victimization in adolescents: manifestations and analysis]. *Nauka i osvita – Science and Education,* 11, 60–66 [in Ukrainian].

8. Serheieva, K. V. (2016). Profilaktyka ahresyvnoi povedinky pidlitkiv u tsentrakh sotsialno-psykholohichnoi reabilitatsii [Preventing Aggressive Behavior Among Adolescents in Social and Psychological Rehabilitation Centers]. *Candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

9. Terpeliuk, V. (2015). Sutnist sotsialno-pedahohichnoi profilaktyky viktymnoi povedinky pidlitkiv – uchniv zahalnoosvitnikh shkil [The essence of social and educational prevention of victimization among adolescents – students in general education schools]. *Pedahohichnyi chasopys Volyni – Volyn Pedagogical Journal,* 1, 80–84 [in Ukrainian].

10. Kharkhan, O. M. (2006). Psykholohichni osoblyvosti viktymnoi povedinky pidlitkiv [Psychological characteristics of victimization behavior in adolescents]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

11. Shyshko, O. Ya. (2010). Fenomen viktymnosti v pidlitkovomu vitsi [The phenomenon of victimization in adolescence]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychology Series,* 2, 164–176 [in Ukrainian].

Lisovets O.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-rector for Scientific Work and Innovative Activities
Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine
lisovets.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-4641-3121

Khliebik S.
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
s.khliebik@ndu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-8272-1252

Bozhok V.
Postgraduate Student
Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
valerii.bozhok7@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-1920-7310

TRAINING TECHNOLOGIES FOR THE PREVENTION OF ADOLESCENT VICTIMIZATION UNDER WARTIME CONDITIONS

Relevance of the study. The article examines the specifics of adolescent victimization under martial law and justifies the effectiveness of training-based technologies as a key approach to its prevention.
Main objective of the study. The aim of the study is to provide a theoretical justification for the use of training technologies in the prevention of adolescent victim behavior under war-related challenges.
Methodology. To achieve the research aim and address the stated objectives, a set of interrelated methods was employed, including the analysis and systematization of scientific sources (psychological, pedagogical, and victimological) to define the essence of adolescent victimization in wartime conditions, as well as the comparative-generalization method to contrast traditional approaches to prevention with contemporary training-based technologies.
Results, findings and conclusions. The theoretical significance of the study lies in substantiating adolescent victimization as a dynamic construct subject to transformation under the influence of military actions. The research expands scholarly understanding of the specific features of emerging forms of victim behavior in conditions of chronic stress and insecurity, and develops conceptual approaches to the use of interactive technologies as a systemic tool for anti-victimization prevention. The author considers war as a determinant of new forms of victim behavior arising from chronic stress, lack of safety, and the traumatic experiences of minors.
Particular attention is paid to interactive forms of work, including group discussions and methods of interactive theatre (forum theatre), which enable adolescents to model safe behavioral strategies and develop assertiveness and self-protection skills. It is demonstrated that the systematic implementation of training programs facilitates the transformation of a passive “victim” position into the role of an active agent of personal safety, which is critically important for the socio-psychological adaptation of minors in the crisis conditions of war and martial law.
Significance. The practical significance of the study is determined by the possibility of implementing the methodological toolkit of training technologies in the work of psychologists, social educators, and volunteer centers working with minors in crisis conditions.
Keywords: adolescent victim behavior; adolescence; training; training technologies; social work; prevention of victimization; resilience; martial law.

Отримано редколегією / Received: *01.05.2026*
Прорецензовано / Revised: *12.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 364-78:364.62-053.2
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-301-307

Сабат Н. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
nadiia.sabat@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-0437-6668

Сабат Н. І.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
nataliia.sabat@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-1677-6690

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМУЮЧИЙ ДОСВІД

Мета статті полягає у визначенні особливостей підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми, які пережили травмуючий досвід. Методологічну основу становлять аналіз, узагальнення та систематизація наукових джерел. Обґрунтовано необхідність комплексної підготовки фахівців із використанням травмоінформованого підходу. Визначено структуру професійної готовності, що охоплює когнітивний, ціннісно-мотиваційний та практико-орієнтований компоненти. Охарактеризовано їхній зміст, критерії сформованості та шляхи реалізації у процесі професійної підготовки студентів. Доведено, що комплексне використання тренінгових технологій, практичної підготовки та волонтерської діяльності забезпечує ефективність професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.
Ключові слова: підготовка соціальних працівників, діти з травматичним досвідом, психосоціальна підтримка, травмоінформований підхід, професійна готовність, когнітивний компонент, ціннісно-мотиваційний компонент, практико-орієнтований компонент.

Постановка проблеми. В умовах воєнного стану в Україні проблема психологічного та соціального захисту дітей, які пережили травмуючі події, набуває особливої актуальності. До таких подій належать вимушене переміщення, втрата близьких, руйнування житла, перебування в зоні бойових дій, тривале перебування у стресових умовах. Діти, які зазнали подібного досвіду, часто демонструють емоційну нестабільність, труднощі соціалізації, порушення поведінки та потребують комплексної підтримки. У цьому контексті важлива роль належить соціальному працівникові, який забезпечує психосоціальну допомогу, сприяє відновленню ресурсів дитини та її інтеграції в освітнє і соціальне середовище. Відтак особливої значущості набуває підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми, які зазнали травматичного досвіду, адже ефективність їхньої професійної діяльності залежить від рівня сформованості відповідних знань, умінь і професійних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підтримки дітей, які пережили травмуючі події, розглядається у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, які наголошують на необхідності міждисциплінарного підходу до їхньої реабілітації. Зокрема, питання застосування травмоінформованого підходу в соціальній роботі з дітьми під час війни висвітлено у роботах С. Вакуленко, в яких підкреслено

важливість комплексної психосоціальної підтримки дітей, що зазнали стресових подій [1, с. 17–22]. Особливості проявів посттравматичного стресового розладу у дітей різного віку проаналізовано К. Суятиновою, – вона акцентує увагу на емоційних та поведінкових реакціях дітей після травматичного досвіду [8, с. 171–177]. У працях Т. Даниленко розкрито психологічні механізми формування посттравматичних станів, необхідність комплексної допомоги, обґрунтовано системний підхід до подолання наслідків психотравми [3, с. 25–29]. Питання соціальної підтримки дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій, досліджують А. Гакман та С. Ткачик, наголошуючи на важливості поєднання соціально-педагогічної та психологічної реабілітації [2, с. 166–175]. Важливість у підготовці соціальних працівників знань про орієнтовані на травму підходи доводять Т. Семигіна, О. Столярик [7]. Узагальнення українських і зарубіжних підходів до дослідження посттравматичного стресу та підготовки фахівців до роботи з травматизованими особами представлено у працях Н. Коляди, О. Кравченко та Н. Левченко [5, с. 22–26]. У їхніх наукових дослідженнях увага приділяється психологічним наслідкам травматичного досвіду, особливостям посттравматичного розвитку, технологіям психосоціальної допомоги, а також професійній підготовці фахівців соціальної сфери.

Нормативно-правові засади захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, визначаються Конституцією України, законами України у сфері охорони дитинства, соціальних послуг, захисту прав дітей, а також державними програмами підтримки постраждалих від війни. Важливе значення мають рекомендації міжнародних організацій, спрямовані на забезпечення психосоціальної допомоги дітям у кризових ситуаціях. Дослідники підкреслюють необхідність формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми, які пережили травму, шляхом поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом.

Мета статті – визначити особливості формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми, які зазнали травмуючих подій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми, які пережили травматичний досвід, має ґрунтуватися на комплексному підході, що поєднує знання з психології травми, соціальної роботи, педагогіки, права, медико-соціальної допомоги та технологій кризового втручання. Важливим є формування не лише теоретичних знань, а й практичних навичок взаємодії з дітьми, які перебувають у стані емоційного напруження, втрати чи невизначеності.

На основі аналізу наукових підходів до структури професійної готовності майбутніх соціальних працівників та особистого досвіду виокремлюємо такі компоненти: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, практико-орієнтований.

Когнітивний компонент передбачає наявність системи знань про особливості психоемоційного розвитку дітей, які пережили травматичні події, причини виникнення стресових реакцій, механізми подолання травми, методи психосоціальної підтримки. До критеріїв сформованості когнітивного компонента відносимо знання про:

– психологічні наслідки травматичних подій у дітей різного віку;

– принципи надання першої психологічної допомоги;

– технології кризового втручання та соціального супроводу;

– нормативно-правові засади захисту дітей, які постраждали від війни;

– особливості міжвідомчої взаємодії у процесі допомоги дитині;

– методи оцінювання потреб дитини та планування індивідуальної підтримки.

У Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника теоретична підготовка здобувачів вищої освіти здійснюється під час вивчення дисциплін, пов’язаних із соціальною роботою, психологією кризових станів, технологіями соціальної допомоги, соціальною педагогікою та основами психосоціальної підтримки: «Технології соціальної роботи (вітчизняні та зарубіжні)», «Технології соціальної роботи з різними групами клієнтів», «Основи консультування клієнтів, які перебувають у СЖО», «Соціальна робота з постраждалими у воєнний період», «Соціально-

психологічна допомога учасникам воєнних дій», «Практична психологія в соціальній роботі з особами/ сім'ями, які перебувають у СЖО» та ін. [6]. У процесі навчання майбутні соціальні працівники опановують знання про вікові особливості реагування дітей на травматичні події, типові прояви стресу та посттравматичних реакцій, чинники ризику й захисні ресурси особистості. Особливу увагу приділяємо засвоєнню принципів травмоінформованого підходу, що передбачає створення безпечного середовища, недопущення повторної травматизації, підтримку почуття контролю та гідності дитини.

Важливим аспектом когнітивного компонента є формування у здобувачів вищої освіти знань про алгоритми надання першої психологічної допомоги, особливості кризового консультування, методи стабілізації емоційного стану дітей, які пережили травматичний досвід. Майбутні фахівці також засвоюють підходи до організації індивідуальної та групової роботи, методи розвитку життєстійкості, відновлення соціальних зв'язків та адаптації дитини до нових умов життя.

Когнітивний компонент охоплює також знання щодо особливостей міжвідомчої взаємодії у процесі допомоги дитині, яка зазнала травмуючих подій. Йдеться про співпрацю соціального працівника з психологами, педагогами, медичними працівниками, представниками Служб у справах дітей, Центрів соціальних служб, громадських організацій. Розуміння ролі кожного суб'єкта допомоги сприяє ефективному плануванню соціального супроводу, забезпечує комплексний підхід до підтримки дитини.

Очікуваними результатами навчання є здатність аналізувати психоемоційний стан дитини, визначати її потреби, добирати відповідні методи допомоги та прогнозувати результати професійної діяльності. Крім того, сформованість когнітивного компонента передбачає вміння застосовувати отримані знання під час розв'язання професійних ситуацій, розробляти індивідуальні плани підтримки, визначати ресурси дитини та її соціального оточення, а також оцінювати ефективність наданої допомоги. Це забезпечує підготовку майбутніх соціальних працівників до здійснення обґрунтованої, системної та професійно спрямованої діяльності з дітьми, які пережили травмуючі події.

Важливим складником професійної готовності є *ціннісно-мотиваційний компонент*, який відображає гуманістичну спрямованість особистості майбутнього соціального працівника. Він передбачає сформованість емпатії, толерантності, відповідальності, готовності до підтримки дітей у кризових ситуаціях. Ціннісні орієнтації визначають професійну позицію фахівця, його ставлення до дитини як до унікальної особистості, яка потребує допомоги та поваги.

Ціннісно-мотиваційний компонент включає:

– усвідомлення соціальної значущості роботи з дітьми, які пережили травму;

– внутрішню мотивацію до надання допомоги та підтримки;

– гуманістичні професійні цінності;

– готовність до емоційно складної професійної діяльності;

– здатність до саморегуляції та профілактики професійного вигорання.

Формування цього компонента відбувається через участь здобувачів освіти у волонтерських проєктах, тренінгах з розвитку емпатії, групових обговореннях, аналізі професійних ситуацій, рефлексивних завданнях. Важливу роль відіграє залучення студентів до діяльності, спрямованої на надання допомоги дітям, які опинилися у складних життєвих обставинах, зокрема участь у благодійних ініціативах, соціальних акціях, освітніх і психосоціальних заходах. Така практична взаємодія сприяє усвідомленню соціальної значущості майбутньої професії, формує відповідальне ставлення до виконання професійних обов'язків, розвиває гуманістичну спрямованість особистості.

Ефективним засобом формування ціннісно-мотиваційного компонента є використання тренінгових форм навчання, які спрямовані на розвиток емпатії, навичок активного слухання, емоційної чутливості до переживань дитини, здатності підтримувати її у кризових ситуаціях. У процесі таких занять студенти опановують методи

ненасильницької комунікації, вчаться встановлювати довірливі взаємини, розпізнавати емоційні стани дітей та адекватно реагувати на прояви страху, тривоги чи агресії.

Групові обговорення та аналіз професійних ситуацій сприяють розвитку рефлексивного мислення, формуванню здатності до морально-етичного оцінювання професійних дій, усвідомлення меж власної відповідальності та необхідності дотримання етичних норм соціальної роботи. Виконання рефлексивних завдань дозволяє майбутнім соціальним працівникам осмислити власні цінності, професійні мотиви, визначити рівень готовності до роботи з дітьми, які пережили травмуючі події, а також сформувати навички саморегуляції емоційного стану.

Важливим аспектом формування ціннісно-мотиваційного компонента є створення освітнього середовища, яке сприяє розвитку гуманістичних переконань, толерантного ставлення до різних категорій дітей, готовності до міжпрофесійної взаємодії. У процесі професійної підготовки використовуємо також методи рольового моделювання, кейс-метод, дискусії, що дають змогу студентам відпрацьовувати професійні ролі, формують позитивну мотивацію до майбутньої професійної діяльності. Усе це забезпечує формування стійкої професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників на підтримку дітей, які зазнали травмуючих подій, та готовність до здійснення ефективної психосоціальної допомоги.

Практико-орієнтований компонент передбачає сформованість умінь застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності. Він проявляється у здатності майбутніх соціальних працівників здійснювати оцінку потреб дитини, проводити індивідуальні та групові заняття, організовувати безпечне середовище, сприяти відновленню емоційного стану дітей.

До показників практико-орієнтованого компонента відносимо вміння:

– встановлювати довірливий контакт із дитиною;

– проводити первинну оцінку психоемоційного стану;

– застосовувати методи психосоціальної підтримки;

– організовувати групові заняття з розвитку життєстійкості;

– взаємодіяти з батьками, педагогами та іншими фахівцями;

– здійснювати соціальний супровід дітей у складних життєвих обставинах;

– сприяти адаптації дітей до нових умов життя та навчання.

Формування практичних навичок відбувається під час проходження навчальної та виробничої практик, участі у тренінгах, моделювання професійних ситуацій, виконання кейс-завдань, волонтерської діяльності. Під час практичної підготовки здобувачі вищої освіти мають можливість безпосередньо ознайомитися з діяльністю установ соціального захисту, Центрів соціальних служб, освітніх закладів, реабілітаційних центрів та громадських організацій, які працюють з дітьми, що пережили травмуючі події. Це сприяє формуванню у майбутніх соціальних працівників навичок професійної взаємодії, планування соціального супроводу та застосування сучасних технологій психосоціальної підтримки.

Важливим елементом практико-орієнтованої підготовки є використання інтерактивних методів навчання, зокрема рольових ігор, моделювання кризових ситуацій, тренінгів з розвитку комунікативних умінь та емоційної стійкості. У процесі виконання таких завдань студенти відпрацьовують алгоритми встановлення контакту з дитиною, навички активного слухання, способи реагування на прояви страху, тривоги, агресії або замкненості. Крім того, майбутні фахівці навчаються проводити індивідуальні консультації, організовувати групові заняття, спрямовані на розвиток життєстійкості, формування навичок саморегуляції та відновлення емоційного ресурсу дітей.

Практична підготовка також передбачає формування умінь розробляти індивідуальні плани соціальної підтримки дитини, визначати короткострокові та довгострокові цілі допомоги, добирати відповідні методи і форми роботи. Важливим є набуття досвіду взаємодії з батьками або законними представниками дитини, педагогами, психологами та іншими фахівцями, що забезпечує комплексний підхід до

подолання наслідків травматичного досвіду. Майбутні соціальні працівники вчаться координувати спільну діяльність різних суб'єктів допомоги, здійснювати моніторинг змін у стані дитини, коригувати план підтримки відповідно до її потреб.

Залучення здобувачів освіти до волонтерської діяльності, проведення розвивальних занять, творчих майстер-класів, групових вправ на зниження тривожності сприяє формуванню практичного досвіду роботи з дітьми, які пережили травматичні події. Така діяльність забезпечує розвиток професійної впевненості, здатності діяти у складних ситуаціях, гнучко застосовувати набуті знання та формує готовність до здійснення ефективної психосоціальної підтримки дітей.

Важливим аспектом підготовки є також ознайомлення майбутніх соціальних працівників із діяльністю закладів соціальної підтримки, реабілітаційних центрів, освітніх установ, які працюють із дітьми, що постраждали від війни [4]. Практичний досвід взаємодії з такими установами дає змогу здобувачам освіти сформувати цілісне уявлення про систему допомоги дітям та особливості професійної діяльності соціального працівника.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми, які зазнали травмуючих подій, має здійснюватися на основі цілісного підходу, що передбачає формування когнітивного, ціннісно-мотиваційного та практико-орієнтованого компонентів професійної готовності. Ефективність діяльності фахівця соціальної сфери залежить від рівня його професійних знань, гуманістичних цінностей та практичних умінь надання психосоціальної допомоги. Комплексна підготовка сприятиме формуванню компетентних соціальних працівників, здатних ефективно підтримувати дітей, які пережили травматичний досвід, та сприяти їхній успішній соціалізації.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми, які зазнали травмуючих подій. Актуальним є також визначення педагогічних умов ефективного формування професійної готовності здобувачів освіти до надання психосоціальної підтримки дітям у кризових ситуаціях. Подальшого дослідження потребує і змістове наповнення навчальних дисциплін, спрямованих на формування травмоінформованого підходу у професійній діяльності соціального працівника, а також розроблення навчально-методичного забезпечення для практичної підготовки студентів.

Список використаних джерел

1. Вакуленко С. М. Застосування травмоінформованого підходу в соціальній роботі з дітьми під час війни. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука.* 2025. № 1. С. 17–22. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-1-3

2. Гакман А., Ткачик С. Якість життя та соціальна підтримка дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій. *Physical culture and sport: scientific perspective.* 2025. Т. 1, № 1. С. 166–175. DOI: https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).22

3. Даниленко Т. І. Сутність посттравматичного стресового розладу: історія, критерії діагностики, механізми формування. *Ментальне здоров'я.* 2025. № 2. С. 25–29. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-2.5

4. Договори про співпрацю / кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи КНУВС. URL: https://ksptsr.cnu.edu.ua/dohovory-pro-spivpratsiu/ (дата звернення: 18.04.2026).

5. Коляда Н. М., Кравченко О. О., Левченко Н. В., Коляда Н. І. Посттравматичний стресовий розлад як предмет наукових досліджень. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука.* 2025. № 2. С. 22–26. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-2-4

6. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 110 Соціальна робота та консультування. Івано-Франківськ, 2025. URL: https://nmv.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/22/2025/09/op-sots-rob_bak-2025.pdf (дата звернення: 18.04.2026).

7. Столярик О. Ю., Семигіна Т. В. Орієнтовані на травму підходи: важливість у підготовці соціальних працівників та напрями розвитку. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2024. № 10. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828

8. Суятинова К. Особливості посттравматичного стресового розладу у дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2024. № 5. С. 171–177. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.25

References

1. Vakulenko, S. M. (2025). Zastosuvannia travmoinformovanoho pidkhodu v sotsialnii roboti z ditmy pid chas viiny [Application of trauma-informed approach in social work with children during wartime]. *Sotsialna robota ta psykholohiia: osvita i nauka – Social Work and Psychology: Education and Science*, 1, 17–22. https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-1-3 [in Ukrainian].

2. Hakman, A., & Tkachyk, S. (2025). Yakist zhyttia ta sotsialna pidtrymka ditei, yaki postrazhdaly vnaslidok voiennykh dii [Quality of life and social support of children affected by military actions]. *Physical culture and sport: scientific perspective*, 1(1), 166–175. https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).22 [in Ukrainian].

3. Danylenko, T. I. (2025). Sutnist posttravmatychnoho stresovoho rozladu: istoriia, kryterii diahnostyky, mekhanizmy formuvannia [The essence of post-traumatic stress disorder: history, diagnostic criteria, mechanisms of formation]. *Mentalne zdorovia – Mental Health*, 2, 25–29. https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-2.5 [in Ukrainian].

4. Dohovory pro spivpratsiu / kafedra sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty KNUVS [Cooperation agreements / Department of Social Pedagogy and Social Work]. (2026). Retrieved April 18, 2026, from https://ksptsr.cnu.edu.ua/dohovory-pro-spivpratsiu/ [in Ukrainian].

5. Koliada, N. M., Kravchenko, O. O., Levchenko, N. V., & Koliada, N. I. (2025). Posttravmatychnyi stresovyi rozlad yak predmet naukovykh doslidzhen [Post-traumatic stress disorder as a subject of scientific research]. *Sotsialna robota ta psykholohiia: osvita i nauka – Social Work and Psychology: Education and Science*, 2, 22–26. https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-2-4 [in Ukrainian].

6. Osvitno-profesiina prohrama «Sotsialna robota» pershoho (bakalavrskoho) rivnia za spetsialnistiu 110 Sotsialna robota ta konsultuvannia [Educational and professional program «Social work» of the first (bachelor's) level in specialty 110 Social work and counseling]. (2025). Ivano-Frankivsk : Karpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. Retrieved April 18, 2026, from https://nmv.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/22/2025/09/op-sots-rob_bak-2025.pdf [in Ukrainian].

7. Stoliaryk, O. Yu., & Semyhina, T. V. (2024). Oriientovani na travmu pidkhody: vazhlyvist u pidhotovtsi sotsialnykh pratsivnykiv ta napriamy rozvytku [Trauma-informed approaches: importance in training social workers and development directions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 10. https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828 [in Ukrainian].

8. Suiatynova, K. (2024). Osoblyvosti posttravmatychnoho stresovoho rozladu u ditei doshkilnoho viku [Features of post-traumatic stress disorder in preschool children]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia» – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series «Pedagogy. Psychology»,* 5, 171–177. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.25 [in Ukrainian].

Sabat N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
at Vasyl Stefanyk Carpathian National University
nadiia.sabat@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-0437-6668

Sabat N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
at Vasyl Stefanyk Carpathian National University
nataliia.sabat@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-1677-6690

TRAINING FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH CHILDREN WHO HAVE EXPERIENCED TRAUMATIC EVENTS

Relevance of the study. The relevance of this topic stems from the growing number of children who have experienced traumatic events due to military conflict, forced displacement, the loss of loved ones, and prolonged exposure to stressful conditions, which necessitates the preparation of future social workers to provide comprehensive psychosocial support.
*Main objective of the study.*The aim of the study is to identify the characteristics of developing the readiness of future social workers to work with children who have experienced traumatic events.
Methodology. The research methodology is based on the application of theoretical methods of analysis, synthesis, generalization, and systematization of scientific sources on the issue of professional training for social workers and psychosocial support for children with traumatic experiences. A structural-functional approach was used to identify the components of professional readiness of future social workers to work with children who have survived traumatic events.
Results, findings and conclusions. It has been determined that the training of future social workers should be based on a comprehensive approach that combines theoretical and practical training. The structure of professional readiness has been identified, comprising cognitive, value-motivational, and practice-oriented components. The cognitive component involves a body of knowledge regarding the psychological consequences of traumatic experiences, methods of psychosocial support, and the legal framework for child protection. The value-motivational component encompasses the development of humanistic values, empathy, responsibility, and motivation to work with children in crisis situations. The practice-oriented component involves the development of skills in assessing a child's needs, organizing individual and group work, providing social support, and facilitating interagency collaboration.
Significance. The practical significance of the study lies in the possibility of using the identified components of professional readiness in the training of future social workers at institutions of higher education. The proposed approach will contribute to the development of specialists capable of effectively providing psychosocial assistance to children who have experienced traumatic events and ensuring their social adaptation.
Keywords: training of social workers, children with traumatic experiences, psychosocial support, trauma-informed approach, professional readiness, cognitive component, value-motivational component, practice-oriented component.

Отримано редколегією / Received: *19.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *29.04.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

УДК 159.954.4-026.15-053.4
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-308-314

Чемодурова Ю. М.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри менеджменту, психології та інклюзивної освіти
Комунального закладу «Запорізького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради
ulinikch@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5432-2334

Шмаль О. Г.
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Психологія»
Запорізького національного університету
lenusik250@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-1226-3892

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті теоретично обґрунтовано психологічні детермінанти розвитку креативності у дітей дошкільного віку. Визначено, що креативність у цьому віці формується під впливом внутрішніх чинників, зокрема уяви, пізнавальної активності, емоційної відкритості, гнучкості мислення, ініціативності та самостійності, а також зовнішніх умов, серед яких важливими є підтримувальна взаємодія з дорослими, розвивальне середовище, гра, театралізована діяльність і варіативні творчі завдання. Узагальнено наукові підходи до розуміння креативності дошкільника, охарактеризовано її провідні прояви в дошкільному віці та окреслено психолого-педагогічні умови, що сприяють розвитку творчої активності дитини. Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості їх використання в роботі педагогів закладів дошкільної освіти, практичних психологів і батьків.
Ключові слова: креативність, дошкільний вік, психологічні детермінанти, творче мислення, емоційний розвиток, творча активність.

Постановка проблеми. Перехід української освіти до нових освітніх стандартів, пов'язаних із реалізацією компетентнісного підходу, висуває нові вимоги до освітнього процесу взагалі, та формування особистості дитини на різних рівнях освітньої системи, зокрема. Успішна інтеграція та самореалізація здобувачів освіти в сучасному світі потребує прояву таких особистісних якостей, як: відкритість до здобуття нового досвіду, творче ставлення до дійсності та вміння приймати нестандартні рішення в різних життєвих і професійних ситуаціях тощо. Отже, дошкільна освіта сьогодні все більше характеризується спрямованістю на розвиток творчих здібностей дитини, самостійності мислення, здатності помічати нове та діяти не за шаблоном. Все це передбачає розвиток у дошкільника креативності, яка в наукових працях розглядається як важлива особистісна якість, що не виникає раптово, а формується поступово під впливом низки психологічних чинників [4].

Важливо зазначити, що дошкільний вік є одним із найбільш чутливих періодів для розвитку більшості психічних функцій, в тому числі: уяви, мовлення, емоційної чутливості особистості, допитливості та здатності дитини творчо проявляти себе. Саме в цьому віці дитина активно взаємодіє зі світом, намагається досліджувати нове, експериментує, ставить багато запитань і випробовує різні способи дії. Відтак, в дошкільному віці закладаються базові передумови подальшої творчої активності

особистості [10]. Разом із тим, креативність не розвивається автоматично, її становлення залежить як від індивідуально-психологічних особливостей самої дитини, так і від зовнішніх умов її виховання та розвитку.

Однак, важливо зазначити, що в освітній діяльності багатьох педагогів закладів дошкільної освіти досі зберігається орієнтація на зразок, правильну відповідь і чітко визначений результат. У таких умовах дитяча ініціатива часто звужується, а розвиток креативності не отримує достатньої підтримки. Саме тому, на наш погляд, важливо окреслити, які психологічні детермінанти найбільше впливають на розвиток креативності у дітей дошкільного віку та за яких умов цей розвиток відбувається найпродуктивніше.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Здійснений аналіз сучасних наукових розвідок дає змогу побачити, що проблема розвитку креативності у дітей дошкільного віку в основному висвітлюється в декількох напрямах.

Перший напрям досліджень пов'язаний із розумінням сутності креативності як особистісної здатності до творчості. Так, С. Лозинська та В. Фалько підкреслюють, що креативність доцільно тлумачити як інтегративну властивість особистості, що виявляється у здатності створювати нові ідеї, демонструвати оригінальність мислення та виходити за межі звичних способів дії [4]. Подібно цьому, А. Пасічніченко пов'язує креативність із дитячою активністю, самостійністю та відкритістю до нового досвіду [7].

Другий напрям досліджень акцентує свою увагу на віковій специфіці прояву креативності. Так, І. Товкач наголошує, що в старшому дошкільному віці креативність особливо помітно виявляється в ігровій діяльності, словесній творчості, уявних ситуаціях та в умінні по-різному виконувати запропоновані завдання [10]. А. Зубалій підкреслює, що саме старший дошкільний вік є важливим для творчого становлення дитини, оскільки в цей період активніше розвиваються мовлення, уява та самостійність [2]. В свою чергу, V. Dykhta-Kirff у своїх працях наголошує, що дошкільний етап розвитку особистості є сприятливим для формування креативності, але за умови створення належного розвивального середовища [11].

Ще один, третій, напрям досліджень пов'язаний із визначенням умов і засобів розвитку креативності. Так, В. Вінс та О. Шевченко відзначають велике значення психологічно безпечного середовища, в тому числі підтримки дитячої ініціативи та такого освітнього простору, у якому дитина має право на спробу, пошук і помилку [1]. Дослідники І. Паласевич та С. Береза наголошують на ролі тих видів діяльності, які активізують уяву, емоційний відгук і самовираження дитини [6]. В свою чергу, Л. Клевака та К. Гресь доводять ефективність ігрової діяльності з використанням конструктора Lego як засобу формування креативності у старших дошкільників [3], а А. Пасічніченко та О. Вільхова акцентують увагу на театралізованій діяльність як значному потенціалі для розвитку креативності дітей дошкільного віку [8].

Окремо у сучасних дослідженнях звертається увага на психологічний стан дитини, що лежіть в основі її творчого розвитку. Так, відома вітчизняна дослідниця дошкільного віку Т. Піроженко підкреслює, що емоційна стійкість, відчуття захищеності, підтримувальна взаємодія з дорослим та прийняття індивідуальних особливостей дитини виступають базовими умовами її повноцінного розвитку [9]. Дотичним до цього є й положення О. Максимової, яка пов'язує розвиток творчих здібностей із формуванням гнучкості мислення та здатності бачити кілька способів розв'язання одного завдання [5].

Попри наявність праць з означеної проблематики, питання психологічних детермінант розвитку креативності у дітей дошкільного віку ще не можна вважати вичерпаним. Недостатньо цілісно висвітлено співвідношення внутрішніх і зовнішніх чинників, які визначають творчий розвиток дитини, а також їхнє практичне значення для роботи закладу дошкільної освіти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні психологічних детермінант розвитку креативності у дітей дошкільного віку та особливостей їх впливу на творчу активність дитини-дошкільника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Креативність дитини дошкільного віку ми розуміємо як складне психологічне утворення, яке охоплює не лише здатність дитини придумувати щось нове, а й уміння гнучко мислити, вільно поєднувати образи, виявляти ініціативу та бачити не один, а кілька варіантів дії [4]. У цей період креативність ще не є повністю сформованою, однак саме тоді закладаються її основні передумови.

Однією з провідних внутрішніх психологічних детермінант креативності виступає уява. Саме вона дає можливість дитині виходити за межі безпосередньо сприйнятої ситуації, створювати нові образи, фантазувати, по-новому трансформувати побачене або почуте у власний творчий результат. Добре розвинена уява забезпечує перехід від простого відтворення до творчого перетворення матеріалу, тому її цілком можна вважати одним із головних механізмів креативності [10].

Не менш важливою внутрішньою детермінантою є пізнавальна активність особистості. Допитливість, інтерес до нового, прагнення ставити запитання та самостійно знаходити відповіді створюють основу для творчого пошуку. Там, де дитина лише відтворює інструкцію, креативність проявляється слабше. Якщо ж ситуація спонукає порівнювати, міркувати, пробувати різні способи дії, творчий потенціал розкривається повніше [5].

Важливу роль відіграє і емоційна сфера дитини. Креативність тісно пов’язана зі здатністю дивуватися, емоційно відгукуватися на явища навколишнього світу, переживати і виявляти власне ставлення. Якщо дитина перебуває у стані напруження, скутості або боїться негативної оцінки, вона частіше уникає творчого ризику. Якщо ж є емоційна відкритість, підтримка і прийняття з боку дорослого, зростає готовність діяти вільніше, пробувати нове й не боятися помилятися [9].

До внутрішніх чинників відносять також самостійність та ініціативність дитини. Креативність проявляється не тільки в тому, що дошкільник може придумати цікаву ідею, а й у тому, що вона готова діяти без постійної підказки, обирати спосіб виконання завдання і вносити щось своє у відому ситуацію. Саме тому підтримка дитячої самостійності є важливою умовою розвитку креативності, тоді як надмірний контроль і постійна регламентація діяльності цю якість послаблюють [7].

Окреме місце серед внутрішніх детермінант належить гнучкості мислення. Йдеться про здатність бачити кілька можливих рішень, легко переходити від одного способу дії до іншого, змінювати задум відповідно до нових умов. Саме завдяки цій якості дитина не зупиняється на першому варіанті, а шукає інші, іноді більш оригінальні підходи. Розвиток гнучкості мислення прямо пов’язаний із вправами на уяву, словесну творчість, конструювання та ігрове моделювання ситуацій [5].

Разом із внутрішніми особливостями суттєвий вплив на розвиток креативності мають і зовнішні детермінанти. Насамперед це характер взаємодії дитини з дорослими. Якщо дорослий визнає право дитини на власну думку, не знецінює її фантазії, підтримує ініціативу та заохочує до пошуку, створюється сприятливе психологічне підґрунтя для творчого розвитку. Якщо ж у взаємодії переважають жорсткий контроль, постійні обмеження та вимога діяти виключно за зразком, розвиток креативності починає гальмуватися [1].

Розвивальне середовище виступає ще однією значущою зовнішньою детермінантною прояву креативності. Для того, щоб креативність розвивалася, дитина має мати доступ до різних матеріалів, образів, ігор, сюжетів і видів діяльності. Якщо середовище бідне або занадто регламентоване, поле творчого пошуку істотно звужується. Натомість варіативний простір, у якому можна будувати, вигадувати, комбінувати, малювати й драматизувати, стимулює творчу активність [6].

В дошкільному віці особливе значення у розвитку креативності набуває гра. Саме в грі дошкільника природно поєднуються уява, емоції, мовлення, самостійність і здатність створювати нові сюжети. Так, дослідники Л. Клевака та К. Гресь в своїх роботах показують, що використання конструктора Lego в ігровій діяльності сприяє

розвитку варіативності мислення, уміння створювати нові образи та знаходити нестандартні рішення [3]. Цінність вільної гри в дошкільному віці полягає в тому, що творчість у ній виникає природно – через внутрішню активність самої дитини.

Однім із засобів розвитку креативності виступає театралізована діяльність – у процесі інсценізації, виконання ролей і створення образів дитина вчиться проживати новий досвід, змінювати точку зору, добирати мовні та поведінкові засоби відповідно до ролі, що не тільки розширює її творчі можливості, а й допомагає активніше виявляти креативність [8].

Закцентуємо, що для розвитку креативності в освітньому процесі дошкільного закладу набуває свого значення спосіб побудови навчально-пізнавальних завдань: якщо завдання розраховане лише на одну правильну відповідь, дитина зазвичай орієнтується на зразок. І навпаки, якщо пропонуються відкриті або проблемні ситуації, активізується пошук, самостійне міркування та творче поєднання вже відомого матеріалу [5].

Таким чином, розвиток креативність у дітей дошкільного віку потребує врахування низки внутрішніх і зовнішніх чинників, які визначають творчу активність дитини, а також створення психолого-педагогічних умов, що сприяють всебічному розвитку дитини. Внутрішніми детермінантами креативності виступають такі властивості особистості дошкільника, як: уява, емоційна відкритість, пізнавальна активність, гнучкість мислення, ініціативність та самостійність. Важливими зовнішніми умовами є: підтримувальна позиція дорослого, психологічно безпечне середовище, вільна гра, конструювання, варіативні творчі завдання тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що розвиток креативності у дітей дошкільного віку є багатофакторним процесом, який залежить від поєднання внутрішніх психологічних властивостей дитини та зовнішніх умов її життєдіяльності. Провідними внутрішніми детермінантами виступають уява, пізнавальна активність, емоційна відкритість, гнучкість мислення, ініціативність і самостійність. До зовнішніх детермінант належать особливості взаємодії з дорослими, розвивальне середовище, ігрова та театралізована діяльність, конструювання і система варіативних творчих завдань.

Креативність розвивається тоді, коли дитина почувається в безпеці, не боїться помилки, має можливість діяти по-своєму і відчуває підтримку власної ініціативи. Якщо ж переважають жорстка регламентація, зразковість і знецінення дитячої фантазії, творчий потенціал звужується. Перспективи подальших розвідок передбачають більш глибоке вивчення взаємозв'язку окремих психологічних детермінант креативності, розроблення програм її розвитку для різних груп дошкільників, а також дослідження ефективності впровадження конкретних психолого-педагогічних технологій у практику роботи закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Вінс В. А., Шевченко О. В. Психологічні засади розвитку творчих здібностей дітей у закладі дошкільної освіти. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. Вип. 5. С. 67–71. DOI: https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.5.11

2. Зубалій А. О. Творчі здібності дітей старшого дошкільного віку та готовність до їх формування. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 217. С. 131–136. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-131-136

3. Клевака Л. П., Гресь К. О. Формування креативності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності з використанням конструктора Lego. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. Вип. 1 (9). С. 65–74. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-1(9)-65-74

4. Лозинська С. В., Фалько В. В. Теоретичні основи дослідження розвитку креативності у дошкільників як особистісної здатності до творчості. *Молодий вчений*. 2018. Вип. 8 (60). С. 162–165.

5. Максимова О. О. Критичне мислення та розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку. У кн.: *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної*

підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти : зб. наук. пр. Хмельницький, 2024. С. 375–379.

6. Паласевич І. Л., Береза С. Б. Розвиток креативності дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2024. Вип. 3 (148). С. 65–70.

7. Пасічніченко А. Формування креативності у дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 78. С. 17–21. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249780

8. Пасічніченко А., Вільхова О. Розвиток креативності дітей дошкільного віку у процесі театралізованої діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2025. Вип. 35. С. 181–185. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331135

9. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І., Карабаєва І. І., Гурковська Т. Л., Федорчук О. І. *Психологічна стійкість дитини дошкільного віку: визначення та підтримка розвитку* : підручник / за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 162 с.

10. Товкач І. Є. Психологічні особливості прояву креативності у старшому дошкільному віці. *Молодий вчений*. 2015. Вип. 4 (19), ч. 3. С. 106–110.

11. Dykhta-Kirff, V. Studying the Issue of Forming Creativity of Older Preschool Children in Child Development Centres. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*. 2025. Vol. 29, No. 1. P. 85–96. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-85-96

References

1. Vins, V. A., & Shevchenko, O. V. (2023). Psykholohichni zasady rozvytku tvorchykh zdibnostei ditei u zakladi doshkilnoi osvity [Psychological foundations of the development of children's creative abilities in a preschool education institution]. *Dniprovskyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava – Dnipro Scientific Journal of Public Administration, Psychology, Law*, 5, 67–71. https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.5.11 [in Ukrainian].

2. Zubalii, A. O. (2025). Tvorchi zdibnosti ditei starshoho doshkilnoho viku ta hotovnist do yikh formuvannia [Creative abilities of older preschool children and readiness for their formation]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 217, 131–136. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-131-136 [in Ukrainian].

3. Klevaka, L. P., & Hres, K. O. (2025). Formuvannia kreatyvnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku v ihrovii diialnosti z vykorystanniam konstruktora Lego [Formation of creativity in older preschool children in play activity using Lego construction set]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy – Society and National Interests*, 1(9), 65–74. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-1(9)-65-74 [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 studying the development of creativity in preschool children as a personal ability for creativity]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 8(60), 162–165 [in Ukrainian].

5. Maksymova, O. O. (2024). Krytychne myslennia ta rozvytok tvorchykh zdibnostei ditei doshkilnoho viku [Critical thinking and the development of creative abilities of preschool children]. In: Vprovadzhennia suchasnykh tekhnolohii v protsesi zabezpechennia yakisnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity: zbirnyk naukovykh prats [Implementation of modern technologies in the process of ensuring quality training of future preschool education specialists: *Collection of scientific papers*] (pp. 375–379). Khmelnytskyi [in Ukrainian].

6. Palasevych, I. L., & Bereza, S. B. (2024). Rozvytok kreatyvnosti ditei doshkilnoho viku [Development of creativity in preschool children]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 3(148), 65–70. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-3-9 [in Ukrainian].

7. Pasichnichenko, A. (2021). Formuvannia kreatyvnosti u ditei doshkilnoho viku [Formation of creativity in preschool children]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences,* 78, 17–21. https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249780 [in Ukrainian].

8. Pasichnichenko, A., & Vilkhova, O. (2025). Rozvytok kreatyvnosti ditei doshkilnoho viku u protsesi teatralizovanoi diialnosti [Development of creativity in preschool children in the

process of theatrical activity]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of Pedagogical Mastery*, 35, 181–185. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331135 [in Ukrainian].

9. Pirozhenko, T. O., Soloviova, L. I., Karabaieva, I. I., Hurkovska, T. L., & Fedorchuk, O. I. (2025). Psykholohichna stiikist dytyny doshkilnoho viku: vyznachennia ta pidtrymka rozvytku [Psychological resilience of preschool children: Definition and developmental support] (T. O. Pirozhenko, Ed.). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

10. Tovkach, I. Ye. (2015). Psykholohichni osoblyvosti proiavu kreatyvnosti u starshomu doshkilnomu vitsi [Psychological features of the manifestation of creativity in older preschool age]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 4(19, Pt. 3), 106–110 [in Ukrainian].

11. Dykhta-Kirff, V. (2025). Studying the issue of forming creativity of older preschool children in child development centres. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 29(1), 85–96. https://doi.org/10.32405/2308-3778-2025-29-1-85-96

Chemodurova Y.
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Management,
Psychology and Inclusive Education,
Municipal Institution «Zaporizhzhia Regional
In-Service Teacher Training Institute» of Zaporizhzhia Regional Council
ulinikch@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5432-2334

Schmal O.
Master's student majoring in Psychology,
Zaporizhzhia National University
lenusik250@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-1226-3892

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF CREATIVITY DEVELOPMENT IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN

Relevance of the study. The issue of creativity development in preschool-aged children is highly relevant in the context of contemporary education, which emphasizes initiative, independence, flexibility of thinking, and the ability to act beyond fixed patterns. Preschool age is a sensitive period for the development of imagination, emotional responsiveness, speech, and exploratory activity, which makes the study of psychological determinants of creativity theoretically and practically significant.

Main objective of the study. The purpose of the article is to theoretically substantiate the psychological determinants of creativity development in preschool-aged children, to characterize its main manifestations at this age, and to define the psychological and pedagogical conditions that promote its development.

Methodology. The study is based on theoretical analysis, comparison, generalization, systematization, and interpretation of contemporary scientific works on creativity, preschool psychology, and children's creative development. A structural-functional approach was used to organize the main psychological determinants of creativity development, while logical-theoretical modeling helped generalize the conditions of its development in preschool childhood.

Results, findings and conclusions. It has been established that creativity in preschool-aged children develops under the influence of internal psychological factors, including imagination, cognitive activity, emotional openness, flexibility of thinking, initiative, and independence. Significant external determinants include supportive interaction with adults, a psychologically safe and development-oriented environment, play, dramatization, and creative tasks. It has been shown that excessive regulation, rigid orientation toward one correct answer, and

insufficient support of children's initiative hinder the unfolding of creative potential. The article summarizes theoretical approaches to preschool creativity and substantiates the conditions that ensure its productive development.

Significance. The results may be used by preschool teachers, practical psychologists, and parents when creating conditions that support children's self-expression and creative activity.

Keywords: creativity, preschool-aged children, psychological determinants, creative thinking, imagination, emotional development, creative activity.

Отримано редколегією / Received: *26.04.2026*
Прорецензовано / Revised: *07.05.2026*
Опубліковано / Published: *28.05.2026*

ІНДЕКСУВАННЯ НАУКОВОГО ЗБІРНИКА

Index Copernicus International (ICI)

Google Scholar

Наукова періодика України Національна бібліотека України імені Вернадського

Open Ukrainian Citation Index (OUCI)

CrossRef

Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

Directory of Open Access scholarly Resources (ROAD)