

ISSN (PRINT) 2413-1865
ISSN (ONLINE) 2663-2772
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(м. Івано-Франківськ)

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



COLLECTION OF RESEARCH PAPERS

«PEDAGOGICAL SCIENCES»

Випуск 110



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Пермінова Людмила Аркадійвна – кандидатка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна

Заступники головного редактора:

Петухова Любов Євгенівна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна;

Слюсаренко Ніна Віталіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна

Відповідальний секретар:

Гончаренко Тетяна Леонідівна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна

Технічний секретар:

Блах Валерія Сергіївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Борис Макійович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Бондаренко Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет, Україна;

Вінник Максим Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

Воропай Наталія Анатоліївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна;

Глухов Іван Геннадійович – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

Гнедкова Ольга Олександрівна – кандидатка педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

Голінська Тетяна Миколаївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна;

Зорочкіна Тетяна Сергіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна;

Князян Маріанна Олексіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна;

Коваль Людмила Вікторівна – докторка педагогічних наук, професорка, Бердянський державний педагогічний університет, Україна;

Ковшир Олена Вікторівна – докторка педагогічних наук, професорка, Криворізький державний педагогічний університет, Україна;

Молнар Тетяна Іванівна – докторка педагогічних наук, доцентка, Мукачівський державний університет, Україна;

Мухаммет Демірбілек – доктор наук, магістр наук, Сюлейман Демірель Університет, Туреччина;

Нагрибелна Інна Анатоліївна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонська державна морська академія, Україна;

Носко Юлія Миколаївна – докторка педагогічних наук, професорка, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Тараса Григоровича Шевченка», Україна;

Омельчук Сергій Аркадійович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Пахомова Олена Володимирівна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна;

Саган Олена Валеріївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна;

Співаковський Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Суріна Ірина – докторка соціологічних наук, професорка, Поморська Академія, м. Слупськ, Польща;

Тесленко Валентин Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна;

Хоружа Людмила Леонідівна – докторка педагогічних наук, професорка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Україна;

Чайка Володимир Мирославович – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна;

Чичук Антоніна Петрівна – докторка педагогічних наук, професорка, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна;

Шевцов Андрій Гаррієвич – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Україна

Збірник наукових праць «Педагогічні науки» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі

Наказу МОН України № 886 від 02.07.2020 року (додаток № 4) з педагогічних наук

**A1 – Освітні науки, A2 – Дошкільна освіта, A3 – Початкова освіта, A4 – Середня освіта
(за предметними спеціальностями), A5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)**

Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus (Республіка Польща)

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету
(протокол від 30.06.2025 № 17)**

Реєстрація в Національній раді України з питань телебачення і радіомовлення:
Рішення № 2944 від 24.10.2024 (Ідентифікатор медіа R30-05619).

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Херсонський державний університет
(вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, e-mail: office@ksu.ks.ua. Тел.: +38 096 310 26 36).

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

Офіційний сайт видання: <https://ps.journal.kspu.edu>

© Херсонський державний університет, 2025
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2025



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Batyuk L. V. TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN TRAINING THE STUDENTS IN STEM EDUCATION.....	7
Іванюк Г. І. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ВИМІРІ НАУК ПРО ОСВІТУ.....	16
Мачинська Н. І., Вінарчук Н. М. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ.....	23
Яхнич М. В. СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІ ПРАКТИКИ У ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ КРАКОВА КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: ДОСВІД РОБОТИ З ДІТЬМИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОГО РИЗИКУ.....	29

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Кот Н. А. ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ У СФЕРІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	39
Фальченко В. І. ВИКОРИСТАННЯ СПАДЩИНИ УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНИКІВ СЕРЕДИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У ФОРМУВАННІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: ОБІЗНАНОСТІ ТА САМОВИРАЖЕННЯ У СФЕРІ КУЛЬТУРИ.....	48

СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Вільхова О. Г., Рагуліна М. М. ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	54
Гречишкіна І. А., Масловська І. С. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕГРАЦІЮ МУЗИКИ ТА МАТЕМАТИКИ.....	60

СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Братко М. В., Сіменик Є. С. ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРНАТУРА ЯК ЧИННИК ПЕРВИННОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО СПЕЦІАЛІСТА.....	65
Євтушенко Ю. О. ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	75
Кеменяш В. І. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРАВознавства В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	82
Kovalenko S. P. SOCIAL DETERMINANTS IN RECOGNIZING HIGHER EDUCATION DIPLOMAS.....	90



Корчагіна Г. С. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗВО УКРАЇНИ.....	96
---	-----------

СЕКЦІЯ 5. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Bobro N. S. OPPORTUNITIES AND RISKS OF THE METAVERSE IN THE CONTEXT OF DIGITAL UNIVERSITY DEVELOPMENT.....	102
Карташова Л. А., Новоселецький Д. Г. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗМІШАНИМ НАВЧАННЯМ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	108
Петухова Л. Є., Анісімова О. Е., Бальоха А. С. ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ВЕБМУЛЬТИМЕДІА: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ.....	118



CONTENTS

SECTION 1. METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Batyuk L. V. TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN TRAINING THE STUDENTS IN STEM EDUCATION.....	7
Ivaniuk H. I. RESEARCH METHODOLOGY IN THE INTERDISCIPLINARY DIMENSION OF EDUCATIONAL SCIENCES	16
Machynska N. I., Vinarchuk N. M. PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE: CURRENT CHALLENGES.....	23
Yakhnych M. V. SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN KRAKOW IN THE LATE 19TH AND EARLY 20TH CENTURIES: EXPERIENCE WORKING WITH CHILDREN IN CONDITIONS OF SOCIAL RISK.....	29

SECTION 2. THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Kot N. A. PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR COMPENSATING EDUCATIONAL LOSSES IN PRESCHOOLERS' PHYSICAL EDUCATION UNDER MARTIAL LAW CONDITIONS.....	39
Falchenko V. I. UTILIZING THE LEGACY OF UKRAINIAN ARTISTS OF THE MIDDLE 19TH TO EARLY 20TH CENTURY IN DEVELOPING KEY COMPETENCES: CULTURAL AWARENESS AND SELF-EXPRESSION.....	48

SECTION 3. THEORY AND PRACTICE OF UPBRINGING

Vilkhova O. H., Ragulina M. M. PROFESSIONAL SKILLS OF THE EDUCATOR IN THE PROCESS OF FORMING ARTISTIC AND CREATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN.....	54
Hrechishkina I. A., Maslovska I. S. FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S AESTHETIC TASTE THROUGH THE INTEGRATION OF MUSIC AND MATHEMATICS.....	60

SECTION 4. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Bratko M. V., Simenyk Ye. S. TEACHER INDUCTION AS A FACTOR OF NOVICE TEACHERS' PRIMARY ADAPTATION.....	65
Yevtushenko Yu. O. DOMESTIC AND INTERNATIONAL EXPERIENCE IN FORMING THE PROFESSIONAL-ETHICAL CULTURE OF FUTURE PHYSICIANS.....	75
Kemeniash V. I. DIGITAL COMPETENCE AS A FACTOR OF EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE LAW TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION.....	82
Kovalenko S. P. SOCIAL DETERMINANTS IN RECOGNIZING HIGHER EDUCATION DIPLOMAS.....	90



Korchahina H. S. PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF MUSICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	96
---	-----------

SECTION 5. MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Bobro N. S. OPPORTUNITIES AND RISKS OF THE METAVERSE IN THE CONTEXT OF DIGITAL UNIVERSITY DEVELOPMENT.....	102
Kartashova L. A., Novoseletskiy D. H. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF MANAGING BLENDED LEARNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	108
Petukhova L. Ye., Anisimova O. E., Balokha A. S. EDUCATIONAL POTENTIAL OF WEBMULTIMEDIA: OPTIMIZATION STRATEGIES IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION.....	118



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК [378.091.321-047.22:378.015.31(477:73)]:37.013.74
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-1>

TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN TRAINING THE STUDENTS IN STEM EDUCATION

Batyuk Liliya Vasylivna,
Candidate of Biological Science (PhD), Docent,
Associate Professor of the Department of Physics and Chemistry
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
l.batyuk@hnpu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-1863-0265

In the Concept of Development of Science and Mathematics Education (STEM Education), the implementation of which is envisaged by the Government of Ukraine by 2027, the need to focus on professional training of teachers is becoming increasingly relevant for higher education institutions. In this context, it is advisable to study the historical retrospection of the development of traditional and innovative educational technologies and the use of educational technologies in the professional activities of teachers in the field of STEM education in the country that is the source of STEM education – the United States of America.

Purpose. The purpose of the article, based on historical retrospection, is to investigate the development of traditional and innovative practices of using educational technology in the professional competence of teachers in the training of students in the field of STEM education. The following tasks were solved: to investigate which technologies in the professional activities of teachers are traditional and which are innovative in the spatial content of the development of education; to determine which technologies are important for students to master for professional activities in the field of STEM education.

Methods. To achieve the set goal, specific-search and logical-synthetic analysis; system-structural analysis; chronological analysis; statistical and comparative analysis of individual aspects of the development of STEM education; theoretical-generalizing method and interpretation method were used.

Results. The results of the study showed that in the category of traditional technologies, both in the USA and in Ukraine, passive learning technologies prevail, namely explanatory-illustrative, lecture and practical learning in the classroom. In the category of innovative technologies, activity, interactive technologies, as well as technologies of personality-oriented learning prevail. Project technologies are very often attributed by teachers to the group of innovative ones, but today it is obvious that mastering them is mandatory for teachers. In the context of our study, it should be noted that the issue of liberal education, namely «artes liberales» versus «artes serviles» in the development of the educational environment and the concept of education in the United States, led to a rethinking of the direction of education, in particular in determining the development of pedagogical skills of teachers and the training of students, which was manifested in the progress and improvement of pedagogical systems.

Conclusions. It is determined that the historical development of education is aimed at moving away from academic traditional learning, which has been an unchanging principle since the founding of the first higher education institutions in the United States, to the latest innovative educational methods, namely, information and communication, digital, problem-dialogical, problem-heuristic, interactive, personality-oriented, based on multiculturalism in education. Technologies of pedagogical skills of teachers in the field of STEM education, regardless of the country, are traditional (academic) and innovative at the same time, because the learning process can be oriented both to the classics and to innovations, which is a progressive model of education that attracts both young people and teachers who use the latest educational trends in their work.

Keywords: *STEM education, USA, Ukraine, competence, higher education institutions, teacher, educational technologies.*



ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ У СФЕРІ STEM ОСВІТИ

Батюк Лілія Василівна,
кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики і хімії

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

l.batyuk@hnpu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-1863-0265

В Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), впровадження якої передбачено Урядом України до 2027 року, для закладів вищої освіти стає все більш актуальною потреба орієнтування на професійну підготовку викладачів. У цьому контексті доцільно дослідити історичну ретроспекцію розвитку традиційних та інноваційних освітніх технологій та використання освітніх технологій у професійній діяльності викладачів у сфері STEM-освіти в країні, яка є джерелом STEM-освіти – в Сполучених Штатах Америки.

Мета статті на основі історичної ретроспекції дослідити розвиток традиційних та інноваційних практик використання освітніх технологій в професійній майстерності педагогів при підготовці студентів у полі STEM освіти. Вирішувались наступні завдання: дослідити, які технології, у професійній діяльності викладачів є традиційними, які є інноваційними в просторовому контенті розвитку освіти. Визначити якими технологіями важливо оволодіти студентам для професійної діяльності у полі STEM освіти.

Методи. Для досягнення поставленої мети використано конкретно-пошуковий та логіко-синтетичний аналіз; системно-структурний аналіз; хронологічний аналіз; статистичний та порівняльний аналіз окремих аспектів розвитку STEM-освіти; теоретико-узагальнюючий метод та метод інтерпретації.

Результати. Результати дослідження засвідчили, що в категорії традиційних технологій, як в США, так і в Україні, переважають пасивні технології навчання, а саме пояснювальна-ілюстративна, лекційна та форма практичного навчання на уроку. У категорії інноваційних технологій перевага діяльнісних, інтерактивних технологій, а також технологій особистісно-орієнтирного навчання. Проектні технології дуже часто відносяться педагогами до груп інноваційних, проте сьогодні очевидно, що оволодіння ними є обов'язковим для педагогів. У контексті нашого дослідження, слід зазначити, що питання ліберальної освіти, а саме «artes liberales» проти «artes serviles» при розвитку освітнього середовища і концепції освіти в Сполучених Штатах, призвело до переосмислення напряму освіти, зокрема у визначенні розвитку педагогічної майстерності викладачів та підготовки студентів, що виявилось у прогресі та покращенні педагогічних систем.

Висновки. Визначено, що історичний розвиток освіти спрямований на відхід від академічного традиційного навчання, яке було незмінним принципом із заснування перших вищих навчальних закладів у Сполучених Штатах Америки, до новітніх інноваційних освітніх методів, а саме, інформаційно-комунікаційних, цифрових, проблемно-діалогічних, проблемно-евристичних, інтерактивних, особистісно-орієнтованих, що базуються на мультикультуралізмі в освіті. Технології педагогічної майстерності викладачів у сфері STEM-освіти, незалежно від країни, є традиційними (академічними) та інноваційними водночас, адже процес навчання може бути орієнтований як на класику, так і на інновації, що є прогресивною моделлю освіти, яка приваблює як молодь, так і викладачів, які використовують у своїй роботі новітні освітні тренди.

Ключові слова: STEM-освіта, США, Україна, компетентність, заклади вищої освіти, викладач, освітні технології.

Introduction. In the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education), the implementation of which is envisaged by the Government of Ukraine by 2027 (About approval of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education), 2021; On the Implementation of the Innovative Educational Project «New Ukrainian School, University, Community, Government – Coordination of Interaction on the TeachHub Intellectual Platform», 2021; On the Implementation of an Innovative Educational Project of the All-Ukrainian Level on the Topic «Scientific

and Methodological Support of STEM Education in Educational Institutions», 2024), the need to focus on professional training of teachers in response to the needs of the new Ukrainian school is becoming increasingly relevant for higher education institutions. The individual success of the 21st century professional increasingly depends on STEM literacy where he/she can functioning as a high-quality professional, informed consumer, and citizen in a world of complex technologies. This component requires the ability to use digital devices and STEM skills from a set of disciplines that intersect and are integrated into an interdisciplinary



approach to learning and development. It is therefore not surprising that we are seeing a growing number of articles and books on STEM education and research that contribute to multiple perspectives and debates on STEM-related projects, assess student learning, and provide teachers with «pedagogical capital» (Machi 2009; Bybee, 2013; Raupp, 2019). The authors provide valuable suggestions, ranging from new conceptual approaches and the involvement of pedagogical partnerships (Yamada, et al., 2023; Anderson & Li, 2020; Federation of American Scientist, 2025) to the creation of comprehensive effective STEM learning environments in primary, secondary and higher education (Honey, 2014; Madden, et al., 2016; MacDonald, et al., 2020). This includes studying the demands of schools for modern technologies that a higher education graduate should have; the possibility of involving teachers as carriers of various technologies in the supervision of students in both formal and informal practices; increasing integration between disciplines and learning in the classroom and outside the classroom; the active use of electronic educational courses and digital learning technologies (Lee & Lee, 2022; Batyuk & Zhernovnykova, 2018). Some authors argue that STEM education combines only natural sciences and mathematics, others believe that STEM education is a variety of activities where research and project-based learning strategies replace traditional academic, lecture approaches (Breiner, et al., 2012) and innovative new educational approaches. From a broader perspective, STEM education can be described as a systematic process of teaching and/or learning in STEM fields (Prima, et al., 2024; Ntemngwa & Oliver, 2018; Valko, 2020). In this context, it would be advisable to study the development of traditional and innovative technologies of teacher skills in preparing students in the country that is the original source of STEM education, namely the United States of America.

Theoretical justification of the problem. As shown by the analysis of scientific, pedagogical and methodological research and publications, the US higher education system operates in the direction of actualizing STEM education, consolidating the efforts of the federal government, state governments, administration, teaching staff of higher education institutions, local communities and society as a whole (Means, et al., 2016; Boichenko & Boichenko, 2019; Margot & Kettler, 2019; Batyuk, 2025). The main task of the STEM educational field of the United States of America is to provide the necessary conditions for the formation of a harmonious personality, the development of creative and critical thinking, and the upbringing of civic qualities through the involvement of students in direct management of the team and the educational process. Immersion

of future specialists in educational technologies in the context of implementing new concepts of STEM education, and in the context of further development of science and mathematics teaching technologies (problem-based learning, critical thinking, etc.) automatically leads to determining the level of readiness of the teacher for professional activity and determines the level of mastery of educational technologies, traditional and innovative, in the professional skills of teachers in training students in the field of STEM education. From this position, in our study it is important to highlight the basic modern technologies of teaching, upbringing, pedagogical communication, which are used by practicing teachers, to study their recommendations for training students. Also, in connection with the need and new opportunities for early personal immersion of a student in the profession, the issue of their pedagogical support, the development of student competence by leading practitioners – carriers of educational technologies, is acute. Such a process of mastery can be organized only under the conditions of the implementation of the mentoring mechanism, which includes the participation of the student in the joint activities of the teacher and the student. Innovative technologies have a powerful impact on learning, and the main idea of modern learning technologies is to provide students with the opportunity to use educational objects that should be compatible with learning in any educational system and with any other future technology in this area. The success of innovative teaching technologies used by teachers is closely related to the student-centered approach to learning and the competencies that will be acquired as a result of learning (Vasyutina, 2024; Demchenko, 2023; Rakhmanina, 2024). Those working on the implementation of STEM education are well aware that although the main elements have been identified (Kelley & Knowles, 2016), there are still different concepts of what exactly traditional and innovative technologies in the field of STEM education entail. STEM education involves innovation and motivates reflection.

Methodology and methods. In the process of writing the article, specific-search and logical-synthetic analysis were used (for collecting, analyzing, systematizing and generalizing the provisions of historical, scientific-pedagogical, methodological, reference literature); system-structural analysis (for systematizing scientific facts about education and STEM education); chronological analysis; statistical (collection, processing, analysis of data); comparative analysis of individual aspects of the development of STEM education; theoretical-generalizing method and interpretation method (for formulating and substantiating conclusions based on



the results of the study). The purpose of the article, based on historical retrospection, is to investigate the development of traditional and innovative practices of using educational technology in the professional competence of teachers in the training of students in the field of STEM education. The following tasks were solved: to investigate which technologies in the professional activities of teachers are traditional and which are innovative in the spatial content of the development of education; to determine which technologies are important for students to master for professional activities in the field of STEM education.

Results and discussions. The development of the concept of education as a necessary step on the path to professional training, namely training in the field of STEM education, was associated three centuries ago mainly with the Anglo-Saxon world, especially with the United States of America (Kontowski, 2014). But the original source of the idea of STEM education itself, in the training of students, can be found in the origins of the training of speakers in the schools of rhetoric of Ancient Greece and Rome. It was on such innovative, at that time, methods and technologies of gaining experience by teachers that various social communities pinned all their hopes. It was believed that the point was not in encyclopedic knowledge, but in knowledge from various disciplines, which allowed the future master, worker, teacher, employee to take their rightful place in the world and use to achieve mastery precisely those skills (now known as professional competence) that they would need in the future. This is how education was understood in ancient Rome, namely as the concept of education in the field of «artes liberales», or as it is also called, in the field of «liberal arts». The free Roman citizen-inventor Vitruvius, who came from Campania and was a contemporary of Caesar, wrote: “The knowledge of an architect combines many sciences and various skills and only on their basis can one evaluate works that belong to the sphere of other arts. An architect must possess the art of writing, be a good draftsman, know geometry, and have a lot of historical knowledge. He must listen carefully to the philosophers; he must know music and medicine and legal norms should not be alien to him. He must know astronomy and the laws of the heavenly bodies” (Rowland & Howe, 2014).

The characteristic of education in the field of «artes liberales» widespread during the formation of the United States as a nation, was a principled opposition to the so-called studies known as «artes serviles», that is, those engaged in by persons deprived of the status of free citizens, or, as an alternative and more politically correct translation is now used, those who received training of a servants nature. In the Middle Ages, educators of the time took as a basis for education the idea of

Martianus Capella, a pagan writer of late antiquity, one of the first developers of the system of seven liberal arts (which included grammar, dialectic and rhetoric and advanced geometry, arithmetic, astronomy and music), and which structured early medieval education. Unfortunately, among these contemporary technologies, it is difficult to find any major innovations in relation to what we know about the disciplines and education that were developed in the ancient world. Later, in the 13th century, the issue of liberal education, namely the «artes liberales» versus the «artes serviles» in the development of the educational concept of the United States, brought to the surface in the preparation of students the question that needed to be resolved at that time: whether a democratic nation could adapt to its needs the undemocratic science of the nature of slavery and the impossibility of equal education for all. In response to this question, Thomas Jefferson, as one of the leaders of the abolition of the slave trade, as President of the United States (1801–1809), urged his compatriots not to send their descendants to Europe for education, but to receive a traditional education at home (Neem, 2013). His call led to the fact that the education of the United States at that time had a great impetus for the development, and the future primacy of the United States universities from the mid-19th century, to the greatest influence in the 1980s–2000s. Before the call of Thomas Jefferson, the idea of collegiate education, obtaining an education in the «artes liberales», based on the common life of students under the watchful eye of a teacher who also combined the role of an educator of future specialists, in universities (which were located far from urban areas), this idea was in practice limited to traditional teaching methods, the dominant model until that time, namely the study of the humanities, exclusively from the study of Latin and Greek and the recitation of classical texts by heart. This education was known as liberal education, understood by contemporary educators as a preparatory stage for real education, a kind of anteroom of education, as a means for turbulent young men to acquire some refinement, and, finally, a way to keep young people in difficult times under the beneficial influence of the knowledge and experience acquired by previous generations and the influence of religion in a country where it played at least as important a role as the acquisition of knowledge. This is a biographical stage of education in the United States, and Europe, where there was no room for any experimentation or innovation for teachers in the teaching and training of students (Geiger, 2015; Purdy, 2003). Liberal education was conducted under the auspices of Cicero and Socrates rather than Plato, and rhetoric was given priority over the philosophy of science.



The twentieth century brought a series of enormous changes, in particular, colleges and universities were more oriented towards the economic global market. The launch of state initiatives to create educational space, starting with the Morrill Land-Grant Acts of 1862 (Drexler, 2021; Morrill Act (1862), 2025), legislative acts of the United States that regulated the allocation of land from the federal government for the organization of practical agricultural education and the establishment of colleges in American states using the proceeds from the sale of federally owned lands (obtained from the indigenous tribes) and by the end of the century met with a wide response in radical American society. Despite the prevailing stereotype of Americans' hostility to philosophy, this biographical type of educational space, with the provision of land for educational institutions, provided practical training in skills such as agriculture, engineering, or homemaking (modern STEM and Agriculture). In the context of today's educational space, STEM and agriculture are inextricably linked, with agriculture being a practical context for STEM education. By incorporating agricultural concepts into STEM instruction, educators can provide traditional hands-on and innovative new experiences for use in teaching students in STEM education that demonstrate real-world applications of science, technology, engineering, and mathematics. This integration not only enhances students' understanding of STEM subjects, but also fosters a greater appreciation for the vital role that agriculture plays in our society and environment. The powerful baggage of traditions, historically changing ideas about this type of education and finally the great flexibility of the STEM model itself (in terms of cost and content) – all these factors contribute to the feeling that it is difficult to capture the essence of the concept of the STEM educational environment and its common core. At scientific conferences dedicated to STEM education, a significant participation is the voices that unsuccessfully try to demand the adoption of a common definition in the concept of what the STEM concept is. This term is closely related to the intellectual landscape and evokes the best associations associated with the possibilities of this «relatively new» educational trend; trends based on confidence in the long-term return on investments made, based on both the acquisition of knowledge and the development of skills that will be needed in adult life, such as critical thinking, creativity, analysis, the ability to solve critical issues.

Each generation poses a new question about how to adapt traditions to modernity. Because what was obvious in the past is no longer obvious today. Such was the fate of Latin as a language of instruction, such was, until recently, the question of women and representatives of national

minorities in education (Klemenčič, 2020). In the mid-19th century, Francis Wayland Parker, who believed that education should include the comprehensive development of the individual, namely, mental, physical and moral, and was an opponent of standardization, isolated learning and cramming (later the philosopher John Dewey called him the «father of progressive education»), wondered what to do so that his school where he taught did not go bankrupt. According to Francis Wayland Parker, education was not only about pushing information into the heads of students, but also about teaching them to think for themselves and become independent people (Patridge, 2022). In response to own question, Francis Wayland Parker resorted to innovative technologies in the skill of a teacher and lecturer, namely, he decided to allow the optionality of most courses, so that students could plan their own classes. He paid a loss for his innovative idea: his experimental pedagogical center merged with the Faculty of Education of the University of Chicago in 1901. The school he managed became a kind of laboratory of the university. The school was later headed by John Dewey, who was strongly influenced by the ideas of F. Parker (Sikandar, 2015; Williams, 2017).

Two decades later, an «epic» change in education took place at Harvard, where students were not only exempted from the obligation to attend mass and know Greek, but also introduced a system of elective courses, which was supposed to encourage the choice of specialization and provide better-prepared candidates with information about the opportunities and their future at the faculties. Education is now accessible to many people, but the greatest merit of the development of education in the United States is that a directed current was born, which has not weakened to this day, aimed at moving away from academic traditional learning, which was the principle since the founding of the first higher education institutions in the United States, to the latest innovative methods, emphasizing the ability to critically analyze information, advantages and prospects, globalization and multiculturalism in education. The learning process is now longer and, perhaps, more difficult for the student, where teachers take into account other factors, in addition to standardized test results. Studies show (Batyuk, 2023) that most often teachers of educational institutions in the practice of teaching natural and mathematical educational disciplines use such traditional teaching technologies as problem-based learning technologies, lecture teaching technology, information and communication, explanatory and illustrative and practical teaching forms in the lesson. The frequency of use of these forms is located in the rating of use, ranging from 1 (inclusive) to 10 (inclusive). The top of the rating



of innovative educational technologies, which are also used by teachers of natural and mathematical educational in higher education institutions, are such technologies as project, information and communication, digital learning, problem-dialogical, problem-heuristic, development of critical thinking, interactive, personality-oriented, based on electronic educational resources (virtual laboratory work, etc.)

Studies show that in the category of traditional technologies, both in the USA and in Ukraine, passive learning technologies generally prevail, namely explanatory-illustrative, lecture and the form of practical learning in the lesson. In the category of innovative technologies, the advantage of activity, interactive technologies, as well as technologies of personal-oriented learning has been revealed. Project technologies are very often attributed by teachers to the innovative group, but today it is obvious that mastering them is mandatory for teachers (Yamada, 2023). A similar statement applies to a number of other technologies related to solving inventive problems, etc., attributed to the innovative group. Regarding project technology, in all likelihood, for teachers and lecturers it is important not only to transfer solid, proven knowledge, although, of course, the USA is considered the best educational system, but it is in this area that accusations of radically overestimating standards are often repeated. New modern communication technologies in the context of online learning in Ukraine have opened a completely new chapter for higher education institutions, forcing educators to rethink the entire educational process. Thus, the instability of modernity, the economy, social changes or military aggression contribute to attempts to redefine education and traditional and innovative technologies of teacher skills in preparing students in the field of STEM education.

Conclusions. Over the past two decades, new educational initiatives have appeared in Ukraine, which are developing independently, adopting, to some extent, the experience the American educational system. STEM education, regardless of the country and educational institutions, has certain teaching features, namely, general knowledge combined with a deeper acquaintance with a certain field of knowledge, intensive teamwork and building a new level of communication between the teacher and the student. The technologies of teacher skill in preparing students in the field of STEM education are traditional (academic) and innovative at the same time, depending on what exactly we want to get in the process of obtaining education, because the learning process can be focused on both classics and innovations, which is a progressive model of education that attracts both young people and the teachers they use in their work the educational trends of different democratic

countries. Prospects for further research are aimed at investigation STEM education practice use in higher education that contribute to an open, just, and democratic society. Use the knowledge gained to address the most pressing issues related to the societal goals of higher education in Ukraine and around the world.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Валько Н.В. Система підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування STEM технологій у професійній діяльності. (Дис. ... д-ра пед. наук.) МОН України, Херсонський державний університет. Класичний приватний університет. Запоріжжя. 2020. 510 с.
2. Васютіна, Т.М. (2024) Освітні медіаресурси та цифрові застосунки як засоби реалізації STEM-технологій у підготовці майбутніх педагогів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 7, 18–24. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.07.018
3. Демченко, І., Григоренко, Т., Ревнюк, Н., Іващенко, К. (2023). Вплив освітнього середовища закладів вищої освіти на формування ключових компетентностей та соціальних навичок здобувачів. *Наукові інновації та передові технології*, 2(16), 271–283. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2\(16\)-271-283](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2(16)-271-283)
4. Кабінет Міністрів України. Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року (№ 131-р., 2021, січень 13). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/131-2021-%D1%80#Text>
5. Наказ Міністерства освіти і науки України. Про реалізацію інноваційного освітнього проекту «Нова українська школа, університет, громада, влада – координація взаємодії на інтелектуальній платформі TeachHub» за вересень 2021 – квітень 2026. (№ 1041, 2021, вересень 29). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/692/42a/66169242ab846373875908.pdf>
6. Наказ Міністерства освіти і науки України. Про реалізацію інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня за темою «Науково-методичне забезпечення STEM-освіти в закладах освіти» у вересні 2024 – грудні 2027 року. (№ 1438, 2024, жовтень 9). <https://mon.gov.ua/npa/pro-realizatsiiu-innovatsiinoho-osvitnoho-proiektu-na-vseukrainskomu-rivni-za-temoiu-naukovo-metodychne-zabezpechennia-stem-osvity-v-zakladakh-osvity-u-veresni-2024-hrudni-2027-rokiv>
7. Пріма, Р.М., Пріма, Д.А. (2024). Потенціал STEM-технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»)*, 5(39), 419–425. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-419-425](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-419-425)
8. Рахманіна, А.С. (2024). Розвиток особистості майбутнього педагога через формування STEM-компетентностей. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*, 15 (1), 43–50. DOI: [https://doi.org/10.31548/hspdagog15\(1\).2024.43-50](https://doi.org/10.31548/hspdagog15(1).2024.43-50)
9. Anderson, J., Yeping, Li (Eds.), 2020. *Advances in STEM Education*. Springer Nature Switzerland AG. 569 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52229-2>
10. Batyuk, L. (2023). Digital literacy among students in medical institutions of higher education in distance



learning situations. Scientific notes of the Department of Pedagogy, 52, 147–154. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-17>

11. Batyuk, L. (2025). Major aspects of STEM education based on U.S. government initiatives. *Educational Challenges*, 30(1), 88–105. DOI: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.06>

12. Batyuk, L., Zhernovnykova, O. (2018). Strategy for the development of digital competence in the national education system of Ukrainian society. *Journal of Education, Health and Sport*, 8(11), 912–921. DOI: <https://doi.org/10.12775/JEHS.2018.8.11.087>

13. Boichenko, M., Boichenko, V. (2019). STEM-education in the USA and Ukraine: comparative analysis. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (89), 3–13. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.05/003-013>

14. Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., Koechler, C. M. (2012). What Is STEM? A Discussion about Conceptions of STEM in Education and Partnerships. *School Science and Mathematics*, 112, 3–11. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x>

15. Bybee, R. W. (2013). The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities, National Science Teachers Association. 116 p.

16. Drexler, K. (2021). Morrill Act: Primary Documents in American History. <https://guides.loc.gov/morrill-act>

17. Federation of American Scientist. (2025). Establishing White House Initiative For STEM Educational Excellence & Workforce Development At The U.S. Department Of Education. <https://fas.org/publication/whisew/>

18. Geiger, R. L. (2015). The history of American higher education : learning and culture from the founding to world war II. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. Princeton University Press. 585 p.

19. Honey, M., Pearson, G., Schweingruber, H. (Eds.). STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research. Washington, DC: National Academies Press. 2014. 181 p. DOI: <https://doi.org/10.17226/18612>

20. Kelley, T. R., Knowles, J. G. (2016). A Conceptual Framework for Integrated STEM Education. *International Journal of STEM Education*, 3(11), 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>

21. Klemenčič, M. (2020). Alternative Higher Education. By P. N. Teixeira, J. C. Shin, (ed.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*: Bok (pp. 117–124). Springer, Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_27

22. Kontowski, D. (2014). Liberal education. Tradycyjna? Nowatorska? By Ratajczaka K. *Innowacje edukacyjne: wczoraj, dziś, jutro*: Book (pp. 23–29). Repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (AMUR), Poznań.

23. Lee, Y.-F., Lee, L.-S. (2022). Status and Trends of STEM Education in Highly Competitive Countries: Country Reports and International Comparison. Technological and Vocational Education Research Center. 534p.

24. MacDonald, A., Danaia, L., Murphy, S. (Eds.). (2020). *STEM Education Across the Learning Continuum*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. 316p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2821-7>

25. Machi, E. (2009). *Improving US competitiveness with K-12 STEM education and training*. Heritage

special report. SR-57. A report on the STEM education and National Security Conference, October 21–23, 2008. Washington, DC: Heritage Foundation. pp. 1–15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505842.pdf>

26. Madden, L., Beyers J., O'Brien, S. (2016). The importance of STEM education in the elementary grades: Learning from pre-service and novice teachers' perspectives. *Electronic Journal of Science Education*, 20(5), 1–18.

27. Margot, K. C., Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(2), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>

28. Means, B., Wang, H., Young, V., Peters, V., Lynch, S. J. (2016). STEM-focused high schools as a strategy for enhancing readiness for postsecondary STEM programs. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(5), 709–736. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21313>

29. Morrill Act (1862). (2025). The U.S. National Archives and Records Administration. <https://www.archives.gov/milestone-documents/morrill-act>

30. Neem, J. N. (2013). Developing Freedom: Thomas Jefferson, the State, and Human Capability. *Studies in American Political Development*. 27 (1), 36–50. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0898588X13000023>

31. Ntemngwa, C., Oliver, S. (2018). The implementation of integrated science technology, engineering and mathematics (STEM) instruction using robotics in the middle school science classroom. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 6(1), 12–40. DOI: <https://doi.org/10.18404/ijemst.380617>

32. Patridge, L.E. (2022). Talks On Teaching by Francis Wayland Parker. Legare Street Press. 184 p.

33. Purdy, W. C., (2003). The History of Higher Education in the Western United States. *A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts in Education*. 187 p.

34. Raupp, A.B. (2019). STEM education's lost decade and tenor. Forbes technology council. <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2019/07/25/stem-educations-lost-decade-and-tenor/#43f6101260c8>

35. Rowland, I. D., Howe, T. N. (Eds.). (2014). *Vitruvius: Ten Books on Architecture*. Cambridge University Press. 352p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840951>

36. Sikandar, A. (2015). John Dewey and His Philosophy of Education. *Journal of Education and Educational Developmen*, 2(2), 191 – 201.

37. Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st Century. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 9(1), 91–102.

38. Yamada, R., Yamada, A., Neubauer, D. E. (Eds.). (2023). Transformation of Higher Education in the Age of Society 5.0. International and Development Education. Palgrave Macmillan, Cham. pp. 159–167. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-15527-7_12

REFERENCES:

1. Anderson, J., Yeping, Li (Eds.), 2020. *Advances in STEM Education*. Springer Nature Switzerland AG. 569 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52229-2>

2. Batyuk, L. (2023). Digital literacy among students in medical institutions of higher education in distance learning situations. Scientific notes of the Department of Pedagogy, 52, 147–154. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-17>



3. Batyuk, L. (2025). Major aspects of STEM education based on U.S. government initiatives. *Educational Challenges*, 30(1), 88–105. DOI: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.06>
4. Batyuk, L., Zhernovnykova, O. (2018). Strategy for the development of digital competence in the national education system of Ukrainian society. *Journal of Education, Health and Sport*, 8(11), 912–921. DOI: <https://doi.org/10.12775/JEHS.2018.8.11.087>
5. Boichenko, M., Boichenko, V. (2019). STEM-education in the USA and Ukraine: comparative analysis. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (89), 3–13. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.05/003-013>.
6. Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., Koehler, C. M. (2012). What Is STEM? A Discussion about Conceptions of STEM in Education and Partnerships. *School Science and Mathematics*, 112, 3–11. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x>
7. Bybee, R. W. (2013). The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities, National Science Teachers Association. 116 p.
8. Demchenko, I., Grigorenko, T., Revnyuk, N., Ivashenko, K. (2023). Vplyv osvitnogo seredovisha zakladiv vishoyi osviti na formuvannya klyuchovih kompetentnostej ta socialnih navichok здобувачів [The influence of the educational environment of higher education institutions on the formation of key competencies and social skills of learners]. *Naukovi innovaciyi ta peredovi tehnologiyi* – Scientific innovations and advanced technologies, 2(16), 271–283. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2\(16\)-271-283](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2(16)-271-283) [In Ukrainian].
9. Drexler, K. (2021). Morrill Act: Primary Documents in American History. <https://guides.loc.gov/morrill-act>
10. Federation of American Scientist. (2025). Establishing White House Initiative For STEM Educational Excellence & Workforce Development At The U.S. Department Of Education. <https://fas.org/publication/whisew/>
11. Geiger, R. L. (2015). The history of American higher education : learning and culture from the founding to world war II. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. Princeton University Press. 585 p.
12. Honey, M., Pearson, G., Schweingruber, H. (Eds.). STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research. Washington, DC: National Academies Press. 2014. 181 p. DOI: <https://doi.org/10.17226/18612>
13. Kabinet Ministriv Ukraini. Pro zatverdzhennya planu zahodiv shodo realizaciyi Koncepciyi rozvitku prirodochno-matematichnoyi osviti (STEM-osviti) do 2027 roku. (№ 131-r., 2021, sichen 13). – Cabinet of Ministers of Ukraine. On approval of the action plan for the implementation of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education) until 2027 (№ 131-p., 2021, January 13). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/131-2021-%D1%80#Text> [In Ukrainian].
14. Kelley, T. R., Knowles, J. G. (2016). A Conceptual Framework for Integrated STEM Education. *International Journal of STEM Education*, 3(11), 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>
15. Klemenčič, M. (2020). Alternative Higher Education. By P. N. Teixeira, J. C. Shin, (ed.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*: Bok (pp. 117–124). Springer, Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_27
16. Kontowski, D. (2014). Liberal education. Tradycyjna? Nowatorska? By Ratajczaka K. *Innowacje edukacyjne: wczoraj, dziś, jutro*: Book (pp. 23–29). Repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (AMUR), Poznań.
17. Lee, Y.-F., Lee, L.-S. (2022). Status and Trends of STEM Education in Highly Competitive Countries: Country Reports and International Comparison. Technological and Vocational Education Research Center. 534 p.
18. MacDonald, A., Danaia, L., Murphy, S. (Eds.). (2020). *STEM Education Across the Learning Continuum*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. 316p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2821-7>
19. Machi, E. (2009). *Improving US competitiveness with K-12 STEM education and training. Heritage special report. SR-57*. A report on the STEM education and National Security Conference, October 21–23, 2008. Washington, DC: Heritage Foundation. pp. 1–15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505842.pdf>
20. Madden, L., Beyers J., O'Brien, S. (2016). The importance of STEM education in the elementary grades: Learning from pre-service and novice teachers' perspectives. *Electronic Journal of Science Education*, 20(5), 1–18.
21. Margot, K. C., Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6 (2), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>.
22. Means, B., Wang, H., Young, V., Peters, V., Lynch, S. J. (2016). STEM-focused high schools as a strategy for enhancing readiness for postsecondary STEM programs. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(5), 709–736. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21313>
23. Morrill Act (1862). (2025). The U.S. National Archives and Records Administration. <https://www.archives.gov/milestone-documents/morrill-act>
24. Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukraini. Pro realizaciyu innovacijnogo osvitnogo proektu “Nova ukrayinska shkola, universitet, gromada, vlada – koordinaciya vzayemodiyi na intelektualnij platformi TeachHub” za veresen 2021 – kviten 2026. (№ 1041, 2021, veresen 29). – Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. On the implementation of the innovative educational project “New Ukrainian school, university, community, government – coordination of interaction on the intellectual platform TeachHub” for September 2021 – April 2026. (No. 1041, 2021, September 29). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/692/42a/66169242ab846373875908.pdf> [In Ukrainian].
25. Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukraini. Pro realizaciyu innovacijnogo osvitnogo proektu vseukrayinskogo rivnya za temoyu «Naukovo-metodichne zabezpechennya STEM-osviti v zakladah osviti» u veresni 2024 – grudni 2027 roku. (№ 1438, 2024, zhovten 9). – Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. On the implementation of an innovative educational project of the all-Ukrainian level on the topic “Scientific and methodological support of STEM education in educational institutions” in September 2024 – December 2027. (No. 1438, 2024, October 9). <https://mon.gov.ua/npa/pro-realizatsiyu-innovatsijnogo-osvitnoho-projektu-na-vseukrainskomu-rivni-za-temoiu-naukovo-metodichne->



zabezpechennia-stem-osvity-v-zakladakh-osvity-u-veresni-2024-hrudni-2027-rokiv [In Ukrainian].

26. Neem, J. N. (2013). Developing Freedom: Thomas Jefferson, the State, and Human Capability. *Studies in American Political Development*, 27 (1), 36–50. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0898588X13000023>

27. Ntemngwa, C., Oliver, S. (2018). The implementation of integrated science technology, engineering and mathematics (STEM) instruction using robotics in the middle school science classroom. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 6(1), 12–40. DOI: <https://doi.org/10.18404/ijemst.380617>

28. Patridge, L.E. (2022). Talks On Teaching by Francis Wayland Parker. Legare Street Press. 184 p.

29. Prima, R. M., Prima, D. A. (2024). Potencial STEM-tehnologij u profesijnij pidgotovci majbutnih pedagogiv [The potential of STEM technologies in the professional training of future teachers]. *Perspektivi ta innovaciyi nauki (Seriya "Pedagogika", "Psihologiya", "Medicina")* – Prospects and innovations of science (Series "Pedagogy", "Psychology", "Medicine"), 5(39), 419–425. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-419-425](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-419-425) [In Ukrainian].

30. Purdy, W. C., (2003). The History of Higher Education in the Western United States. *A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts in Education*. 187p.

31. Rahmanina, A. S. (2024). Rozvitok osobistosti majbutnogo pedagoga cherez formuvannya STEM-kompetentnostej [Development of the personality of a future teacher through the formation of STEM competencies]. *Gumanitarni studiyi: pedagogika, psihologiya, filozofiya* – Humanities: Pedagogy, Psychology, Philosophy, 15 (1), 43–50. DOI: [https://doi.org/10.31548/hspedagog15\(1\).2024.43-50](https://doi.org/10.31548/hspedagog15(1).2024.43-50) [In Ukrainian].

32. Raupp, A.B. (2019). STEM education's lost decade and tenor. Forbes technology council. <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2019/07/25/stem-educations-lost-decade-and-tenor/#43f6101260c8>

33. Rowland, I. D., Howe, T. N. (Eds.). (2014). *Vitruvius: Ten Books on Architecture*. Cambridge University Press. 352 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840951>

34. Sikandar, A. (2015). John Dewey and His Philosophy of Education. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 191–201.

35. Valko, N. V. (2020). *Sistema pidgotovki majbutnih uchiteliv prirodniccho-matematichnih disciplin do zastosuvannya STEM tehnologij u profesijnij diyalnosti* [Valko N.V. System of training future teachers of natural and mathematical disciplines for the application of STEM technologies in professional activities]. (Dis. ... d-ra ped. nauk.) MON Ukrayini, Hersonskij derzhavnij universitet. Klasichnij privatnij universitet. Zaporizhzhya. – (Diss. ... Doctor of Science in Education) Ministry of Education and Science of Ukraine, Kherson State University. Classical Private University. Zaporizhzhia. 2020. 510 p. [In Ukrainian].

36. Vasyutina, T.M. (2024). Osvitni mediaresursi ta cifrovi zastosunki yak zasobi realizaciyi STEM-tehnologij u pidgotovci majbutnih pedagogiv [Educational media resources and digital applications as means of implementing STEM technologies in the training of future teachers]. *Naukovi zapiski. Seriya: Pedagogichni nauki* – Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences, 7, 18–24. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.07.018 [In Ukrainian].

37. Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st Century. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 9(1), 91–102.

38. Yamada, R., Yamada, A., Neubauer, D. E. (Eds.). (2023). *Transformation of Higher Education in the Age of Society 5.0. International and Development Education*. Palgrave Macmillan, Cham. pp 159–167. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15527-7_12

Стаття надійшла до редакції 28.04.2025.
The article was received 28 April 2025.



УДК 378.013:001.8

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-2>

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ВИМІРІ НАУК ПРО ОСВІТУ

Іванюк Ганна Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
h.ivaniuk@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7758-5121

Мета статті полягає у висвітленні сутності методології дослідження у міждисциплінарному вимірі наук про освіту задля піднесення на вищий щабель функціональності наукових досліджень в освітній сфері.

Методи. Для досягнення мети та реалізації завдань використано комплекс методів: аналіз, синтез, систематизація, зіставлення, узагальнення, що уможливило структурування матеріалів теоретичного пошуку, формулювання узагальнень і висновків; контент-аналіз – для кількісного і якісного простеження тенденцій науково-педагогічних досліджень і виявлення гальмівних чинників, що мають місце в підготовці докторів філософії.

Результати. Використання проблемного, системного, компетентнісного, аксіологічного підходів дало змогу висвітлити, окреслену в статті проблему цілісно, з урахуванням актуальних місії та візій педагогічної науки. Обґрунтовано теоретичні, методологічні та прикладні аспекти, актуальні для педагогічної науки (наук про освіту) та освітніх практик підготовки майбутніх докторів філософії (PhD); узагальнено провідні напрями щодо подолання розривів під час виконання наукової складової за освітньо-науковою програмою з галузі знань А Освіта зі спеціальності А1 Освітні науки. Висвітлена в статті проблематика, схарактеризована в контексті провідних функцій педагогічної науки, що розширює її наукове поле у руслі сучасних освітніх викликів. Актуалізовано проблему вдосконалення наукової підготовки майбутніх докторів філософії з використанням кращих українських і зарубіжних освітніх практик; висвітлено сутність суперечностей в обґрунтуванні тематики теоретичних і прикладних дисертацій; взаємозв'язки між теоретичним, методологічним і технологічним рівнями науково-педагогічних досліджень. Чільне місце відведено висвітленню терміносистеми міждисциплінарних досліджень і її інтерпретації у руслі сучасного українського правопису.

Висновки: узагальнені першорядні аспекти методології досліджень, згідно з логікою наукового пошуку, у єдності їх взаємозв'язків у міждисциплінарному вимірі наук про освіту, сприятимуть поступу до отримання нових знань і освітніх практик, що ґрунтуються на новітніх ідеях і концепціях про освіту людини в змінному світі.

Ключові слова: методологія, методологічні підходи, методи, суперечності, тенденції, освітньо-наукова програма, підготовка докторів філософії, функції науки, терміносистема, дисертація.

RESEARCH METHODOLOGY IN THE INTERDISCIPLINARY DIMENSION OF EDUCATIONAL SCIENCES

Ivaniuk Hanna Ivanivna,
Doctor of Educational Sciences, Professor, Professor of the Department of Educational
Sciences and Psychological and Pedagogical Sciences
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
h.ivaniuk@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7758-5121

The purpose of the article is to illuminate the essence of research methodology in the interdisciplinary dimension of educational sciences in order to elevate the functionality of scientific research in the field of education to a higher level.

Methods. A set of methods was used to achieve the goals and objectives: analysis, synthesis, systematization, comparison, and generalization, which made it possible to structure the materials of theoretical research, formulate generalizations and conclusions; content analysis – for the quantitative and qualitative tracking of trends in scientific and pedagogical research and identifying hindering factors present in the PhD training.

Results. The use of problem-oriented, systemic, competency-based, and axiological approaches has allowed for a comprehensive illumination of the issue outlined in the article, taking into account the current missions



and visions of pedagogical science. The theoretical, methodological, and practical aspects relevant to pedagogical science (educational sciences) and educational practices for training future doctors of philosophy (PhDs) have been substantiated; leading directions for overcoming gaps in the scientific component of the educational and scientific program in the field of knowledge “A Education” with a specialty “A1 Educational Sciences” have been summarized. The issues highlighted in the article are characterized within the context of the leading functions of pedagogical science, which expands its scientific field in line with contemporary educational challenges. The problem of improving the scientific training of future doctors of philosophy using the best Ukrainian and foreign educational practices has been actualized; the essence of contradictions in justifying the topics of theoretical and applied dissertations has been revealed; and the interconnections between theoretical, methodological, and technological levels of scientific and pedagogical research have been discussed. A prominent place has been given to the elucidation of the terminological system of interdisciplinary research and its interpretation in the context of contemporary Ukrainian orthography.

Conclusions: the generalized primary aspects of research methodology, according to the logic of scientific inquiry, in the unity of their interconnections in the interdisciplinary dimension of the educational sciences, will contribute to the advancement of new knowledge and educational practices based on the latest ideas and concepts about human education in a changing world.

Keywords: *methodology, methodological approaches, methods, contradictions, trends, educational and scientific program, PhD training, functions of science, terminology system, dissertation.*

Вступ. Актуалізація в сучасному українському та зарубіжному науковому дискурсі проблеми розвитку відкритої науки, сприяє новому баченню наук про освіту, як провідника сталого розвитку освіти та суспільства загалом. Науковий, методологічний і практичний аспекти є першорядними в контексті оцінювання дієвості наукових досліджень нинішніми і майбутніми експертами та соціальним середовищем. Суспільні очікування щодо розбудови функціональної вищої освіти молодшої генерації загострюють запити до педагогів – теоретиків і практиків. На часі увиразнення методології наук про освіту в руслі підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Окреслена в статті проблематика лежить в площині підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за освітньо-науковою програмою з галузі знань А Освіта спеціальності А1 Освітні науки. Як засвідчує практика, попри значні наукові напрацювання з теорії та методології педагогічних досліджень, у підготовці докторів філософії спеціальності А1 Освітні науки є низка упущень, які ведуть до гальмування розвитку університетської науки. Попри те, що дисертації здобувачів третього (освітнього-наукового) рівня вищої освіти віднесено до категорії кваліфікаційних робіт і спрощено процедуру їх захисту, спираючись на досвід зарубіжних країн, це не привело до якісного зростання наукового продукту на основі реальних досліджень. Актуальність проблеми є очевидною і потребує пошуку продуктивних підходів до її розв’язання.

Мета: полягає у висвітленні сутності методології дослідження у міждисциплінарному вимірі наук про освіту задля піднесення на вищий щабель функціональності наукових досліджень в освітній сфері.

Теоретичне обґрунтування проблеми. У сучасному науковому дискурсі мають місце

розроблені українськими вченими нові наукові та методологічні підходи, концепції щодо освіти людини, які ґрунтуються на основі синергетики і багатовекторності. З-поміж інших варто виокремити напрацювання українських учених з методології досліджень історії освіти (Л. Березівська (Березівська, 2024), Н. Дічек (Дічек, 2020), Н. Гупан (Гупан, 2013), О. Сухомлинська (Сухомлинська, 2007); педагогічної компаративістики (О. Локшина (Локшина, 2024); методології педагогічних досліджень (С. Гончаренко (Гончаренко, 2008), Н. Лавриченко (Лавриченко 2018), Є. Хриков (Хриков, 2017), С. Сисоєва (Сисоєва, 2017)). Попри значну зацікавленість науковою спільнотою різними проблемами теорії та методології наук про освіту, наразі є значна потреба вдосконалення методологічної складової у процесі підготовки докторів філософії за освітньо-науковою програмою зі спеціальності А1 Освітні науки. Нам імponує особистісна та наукова позиція Кена Робінсона щодо розв’язання назрілих суперечностей між традиційними системами освіти і потребами цифрової цивілізації в підготовці до життя творчих людей (Robinson, 2015: 4–5). Окреслена в статті проблематика зумовлена суттєвими нині запитамі на синергію науки і освіти задля розвитку особистісного наукового потенціалу здобувачів і виведення наукових досліджень на якісно вищий щабель.

Методологія та методи. Дослідження, окреслені в статті наукової проблеми, здійснено на засадах проблемного, системного, компетентісного, аксіологічного підходів. Це дало змогу висвітлити його результати цілісно, з урахуванням актуальних місії та візій педагогічної науки. Для досягнення мети використано комплекс методів: аналіз, синтез, систематизація, зіставлення, узагальнення, що уможливило структурування матеріалів теоретичного пошуку, формулювання узагальнень і виснов-



ків; для кількісного і якісного простеження тенденцій науково-педагогічних досліджень і виявлення гальмівних чинників, що мають місце в підготовці докторів філософії використано контент-аналіз.

Результати та дискусії. Студіювання, окресленої в статті проблеми, засвідчує відсутність суттєвого впливу результатів досліджень майбутніх докторів філософії на розвиток теорії освіти і ефективних практик попри те, що в кожній кваліфікаційній роботі (дисертації) чітко окреслено «теоретичну новизну», «практичну значущість» та подано практичні рекомендації, програми змістових модулів, курсів за вибором здобувачів освіти та інше. Здебільшого сумнівною є експериментальна перевірка дієвості цих доробків, а їх чисельність перевищує допустимий ресурс кредитів і не може бути реалізована в освітніх програмах і навчальних планах. Як засвідчує практика, наукові та практичні напрацювання здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти носять описовий характер і здебільшого не мають широкого впровадження в освітню практику. Узагальнюючи наведене вище за текстом, варто зауважити, що окреслені слабкі сторони підготовки докторів філософії мають як науковий, так і методологічний та практичний характер. Так попри значний інтерес науковців і здобувачів вищої освіти до досліджень різноманітних наукових проблем з історії розвитку зарубіжної освіти та педагогічної думки, педагогічної компаративістики, здебільшого такі дисертації носять фактологічний і описовий характер. Поза дослідницьким полем здобувачів залишається аналіз сукупних зв'язків і чинників (соціальних, економічних, педагогічних, культурних), які впливають на розвиток освітніх процесів і явищ. Також потребує вдосконалення впровадження продуктивного зарубіжного досвіду в освітні практики. Загалом відбувається підміна рецепції зарубіжних чи українських історико-педагогічних здобутків (різних хронологічних періодів) тематичними роздумами та експериментально неперевіреними пропозиціями й авторськими роздумами. Окреслені, вище за текстом негативні тенденції, що мають місце в підготовці докторів філософії, певним чином засвідчують відставання методологічної компоненти й освітніх практик від суших нині суспільних потреб, що загалом спричинює певну стагнацію наук про освіту, незначний рівень їх впливу на вдосконалення освітніх практик. Варто аргументувати окреслене вище за текстом, деякими результатами аналізу наукових публікацій аспірантів. Не становить секрет той факт, що більшість із них має компілятивний характер та не вносить майже нічого нового у розв'язання проблеми дослідження. У сузіз'язі з цим гальмівним чинником для наукового поступу є формальне

публікування статей, які не відповідають, або лише частково відповідають проблематиці наукового пошуку та/або підготовлені в сумнівній колаборації авторів, які не мають реальних наукових досягнень у презентованій проблематиці в річищі тієї чи іншої галузі знань.

Слабким місцем досліджень майбутніх докторів філософії є їхня недостатня готовність до планування, організації, поетапного проведення та узагальнення й інтерпретації педагогічного експерименту. Здебільшого здобувачі презентують результати експерименту без належної їх інтерпретації за допомогою формального представлення методики Стюдента чи Пірсона, що зумовлює поширення у науковому й освітньому просторі популізму та гальмування приросту нових, експериментально доведених знань.

Результати аналізу 152 тем дисертацій (PhD) дають підстави стверджувати про те, що тематика кваліфікаційних робіт ступеня доктора філософії здебільшого спрямована на актуалізацію проблем сьогодення та відображає кон'юнктуру, що в умовах невизначених змін і освітніх трансформацій швидко втрачає суспільну затребуваність і нерідко теми потребують повторного затвердження випусковими кафедрами і вченою радою ЗВО. Недоречними є формулювання тем, що не відповідають науково-освітньому рівню підготовки докторів філософії, а часто копіюють теми докторських дисертацій, які потребують більш глибокого методологічного обґрунтування та експериментального дослідження. Окреслене, дає підстави стверджувати про необхідність урівноваження вектору наукових досліджень здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти з проведенням випереджальних досліджень (відповідно до заявленого рівня) на ґрунті адекватних теоретичних ідей, теорій і методології.

У контексті проблематики статті ми погоджуємося з думкою сучасного українського вченого – методолога Є. Хрикова про реалізацію потенціалу університетської науки у сузіз'язі з реалізацією прогностичної функції науки (Хриков, 2017: 10–11). Як засвідчує практика, лише окремі дисертації здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти містять концептуальний та методологічний, історико-педагогічний контексти в обґрунтуванні сутності теорій і тенденцій розвитку освітніх систем, реформування змісту освіти в Україні та зарубіжних освітніх практиках, що визначає їх прогностичну функцію. Здебільшого поза увагою здобувачів і їхніх наукових керівників (наукових шкіл) залишаються проблеми, що потребують комплексного підходу до дослідження і залучення фахівців з психології, філософії, соціології, медицини (створення наукових колективів) щодо розв'язання проблем



здоров'язбереження, емоційного інтелекту, стратегій розвитку системи освіти тощо.

Окреслене вище за текстом, потребує об'єктивного осмислення в руслі актуалізації функцій науки. Оскільки науки про освіту є практично орієнтовані, вони насамперед виконують нормативну функцію, а саме: вагомим показником якості дисертації здобувача третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти має бути чітке обґрунтування дієвості експериментально доведених положень, рекомендованих для практичного використання (про що йшлося вище за текстом). Практична спрямованість наукових досліджень рівня доктора філософії полягає в розробленні рекомендацій, наприклад щодо формування критеріїв і показників моніторингових досліджень якості загальної середньої, вищої освіти; рецепції освітніх індикаторів, рекомендованих Радою з освіти Європейського Союзу для оцінювання якості шкільної освіти (Ляшенко, 2011: 38–39).

Ми свідомі того, що ієрархія функцій наук про освіту змінюється під впливом освітніх парадигм, суспільних запитів у поступі певних етапів розвитку системи освіти: піднесення, стабільності чи стагнації (що веде до кризового її стану). Очевидно, що підтримуюча функція педагогічної науки набуває яскравих проявів на етапі стабільного розвитку, оскільки освіта розвивається в полі певної парадигми, визначених цілей і завдань, умов їх реалізації, а наукові дослідження спрямовуються на пошук нових підходів до вдосконалення існуючих теорій і освітніх практик. У цьому контексті є певні застереження щодо надмірного захоплення застарілими, неактуальними для часу проблемами, а отже надмірне домінування підтримуючої функції може вести до стагнації та підтримки неактуальних для часу концепцій і практик. Тому важливою є перетворювальна функція науки, що полягає в неупередженому об'єктивному аналізі особливостей освіти та науки в їх історичному поступі на різних етапах і обґрунтування зв'язків між різними чинниками, що впливають на продуктивні зміни або гальмують їх. Таким чином важливими для реалізації розглянемо дві функції науки – прогностичну та перетворювальну. Їх дієвість полягає в актуалізації ідей нових концепцій і теорій, що формують основу для майбутніх суспільнозначущих освітніх змін.

Результати аналізу дисертацій докторів філософії (PhD) за 2018–2025 рр. засвідчують неналежну увагу здобувачів освіти до реалізації культуротвірної функції педагогічної науки. Реалізація цієї функції забезпечує не лише впровадження результатів досліджень в освітню практику (у вузькому розумінні), а й збагачення освіти (в широкому сенсі), як складової культури суспільства, людства. Варто зауважити, що саме ця функція була

предметом для дискусій у наукових середовищах різних років у незалежній Україні та є актуальною нині.

В умовах цифровізації освітнього простору, створення інформаційних онлайн-мереж (цифрових бібліотек, архівів, різних організаційних моделей відкритої освіти) актуалізується накопичувальна та інформаційно-комунікативна функції педагогічної науки. Варто зазначити, що здобувачі третього рівня вищої освіти часто неналежним чином послуговуються цифровими ресурсами та інструментами, що веде до збільшення кількості описових текстів, без результатів теоретичного, методологічного, порівняльного, історико-педагогічного аналізу та інтерпретації, покликань на ідеї авторів, тому такі роботи не становлять наукову чи практичну значущість. Однак ця проблема має глобальний характер, про що стверджують співавтори моделі відкритої освіти Торі Ійосі та М. С. Віджая Кумара (Торі Ійосі, М.С. Віджая Кумара, 2009: 35) і фокусують своє міркування на потребі в критичному осмисленні користувачами інформації, що містять електронні ресурси. Очевидно, проблема впливу штучного інтелекту на якість наукових досліджень здобувачів вищої освіти потребує окремих системних досліджень.

Методологічну складову дисертації ступеня доктора філософії розглядаємо у зв'язі з науковою, оскільки вона лежить у площині окреслення проблеми дослідження, що здійснюється за результатами аналізу теорій (концепцій, ідей), освітніх практик, запитів суспільства, на тлі виявлених об'єктивних суперечностей. У дисертаціях, рекомендованих до захисту мають місце кальковані формулювання суперечностей, які з незначними змінами зустрічаємо в роботах здобувачів різних років. Як засвідчує досвід, неповажне ставлення до належного формулювання суперечностей, дописування їх напередодні презентації результатів дослідження зумовлює незбалансованість змісту та узагальнених результатів дослідження. Підтвердженням цих міркувань є наукові виклади С. Гончаренка щодо місця та значення обґрунтованих суперечностей для цілісного і системного розв'язання завдань дослідження (Гончаренко, 2008). Найчастіше у дисертаціях рівня доктора філософії простежуємо формулювання суперечностей за сутністю або змістом – між: суспільними потребами та освітньою практикою; суспільними потребами та педагогічною наукою; потребами сучасних освітніх практик та неготовністю педагогів до їх реалізації; потребами педагогічної практики та нерозробленістю в педагогічній науці обґрунтованих знань для їх розв'язання. Варто зауважити таке: обґрунтування суперечностей за рівнем об'єктивності та типом аргументації у дисер-



таціях рівня доктора філософії використовують лише поодинокі здобувачі третього рівня вищої освіти. Поширеною є практика підміни в дисертаціях поняття суперечностей окресленням окремими недоліками освітніх практик ЗЗСО, ЗВО, які за своєю сутністю не потребують наукового вирішення, а можуть бути подолані доступними засобами (організаційними, управлінськими, дидактичними).

Як зауважує Є. Хриков: особливість визначення суперечностей у дисертації (кваліфікаційній роботі) полягає в тому, що перша частина окресленої суперечності має загальний характер, а друга – частковий, що спрямований на визначення розв'язання загальної суперечності (Хриков, 2017: 54). Результати аналізу низки дисертацій докторів філософії щодо формулювання суперечностей задля обґрунтування актуальності теми наукового пошуку засвідчують подекуди невідповідність науковій спеціальності підготовки докторів філософії, а саме: під час визначення суперечностей часто поза увагою наукових керівників і випускових кафедр залишається узгодженість з паспортами спеціальностей. Важливо зауважити таке: терміносистема та змістове наповнення понять є визначальними щодо визначення типу суперечностей. Так, якщо йдеться про соціальні потреби, – суперечність трактується між соціальними потребами та педагогічною наукою/практикою; у випадку коли йдеться про тенденції розвитку освітніх систем, вимоги освітніх стандартів, потенційного ресурсу освітніх технологій, то – обидві опозиції суперечності спрямовані на розв'язання педагогічних явищ і є педагогічними. Часто другу опозицію суперечності пов'язують із поняттями: «недосконалість системи», «низький рівень сформованості», «брак науково обґрунтованих освітніх практик», що засвідчують їх зв'язок із окремими складниками педагогічної науки та освітніх практик.

Варто узагальнити таке: суперечності в експериментальних педагогічних дослідженнях здебільшого спрямовані на розв'язання неузгодженості між соціальними потребами та освітньою практикою мають загальний характер, їх конкретизують за допомогою педагогічних опозицій. Другу групу становлять суперечності педагогічного характеру. Перша опозиція є визначальною щодо характеристики педагогічної діяльності у руслі об'єкта наукового пошуку, а друга – характеризує мету дослідження; перша опозиція суперечності спрямована на цільовий компонент педагогічного явища/процесу, а друга її частина (опозиція) – на реалізацію теоретичних і практичних цілей дослідження.

Обґрунтування суперечностей в історико-педагогічних дослідженнях має низку особливостей, а саме: здебільшого супереч-

ності не увиразнюються окремим блоком; формулювання першорядності потреб щодо використання історико-педагогічної спадщини та недостатнім її вивченням (не вказують суб'єкта потреб, що є обов'язковим для обґрунтування суперечності); усвідомлення об'єктивної потреби професійної підготовки учителів початкових класів у контексті євроінтеграції і недостатньою історико-педагогічною розробленістю цієї проблеми. Таке формулювання окресленої суперечності засвідчує його розбалансованість і невідповідність обидвох частин. Наведений приклад дає підстави першорядності дослідження окресленої проблеми в європейському освітньому просторі, а не на теренах України. Тому він не може бути наслідком дослідників. До неналежних для використання прикладів щодо формулювань суперечностей в обґрунтуванні теми дослідження варто віднести задекларовані недостатньо обґрунтовані необхідності. Результати теоретичного, методологічного, історико-педагогічного, порівняльного аналізу дають підстави стверджувати, що дослідники на початковому етапі наукового пошуку формулюють суперечності, ґрунтуючись на потреби реалізації соціальних потреб освіти нинішнього часу. Це може мати місце для теоретичних досліджень і тому необхідно обґрунтувати насамперед актуальні потреби науки.

Розвиток терміносистеми є показником поступу педагогічної науки. У працях методологів педагогіки попередніх років здебільшого використано: «поняття», «понятійна система», «поняттєвий апарат». Нині у руслі нового українського правопису згідно до лексично-семантичної та граматичної відповідності поняття «дисертаційне дослідження» доцільно застосовувати як: дисертація, дисертаційна робота/праця. У текстах дисертацій рівня доктора філософії непоодинокі випадки калькування описів завдань дослідження, зокрема йдеться про таке: «вирішення завдань...». У тексті обґрунтування дисертації це словосполучення варто замінити на «розв'язання завдань». Завдання дослідження варто формулювати з використанням дієслів доконаного виду: з'ясувати, уточнити, обґрунтувати, експериментально перевірити, узагальнити. Оскільки дисертації здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти віднесено до кваліфікаційних робіт, вони здебільшого мають науково-практичне спрямування. Тому термінологічна виваженість має значення для наукової інтерпретації явищ і процесів, що примножує науковий здобуток дослідника та розуміння їх сутності у практичному вимірі. Інтерпретація провідних понять та їх взаємозв'язків зумовлює обґрунтування терміносистеми задля забезпечення наукового рівня та дотримання єдиного підходу до змісту процедур дослідження (на різ-



них етапах), об'єктивної інтерпретації понять і результатів теоретичного, емпіричного досліджень, наукової новизни та практичної значущості дисертації.

Під поняттям побудови терміносистеми дисертації варто розуміти визначення сутності та структури термінів/понять, що становлять науковий апарат дисертаційної роботи. Обґрунтування нових понять й уточнення існуючих (дискусійних, що мають різне трактування) сприяє розширенню наукового поля дослідження з, окресленої в дисертації наукової проблеми. Варто зауважити про ретельне та виважене послуговування поняттями на етапі узагальнення результатів емпіричного дослідження та опису висновків.

Як засвідчує досвід, здобувачі третього (магістерського) рівня вищої освіти здебільшого не мають належної мотивації та знань щодо розроблення терміносистеми дисертації, найчастіше плутають поняття та терміни і дефініції, вважають їх синонімами.

Науковець на етапі становлення (здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти) має володіти достатнім словниковим запасом задля пояснення складових терміносистеми дисертації, а саме: «поняття», «термін», «дефініція», категорія», «визначення», що складають загальнонауковий методологічний рівень дисертації.

У процесі виконання завдань дослідження є сенс виокремити три групи понять відповідно до їх домінуючих функцій. Задля реалізації загальнометодологічної функції до першої групи відносимо такі поняття: суперечності, мета, завдання, об'єкт, предмет, методологічні підходи, методи, принципи, теоретичні основи, наукова новизна, практична значущість. Окреслені поняття становлять групу родових понять. Формулювання предмету, об'єкту, мети дисертації в кожному дослідженні конкретизують видові поняття, що відображають його специфіку. Варто зауважити: однією з вимог побудови терміносистеми дисертації є усвідомлення науковцем сутності кожного з родових та видових понять.

У руслі проблематики статті з-поміж інших, увиразнимо функцію поняттєвого забезпечення отримання нових знань: вона реалізується за допомогою понять, які вказують на стратегічні підходи та методи дослідження. Як засвідчують результати експертизи низки дисертацій (докторів філософії), хибним є намагання здобувачів описати від п'яти до десяти підходів, які в тексті роботи на різних етапах не простежуються. Лише в поодиноких дисертаціях здобувачі ступеня доктора філософії диференціюють підходи на загальнонаукові і педагогічні. До прикладу: культурологічний, комплексний, синергетичний підходи є загальнонауковими і здобувач має вміти чітко опи-

сати як і для чого буде використовувати кожен із них; діяльнісний, особистісно орієнтований, парадигмальний підходи є педагогічними, тому варто уточнити їх місце та цілі у процесі дослідження.

Здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти здебільшого мають прогалини в знаннях щодо опису в тексті дисертації методів дослідження і доволі вільно, без пояснень цільової спрямованості та належного групування чи систематизації наводять різні методи. Варто опис у тексті кожного методу, розглядати у сув'язі з результатами, отриманими за допомогою цього методу та їх візуалізацією в додатках. Висвітлені вище за текстом міркування, дають змогу схарактеризувати вимогу до терміносистеми дисертації, яка полягає в розкритті сутності усіх термінів і понять методологічних, теоретичних засад і методів наукового дослідження.

Важливим є розуміння реалізації теоретичної та практичної функцій поняттєвого поля дослідження. Першу функцію характеризують такі поняття, як: закони, закономірності, принципи, теоретичні засади; другу – технологія, методи, засоби, система підготовки, навчання. Реалізацію процесуальної функції поняттєвого поля дисертаційної роботи характеризують поняття: формування, розвиток, діяльність, супровід, функціонування. Визначення сутності того чи іншого поняття варто узгоджувати з найсуттєвішими характеристиками досліджуваного явища.

Стратегічною вимогою до розроблення поняттєвого поля дисертації слугує врахування функцій, що реалізують ті чи інші поняття, розуміння дослідника щодо першорядності понять, які дозволять реалізувати ту чи іншу функцію. Тому важливою є сформована готовність здобувача вищої освіти до теоретичного аналізу наукових джерел з різних галузей: філософії, методології психології, культурології, педагогіки та усвідомлення наукової позиції щодо характеристики та обґрунтування нових понять у контексті наукової проблеми дослідження.

Висновки. У статті висвітлено першорядні аспекти методології досліджень згідно з логікою наукового пошуку, у міждисциплінарному вимірі наук про освіту. Проблема, окреслена в статті, є багатовимірною і потребує ретельного вивчення та оновлення наукового потенціалу методології досліджень у сфері наук про освіту. Виокремлені тенденції розвитку методології досліджень з освітніх наук дасть змогу нівелювати гальмівні тенденції і розвивати ті, які сприятимуть розвитку методологічних знань та реалізації їх у процесі наукових досліджень в освітній галузі.

Перспективним є обґрунтування методологічних засад міждисциплінарних досліджень у єдності з новітніми концепціями про освіту



людини в змінному світі, що гіпотетично дасть поступ до нових знань і освітніх практик.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березівська Л. Д. Педагогічні біографічні дослідження у контексті реконструкції історичної пам'яті українського народу. Історія та філософія освіти в незалежній Україні: виміри історичної пам'яті (український і зарубіжний дискурси) : зб. Матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції / ред. кол.: Топузов О.М., Сисоєва С. О., Дічек Н. П.; Култаєва М. Д.; Ладоня К. Ю. / за наук. ред. Н. П. Дічек; 30 травня 2024 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України. [Електронне видання]. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2024. С. 35–38.
2. Відкрита освіта : колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / За редакцією Тору Іїйосі та М.С. Віджая Кумара / Переклад з англ. А. Іщенко, О. Насика. К. : Наука, 2009. 256 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
4. Гупан Н. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа*. Вип. 4–5. 2013. С. 53–56.
5. Дічек Н.М. Імагологія як новий напрям дослідження історії освіти України. The 1st International scientific and practical conference «Fundamental and applied research in the modern world» (August 26–28, 2020) BoScience Publisher, Boston, USA. 2020. С. 147–151. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/08/FUNDAMENTAL-AND-APPLIED-RESEARCH-IN-THE-MODERN-WORLD-28-28.08.20.pdf>.
6. Лавриченко Н. Методологія наукових досліджень: педагогіка: Вінніченко М. Д., Суми, 2018, 56 с.
7. Локшина О. Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український педагогічний журнал*. № 2. 2024. С. 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19>
8. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : монографія / ред. О. І. Ляшенко. Київ : Пед. думка, 2011. 160 с.
9. Сисоєва С. Міждисциплінарні педагогічні дослідження в контексті розвитку освітології. *Освітологія*. № 6. 2017. С. 26–30.
10. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*. № 44. 2007. С. 6–12.
11. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків: ФОП Панов А.М., 2017. 236 с.
12. Robinson Ken, Aronlica Lou. *Creativ schools: The Grassroots Revolution That's transforming Education*. Penguin Books, 2015. 320 p.

REFERENCES:

1. Berezivska, L. (2024). Pedagogical biographical research in the context of reconstruction of historical memory of the Ukrainian people. O. Topuzov, S. Sysoieva, N. Dichek, M. Kulataeva & K. Ladonia (Ed.) / za nauk.

red. N.P.Dichek. *Istoriia ta filosofii osvity v nezalezhnii Ukraini: vymiry istorychnoi pamiaty (ukrainskyi i zarubizhnyi dyskursy)* [History and philosophy of education in independent Ukraine: dimensions of historical memory (Ukrainian and foreign discourses)] (s. 35–38). Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

2. Toru Iiiosi & Vidzhaia Kumara, M.S. (ed.) (2009). *Vidkryta osvita: Kolektyvnyi rozvytok osvity cherez vidkryti tekhnologhiji, vidkrytyj kontent i vidkryte znannja* [Open education: Collective development of education through open technologies, open content and open knowledge] / A. Ishchenka & O. Nasyk, pereklad z angl. Kyiv: Nauka [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical Research: Methodological Advice for Young Scientists]. Kyiv–Vinnytsia: DOV «Vinnytsia» [in Ukrainian].
4. Hupan, N. (2013). Aktualni problemy metodolohii istoryko-pedahohichnykh doslidzhen [Current problems of methodology of historical and pedagogical research]. *Ridna shkola – Native school*, 4-5, 53–56 [in Ukrainian].
5. Dichek, N. (2020). Imaholohiia yak novyi napriam doslidzhennia istorii osvity Ukrainy [Imagology as a new direction of research into the history of education in Ukraine]. *Fundamental and applied research in the modern world*. BoScience Publisher (s. 147–151) <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/08/FUNDAMENTAL-AND-APPLIED-RESEARCH-IN-THE-MODERN-WORLD-28-28.08.20.pdf>
6. Lavrychenko, N. (2018). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen: pedahohika* [Research methodology: pedagogy]: Vinnichenko M. D., Sumy [in Ukrainian].
7. Lokshyna, O. (2024). Yevropeyskyi osvittiiy prostir yak intehratsiina perspektyva ukrainskoi osvity [The European Educational Space as an integration perspective for Ukrainian education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 2, 6–19 <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19> [in Ukrainian].
8. Liashenko, O. I. (Red.). (2011). *Orhanizatsiino-metodychne zabezpechennia monitorynhovykh doslidzhen yakosti zahalnoi serednoi osvity* [Organizational and methodological support for monitoring research on the quality of general secondary education]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
9. Sysoieva, S. (2017). Mizhdystsyplinarni pedahohichni doslidzhennia v konteksti rozvytku osvitolohii [Interdisciplinary pedagogical research in the context of the development of educational science]. *Osvitolohiia – Osvitolohiya (educology)*, 6, 26–30 [in Ukrainian].
10. Sukhomlynska, O. V. (2007). *Istoryko-pedahohichne doslidzhennia ta yoho «okolytsi»* [Historical and pedagogical research and its «surroundings»]. *Shliakh osvity – The path of education*, 44, 6–12 [in Ukrainian].
11. Khrykov, Ye. (2017). *Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia* [Pedagogical research methodology]. Kharkiv : FOP Panov A. M. [in Ukrainian].
12. Robinson, Ken & Aronlica, Lou (2015). *Creativ schools: The Grassroots Revolution That's transforming Education*. Penguin Books.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2025.
The article was received 28 April 2025.



ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Мачинська Наталія Ігорівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівський національний університет імені Івана Франка
nataliya.machynska@lnu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0309-7074

Вінарчук Наталія Миколаївна,
доктор філософії (PhD),
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівський національний університет імені Івана Франка
nataliia.vinarchuk@lnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7418-236X

У статті запропоновано теоретико-практичний аналіз викликів, які постали перед сучасною системою дошкільної освіти саме в умовах воєнного стану. Автори на основі аналізу нормативно-аналітичних документів обґрунтували окремі шляхи подолання сучасних викликів.

Мета статті – на основі визначених сучасних викликів для системи дошкільної освіти, зумовлених воєнним станом в Україні, обґрунтувати оптимальні шляхи їх подолання.

Методами дослідження слугували: метод аналізу психолого-педагогічної й методичної літератури та відповідних нормативних документів; методи співставлення й узагальнення результатів аналізу й спостереження; методи вивчення практичного досвіду.

Результати проведеної роботи дали змогу встановити, що система дошкільної освіти, яка піддається сучасним викликам, характеризується адаптивністю. У статті зазначено, що адаптивність вирізняється когнітивною гнучкістю, емоційною регуляцією, відкритістю до нового досвіду, здатністю до вирішення проблем.

Дослідження підтвердило вирішальну роль особистісного потенціалу усіх учасників освітнього процесу в ефективності його налагодження. Авторами наголошено на важливості психічного здоров'я у формуванні певної системи цінностей у людини. Показано, що психічне здоров'я доцільно трактувати як критерій належного психічного стану, який спонукає бажання розвивати, зберігати і транслювати духовну спадщину, моральні цінності, формувати культуроспроможну особистість.

Теоретичний аналіз праць вітчизняних науковців показав, що психічне здоров'я – це стан добробуту, який відображає внутрішню мотиваційну налаштованість індивіда на активну пізнавальну діяльність.

Висновки. Подальші дослідження можуть бути зосереджені на поглибленні практичного інструментарію, зокрема розроблені та апробації тренінгових вправ з метою формування адаптивності дітей та дорослого населення до умов сучасного суспільства.

Ключові слова: дошкільна освіта, воєнний стан, психічне здоров'я, адаптивність, Хібукі-терапія, діти першого року життя, групи раннього догляду.



PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE: CURRENT CHALLENGES

Machynska Nataliia Igorivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary and Preschool Education

Ivan Franko National University of Lviv

nataliya.machynska@lnu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0309-7074

Vinarchuk Nataliia Mykolaivna,
PhD, Associate Professor of the Department of Primary and Preschool Education

Ivan Franko National University of Lviv

nataliia.vinarchuk@lnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7418-236X

The article offers a theoretical and practical analysis of the challenges faced by the modern preschool education system under martial law conditions. Based on the analysis of regulatory and analytical documents, the authors justify certain ways to overcome these current challenges. **The purpose of the article** is to justify optimal ways to address the challenges facing the preschool education system in Ukraine under martial law. **The research methods** included analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature, as well as relevant regulatory documents; methods of comparison and generalization of the results of analysis and observation; and methods for studying practical experience. **The results of the study** revealed that the preschool education system, facing contemporary challenges, demonstrates adaptability. The article emphasizes that adaptability is characterized by cognitive flexibility, emotional regulation, openness to new experiences, and problem-solving ability.

The research confirmed the critical role of the personal potential of all participants in the educational process in ensuring its effectiveness. The authors highlight the importance of mental health in shaping a person's system of values. It is shown that mental health should be regarded as a criterion of a proper psychological state that motivates the desire to develop, preserve, and transmit spiritual heritage, moral values, and to shape a culturally competent personality. Theoretical analysis of the works of Ukrainian scholars has shown that mental health is a state of well-being reflecting an individual's intrinsic motivational orientation toward active cognitive activity.

Conclusions. Further research may focus on enhancing practical tools, particularly the development and testing of training exercises aimed at fostering adaptability in children and the adult population to meet the demands of modern society.

Keywords: preschool education, martial law, mental health, adaptability, Hibuki therapy, infants, early care groups.

Вступ. Дошкільна освіта – провідний етап формування та розвитку особистості. Повномасштабне вторгнення росії на територію України зумовило усю вітчизняну систему освіти активізувати діяльність освітніх інституцій задля створення безпечних умов професійної діяльності педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників та здобувачів освіти. Виклики, зумовлені війною, торкнулися і дошкільної ланки освіти. У контексті нашого дослідження ми проаналізуємо зміст викликів з потенційними можливостями їх подолання.

Теоретичне обґрунтування проблеми. У 2020 році було запропоновано Концепцію освіти дітей раннього та дошкільного віку, де визначено провідні положення вітчизняної освітньої політики у питаннях розвитку, навчання та виховання дітей раннього та дошкільного віку, зокрема:

– доступність системи дошкільної освіти (ДО) для кожної дитини;

– забезпечення умов для реалізації здібностей, інтересів, потреб і всебічного розвитку дитини;

– єдність розвитку, виховання та навчання дітей;

– поєднання сімейного і суспільного виховання;

– єдність виховного впливу сім'ї та суб'єкта освітньої діяльності;

– наступність дошкільної та початкової освіти;

– світський характер освіти у державних і комунальних закладах освіти;

– дитиноцентризм та особистісно-орієнтований підхід до розвитку дитини;

– відповідність змісту, рівня й обсягу освіти дітей раннього та дошкільного віку особливостям розвитку та стану здоров'я дитини (Концепція освіти, 2020: 7–8).

У контексті реалізації одного з положень Концепції вважаємо за доцільне проаналізувати особливості реалізації Проекту Управління



освіти ЛМР, у співпраці з Фондацією «Горіховий гай» та Верхньобаварською благодійною організацією «Академія сценічних мистецтв Ганса Вайнбергера» Hans Weinberger Akademie щодо відкриття у закладах дошкільної освіти державної форми власності груп для дітей від першого року життя. Саме німецькі колеги поділилися всіма методичними матеріалами зі львівськими колегами та організували простір для найменших: групи та вуличні майданчики.

Варто зазначити, що у групах раннього догляду може бути не більше 12 дітей, за якими доглядатимуть два вихователі і помічник. Важливим аспектом роботи цих груп є плавна адаптація: спочатку батьки ходять із дітьми в садочок і поступово залишають дитину в садку найдовше. Лише після такої адаптації діти можуть спокійно проводити час в садочку без рідних з 08:00 до 17:00. Як зазначає А. Закалюк, очільник освіти міста Львова, «...проект має на меті навчити професійно працювати з дітками від 1 року і допомагати їм ще краще розвиватись... У перспективі будемо розширювати досвід на інші дошкільні заклади, щоб ще більше дітей розвивались із такого маленького віку» (Львівська міська рада, 2024).

Групи облаштовані меблями та іграшками з натуральних матеріалів, які підходять для найменших діток та їхнього розвитку. Це дидактичні матеріали та ті, що розвивають мовленнєві здібності та моторику рук дітей раннього віку. Також простір має зони відпочинку та усамітнення, щоб діти відчували свої потреби і могли їх реалізувати», – розповіла координаторка проекту німецько-українського партнерства від фонду «Горіховий дім» Ярина Лопатинська (Львівська міська рада, 2024).

В інформаційно-аналітичному збірнику «Освіта України в умовах воєнного стану» за 2022 р. зазначено, що основними викликами для системи ДО в умовах воєнного стану є:

1. Масштабні руйнування та пошкодження закладів дошкільної освіти (ЗДО) та необхідність розширення їх мережі відповідно до потреб.

2. Створення безпечного освітнього середовища та облаштування бомбосховищ/укриттів у ЗДО для всіх учасників освітнього процесу.

3. Необхідність відновлення й ефективної організації освітнього процесу в ЗДО в умовах воєнного стану та в повоєнний період.

4. Вирішення питання психологічної, методичної й інформаційної підтримки всіх учасників освітнього процесу системи ДО.

5. Ризики втрати кадрового потенціалу ЗДО, зумовлені масштабним переміщенням педагогічних кадрів в умовах війни, а також проблемою оплати праці педагогів цих закладів.

6. Проблема налагодження ефективної комунікації між учасниками освітнього процесу (Освіта України, 2022: 44).

Мета статті. На основі аналізу організації діяльності окремих освітніх інституцій виокремити шляхи подолання викликів, зумовлених воєнним станом, саме щодо діяльності вітчизняної системи дошкільної освіти.

Методологія дослідження. У дослідженні використано такі методи: метод аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури та відповідних нормативних документів з метою вивчення теоретичної розробленості досліджуваної проблематики, а також нормативно-правового підґрунтя; методи співставлення й узагальнення результатів аналізу й спостереження щодо розкриття теоретичної значущості та практичного значення досліджуваної проблематики; методи вивчення досвіду з метою збору, аналізу та інтерпретації інформації про досвід підтримки психічного здоров'я учасників освітнього процесу.

Результати й дискусії. У контексті відповідей на виклики, виокремлених в інформаційно-аналітичному збірнику «Освіта України в умовах воєнного стану» за 2022 р. (масштабні руйнування та пошкодження закладів дошкільної освіти; необхідність розширення їх мережі відповідно до потреб; створення безпечного освітнього середовища та облаштування бомбосховищ/укриттів у ЗДО для всіх учасників освітнього процесу; необхідність відновлення й ефективної організації освітнього процесу в ЗДО в умовах воєнного стану та в повоєнний період) (Освіта України, 2022: 44) ми наголошуємо на адаптивності – як освітньої системи загалом, так і кожної особистості зокрема.

Ю. Ільїна зазначає, що здатність до адаптації, пристосування людини до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв оцінки за рахунок присвоєння норм і цінностей даного суспільства – це адаптивність, яка відображає результативну сторону адаптації. Дослідниця наголошує, що адаптивність насамперед полягає в аналізі та адекватному сприйнятті навколишнього середовища, внаслідок чого виробляється вміння залишатися цілісною особистістю. Крім того адаптивність виражається в здатності перетворювати навколишню дійсність індивідуума згідно своїм етичним і моральним уявленням. Якщо людина володіє адаптивністю, то вона набагато легше переносить зміни в житті, має можливість адекватно зорієнтуватися в будь-якій (особливо неприємній) ситуації, володіє більш високою емоційною стійкістю, а також здатна змінюватися, що не лякає, а тільки надихає її (Ільїна, 2018: 315).

К. Яновська підкреслює, що адаптивність включає кілька основних взаємопов'язаних компонентів, які допомагають людині ефективно справлятися з мінливими обставинами:

- когнітивна гнучкість: здатність мислити творчо та нестандартно, швидко переключатися між різними завданнями або думками,



бачити ситуацію з різних точок зору та шукати різноманітні способи вирішення проблем;

- емоційна регуляція: вміння усвідомлювати, розуміти, приймати та конструктивно виражати свої емоції, особливо в умовах змін та стресу; емоційна регуляція не означає придушення емоцій, а скоріше їхнє усвідомлене та адекватне переживання;

- відкритість до нового досвіду: готовність приймати зміни, досліджувати нові можливості, навіть коли майбутнє залишається невідзначеним;

- здатність до вирішення проблем: здатність аналізувати ситуацію, генерувати креативні та ефективні шляхи вирішення нових завдань та впевнено втілювати їх у життя (Яновська, 2024).

Ми наголошуємо на адаптивності з метою продемонструвати, наскільки мережа закладів дошкільної та вищої освіти оптимально пристосувалися до умов надання освітніх послуг у період повномасштабного вторгнення росії.

Адаптивність, у найширшому розумінні цього поняття, характеризується відповідністю між досягнутим результатом діяльності індивіда (системи) та поставленою метою. Відповідно, неадаптивність визначається як невідповідність, а точніше — як антагоністичне протиставлення результату діяльності початковій меті. Таким чином, йдеться не лише про надмірне реагування або надситуативність (у широкому значенні), але й про існування конфліктних співвідношень між запланованим і досягнутим результатом. Ключовим питанням у цьому контексті постає можливість навмисного вибору неадаптивної стратегії як потенційно більш ефективної порівняно з адаптивною поведінкою. На категоріальному рівні опозиції «адаптивність-неадаптивність» можуть бути виявлені загальні тенденції функціонування цілеспрямованих систем, що зумовлюються відповідністю або невідповідністю між їхніми цілями та фактичними результатами діяльності. Адаптивність, у такому розумінні, постає як узгодження цільових орієнтацій системи з її функціональними результатами. Як показує теоретичний аналіз, концепт адаптивності (або, інакше кажучи, «згідності» чи «узгодженості» цілей і результатів активності) становить фундаментальну засадничу ідею для формування основних напрямів емпіричних досліджень у психології особистості.

О. Кононенко зазначає, що адаптивність можна розглядати як відношення між різними об'єктами і суб'єктами соціальної та природної реальності: «особистість-природне середовище», «суспільство-природне середовище» тощо. Дане положення вимагає окремої розробки і представляє собою проблему, що визначає перспективи розвитку цього дослідження. (Кононенко, 2015)

Прикладом адаптивності закладів дошкільної освіти до умов воєнного часу є діяльність одного із ЗДО м. Львова – Леліточка (<https://lviv180.lvivedu.net/>). Адміністрація і педагогічний колектив закладу від початку повномасштабного вторгнення активно долучилися до проведення різних видів робіт, щоб максимально ефективно забезпечити і життєдіяльність персоналу ЗДО та створення безпечних умов перебування усіх вихованців.

Прояви адаптивності певної системи визначаються здатністю цієї системи до самозбереження, пристосування, структурної перебудови, перетворення, пристосування в умовах нестабільності. Адаптивність особистості – це властивість людини, що визначає успішність її пристосування до навколишнього середовища; індивідуальна здатність педагогів до спрямованої самоорганізації, саморегулювання.

Реалізація викликів, що стосуються необхідності відновлення й ефективної організації освітнього процесу в ЗДО та ЗВО, які готують майбутніх вихователів для системи ДО, в умовах воєнного стану та в повоєнний період та вирішення питання психологічної, методичної й інформаційної підтримки всіх учасників освітнього процесу (ЗДО+ЗВО) спонукало нас до акцентуації уваги на психічному здоров'ї та соціальній підтримці усіх учасників освітнього процесу.

Психічне здоров'я – це стан добробуту, при якому кожна людина може реалізувати свій власний потенціал та впоратися із життєвими стресами, продуктивно і плідно працювати, а також робити внесок у життя своєї спільноти (BOO3) (<https://dp.cdc.gov.ua/activity/psychichne-zdorov-ya/>).

Психологічно здорова особистість характеризується суб'єктивним відчуттям внутрішньої гармонії, наявністю адаптаційного ресурсу для подолання життєвих труднощів, а також достатнім рівнем ефективності у виконанні повсякденних функціональних обов'язків.

Оптимальний психічний стан можна визначити як такий, що відображає внутрішню мотиваційну налаштованість індивіда на пізнання нового, засвоєння знань, створення матеріальних і духовних цінностей, соціальну взаємодію, спрямовану на підтримку та допомогу іншим. Він виступає джерелом формування ціннісно-сислової системи особистості, що зумовлює прагнення до збереження, розвитку та передання духовної спадщини, моральних норм і культурних надбань. Такий стан забезпечує готовність особистості до переосмислення та конструювання нових систем цінностей у відповідь на динамічні умови соціального буття.

У 2023 році «Ветеранський простір» першим на Вінниччині запровадив хібукі-терапію



для дітей. Хібукі-терапія – особлива методика психологічної допомоги, розроблена за часів другої ліванської війни (2006 рік). Вона добре зарекомендувала себе в Ізраїлі, і почала активно використовуватися в Україні у період воєнного стану. П'ять психологинь Ветеранського простору пройшли сертифіковане навчання, щоб з вересня 2023 року розпочати роботу з дітьми, які переживають втрату (Хібукі-терапія для дітей, 2023).

У рамках співпраці України та Ізраїлю у багатьох ЗДО реалізується Міжнародний проект «Хібукі-терапія» та Перший в Україні Львівський міський проект «Хібукі-садок» (іграшкова собака-обіймака Хібукі дарує спокій, обійми та психосоціальну підтримку тривожним дітям в укритті чи груповій кімнаті).

У чому ж суть методу? Творцем методики вважається ізраїльтянин Шай Хен-Галь. Він першим помітив, що м'яка іграшка може грати роль «перехідного об'єкта», на який дитина транслює свої переживання та відчуття. Песик з великими вдумливими очима та довгими лапками здатен розкривати обійми, бути «частинкою дому чи мами», «бути другом». Доглядаючи за своїм іграшковим собачкою, малюк рідше піддається депресії, а травма не переростає у посттравму. Сумний погляд іграшки створює враження, що песик відчуває те саме, що й дитина. На сеансах з психологом маленький пацієнт розповідає про свої тривоги як про історію друга, а отже не замикається на власному стресі (Хібукі-терапія в Україні, 2023).

Психологічна підтримка здобувачам освіти надається і в умовах закладу вищої освіти. Так, у Львівському національному університеті імені Івана Франка активно працює Психологічна служба, яка надає психологічні консультації, здійснює психологічну просвіту як студентів, так і працівників університету (<https://lnu.edu.ua/structure/subdivisions/general-university-units/psychological-service/>). Психологічна служба створена у 2010 році з метою підвищення ефективності освітнього процесу засобами практичної психології, захисту психічного здоров'я усіх його учасників, гуманізації стосунків у студентських та викладацьких колективах.

Психологічна служба надає психологічні консультації, серед яких: індивідуальне консультування студентів, аспірантів, викладачів, працівників; консультування радників академічних груп; консультування з приводу тривожних, кризових станів, посттравматичного стресового розладу; консультування з питань саморозвитку; психологічні консультації з питань навчання, професійного росту тощо.

Важливим напрямом діяльності психологічної служби Львівського національного університету імені Івана Франка є психологічна просвіта, яка набула затребуваності та стало

досить активною саме в період повномасштабного вторгнення. Серед видів просвітницької діяльності заслуговують на увагу такі: курс першої психологічної допомоги «Психологічна аптечка»; інтерактив «Форум психологічних ідей» до Всесвітнього дня психічного здоров'я; груповий курс управління стресом для дорослих «Самодопомога Плюс»; курс для студентів-психологів «Майстерня молодого психолога»; тренінги з безпечної міграції тощо (<https://lnu.edu.ua/structure/subdivisions/general-university-units/psychological-service/>).

Ми акцентуємо на важливості діяльності психологічної служби саме для здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта, оскільки студенти – майбутні фахівці дошкільної освіти – ще у процесі проходження педагогічної практики зустрічаються зі значною кількістю дітей та їх сімей, які постраждали внаслідок воєнних дій на території України. Надання своєчасної допомоги, виявлення ознак стресу, просвітницькі заходи, проведення індивідуальних бесід – ось далеко не весь спектр освітніх послуг, які отримують студенти від психологічної служби університету.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.

Отож, аналіз організації практичної діяльності закладів дошкільної та вищої освіти дає можливість виокремити шляхи подолання викликів, зумовлених воєнним станом. Так, у контексті нашого дослідження ми виокремлюємо *адаптивність та психічне здоров'я* усіх учасників освітнього процесу як провідні шляхи подолання сучасних викликів, які постали перед системою дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Адаптивність ми трактуємо як властивість людини та системи успішно пристосовуватися до умов навколишнього середовища. Психічне здоров'я ми розуміємо як основу належного психічного стану особистості; це внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробленні системи тренінгових вправ з метою формування адаптивності дітей та дорослого населення до умов сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ільїна Ю.Ю. Адаптивність особистості як умова перцептивно-інтерактивної компетентності. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави»*, 30 листопада 2018, Харківський національний університет внутрішніх справ. С. 315–316. URL: <http://repositc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/7709>



2. Кононенко О.В. Адаптивність як критерій амбівалентності перфекціонізму особистості. *Матеріали другої міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології»*, 2015. Луцьк. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/15/18/109>

3. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку / Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В. Б., 2020. 44 с. URL: <https://dnz71.edu.vn.ua/uploads/tiger-1599493145.pdf>

4. Львівська міська рада, 2024 <https://city-adm.lviv.ua/news/society/education/303289-u-trokh-lvivskykh-sadochkakh-zapratsiuvaly-hrupy-dlia-ditok-vid-1-rochku-iaak-dosvid-nimechchyny-vprovadyly-u-lvovi-video>

5. Освіта України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник. Київ : 2022. 358 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/education-of-ukraine_2022.pdf

6. Хібуки-терапія для дітей. 12 вер. 2023 р. «Ветеранський простір». URL: <https://www.vtprostir.com.ua/post/%D1%85%D1%96%D0%B1%D1%83%D0%BA%D1%96-%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%>

7. Хібуки-терапія в Україні: особливості феномену. 9 січня 2023. URL: <https://nus.org.ua/2023/01/09/hibuki-terapiya-v-ukrayini-osoblyvosti-fenomeny/> Назва з екрану.

8. Яновська К. Адаптивність: що це і як її розвинути. 26 грудня 2024. Назва з екрану. URL: <https://mentalzon.com/uk/post/1832/%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-%D1%89%D0%BE-%D1%86%D0%B5-%D1%96-%D1%8F%D0%BA-%D1%97%D1%97-%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D1%83%D1%82%D0%B8>

REFERENCES:

1. Iliina Yu.Yu. (2018). Adaptivnist osobystosti yak umova pertseptyvno-interaktyvnoi kompetentnosti. [Personality Adaptability as a Condition for Perceptive-Interactive Competence]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Suchasni problemy pravovoho, ekonomichnoho ta sotsialnoho rozvytku derzhavy»*, 30 lystopada 2018, 315–316. Kharkivskyi natsionalnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian]. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/7709>

2. Kononenko O.V. (2015). Adaptivnist yak kryterii ambivalentnosti perfeksionizmu osobystosti [Adaptability as a Criterion of the Ambivalence of Personality Perfectionism]. *Materialy druhoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Osobystist i suspilstvo: metodolohiia ta praktyka suchasnoi psykholohii»*. 2015. Luts'k. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/15/18/109> [in Ukrainian].

3. Kontseptsiiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku (2020) [Concept of Education for Early Childhood and Preschool-Age Children] / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv: FOP Ferenets V. B. 44 s. URL: <https://dnz71.edu.vn.ua/uploads/tiger-1599493145.pdf> [in Ukrainian].

4. Lvivska miska rada (2024) <https://city-adm.lviv.ua/news/society/education/303289-u-trokh-lvivskykh-sadochkakh-zapratsiuvaly-hrupy-dlia-ditok-vid-1-rochku-iaak-dosvid-nimechchyny-vprovadyly-u-lvovi-video>

5. Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu. (2022). [Education in Ukraine under Martial Law: Information and Analytical Digest]. *Informatsiino-analitychnyi zbirnyk*. Kyiv. 358 p. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/education-of-ukraine_2022.pdf [in Ukrainian].

6. Khibuki-terapiia dlia ditei (2023). “Veteranskyi prostir”. [Hibuki Therapy for Children. “Veterans’ Space”]. URL: <https://www.vtprostir.com.ua/post/%D1%85%D1%96%D0%B1%D1%83%D0%BA%D1%96-%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%> [in Ukrainian].

7. Khibuki-terapiia v Ukraini: osoblyvosti fenomeny (2023). [Hibuki Therapy in Ukraine: Features of the Phenomenon]. URL: <https://nus.org.ua/2023/01/09/hibuki-terapiya-v-ukrayini-osoblyvosti-fenomeny/> [in Ukrainian].

8. Yanovska K. Adaptivnist: shcho tse i yak yii rozvynuty (2024). [Adaptability: What It Is and How to Develop It]. December 26, 2024. *Nazva z ekranu*. URL: <https://mentalzon.com/uk/post/1832/%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-%D1%89%D0%BE-%D1%86%D0%B5-%D1%96-%D1%8F%D0%BA-%D1%97%D1%97-%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D1%83%D1%82%D0%B8> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.04.2025.

The article was received 30 April 2025.



УДК 373.013.42:373.018.3(438)»18/19

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-4>

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІ ПРАКТИКИ У ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ КРАКОВА КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: ДОСВІД РОБОТИ З ДІТЬМИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОГО РИЗИКУ

Яхнич Марина Володимирівна,
здобувач ступеня доктора філософії,
Криворізький державний педагогічний університет
nosenko.mr@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5021-614X

Метою дослідження є історико-педагогічний аналіз соціально-виховних практик у дитячих закладах Кракова кінця ХІХ – початку ХХ століття в контексті соціальних викликів та педагогічних ідей епохи. Особлива увага приділяється впливу християнської етики, трудового виховання, ролі духовенства та суспільних трансформацій на формування моделі виховання у цих установах. Для досягнення мети було застосовано міждисциплінарний підхід, що поєднує історико-педагогічний, соціокультурний, герменевтичний та локальний (регіональний) підходи. Зокрема, досвід Павліковіц проаналізовано як складову краківського соціально-виховного простору, що зумовлено їхньою територіальною близькістю до Кракова та адміністративною належністю до регіону. У межах зазначених підходів використано **методи** контент-аналізу джерел, порівняльно-історичний метод, метод історичної реконструкції. **У результаті дослідження** встановлено, що соціально-виховні практики в дитячих закладах Кракова поєднували етичні, трудові та дисциплінарні елементи у вихованні дітей у складних життєвих обставинах. Обґрунтовано, що у роботі з безпритульними дітьми сформувалась унікальна виховна модель, яка спиралася на три ключові компоненти: морально-релігійне наставництво, залучення до праці як інструмент ресоціалізації, а також поступову інституціалізацію виховання за підтримки міських структур та костьолу. Також нами було проаналізовано діяльність двох типологічно різних установ, що дозволило виявити як спільні риси у виховних стратегіях, так і специфічні відмінності у педагогічних підходах, методах ресоціалізації та організаційній структурі. Незважаючи на відмінності у керівництві та ідеологічних засадах, обидва заклади реалізовували подібні функції щодо морального, трудового та соціального розвитку дитини. **Висновки.** Проведене дослідження засвідчило, що соціально-виховні практики у дитячих закладах Кракова кінця ХІХ – початку ХХ століття формувалися як відповідь на соціальні ризики доби (убогість, сирітство, безпритульність, злочинність). Встановлено, що ключовими елементами виховної роботи були трудове залучення, індивідуальний підхід, участь у спільноті закладу та формування навичок самовиховання. Виявлені принципи й практики є цінним джерелом історико-педагогічного досвіду та можуть бути критично осмислені з метою використання в сучасній соціально-педагогічній роботі з дітьми в умовах соціального ризику.

Ключові слова: дитинство, соціалізація, ресоціалізація, Краків, Павліковіце, Броніслав Маркевіч, Казімеж Семашко, морально-релігійне виховання, доброчинність, праця.

SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN KRAKOW IN THE LATE 19TH AND EARLY 20TH CENTURIES: EXPERIENCE WORKING WITH CHILDREN IN CONDITIONS OF SOCIAL RISK

Yakhnych Maryna Volodymyrivna,
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy
Kryvyi Rih State Pedagogical University
nosenko.mr@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5021-614X

The purpose of the article is to conduct a historical and pedagogical analysis of social and educational practices in children's institutions in Kraków at the turn of the 19th and 20th centuries, within the context of the social challenges and pedagogical ideas of the era. Particular attention is given to the influence of Christian ethics, work-based education, the role of the clergy, and societal transformations on the formation of educational models within these institutions. To achieve this objective, an interdisciplinary approach was employed, integrating historical-pedagogical, socio-cultural, hermeneutic, and local (regional) perspectives. Notably, the case of Pawlikowice is examined as part of Kraków's broader social-educational space, due to its geographical proximity and administrative affiliation with the Kraków region. Within these frameworks, the study applies **methods** such as content analysis of primary sources, the comparative-historical method,



and the method of historical reconstruction. **The research findings reveal** that the socio-educational practices in Kraków's child welfare institutions combined ethical, labor-oriented, and disciplinary elements in the upbringing of children in difficult life circumstances. The research substantiates the emergence of a unique educational model for working with homeless children, based on three core components: moral and religious guidance, engagement in labor as a means of resocialization, and the gradual institutionalization of care, supported by municipal authorities and the Church. The study also analyzes two typologically distinct institutions, which allowed for the identification of both shared features in their educational strategies and specific differences in pedagogical approaches, resocialization methods, and organizational structures. Despite differences in leadership and ideological foundations, both institutions fulfilled similar roles in promoting the moral, labor, and social development of children. **Conclusions.** The study demonstrated that the socio-educational practices implemented in child care institutions in Kraków at the turn of the 19th and 20th centuries emerged as a response to the social risks of the time, including poverty, orphanhood, homelessness, and juvenile delinquency. The key components of educational work included labor involvement, an individualized approach, participation in the institutional community, and the development of self-education skills. The identified principles and practices represent a valuable source of historical and pedagogical experience and may be critically reconsidered for use in contemporary socio-pedagogical work with children at social risk.

Keywords: *childhood, socialization, resocialization, Kraków, Pawlikowice, Bronisław Markiewicz, Kazimierz Siemaszko, moral-religious education, charity, labor.*

Вступ. Історія виховання дітей у складних життєвих обставинах наприкінці XIX – на початку XX століття посідає важливе місце в розвитку педагогічної думки Польщі. На початку XX століття її землі залишалися поділеними між трьома державами, що стримувало розвиток єдиної системи державної опіки над дітьми. Соціальна політика визначалася інтересами окупаційних урядів, які суттєво різнилися рівнем економічного розвитку, культурою та політичними пріоритетами (Izabela Szczepaniak-Wiecha, 2006). У період, коли державна система соціального захисту ще не була розвинена, саме приватні ініціативи, доброчинні товариства та духовенство відігравали провідну роль в організації дитячих притулків та закладів виховання. Ці установи прагнули не лише забезпечити базові умови існування, а й сформувати у вихованців здатність до адаптації в суспільстві, відповідального ставлення до праці та самозабезпечення через навчання, трудову діяльність і моральне виховання.

Показовими є приклади двох виховних закладів для безпритульних та дітей сиріт: притулку в Павліковіцах, заснованого за ініціативою ксьондза Броніслава Маркевіча (Bronisław Markiewicz) та закладу ксьондза Казімежа Семашка (Kazimierz Siemaszko) у Кракові. Попри організаційні відмінності, обидві інституції були спрямовані на моральний, трудовий та соціальний розвиток дитини. Вони поєднували елементи опіки й ресоціалізації, ґрунтуючись на християнській етиці, дисципліні та вихованні через працю. Трудова діяльність розглядалася не лише як економічна необхідність, а передусім як засіб соціалізації, формування життєвих навичок і морального зростання.

Водночас аналіз використовуваних в закладах таких практик, як трудове виховання, суворі дисципліна та морально-релігійне наставництво, потребує критичного підходу і відповіді

на запитання: чи завжди такі системи виховних впливів були гуманними? Де проходить межа між педагогічною вимогою та примусом, між виховним впливом і авторитарним контролем? Приклади Павліковіц і Кракова дозволяють простежити, як у конкретних соціокультурних умовах вибудовувалося педагогічне бачення проблеми дитячої безпритульності та сирітства, їхньої ресоціалізації та адаптації до соціального середовища. Це дослідження також актуалізує питання про вплив християнської етики, державної політики і суспільних очікувань на інституційні моделі турботи про дітей, які опинилися в кризовій ситуації, а також дозволяє краще зрозуміти історичні витоки сучасних підходів до виховання вразливих категорій дітей.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Питання соціалізації дітей-сиріт і безпритульних у контексті виховних практик спеціалізованих закладів Кракова кінця XIX – початку XX століття у науковій літературі висвітлюється переважно в межах ширших соціально-історичних або правових досліджень. Увага багатьох авторів зосереджувалася на загальних тенденціях опіки та допомоги дітям у складних життєвих обставинах (I. Szczepaniak-Wiecha, T. Zbyra), становленні форм опіки в історичному розвитку – від середньовічних шкіл до будинків соціальної допомоги, а також на етичних та правових засадах виховання неповнолітніх у виправних закладах (A. Meissner, D. Raś, B. Zinkiewicz). Деякі з робіт висвітлюють історичний контекст дитинства у Галичині (E. Dolata), а також юридичне забезпечення прав дітей у минулому (J. Podolak-Zajac). У сучасній науковій дискусії варто відзначити також дослідження Małgorzaty Marii Krakowiak – науковиці, що спеціалізується на проблематиці ресоціалізації молоді, яка у своїй статті «Publicystyczny obraz «zranionej tożsamości» młodego pokolenia – wychowanków zakładów resocjalizacyjnych na początku XX wieku»



(2024 р.) розглядає суспільно-публіцистичне сприйняття вихованців спеціалізованих закладів початку XX століття. Хоч подана інформація про філіальний заклад у Павліковіцах є фрагментарною, сама публікація засвідчує актуальність дослідження проблеми у сучасному науковому середовищі. Однак, попри вагомість і змістовність цих праць, вони лише побіжно торкаються теми щоденної виховної практики в окремих закладах, зокрема таких, як виховний заклад у Павліковіцах та притулок Казімежа Семашка в Кракові.

Окрему групу становлять праці, присвячені дітям чи інституціям, зокрема біографічні нариси про Броніслава Маркевіча та Казімежа Семашка (С. Kustra, F. Bima), або ж роботи, в яких аналізується педагогічна концепція «виховання через працю» в поглядах представників опікунської педагогіки (R. Stojecka-Zuber). Особливий інтерес становить також видання (1887 р.) К. Langie, який безпосередньо описував організацію роботи притулку, заснованого Семашком, а також згадки про виховання занедбаної молоді у праці (1905 р.) J. Muczkowskiego. У згаданих текстах автори висвітлюють важливі аспекти суспільного ставлення до виховання дітей та конкретні щоденні механізми функціонування закладів. Вартий уваги внесок у дослідження цієї теми зробив також F. Sypowski, який у своїй публікації (1908 р.) високо оцінив діяльність виховного закладу, заснованого Броніславом Маркевічем у Павліковіцах, та у своїх висновках закликав до створення подібних установ на ширшому суспільному рівні.

Дослідницьку цінність мають першоджерела, що безпосередньо відображають тогочасні події та практики, дають змогу простежити конкретні виховні механізми, зокрема періодичні видання, які відображають сучасну оцінку діяльності виховних закладів Кракова: «Głos Narodu», «Kurjer Krakowski», щомісячник «Powściągliwość i Praca», педагогічна періодика – «Przewodnik Oświatowy» і щорічники «Roczniki Obydwóch Zgromadzeń św. Wincentego a Paulo» та «Szkolnictwo». Усі ці джерела створюють підґрунтя для реконструкції виховного процесу в досліджуваних інституціях, дозволяючи не лише розширити наявне уявлення про функціонування подібних закладів, а й здійснити власний аналіз ідейно-виховної моделі досліджуваних закладів.

Метою статті є історико-педагогічний аналіз соціально-виховних практик у дитячих закладах Кракова кінця XIX – початку XX століття в контексті соціальних викликів та педагогічних ідей епохи. Особлива увага приділяється впливу християнської етики, трудового виховання, ролі духовенства та суспільних трансформацій на формування моделі виховання у цих установах. Для реалізації мети були

поставлені **дослідницькі** завдання: визначити соціально-історичні чинники виникнення дитячих закладів у Кракові наприкінці XIX – на початку XX століття; проаналізувати виховні моделі та практики, застосовувані у цих установах щодо дітей у складних життєвих обставинах; виокремити ключові компоненти виховання: морально-релігійне наставництво, працю та дисципліну; здійснити порівняльний аналіз двох типологічно різних краківських закладів з огляду на їхні педагогічні підходи; оцінити роль духовенства і міських структур у формуванні та підтримці інституційної опіки.

Результати та дискусії. Історія педагогіки охоплює широкий спектр питань, що дозволяють нам сьогодні глибше осмислювати, аналізувати та вдосконалювати процеси виховання і соціалізації дітей. Водночас низка важливих тем залишаються малодослідженими, що зумовлює потребу їх подальшого наукового осмислення. Однією з таких тем є питання соціального виховання сиріт і безпритульних дітей у Кракові наприкінці XIX – на початку XX століття, зокрема в контексті залучення дітей до праці як елемента виховного процесу. Варто зазначити, що подібні практики, які згодом стали характерними для інституційної опіки в Кракові, вже протягом тривалого часу впроваджувалися в освітніх та виховних системах країн Західної Європи, де акцент робився на ресоціалізацію безпритульних дітей через застосування виховних, а не каральних методів (Krakowiak, 2024).

Імпульсом до розвитку підходів до соціалізації дітей у складних життєвих обставинах стала переоцінка традиційних каральних практик щодо неповнолітніх. У цей період відбувався поступовий перегляд кримінального законодавства, зростала увага до створення спеціалізованих установ для дітей, які порушили закон, та наголошувалося на важливості виховної роботи як засобу профілактики дитячої злочинності (Raś, 2006). Праця почала розглядатися не лише як засіб дисциплінування, а як елемент формування соціально корисних навичок, відповідальності, а в ширшому сенсі – як шлях до інтеграції дитини в суспільство.

На кінець XIX століття у Кракові все активніше порушувалося питання необхідності реформування підходів до опіки над дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах. Серед урядовців, науковців та представників громадськості, які досліджували явище безпритульності, сирітства та занедбаного дитинства, набув поширення погляд про необхідність поступового переходу від традиційної філантропічної допомоги, що організовувалася костелом та благодійними об'єднаннями за кошти приватних осіб, до більш сталої й системної форми – державної (інституційної) опіки (Zburad, 2016). Такий підхід обґрунтову-



вався зростанням кількості дітей, які потребували допомоги, незважаючи на активну діяльність численних товариств, які займалися доброчинною та опікунською діяльністю (Podolak-Zajac, 2016). Особливу увагу привертала численна група безпритульних дітей: як тих, що прибували до Кракова з навколишніх сіл у пошуках кращих умов життя, так і тих, хто, народившись у самому місті в умовах крайньої бідності та бездоглядності з боку дорослих, часто будучи спадково хворими або позашлюбними, опинявся на вулиці без жодних засобів до існування. (Muczkowski, 1905). Це зумовило потребу створення нових форм опіки, що поєднували б виховну функцію з механізмами соціальної адаптації та ресоціалізації, зокрема в рамках публічних інституцій.

Одним із провідних виховних закладів, у якому працю системно впроваджували як метод виховання, був заклад у Павліковіцах (Pawlikowice) – невеликому селі поблизу Кракова, створений у 1903 році для осиротілих та убогих хлопців. Він функціонував як філія закладу в Мейсцу Пястовем (Miejsce Piastowe), що належав до Товариства «Стриманість і Праця» (Towarzystwo «Powściągliwość i Praca»), і вирізнявся чіткою духовно-релігійною спрямованістю. Засновником першого закладу в Мейсцу Пястовем та головним ідейним натхненником проекту був ксьондз Броніслав Маркевіч, який доручив керівництво філією в Павліковіцах своєму колишньому вихованцю – Й. Латускові (J. Latuskow) (Pamięci Karłana, 1912). Провідною морально-виховною засадою, що лежала в основі щоденної діяльності закладу, була християнська чеснота стриманості, яку вихованці мали засвоїти не лише як особисту рису, а як фундамент духовного та соціального становлення. Окрім зазначеної чесноти, в досліджуваний період важливим було формування у молоді цілісної системи моральних орієнтирів, що включала смирення, послух, скромність і самообмеження, які розглядалися як основа становлення відповідальних та духовно зрілих громадян (Raś, 2011).

Зазначене вище Товариство «Стриманість і Праця» ґрунтувалося на ідеях ксьондза Яна Боско – видатного італійського священнослужителя, засновника Товариства св. Франциска Селезего (św. Franciszka Salezego). У ньому чітко окреслювались такі поняття, як «самопоміч» та «братерство», що надалі проявлялись у здатності випускників закладу застосовувати їх у повсякденному житті: допомагати ближньому, працювати на благо свого народу, суспільства та Костелу (Pamięci Karłana, 1912). В Товаристві підкреслювалася висока священна роль, яку вони виконують, а саме: «...певною мірою сприяти виконанню місії Польщі у поширенні братерства народів, Костелу – у поширенні Царства Божого на землі,

а людства – у відродженні та визволенні» (Pamięci Karłana, 1912).

Завдяки чітко організованій і концептуально вивірній системі повсякденного життя, вихованці віком від п'яти до шістнадцяти років мали змогу не лише здобувати базову загальну освіту, але й систематично опановувати практичні трудові навички. Власне господарство закладу включало розведення великої й малої рогатої худоби, бджільництво, садівництво та городництво (Franciszek Sypowski, 1908) – усі ці сфери забезпечували учнів залученням до конкретної фізичної праці, що сприяла формуванню трудових умінь, дисципліни та відповідальності. Варто наголосити, що вирощене дітьми та зібране зерно перероблялося ними самостійно, вони випікали з нього хліб для усієї спільноти, що також демонструє інтеграцію виробничого процесу в систему виховання. Окрім сільськогосподарських робіт, значна увага приділялася ремісничій освіті: учні опановували шевство, кравецтво, теслярство, брали участь у реставрації старих будівель і спорудженні нових об'єктів інфраструктури (Franciszek Sypowski, 1908). Таким чином, праця в закладі не носила епізодичного чи допоміжного характеру, а була складовою педагогічної програми, спрямованої на ресоціалізацію та професійну орієнтацію дітей.

Важливі відомості про її реалізацію містяться в матеріалах, опублікованих у місячнику «Powściągliwość i Praca», які стали цінним джерелом для нашого дослідження (виходив із 1898 року з перервами – до 2006 року). Упродовж тринадцяти років його редактором був Броніслав Маркевіч, який суттєво вплинув на змістовне наповнення та ідеологічну спрямованість видання, втілюючи у публікаціях власні педагогічні погляди та концепцію виховання. Цей періодичний орган не лише інформував про напрями діяльності товариства й новини з життя виховних закладів, але й виконував функцію суспільно-культурного комунікатора, висвітлюючи питання виховання, стан дитячої безпритульності, морально-етичні виклики часу, а також вшановував меценатів та благодійників, які фінансово підтримували діяльність організації. Зокрема, в номері за 1908 рік опубліковано звернення до читачів із проханням про фінансову підтримку на завершення будівництва п'ятиповерхового будинку в Мейсцу Пястовем, в якому передбачалося облаштування млина та різноманітних ремісничих майстерень, оскільки для завершення робіт бракувало 20 тисяч корон (Ogłoszenie, 1908). Молоді майстри, здебільшого двадцятирічні юнаки, колишні вихованці закладу, що працювали в Мейсцу Пястовем, нерідко скеровувалися до Павліковіц для передачі знань і практичного досвіду іншим вихованцям (Franciszek Sypowski, 1908). Це свідчить не лише

про високий рівень самоорганізації установи та її відкритість до суспільного діалогу, але й про амбітне прагнення створити простір, де вихованці могли б не лише жити й навчатися, а й здобувати фахові навички, що відкривало реальні перспективи інтеграції в суспільство.

Ключовою рисою цієї моделі було залучення випускників до подальшої роботи в закладі вже в ролі наставників, що зміцнювало механізми самозабезпечення й зменшувало потребу в зовнішній підтримці. Разом з тим така практика мала потужне виховне значення – формувала відповідальність, почуття спільності, навички співпраці та соціальної участі. Її ефективність також забезпечувалася дотриманням встановлених Броніславом Маркевічем таких педагогічних принципів, як повага до особистості вихованця, професіоналізм, педагогічне проектування, емоційний зв'язок, принцип істини, блага дитини, особистого прикладу (Kustra, 2022).

Заслужують на увагу нотатки краківського адвоката, судді з питань опіки дітей, Францішка Сиповського, зроблені під час його візиту до виховного закладу в Павліковіцах, автор із захопленням описує побачене, фіксуючи як позитивні враження, так і важливі спостереження щодо організації побуту та виховного процесу. Особливо виокремлюється атмосфера відкритості, яка панувала як серед вихованців, так і в адміністрації закладу. Це виявлялося у готовності до широго діалогу, наданні внутрішньої документації, таких як річні звіти про діяльність установи, фінансові баланси, дані про прибутки й витрати, що є свідченням прозорості функціонування закладу (Franciszek Sypowski, 1908).

У цьому контексті варто акцентувати, що в установі свідомо відмовлялися від виховання дітей через репресивні методи, на відміну від ситуації, що існувала в народних школах. Використання батога все ще залишалося поширеною практикою – тілесні покарання слугували звичним інструментом педагогічного впливу, і саме особиста позиція вчителя чи вихователя визначала, чи застосовуватиметься подібна методика у процесі виховання (Dolata, 2012). На думку Броніслава Маркевіча, засновника закладів, використання покарань як засобу впливу є несумісним із самою ідеєю виховання і може мати лише обмежене застосування в установах карного типу, але жодним чином – у виховних (Рамієсі Карелана, 1912). Цю ідею підтверджують і сучасники Маркевіча: у статті за 1902 рік, опублікованій у газеті «Шкільництво» в місті Новий Сонч (Галичина), зазначалося, що «...цього вимагає дух часу, гуманістичні почуття і, нарешті, сумна практика сьогодення, яка показує, що застосування тілесних покарань у школі не дає бажаного ефекту і в багатьох випадках нара-

жає вчителя на численні неприємності» (Kary cielesne w szkołach 1902). Отже, приклад Павліковіц демонструє, що виховання через працю у цьому закладі не ототожнювалося з формою покарання чи примусу, як це траплялося в інших моделях, а навпаки – стало засобом формування самосвідомості, відповідальності й активної участі дитини у житті спільноті, що відповідало гуманістичним засадам доби.

Ілюстрацією послідовної реалізації відмови від репресивних практик у вихованні слугують також залишені свідчення вже згаданого нами вище Сиповським. Його записи дозволяють глибше зрозуміти характер педагогічного середовища: попри закритий тип перебування (який набуває широкої популярності на початку XX століття) (Zbyrad, 2016), в установі панувала атмосфера довіри, підтримки й родинного тепла, яку формували педагоги. Як зазначає автор, головна увага приділялася не лише формальним правилам, а саме моральному становленню дитини – розвитку її внутрішньої дисципліни, навичок самостійності, працьовитості й взаємодопомоги (Franciszek Sypowski, 1908). Праця, у цьому випадку, ставала не просто частиною розпорядку дня – вона була «...основною формою педагогічної терапії і, водночас, професійної підготовки» (Meissner, 2002). Такий підхід дозволяв не лише задовольнити базові потреби установи, а й формував у дітей реалістичну картину дорослого життя, в якому кожна діяльність вихованця має цінність і сенс. Важливо, що педагогічна ідея праці тут не супроводжувалась примусом чи страхом, а була органічно вплетена в логіку виховного процесу. Саме завдяки цьому Павліковіце сприймалося не як місце ізоляції, а як середовище для зростання, зміни і підготовки до повноцінної участі в соціумі.

Щоб глибше зрозуміти особливості виховної роботи закладів у роботі з сиротами та безпритульними, розглянемо також досвід краківської установи, що діяла в іншому соціальному та просторовому контексті. Однією з ключових постатей, яка вплинула на формування цієї моделі виховання, був Казімеж Семашко – представник Товариства Місіонерів св. Вікентія де Пауло, ксьондз, вихователь, активний громадський діяч. Педагогічна діяльність Семашка була тісно пов'язана з турботою про дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах: сиріт, безпритульних, волоцюг та молоді, позбавленої базових умов для існування. Його авторитет серед вихованців формувався не лише завдяки формальній ролі керівника, а передусім через щиро батьківське ставлення до дітей – саме це вирізняло його як наставника, якому довіряли й до якого зверталися за підтримкою.

Заснований Казімежем Семашком у 1882 році притулок у Кракові став прикладом



інституції, що реалізовувала ідею виховання через працю. Історія знайомства Семашка з дітьми, які жили на вулиці, говорить про його щире бажання допомогти їм у найпростіший спосіб – даючи їжу. Однак ближче познайомившись з ними, він зрозумів, що цим дітям потрібна не лише тимчасова допомога, а й стабільне місце для ночівлі, підтримка і, насамперед, перевиховання. Його небайдужість, особиста відданість справі та щоденні зусилля поступово здобули підтримку місцевої громади. У 1886 році, завдяки фінансовій допомозі міської влади, було придбано будинок за адресою вул. Довга, 38 (Długa, 38), що забезпечило інституціональну стабільність притулку та можливість розширення його діяльності (Bima, 1996).

Мета закладу чітко окреслювалася як порятунк і соціалізація дітей (Langie, 1887), позбавлених батьківської опіки та матеріальних засобів до існування. Програма виховання передбачала не лише задоволення базових потреб (проживання, харчування), а й системне морально-релігійне, загальноосвітнє та професійне навчання. Освоєння ремесла було не факультативним, а обов'язковим елементом підготовки до самостійного життя.

Інформацію про функціонування закладу, створеного Казімежем Семашком у Кракові, подає Леон Пьотровський (Leon Piotrowski) у статті, опублікованій у 1905 році в краківській газеті «Głos Narodu». Автор коротко змальовує загальну ситуацію щодо становища безпритульних, осиротілих і убогих дітей у регіоні, наголошуючи на обізнаності громадськості з цією проблемою. Він зазначає, що більшість мешканців чула про діяльність закладу в Павлівовіцах, однак притулок, яким опікувався ксьондз Казімеж Семашко, залишався маловідомим навіть у самому Кракові. Згідно зі спостереженнями Пьотровського, у місті діяв заклад, який, за словами автора, «замінював бідним і покинутим хлопцям дім і родинне тепло» (Piotrowski, 1905). Цей вислів не лише підкреслює цінність притулку для його вихованців, а й виразно засвідчує гуманістичну суть діяльності Семашка, який не обмежувався адміністративною роллю, а глибоко переймався долею кожної дитини. Таким чином, притулок у Кракові був не просто місцем утримання, а справжнім простором турботи, формування цінностей і підтримки, що давало дітям шанс на нове життя.

Організаційна структура закладу передбачала поділ вихованців на чотири основні групи: малолітні діти; діти, що відвідували школу; стажисти (що навчалися у майстрів); а також ті, хто проходив навчання в підмайстрів. Розпорядок дня був чітко регламентований: навчальні години, обов'язкове повернення до притулку не пізніше дев'ятої вечора, щоденні молитви

(ранкові та вечірні), а в неділю – спільне відвідування костюлу. Вихованці, які у святкові дні залишалися на практиці у майстра, мали бути відповідно відмічені у спеціальному зошиті, що засвідчувало місце їхнього перебування та убезпечувало від безконтрольного блукання містом (Langie, 1887). Особливу увагу приділяли моральному заохоченню: за успіхи в навчанні діти отримували нагороди, що мало як виховну, так і мотиваційну функцію. Таким чином, заклад Семашка поєднував духовне виховання з практичним навчанням, а також зусиллями щодо інтеграції дітей у соціальне життя через працевлаштування.

Особливу увагу Семашко приділяв питанню професійної підготовки вихованців, адже вбачав у цьому головний шлях до їхньої соціалізації. Х.Ю. Діхм (X.J. Dihm), автор статті, розміщеної у щорічнику «Roczniki Obydwyh Zgromadzeń św. Wincentego a Paulo» наголошує, що ксьондз «...цілими днями ходив по Кракову у пошуках майстрів», які погодились би навчати ремеслу колишніх волоцюг (Dihm, 1905). Однак знайти таких наставників було непросто – існували соціальні упередження щодо походження дітей, а також матеріальні труднощі: оплата за навчання, забезпечення одягом і покриття інших витрат лягала на плечі їхнього опікуна.

Варто наголосити, що Семашко висував чіткі вимоги до якості навчання, не допускаючи поверхневого ставлення до учнів. Він не погоджувався на ситуації, коли діти замість ремісничого навчання виконували побутові чи прислужові функції – наприклад, нагляд за дітьми майстра чи виконання дрібних доручень (Rzymek, 1912). Такий підхід свідчить про послідовну педагогічну позицію керівника закладу, спрямовану на справжню професійну підготовку, а не на тимчасову зайнятість.

Конфліктною виявилася й вимога Семашка щодо звільнення дітей від роботи в неділю, аби ті могли присвятити день молитві та відпочинку. Майстри, однак, сприймали цю умову як втрату робочого ресурсу, що вимагало від них пошуку додаткового працівника. У відповідь вони вимагали компенсації, трактуючи вихідний день як «простий» (Rzymek, 1912).

У місцевій пресі діяльність Семашка викликала широкий резонанс. Ще у 1887 році в газеті «Kurjer Krakowski» подано опис функціонування його закладу, який на той час утримував шістдесят вихованців. Усі вони мали можливість отримувати фахову ремісничу освіту, яка оплачувалася з власних коштів ксьондза. Вибір ремесла не був випадковим – до нього підходили з усвідомленням, що обрана професія стане справою їхнього життя і такою, що мусить приносити їм хліб (X.Y., 1887). Слід зазначити, що вихованці не лише навчалися фаху, але й засвоювали важливу ідею: праця



має величезну цінність, не є лише засобом виживання.

Усі ці обставини вказують на те, що Семашко дбав не лише про базове функціонування притулку, але й намагався сформувати у вихованців почуття гідності, віру в себе та у власне майбутнє. Він прагнув, щоб діти, які залишилися без родини, знали: у них є місце, де їх завжди чекає підтримка й безпечне середовище – «місце, що замінило їм батьківський дім і де вони перебуватимуть під постійним наглядом та опікою» (Langie, 1887).

Таким чином, у контексті зазначених джерел простежується багатовимірний підхід Семашка до виховання, що поєднував соціальну турботу, духовний супровід і практичну підготовку до дорослого життя. Притулок не лише забезпечував побутові умови, а й формував у дітей відчуття приналежності та впевненості. Діяльність Семашка постає як приклад індивідуалізованої виховної моделі, у якій вирішальне значення мали не лише матеріальні ресурси, а передусім людське ставлення, моральна відповідальність і далекоглядне соціальне бачення.

На початку своєї доброчинної діяльності ксьондз, Казімеж Семашко, не розраховував на жодну підтримку з боку державних чи муніципальних органів. Його допомога дітям базувалася виключно на особистій ініціативі та обмежених фінансових можливостях. Цікаво, що вже на цьому етапі проявлялася його далекоглядна соціальна інтуїція: Семашко радив дітям, які заробляли в літній час скромні суми (близько 50 центів), відкладати кошти на житло, принаймні на зимовий період (Langie, 1887). За його словами, влітку діти могли ще знайти тимчасовий нічліг, але взимку потребували оплаченого приміщення. Проте, як свідчить джерело, більшість дітей не прислухалась до порад опікуна: вони витрачали гроші, а з настанням холодів поверталися до Семашка в пошуках допомоги. У відповідь він демонстрував послідовність у вихованні відповідальності: відмовляв у підтримці, нагадуючи про свої попередження. Така поведінка була частиною виховної стратегії – через досвід труднощів діти почали самостійно накопичувати кошти на зиму, усвідомлюючи важливість фінансової передбачливості, розуміння причинно-наслідкових зв'язків та важливість дотримання правил (Langie, 1887).

Особливо цінними для дослідження організації виховної роботи є свідчення, викладені у праці Казімежа Ланге (Kazimierz Langie) під назвою «Притулок Казімежа Семашка та Будинок добровільної праці для бідних покинутих хлопців» («Ks. Kazimierza Siemaszki Dom Schronienia i Dobrowolnej Pracy dla biednych opuszczonych chłopców»). У цій роботі детально описано, як Семашко вибудовував власну шкільну інфраструктуру при закладі. Спочатку

він заохочував вихованців відвідувати міську школу, однак незабаром зіткнувся з серйозною проблемою – відсутністю контролю: діти часто прогулювали заняття, вешталися містом і поверталися до звичок вуличного життя. Усвідомивши ризики, ксьондз вирішив радикально змінити підхід: він організував денну та вечірню школу безпосередньо на території притулку (Langie, 1887). Таким чином, молодші вихованці фактично не залишали меж закладу, що поступово набував ознак установи закритого типу, в якій було поєднано проживання, навчання, виховання та професійну підготовку. Це дозволяло не лише забезпечити дисципліну, а й гарантувати послідовність у виховному процесі, надаючи кожному вихованцю чітку структуру дня, орієнтовану на формування соціально адаптованої особистості.

Освітній процес у школі організовувався з урахуванням не лише академічних потреб, а й морально-духовного та естетичного виховання. У ній безоплатно працювали такі вчителі, як ксьондз Махніцкі (Ksiądz Machnicki) – викладав релігію, Двожак (Dworzak) – польську, німецьку мови та науку рахунків, Й. Серославський (J. Sierosławski) навчав музиці та співу (Langie, 1887). Учні мали змогу опанувати гру на фортепіано або трубі, а свої навички демонстрували під час виступів у недільному хорі або оркестрі. Програма навчання також передбачала читання релігійної літератури, що, безперечно, сприяло формуванню духовного світу дитини та підготовці її до подальшої соціалізації.

У питанні дисципліни та застосування покарань ксьондз Казімеж Семашко дотримувався виваженого підходу. Він наголошував, що кара є крайнім засобом виховного впливу, якого вдається уникати, однак у разі необхідності не ухиляється від її використання – тільки, «... коли виникає потреба, заради інших – говорив він, – я ніколи не залишу проступок без покарання, якого встановив різні ступені» (Langie, 1887). Покарання в його розумінні не мало на меті приниження, а слугувало засобом утвердження справедливості та формування внутрішньої відповідальності. Навіть використання методу догани, яку він прирівнював до «батьківської влади», Семашко готовий був застосовувати лише за згодою самого вихованця. Якщо ж учень не визнавав своєї провини і не бажав добровільно прийняти покарання – йому могла загрожувати втрата місця у закладі.

Таким чином, діяльність Казімежа Семашка вирізняється системним, комплексним підходом до виховання дітей у складних життєвих обставинах. Він не лише забезпечував матеріальну допомогу, але й формував у вихованців почуття відповідальності, дисципліни, духовності та віри у власні сили. Створена ним модель стала прикладом ефективного поєд-



нання педагогіки, релігії та соціальної роботи в умовах нестачі державної підтримки.

Заклад, започаткований Семашком, із притулку для міських сиріт та місця праці для бездомних з часом трансформувалася у стабільну виховну установу, яка відповідала на нові соціальні виклики та пропонувала молоді не лише захист, а й можливості для навчання, розвитку і підготовки до самостійного життя (Rzymek, 1912). Попри брак фінансування та матеріальної бази, завдяки духовній основі і спільноті небайдужих осіб заклад утвердився як осередок соціального підйому. Він не базувався на експлуатації праці дітей, як це було в інших подібних установах, а став справжньою муніципальною освітньо-виховною інституцією, яка готувала молодь до самостійного життя.

Висновки. Соціально-виховні практики, впроваджені в дитячих закладах Кракова наприкінці XIX – на початку XX століття, були відповіддю на численні соціальні виклики доби: убогість, безпритульність, сирітство, зростання злочинності серед неповнолітніх та відсутність ефективної державної системи опіки. У цих умовах провідну роль у створенні й функціонуванні дитячих установ відігравали духовенство, добродійні об'єднання, товариства, та індивідуальні ініціативи, тоді як участь міських структур у зазначений період була мінімальною й зазвичай обмежувалася втручанням лише тоді, коли проблема безпритульності та сирітства набувала значного суспільного розголосу. Це зумовило формування альтернативних моделей виховання, у яких поєднувалися педагогічна інтуїція, релігійна етика та практичні спроби ресоціалізації дітей в умовах браку матеріальних і організаційних ресурсів.

Аналіз діяльності двох типологічно різних закладів засвідчив, що ключовими елементами виховної діяльності були:

- трудове залучення як засіб соціального включення;
- морально-релігійне наставництво, що закладало духовну основу виховання та сприяло формуванню внутрішніх переконань;
- індивідуальний підхід до дитини в умовах інституційної опіки, наскільки це дозволяли ресурси та обставини;
- формування навичок самовиховання та здатності до самостійного морального вибору в повсякденних ситуаціях;
- залучення до спільного життя громади закладу, що сприяло розвитку почуття приналежності, взаємної підтримки та дисципліни.

Особливе значення в цьому контексті має моральна позиція Кардинала Стефана Вишинського (Stefan Wyszyński) (1901–1981) – видатного польського релігійного й державного діяча, архієпископа, єпископа-патріота, відомого як «Примас Тисячоліття», який у другій поло-

вині XX століття сформулював цінні орієнтири для роботи з молоддю. Він підкреслював важливість підтримки та співпереживання в роботі з дітьми, застерігав від зосередженості лише на їхніх помилках, оскільки кожен має право на помилку, а замість осуду – пропонував близькість і розуміння. Адже молодь, як зазначав Вишинський, «потребує радості і хоче знати, що є Хтось, хто її любить» (Ligeza, 2021). Попри проголошення таких цінностей, реалізація їх на практиці часто залежала від особистості вихователя та конкретних умов закладу.

Враховуючи безсумнівну цінність описаних виховних практик, їхній критичний аналіз виявив і низку суперечностей. Система виховання, що поєднувала морально-релігійне наставництво, працю та дисципліну, іноді ризикувала стати надто формалізованою, що могло знижувати глибину особистісного контакту між вихователями й дітьми. Межа між педагогічною вимогою та примусом у таких умовах була вкрай тонкою, а сам виховний вплив часом набував рис авторитарного контролю. Водночас, саме завдяки мотивації вихователів, заснованих на християнських принципах милосердя, безкорисливості та турботи – таких, які підкреслював Кардинал Вишинський, – ці практики не перетворювалися на репресивну систему, а прагнули дати дітям шанс на нове життя.

У подальших наукових розвідках доцільно поглибити аналіз виховних практик в інших регіональних осередках Галичини та Царства Польського у зазначений період, порівнюючи їх із європейськими моделями виховання дітей у складних умовах. Окремого аналізу заслуговує питання гендерної специфіки виховання, а також участі жінок у благодійній і педагогічній діяльності в закладах подібного типу. Дослідження можуть бути розширені в напрямку вивчення ролі релігійного дискурсу у виховному процесі та впливу суспільних трансформацій на інституційні моделі опіки в умовах Першої світової війни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bima F. Książka Kazimierz Siemaszko i jego dzieło (1875–1904). *Nasza Przyszłość*. 1996. № 86. S. 507–539. URL: <https://ojs.academicon.pl/np/article/view/7400/8028>.
2. Dihm X. J. Śp. X. Kazimierz Siemaszko. *Roczniki Obydwóch Zgromadzeń św. Wincentego a Paulo*. 1905. R. 11. № 1. S. 20–25. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/984262/edition/943493/content>.
3. Dolata E. Dzieciństwo galicyjskie na początku XIX wieku w świetle chłopskiej literatury pamiętnikarskiej. *Przegląd Pedagogiczny*. 2012. № 1. S. 198–213.
4. Kary cielesne w szkołach. *Szkolnictwo: organ nauczycieli ludowych*. 1902. № 14. S. 109–110. URL: <https://www.jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/289871/edition/276757/content>.



5. Krakowiak M.M. Publicystyczny obraz “zranionej tożsamości” młodego pokolenia – wychowanków zakładów resocjalizacyjnych na początku XX wieku. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2024. № 2. S. 67–80.

6. Kustra C. Zasady wychowania w koncepcji opiekuńczo-wychowawczej bł. Ks. Bronisława Markiewicza (1842–1912) jako źródło inspiracji i motywacji do działalności duszpastersko-wychowawczej. *Edukacja. Terapia. Opieka*. 2022. № 4. S. 112–122. doi: <http://dx.doi.org/10.52934/eto.168>.

7. Langie K. Ks. Kazimierza Siemaszki dom schronienia i dobrowolnej pracy dla biednych opuszczonych chłopców. Kraków: Wydawnictwo “Nowej Reformy”, 1887. 39 s. URL: <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/122926/edition/133983/content>.

8. Ligęza E. Kardynał Stefan Wyszyński jako autorytet w wychowaniu młodzieży – wybrane wskazania. *Forum Pedagogiczne*. 2021. № 2. S. 349–357. URL: https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_21697_fp_2021_2_26.

9. Meissner A. Teoretyczne postawy opieki nad dzieckiem sierocym w Galicji. *Galicja i jej dziedzictwo. Opieka nad dzieckiem w Galicji* / red. A. Meissner. Rzeszów, 2002. T. 16. S. 11–28.

10. Muczkowski. Przymusowe wychowanie zaniedbanej młodzieży. Kraków: Druk. “Czasu”, 1905. 24 s. URL: <https://polona2.pl/item/przymusowe-wychowanie-zaniedbanej-mlodziezy,Njc4NjUwNzU/0/#item>.

11. Ogłoszenie. Powściągliwość i Praca. 1908. № 6. S. 48. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/969070/edition/929666/content>.

12. Pamięci Kapłana Pedagoga. Powściągliwość i Praca. 1912. № 10. S. 81–84. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/969126/edition/929722/content>.

13. Piotrowski L. Zakład Im. ks. Siemaszki. *Głos Narodu*. 1905. № 415. S. 2. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/163028/edition/154735/content>.

14. Podolak-Zajac J. Udział galicyjskich prawników w kształtowaniu się prawnych podstaw opieki nad dziećmi i młodzieżą. *Studia i Prace Pedagogiczne*. 2016. № 3. S. 193–209.

15. Raś D. O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich: propozycje prawników, lekarzy, działaczy społecznych i pedagogów oraz rozwój więziennictwa do połowy XX wieku. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2006. 280 S. URL: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/835/1/Ras_O%20poprawie%20winowajc%C3%B3w%20w%20wi%C4%99zieniach.pdf.

16. Raś D. Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX w.: warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011. 172 s.

17. Rzymelka X. J. Zakład im. X. Siemaszki w Krakowie. *Przewodnik Oświatowy*. 1912. № 7–8. S. 273–281. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/251452/edition/239607/content>.

18. Sypowski F. Powściągliwość i praca w Pawlikowicach: wrażenia i wnioski ze zwiedzenia Zakładu Wychowawczego dla Ubogich i Osieroconych Chłopców w Pawlikowicach–filii Tow. “Powściągliwość i Praca” w Miejsu Piastowem. Kraków: nakł. autora, 1908. 72 s.

19. Szczepaniak-Wiecha I. System opieki nad dzieckiem opuszczonym w Polsce (1900–1939) – wybrane aspekty. *Rozwój rodzinnych form opieki. Z zagadnień historii pracy*

socjalnej w Polsce i w świecie / red. A. Małek, S. Krystyna, I. Szczepaniak-Wiecha. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006. S. 109–119.

20. X.Y. Schronisko ks. Lubomirskiego. *Kurjer Krakowski*. 1887. № 3 (5 stycznia). S. 4–5. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/794776/edition/757476/content>.

21. Zbyrad T. W trosce o dziecko: kształtowanie się form opieki od średniowiecznych szpitali do domów pomocy społecznej. *Polska Myśl Pedagogiczna*. 2016. № 2. S. 391–409. URL: <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/2745a0b4-1b35-44cf-8b15-42a5220739ad/content>.

REFERENCES:

1. Bima, F. (1996). Ksiądz Kazimierz Siemaszko i jego dzieło (1875–1904) [Priest Kazimierz Siemaszko and his work (1875–1904)]. *Nasza Przyszłość*, 86, 507–539. URL: <https://ojs.academicon.pl/np/article/view/7400/8028> [in Polish].

2. Dihm, X. J. (1905). Śp. X. Kazimierz Siemaszko [The late Father Kazimierz Siemaszko]. *Roczniki Obydwóch Zgromadzeń św. Wincentego a Paulo*, 11 (1), 20–25. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/984262/edition/943493/content> [in Polish].

3. Dolata, E. (2012). Dzieciństwo galicyjskie na początku XIX wieku w świetle chłopskiej literatury pamiętnikarskiej [Galician childhood at the beginning of the 19th century in the light of peasant memoir literature]. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 198–213 [in Polish].

4. Kary cielesne w szkołach [Corporal punishment in schools]. (1902). *Szkolnictwo: organ nauczycieli ludowych*, 14, 109–110. URL: <https://www.jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/289871/edition/276757/content> [in Polish].

5. Krakowiak, M. M. (2024). Publicystyczny obraz “zranionej tożsamości” młodego pokolenia – wychowanków zakładów resocjalizacyjnych na początku XX wieku [The journalistic image of the “wounded identity” of the young generation – wards of reformatory institutions at the beginning of the 20th century]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 67–80 [in Polish].

6. Kustra, C. (2022). Zasady wychowania w koncepcji opiekuńczo-wychowawczej bł. Ks. Bronisława Markiewicza (1842–1912) jako źródło inspiracji i motywacji do działalności duszpastersko-wychowawczej [The principles of upbringing in the educational and pastoral concept of Blessed Father Bronisław Markiewicz (1842–1912) as a source of inspiration and motivation for pastoral and educational activity]. *Edukacja. Terapia. Opieka*, 4, 112–122. <https://doi.org/10.52934/eto.168> [in Polish].

7. Langie, K. (1887). Ks. Kazimierza Siemaszki dom schronienia i dobrowolnej pracy dla biednych opuszczonych chłopców [Father Kazimierz Siemaszko’s shelter and voluntary workhouse for poor abandoned boys]. Kraków: Wydawnictwo “Nowej Reformy” URL: <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/122926/edition/133983/content> [in Polish].

8. Ligęza, E. (2021). Kardynał Stefan Wyszyński jako autorytet w wychowaniu młodzieży – wybrane wskazania [Cardinal Stefan Wyszyński as an authority in the education of youth – selected guidelines]. *Forum Pedagogiczne*, 2, 349–357. URL: <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/>



bwmata1.element.ojs-doi-10_21697_fp_2021_2_26 [in Polish].

9. Meissner, A. (2002). Teoretyczne postawy opieki nad dzieckiem sierocym w Galicji [Theoretical foundations of orphan care in Galicia]. In A. Meissner (Ed.). Rzeszów. Galicja i jej dziedzictwo. Opieka nad dzieckiem w Galicji. Vol. 16, 11–28 [in Polish].

10. Muczkowski. (1905). Przymusowe wychowanie zaniedbanej młodzieży [Compulsory education of neglected youth]. Kraków: Druk. "Czasu". URL: <https://polona2.pl/item/przymusowe-wychowanie-zaniedbanej-młodzieży,Njc4NjUwNzU/0/#item> [in Polish].

11. Ogłoszenie [Announcement]. (1908). Powściągliwość i Praca, 6, 48. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/969070/edition/929666/content> [in Polish].

12. Pamięci Kapłana Pedagoga [In memory of a priest educator]. (1912). Powściągliwość i Praca, 10, 81–84. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/969126/edition/929722/content> [in Polish].

13. Piotrowski, L. (1905). Zakład Im. ks. Siemaszki [Father Siemaszko's institution]. Głos Narodu, 415, 2. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/163028/edition/154735/content> [in Polish].

14. Podolak-Zajac, J. (2016). Udział galicyjskich prawników w kształtowaniu się prawnych podstaw opieki nad dziećmi i młodzieżą [The participation of Galician lawyers in shaping the legal foundations of child and youth care]. Studia i Prace Pedagogiczne, 3, 193–209 [in Polish].

15. Raś, D. (2006). O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich: propozycje prawników, lekarzy, działaczy społecznych i pedagogów oraz rozwój więziennictwa do połowy XX wieku [On the rehabilitation of offenders in prisons and juvenile institutions: proposals by lawyers, doctors, social activists, and educators and the development of the prison system up to the mid-20th century]. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego URL: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/835/1/Ras_O%20poprawie%20winowaj%C3%B3w%20w%20wi%C4%99zieniach.pdf [in Polish].

16. Raś, D. (2011). Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX w.: warunki życia, badania psychologiczno-

społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży [Poor families and crime from the 16th to the 20th centuries: living conditions, psychological and social studies, charity and youth education]. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls [in Polish].

17. Rzymelka, X. J. (1912). Zakład im. X. Siemaszki w Krakowie [Father Siemaszko's institution in Kraków]. Przewodnik Oświatowy, 7–8, 273–281. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/251452/edition/239607/content> [in Polish].

18. Sypowski, F. (1908). Powściągliwość i praca w Pawlikowicach: wrażenia i wnioski ze zwiedzenia Zakładu Wychowawczego dla Ubogich i Osieroconych Chłopców w Pawlikowicach – filii Towarzystwa "Powściągliwość i Praca" w Miejscu Piastowym [Temperance and work in Pawlikowice: impressions and conclusions from the visit to the Educational Institution for Poor and Orphaned Boys in Pawlikowice – a branch of the Society "Temperance and Work" in Miejsce Piastowe]. Kraków: Nakład autora [in Polish].

19. Szczepaniak-Wiecha, I. (2006). System opieki nad dzieckiem opuszczonym w Polsce (1900–1939) – wybrane aspekty [The system of care for abandoned children in Poland (1900–1939) – selected aspects]. Rozwój rodzinnych form opieki. Z zagadnień historii pracy socjalnej w Polsce i w świecie. In A. Małek, S. Krystyna, I. Szczepaniak-Wiecha (Eds.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 109–119 [in Polish].

20. X. Y. (1887). Schronisko ks. Lubomirskiego [Father Lubomirski's shelter]. Kurjer Krakowski, 3, 4–5. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/794776/edition/757476/content> [in Polish].

21. Zbyrad, T. (2016). W trosce o dziecko: kształtowanie się form opieki od średniowiecznych szpitali do domów pomocy społecznej [In care for the child: the development of forms of care from medieval hospitals to social welfare homes]. Polska Myśl Pedagogiczna, 2, 391–409. URL: <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/2745a0b4-1b35-44cf-8b15-42a5220739ad/content> [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 30.04.2025.

The article was received 30 April 2025.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК [005.334.4-048.38:796.011.3-053.4]:37.091.2»364»
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-5>

**ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ
У СФЕРІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Кот Надія Андріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянський державний педагогічний університет
spf5@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6610-7132

Метою статті є дослідження проблеми освітніх втрат у сфері фізичного виховання дошкільників, спричинених повномасштабною російською агресією та обґрунтування педагогічних стратегій їх компенсації в умовах змішаного навчання.

Методи. Аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду подолання освітніх втрат, якій дозволив уточнити основні дефініції окресленої проблеми, виходячи з українських реалій та визначити стратегії мінімізації освітніх втрат і сфері фізичного виховання дітей дошкільного віку; моніторинг рівня рухової активності, фізичної підготовленості та загального стану здоров'я старших дошкільників, узагальнення експериментальних даних.

Результати. Наголошено на негативному впливі зовнішніх чинників (змішаний та дистанційний формат навчання, його інформатизація; перебування в укриттях, які призводять до підвищення рівня тривожності) на фізичну активність і психофізичний стан дітей. Встановлено, що найбільш вразливі до освітніх втрат є діти, які не мають стабільного доступу до організованих освітніх послуг. Виявлено збільшення кількості дітей з надлишковою вагою, зменшення тривалість рухового компоненту впродовж дня, негативні реакції на фізичне навантаження, зниження адаптаційних можливостей організму, загострення хронічних захворювань, низькі показники фізичних якостей відносно гігієнічних норм, затверджених в Україні.

Запропоновано стратегічні підходи до мінімізації освітніх втрат: систематичний моніторинг психофізичного стану дітей, впровадження заходів з регуляції негативних психоемоційних реакцій, інтегроване навчання, яке орієнтоване на комплексне розв'язання завдань фізичного розвитку, формування пізнавальної активності та особистісних якостей дитини, а також доповнення освітньої програми вправами, адаптованими до виконання в обмеженому просторі укриття.

Висновки. Представлений практичний досвід підтверджує ефективність запропонованих рішень для підтримки фізичного та психоемоційного стану дошкільників і може стати підґрунтям для оновлення змісту фізичного виховання в умовах кризових викликів.

Ключові слова: дошкільна освіта, фізичне виховання, освітні втрати, психофізичний стан, рухова активність, педагогічні стратегії.

**PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR COMPENSATING EDUCATIONAL LOSSES
IN PRESCHOOLERS' PHYSICAL EDUCATION UNDER MARTIAL LAW CONDITIONS**

Kot Nadiia Andriivna,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool Education,
Berdiansk State Pedagogical University
spf5@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6610-7132

Purpose. The purpose of the article is to investigate the issue of educational losses in the field of preschool physical education caused by the full-scale Russian aggression and to justify pedagogical strategies for their compensation under blended learning conditions.

Methods. The study employs the analysis of international and domestic experience in overcoming educational losses, which allowed for clarification of the main definitions of the identified problem based on



Ukrainian realities and the identification of strategies to minimize educational losses in the field of preschool physical education. Additionally, monitoring of the level of motor activity, physical fitness, and general health status of senior preschoolers was conducted, along with the generalization of experimental data.

Results. The study emphasizes the negative impact of external factors (blended and distance learning formats, informatization of educational activities, prolonged stay in shelters leading to increased anxiety) on children's physical activity and psychophysical condition. It was found that the most vulnerable to educational losses are children who do not have stable access to organized educational services. An increase in the number of overweight children, a decrease in daily motor activity duration, negative reactions to physical exertion, reduced adaptive capacity of the organism, exacerbation of chronic diseases, and low levels of physical qualities compared to the hygienic standards approved in Ukraine were identified.

Strategic approaches to minimizing educational losses are proposed: systematic monitoring of children's psychophysical condition, implementation of measures to regulate negative psycho-emotional reactions, integrated learning aimed at solving the tasks of physical development, the formation of cognitive activity and personal qualities, as well as the supplementation of the educational program with exercises adapted for performance in confined shelter spaces.

Conclusions. The presented practical experience confirms the effectiveness of the proposed solutions for maintaining the physical and psycho-emotional well-being of preschool children and can serve as a foundation for updating the content of physical education in the context of crisis challenges.

Keywords: *preschool education, physical education, educational losses, psychophysical state, motor activity, pedagogical strategies.*

Вступ. Повномасштабна збройна агресія Росії стала чинником дестабілізації багатьох сфер суспільного життя, зокрема й системи освіти. Особливої актуальності нині набуває аналіз впливу воєнних дій на дошкільну освіту, адже саме на цьому етапі закладаються основи розвитку особистості. У звіті ООН 1996 року «Вплив збройного конфлікту на дітей» зазначається, що «під час війни порушуються всі права дитини: право на життя, право бути з сім'єю і громадою, право на здоров'я, право на розвиток особистості, а також право на турботу і захист» (Machel, 1996). І це може мати довготривалі наслідки як для окремої дитини, так і для суспільства в цілому.

З початку війни проблема освітніх втрат стала предметом уваги Міністерства освіти і науки України, а також наукової спільноти, громадських організацій і практиків-освітян. Українські науковці та управлінці в галузі освіти здійснили аналіз міжнародного досвіду їх подолання у період воєнних конфліктів, а також узагальнили вітчизняний досвід дистанційного навчання в умовах пандемії, на основі чого було визначено ефективні підходи до мінімізації втрат в освітньому процесі під час війни та в післякризовий період.

Попри зусилля наукової спільноти щодо пошуку шляхів нівелювання освітніх втрат, аналіз наукових джерел, присвячених організації дошкільної освіти в умовах війни, свідчить про домінування уваги вчених до аспектів емоційної стабілізації (Борщ, 2023; Дорошко, 2024; Малихіна, 2024; Туріщева, 2024; Цаплюк, 2024) та покращення результатів навчання (Варяниця, 2023; Журавська, 2024; Купіна, 2022; Сисоєва, 2023; Фроленкова, 2022). Недостатньо висвітленими залишаються аспекти, пов'язані з втратою фізичного здоров'я, змін темпів фізичного розвитку та зниженням рівня фізич-

ної підготовленості дітей дошкільного віку. Ці втрати у сфері фізичного виховання ускладнюють формування ключових компетентностей (рухової та здоров'язбережувальної), визначених Базовим компонентом дошкільної освіти.

Отже, у сучасних кризових умовах виникла необхідність пошуку ефективних освітніх стратегій, здатних мінімізувати втрати у сфері фізичного виховання дошкільників. Актуальність цього питання посилюється в контексті дистанційного та змішаного форматів навчання, просторових обмежень освітнього середовища в критичних й психологічних дискомфорту.

Теоретичне обґрунтування проблеми. У зарубіжній науковій літературі поняття «освітні втрати» трактується як втрата можливостей здобуття якісної освіти. Вони вказують на безпосередні прогалини у навчальній діяльності: зниженні рівня знань, умінь, навичок і сформованих ставлень, що піддається об'єктивному вимірюванню через аналіз навчальних досягнень (Almahfali, 2022; Ahmed, 2021; Buganovb, 2017; Khan, 2021; Moricovb, 2017; Fernández-Cano, 2016; Cervantes-Duarte, 2016). Спираючись на міжнародні моніторингові дослідження, які оцінюють рівень сформованості компетентностей здобувачів освіти, а також чинники, що впливають на ці показники, вітчизняні дослідники наголошують на доцільності розширеного тлумачення даного терміна (Бичко, 2023; Локшина, 2023; Максименко, 2023; Терещенко, 2023; Шпарик, 2023). У контексті повномасштабної війни в Україні освітні втрати набувають багатовимірного характеру: йдеться про знищення освітньої інфраструктури, втрату доступу до освітніх послуг, погіршення якості навчання, психологічні та фізіологічні травми дітей і педагогів, а також руйнування соціальних зв'язків, що є невід'ємною складовою освітнього сере-



довища. Тобто у широкому контексті освітні втрати охоплюють не лише освітній, а й виховний, соціальний, емоційний, психологічний і фізичний компоненти розвитку дитини. Такий підхід дозволяє комплексно оцінити наслідки переривання освітнього процесу для особистісного становлення здобувача освіти. У вузькому значенні поняття освітніх втрат вказує на безпосередні прогалини у навчальній діяльності: зниженні рівня знань, умінь, навичок і сформованих ставлень, що піддається об'єктивному вимірюванню через аналіз навчальних досягнень.

Згідно з аналітичними даними, масштаби освітніх втрат у дошкільному секторі України, спричинених війною, перевищують усі попередні прогнози. Станом на сьогодні дистанційною або змішаною формами освітнього процесу охоплено відповідно 87 382 та 78 336 дітей дошкільного віку. Такий формат навчання значно обмежує провідний для дошкільного віку вид діяльності – ігрову взаємодію з однолітками, яка виступає ключовим чинником розвитку та забезпечує послідовний перехід до наступного етапу онтогенезу. За результатами психологічних досліджень, проведених в умовах воєнного стану, у щонайменше восьми тисяч дітей дошкільного віку зафіксовано відставання у розвитку соціального інтелекту, низький рівень сформованості соціальних навичок, недостатню емоційну регуляцію, відсутність внутрішньої мотивації до діяльності та труднощі з реалізацією себе як особистості (Бабчук, 2023; Бровчак, 2023; Громов, 2023; Тертична, 2023).

Пропущені чутливі періоди розвитку, в яких формуються базові життєві компетентності, можуть призвести до стійких і тривалих прогалин, що не компенсуються у подальших етапах навчання. Як наслідок, значна частина дітей розпочинає шкільне навчання без належної підготовки, не досягаючи очікуваного рівня навчальних результатів, визначених освітніми стандартами. Зокрема, вчені прогнозують вплив освітніх втрат на адаптацію дітей до шкільного навчання та зниження навчальних досягнень не лише в початковій, але й у базовій і старшій школі (Сисоєва, 2023). Враховуючи особливу значущість ранніх етапів розвитку, важливим завданням постає створення підтримувального і розвивального освітнього середовища, здатного забезпечити умови для своєчасного і повноцінного формування ключових компетентностей у дітей дошкільного віку не зважаючи на війну.

Аналіз наукових публікацій дозволяє визначити основні фактори, що впливають на психофізичний стан дошкільників у період війни. Найважливішим з них є *недостатня рухова активність*. Ігнорування цієї проблеми призводить до поєднання фізичної та розумової

пасивності, що в сучасній психології визначається як «подвійний удар» по психомоторній єдності людини.

В той же час наукова думка полягає в тому, що рухова активність в умовах соціальних криз, таких як війна, набуває особливого значення, виконуючи терапевтичну та реабілітаційну функції, сприяючи покращенню фізичного та психологічного стану дітей. Дані Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) вказують на її можливість знижувати рівень стресу, покращувати настрій і загальне самопочуття, адже фізичні навантаження зменшують рівень кортизолу, натомість стимулюють вироблення ендорфінів і серотоніну, які покращують настрій, запобігають депресії. Водночас зниження рухової активності дітей призводить до неадекватної реакції на фізичні навантаження, що зумовлює низьку фізичну працездатність, знижує опірність організму до несприятливих чинників, погіршує перебіг хронічних захворювань та ускладнює повноцінне відновлення після хвороб (Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?», 2023).

З метою вивчення впливу війни на фізичну активність та здоров'я дітей і молоді Державний інститут сімейної та молодіжної політики за підтримки Міністерства молоді та спорту України, Всеукраїнського центру фізичного здоров'я населення «Спорт для всіх» провів у 2023 році комплексне дослідження «Рівень залученості дітей та молоді до рухової й фізичної активності та вплив спорту на фізичне і ментальне здоров'я». Його ключові результати такі:

- 46% дітей не відвідують заняття фізкультури з початку війни, тоді як до повномасштабного вторгнення цей показник становив лише 15%.
- 7,6% опитаних не мають необхідних умов для занять спортом та руховою активністю.
- лише 22,6% респондентів зазначили, що у їхньому населеному пункті немає обмежень для занять фізичною культурою та спортом.
- 66,6% дітей не відвідують спортивні гуртки, тоді як до 24 лютого 2022 року цей показник складав 37%.

Це підтверджують і наші опитування батьків (понад 200 респондентів), які зазначають, що після завершення онлайн-занять діти переважно займаються пасивною діяльністю, такою як індивідуальні ігри, перегляд відеоконтенту, малювання або конструювання. Дещо вищий рівень рухової активності спостерігається серед дітей, які відвідують заклади дошкільної освіти. Проте навіть у цих умовах фізична активність не реалізується повною мірою через часті перерви, спричинені повітряними тривогами. У прифронтових регіонах, незважаючи на наявність укриттів, освітній процес



часто скорочується в часі, що обмежує можливості дітей активно і тривало діяти.

Аналіз вітчизняних публікацій свідчить про те, що питання відновлення фізичного здоров'я дошкільників в умовах війни нині залишається недостатньо дослідженим. В окремих наукових доробках (Гагаріна, 2025; Гвоздецька, 2024; Данюк, 2023; Колотова, 2023; Кошель, 2024; Красюк, 2024; Марченко, 2023; Холодова, 2023) звертається увага на труднощі в забезпеченні рухової активності, вказується на провідну роль фізичних вправ у регуляції психоемоційного стану, але це комплексно не розв'язує проблему організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО в сучасних реаліях.

Важливим чинником здоров'я дитини є її *психоемоційний стан*. Українські діти нині знаходяться у постійному дистресі. Батьки фіксують формування негативної харчової звички «заїдання» стресу, що сприяє розвитку надлишкової ваги. Згідно з результатами першого в Україні національного дослідження дитячого ожиріння, проведеного в рамках Європейської ініціативи BOO3 (COSI) у 2023–2024 роках, її мають майже 23% дітей віком 6–7 років. З них 11,76% страждають на ожиріння. Ці показники свідчать про серйозну проблему, оскільки дитяче ожиріння тісно пов'язане з підвищеним ризиком розвитку серцево-судинних хвороб, цукрового діабету, порушень опорно-рухового апарату та психічних розладів.

Дослідження також виявило, що понад половини опитаних дітей (54,4%) проводять за електронними пристроями більше 2 годин у будні дні, а у вихідні ця частка зростає до 83,4%. Незважаючи на наявність нормативної бази, що регламентує умови використання цифрових технологій у ЗДО, в сучасних умовах домінування дистанційного навчання дотримання цих норм є ускладненим. *Надмірне та безсистемне споживання інформації* може спричинити зниження розумової продуктивності та порушень емоційної регуляції, негативно вплинути на розвиток опорно-рухового апарату та зір.

Таким чином, постійне перебування дітей дошкільного віку в стані тривожності через воєнні дії, інформатизація ігрової та навчальної діяльності у період дистанційного навчання, малорухливий спосіб життя та незбалансоване харчування суттєво впливають на їхнє фізичне та психічне здоров'я. Мінімізація цих освітніх втрат вимагає пошуку ефективних рішень щодо організації системного фізичного виховання в умовах зміненого освітнього середовища, яке повинно стати одним із пріоритетних напрямів у забезпеченні цілісного розвитку дитини в воєнний час.

Методологія та методи. В процесі дослідження окресленої проблеми використовувалася аналіз та узагальнення вітчизняних та

зарубіжних наукових джерел, результатів соціологічних досліджень, ініційованих міжнародними організаціями та МОН України, даних анкет батьків, педагогів та психологів дошкільних закладів Дніпропетровської, Запорізької, Харківської областей.

Результати та дискусії. Індикаторами оцінки освітніх втрат у сфері фізичного виховання ми вважали показники фізичного розвитку (зріст, вага); стан здоров'я (індекс захворювань на гострі респіраторні вірусні інфекції; хронічні захворювання), розвиток фізичних якостей та працездатність дитини.

Результати обстеження дітей старшого дошкільного віку у вересні 2024–2025 навчального року в ЗДО м. Нікополь та м. Золочів були доповнені даними, отриманими від інструкторів із фізичного виховання та вихователів ЗДО, які функціонують у змішаному режимі в містах Кривий Ріг, Дніпро та Харків. Отримані дані були зіставлені з результатами аналогічного обстеження, проведеного у 2021–2022 навчальному році, тобто у передвоєнний період. Узагальнені середньостатистичні показники представлені у таблиці 1.

Аналіз даних, представлених у таблиці 1, свідчить про загальну тенденцію до погіршення ключових показників фізичного стану та здоров'я дітей дошкільного віку навіть у порівнянні з показниками періоду пандемії. Зафіксовано зниження рівня фізичної підготовленості, ослаблення функціональних можливостей серцево-судинної системи, а також низькі показники базових фізичних якостей. Таким чином, переживання ситуації війни є секвенційною (повторюваною) травмою, яка позначається на психоемоційному стані дітей дошкільного віку.

У контексті нашого дослідження компенсація освітніх втрат розглядається як адаптація змісту та методів фізичного виховання до змінених освітніх умов, зумовлених впровадженням змішаного формату навчання. Це передбачає організацію рухової діяльності дітей не лише у традиційному просторі (спортивні зали, майданчики), а й в альтернативному – в укриттях.

До основних стратегічних напрямів мінімізації освітніх втрат у сфері фізичного виховання віднесено: *систематичний моніторинг психоемоційного стану дітей, впровадження заходів з регуляції негативних психоемоційних реакцій, зміна форми проведення фізкультурних занять та доповнення освітніх програм вправами, адаптованими до виконання в обмежених умовах укриття*.

У рамках щоденного моніторингу психоемоційного стану дошкільників реалізовувався комплекс заходів, спрямованих на оперативне виявлення емоційних змін та формування навичок саморефлексії. Зокрема, передбачалося проведення індивідуальних бесід з бать-



Таблиця 1

Показників здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовленості старших дошкільників в довоєнний час та в період війни

Показники	вересень 2021р	вересень 2024 р.	Зафіксована тенденції
<i>Показники фізичного розвитку</i>			
Зріст	115,2 ± 1,3	110,5 ± 1,6	Невелике зниження середніх показників зросту
Вага	21,4 ± 0,9	22,1 ± 1,1	Незначне збільшення ваги через зниження фізичної активності або «заїдання» стресу
<i>Показники фізичної працездатності (проба Мартіне — Кушелевського)</i>			
ЧСС у спокої (уд./хв)	88,4 ± 2,1	90,2 ± 2,4	Відповідає віку
ЧСС після навантаження (уд./хв)	140,7 ± 3,6	149,8 ± 2,2	Підвищення ЧСС більше ніж на 50% свідчить про негативну реакцію на фізичне навантаження, низький рівень витривалості
Час відновлення ЧСС після навантаження	2хв 07с ± 0,15с	3хв 23с ± 0,42с	Збільшення часу відновлення вказує на зниження адаптаційних можливостей організму до фізичного навантаження
<i>Показники захворюваності</i>			
Частота ГРВІ за рік	3,1 ± 0,5	4,2 ± 0,7	Збільшення захворюваності через ослаблення імунітету, ймовірно на фоні стресових факторів
Індекс захворюваності	0,74	0,71	
Загострення хронічних захворювань (у %)	10,7	18,5	Збільшення через малорухливість та стрес
<i>Показники рухової активності</i>			
Тривалість рухового компоненту (в годинах)	4,87	2,65	Зниження рухової активності через зміну умов життя (заняття і ігри в групах, в укриттях, зменшення часу на прогулянки)
<i>Показники фізичної підготовленості</i>			
Біг на 10 м (с)	3,9 ± 0,2	4,5 ± 0,12	Зниження показників фізичних якостей відносно гігієнічних норм, затверджених в Україні
Човниковий біг (с)	11,7 ± 0,16	14,5 ± 0,22	
Стрибок у довжину з місця (см)	104,5 ± 2,4	92,6 ± 3,6	
Стійка на одній нозі (с)	7,1 ± 0,4	9,8 ± 0,5	
Метання сильнішою рукою (м)	8,9 ± 0,59	6,3 ± 0,31	
Нахил тулуба вперед (см) – гнучкість	5,3 ± 0,2	4,6 ± 0,5	

ками, під час яких з'ясовувались особливості настрою дитини, її самопочуття, реакції на процес підготовки до відвідування закладу дошкільної освіти. Окрім того, для оцінки дітьми власного емоційного стану використовувався стенд «Мій настрій», де кожна дитина щоденно обирала смайлик, що найбільш точно відображав її емоції (із супровідним зверненням: «Прислухайся до себе: який у тебе настрій?»). Це дозволяло візуалізувати колективну емоційну атмосферу в групі. Періодично проводився аналіз емоційного фону групи, зокрема з дітьми обговорювалися випадки переважання негативних емоцій, розглядалися шляхи їх подолання. Подібні практики не лише забезпечували системне відстеження психоемоцій-

ного стану кожного вихованця, але й сприяли розвитку емпатії, емоційного інтелекту та формуванню навичок взаємопідтримки в дитячому колективі.

Для стабілізації емоційного фону та підвищення рівня психоемоційного комфорту впроваджувалися практики, рекомендовані у спеціальному проєкті UNICEF Ukraine «Гратись і не боятись». Зокрема, використовувалися тілесно-орієнтовані ігри, дихальні вправи, ритмічні руханки та римівки, які активізували сенсорну сферу, сприяли відновленню відчуття безпеки, тілесної цілісності та контролю над власними емоціями. Це також сприяло руховому розвитку: діти імітували рухи тварин із варіативною амплітудою, здійснювали кон-



троль за диханням, вчилися розслабленню м'язів тощо.

Оцінюючи позитивний вплив тілесно-орієнтованих практик, слід зазначити, що їх можливості в плані рухової активності залишаються недостатніми. У зв'язку з цим постає необхідність пошуку ефективних педагогічних рішень, здатних компенсувати освітні втрати саме в руховій діяльності дітей дошкільного віку.

Аналіз зарубіжного досвіду засвідчив, що однією з найбільш поширених практик є пролонгація освітнього процесу за рахунок збільшення кількості занять. Однак зазначений підхід є малоефективним і навіть потенційно шкідливим у контексті навчання дітей дошкільного віку, особливо за умов воєнного стану. Часті повітряні тривоги, необхідність перебування в укриттях, нестабільний емоційний фон дітей та обмеженість просторових ресурсів унеможливають реалізацію інтенсивного освітнього навантаження без ризику для психофізичного благополуччя дитини. З урахуванням зазначеного, було визначено два оптимальних підходи до компенсації освітніх втрат у руховій діяльності: *пріоритет інтегрованого навчання та адаптація змісту фізичного виховання до умов обмеженого простору*.

Перший підхід виявляється ефективним як для офлайн-навчання, так і для дистанційного формату. Дослідження українських науковців (Гавриш, 2019; Кіндрат, 2013; Крутий, 2018; Нікітіна, 2021) демонструють можливість використання фізичного виховання як основи або складової інтегративного процесу завдяки системним зв'язкам між окремими компонентами діяльності: розумовими, сенсорними та моторними. Така форма навчання дозволяє забезпечити цілісність освітнього процесу та створює умови для природного включення фізичної активності у різні види освітньої діяльності.

У процесі дослідження нами були виокремлені такі ключові методичні умови проведення інтегрованих занять:

1. Цільова спрямованість занять. Інтегровані заняття мають бути орієнтовані на комплексне розв'язання завдань фізичного розвитку, формування пізнавальної активності та розвиток особистісних якостей дитини, що сприяє гармонійному формуванню всіх компонентів дошкільної зрілості.

2. Сюжетна організація заняття та використання ігрових технологій. Заняття повинні мати сюжетну побудову з використанням елементів імітації, гри, прийомів театралізації, що підвищує мотивацію до виконання фізичних та інтелектуальних завдань і відповідає вимогам інтегративної педагогіки.

3. Варіативність і динамічність діяльності. Фізичні вправи слід комбінувати з іншими видами активності, зокрема: інтегрувати

з математичними та природничими завданнями (рахунок у русі, зміна характеру рухів у відповідь на сигнал чи зображення тварин), вправами на розвиток уваги, пам'яті, мислення (запам'ятовування та відтворення об'єктів з навколишнього середовища); поєднувати з музично-ритмічними елементами (ігри зі співом, ритмічні вправи під музику); застосовувати рухову інтерпретацію художніх текстів (імітація дій героїв віршів, передача ритму рухом) тощо.

4. Співпраця фахівців. Необхідною умовою є координація роботи вихователя з іншими учасниками освітнього процесу – інструктором з фізичного виховання, музичним керівником, практичним психологом – з метою досягнення єдності у вимогах до дітей та забезпечення міждисциплінарного підходу до освітньої взаємодії.

Другий підхід передбачає розширення навчального змісту за рахунок фізичних вправ, спеціально адаптованих для виконання в укриттях. Йдеться про рухливі ігри з мінімальною амплітудою, стретчинг, дихальну та кінезіологічну гімнастику, вправи на статичну рівновагу, на довільну регуляцію м'язового тону, вправи в координаційному квадраті.

З метою ефективного використання часу та простору укриття доцільно ігри та вправи проводити в підгрупах: одна підгрупа бере участь у руховій діяльності, тоді як інші залучаються до настільних ігор, малювання, легоконструювання тощо. Такий підхід забезпечує баланс між фізичним і когнітивним навантаженням та дозволяє варіювати інтенсивність занять відповідно до індивідуальних потреб дітей. Ефективною формою роботи в обмеженому просторі є створення і використання «тихих тренажерів» (наклеєні на стіну силуети дитячих долонь, стоп і кольорових смужок, призначених для виконання вправ з «ходьби» долоньями та стопами й підстрибування; планшет із тканини з паєтками, які змінюють колір залежно від напрямку руху пальців – мав переважно сенсорно-релаксаційне призначення).

У результаті контрольного зрізу, проведеного через півроку після впровадження стратегій мінімізації освітніх втрат у базових закладах дошкільної освіти, було зафіксовано позитивні зміни в більшості досліджуваних показників. Зокрема, спостерігалось природне збільшення зросту, що, на нашу думку, відбулося за рахунок «втягування», яке за стандартними законами зростання дітей припадає на вік 5-6 років; маса тіла дещо зменшилася, а це, ймовірно, пов'язано з інтенсивним ростом у зазначеному віковому періоді.

Фізіологічні реакції на фізичне навантаження стабілізувалися: середнє збільшення частоти серцевих скорочень після навантаження становило 48–52%, а відновлення до



початкового рівня відбувалося менш ніж за три хвилини; в середньому на одну годину збільшилася тривалість рухового компоненту.

Проте деякі показники залишилися без суттєвих змін. Зокрема, рівень захворюваності не зменшився, але спостерігалось зниження кількості загострень хронічних захворювань у 38,8% дітей. Аналіз фізичних якостей показав позитивну динаміку, хоча деякі показники залишаються нижчими за вікові норми. Так, результати човникового бігу покращилися з $14,5 \pm 0,22$ сек до $11,7 \pm 0,26$ сек; стрибка в довжину з місця зросли з $92,6 \pm 3,6$ см до $101,6 \pm 4,2$ см; показники гнучкості збільшилися на третину, а час стояння на одній нозі зріс майже в п'ять разів – з $6,8 \pm 0,5$ сек до $28 \pm 0,3$ сек. Такі результати можна пояснити широким застосуванням вправ на координацію рухів, стрибкових вправ (особливо з обтяженням), елементів стретчингу та вправ на статичну рівновагу. Крім того, впровадження вправ на релаксацію сприяло формуванню в дітей навичок саморегуляції психоемоційного стану.

Висновки. У контексті викликів, пов'язаних із війною в Україні, особливої актуальності набуває проблема компенсації освітніх втрат у сфері фізичного виховання дошкільників. Наше дослідження підтверджує, що ці втрати мають комплексний характер і включають зниження рівня фізичної підготовленості, погіршення соматичного здоров'я та емоційного стану дітей.

До основних стратегій, здатних мінімізувати освітні втрати у сфері фізичного виховання, віднесено систематичний моніторинг психофізичного стану дітей, впровадження заходів з регуляції негативних психоемоційних реакцій, інтегроване навчання, яке орієнтоване на комплексне розв'язання завдань фізичного розвитку, формування пізнавальної активності та розвиток особистісних якостей дитини, а також доповнення освітньої програми вправами, адаптованими до виконання в обмежених умовах укриття.

Результати експериментальної перевірки впроваджених педагогічних стратегій вказують на покращення психоемоційного стану, показників розвитку фізичних якостей, стабілізацію реакції організму на фізичне навантаження. Це доводить, що навіть за складних умов організації освітнього процесу можна забезпечити відносно якісну організацію рухової діяльності. Проте досягти відповідних віку показників складно. Якщо з цієї позиції порівняти стан війни і пандемію, то в другому випадку карантин не позбавляв дітей відвідування ЗДО, фізкультурно-оздоровча робота проводилася в системі. Тому пошук ефективних шляхів збереження здоров'я дітей, які виховуються у воєнний час, є проблемою кожного науковця і кожного практика. Наша спроба – це тільки

одна сходинка до виховання здорової нації в умовах війни.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні та оцінці довгострокових змін у фізичному здоров'ї, когнітивному розвитку та емоційній сфері дітей, які пережили воєнні дії в умовах обмеженої рухової активності; доцільним є створення інструментів для регулярного моніторингу психофізичного стану дошкільників в умовах надзвичайних ситуацій, що дозволить своєчасно виявляти освітні втрати та формувати ефективні стратегії їх компенсації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бичко Г., Терещенко В. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання. Київ: Український центр оцінювання якості освіти, 2023. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf (дата звернення: 15.04.2023).
2. Борщ К. К. Особливості прояву стресу серед дітей в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету, Серія Психологія*. 2023. Випуск 1. С. 47-51. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/193/279> (дата звернення: 12.04.2023).
3. Buganová K., Moricová B. Innovation of education in risk and crisis management. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/356682464_INNOVATION_OF_EDUCATION_IN_RISK_AND_CRISIS_MANAGEMENT (дата звернення: 16.04.2025).
4. Варяниця Л. О. Шляхи подолання освітніх витрат у закладах дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64, т. 2. С. 148–153. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/64/part_2/28.pdf (дата звернення: 11.04.2025).
5. Гагаріна Н. П. Безпечне освітнє середовище в закладі дошкільної освіти: важливі аспекти в організації та збереженні здоров'я дошкільників. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2025. №217. С. 195–201. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-195-201> (дата звернення: 17.04.2024).
6. Глушко О. З., Джурило А. П., Кравченко С. М. та ін. Освітні втрати: термінологічний дискурс і з використанням зарубіжного досвіду. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України* : методичні рекомендації / кол. автор.; за заг. ред. О. М. Топузова; Київ : Педагогічна думка, 2023. 187 с. DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>. (дата звернення: 15.04.2025).
7. Данюк В., Колотова О. Профілактично-оздоровча робота закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи*: зб. наукових праць. / за заг. ред.: О. А. Сорочинської, О. С. Олійник. Житомир: ФОП Левковець, 2023. URL: http://eprints.zu.edu.ua/36875/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%202023%20_18.05.2023.pdf#page=135 (дата звернення: 19.04.2025).
8. Дорожко І., Малихіна О., Туріщева Л. Створення психологічно безпечного середовища закладу дошкіль-



ної освіти в умовах сучасних викликів. *Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації* : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 18 квіт. 2024 р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2024. С. 76–79. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15376> (дата звернення: 12.04.2025).

9. Журавська О. Організація освітнього процесу у ЗДО в умовах війни. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації*. 2024. С. 185–192. URL: <http://surl.li/ncpsuk> (дата звернення: 11.04.25).

10. Забезпечення безперервності навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи в Україні: проект ЮНІСЕФ. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/news/pershi-rezultati-realizatsii-proektu-yunisef-iz-pidtrimki-doshkilnoi-osviti-ukraini> (дата звернення: 12.04.2025).

11. Khan M. J., Ahmed J. Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*. 2021. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8554110/pdf/main.pdf> (дата звернення: 16.04.2025).

12. Красюк Л., Гвоздецька С., Гавришко С. Особливості фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану в Україні. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 2(20). С. 712–725. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/9181/9231> (дата звернення: 19.04.25).

13. Локшина О., Джурило А., Максименко О., Шпаник О. До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Український Педагогічний журнал*. 2023. № 2. С. 6–18. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-6-18> (дата звернення: 15.04.2025).

14. Machel G. The impact of armed conflict on children. UNICEF. 1996. URL: www.unicef.org/graca/ (дата звернення: 16.04.2025).

15. Muthanna A., Almahfali M. and Haider A. The Interaction of War Impacts on Education: Experiences of School Teachers and Leaders. *Education Sciences*. 2022. № 12. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/10/719> (дата звернення: 16.04.2025).

16. Рівень залученості дітей та молоді до рухової активності та вплив спорту на фізичне і ментальне здоров'я. *Соціологічне дослідження*. Державний інститут сімейної та молодіжної політики, Всеукраїнський центр фізичного здоров'я населення «Спорт для всіх». 2023. URL: <https://rubryka.com/2023/09/07/yak-zminyv-sya-stand-zdorov-ya-ditej-za-chas-vijny-rezultaty-pershogo-velykogo-doslidz-hennya-shhodo-fizkultury-ta-sportu/> (дата звернення: 19.04.2025).

17. Сисоєва С. О. Освітні втрати у дошкільній освіті : негативний прогноз для подальшого навчання. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України : методичні рекомендації* / кол. автор.; за заг. ред. О. М. Топузова; Київ : Педагогічна думка, 2023. 187 с. DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-64-736-7-2023-190> (дата звернення: 11.04.2025).

18. Тертична Т. Д., Бровчак Л. С., Громов С. В., Бабчук Ю. М. Освіта як засіб покращення емоційного стану внутрішньо переміщених українських дітей в умовах війни. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2023.

№ 69, С. 91–99. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-91-99> (дата звернення: 12.04.2025).

19. Cervantes-Duarte, L., Fernández-Cano A. Impacto de los conflictos armados sobre la educación y sus agentes. *Revista Electrónica Educare*, 2016. vol. 20, no. 3, pp. 238-261 [in Spanish]. URL: <https://www.redalyc.org/journal/1941/194146862012/html/> (дата звернення: 16.04.2025).

REFERENCES:

20. Bychko, H. & Tereshchenko, V. (2023). Navchalni vtraty: sutnist, prychny, naslidky ta shliakhy podolannya [Learning losses: essence, causes, consequences and ways to overcome] Kyiv: Ukrainyskyi tsentr otsiniuvannya yakosti osvity [in Ukrainian]. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf

21. Borshch, K. K. (2023). Osoblyvosti proiavu stresu sereď ditei v umovakh viiny. [Features of stress manifestation among children during wartime]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University, Psychology Series*. S. 47–51 [in Ukrainian]. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/193/279>

22. Buganová, K., Moricová B. (2017). Innovation of education in risk and crisis management. *Turkish Online Journal of Educational Technology* [in English]. URL: https://www.researchgate.net/publication/356682464_INNOVATION_OF_EDUCATION_IN_RISK_AND_CRISIS_MANAGEMENT

23. Varyanytsia, L. O. (2023) Shliakhy podolannya osvitnikh vytrat u zakladakh doshkilnoi osvity [Ways to overcome educational losses in preschool educational institutions.]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*. Vyp. 64, t. 2. S. 148–153. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/64/part_2/28.pdf [in Ukrainian].

24. Haharina, N. P. (2025). Bezpechne osvitnie sereďovyshe v zakladi doshkilnoi osvity: vazhlyvi aspekty v orhanizatsii ta zberezheni zdorovia doshkilnykiv [Safe educational environment in preschool institutions: important aspects of organization and health preservation of preschoolers]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Pedagogical Sciences Series*. №217. С. 195–201 [in Ukrainian]. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-195-201>

25. Hlushko, O. Z., Dzhurylo, A. P., Kravchenko, S. M. ta in. (2023). Osvitni vtraty : terminologichnyi dyskurs i z vykorystanniam zarubizhnogo dosvidu [Educational losses: terminological discourse and foreign experience]. *Diahnostyka ta kompensatsiia osvitnikh vtrat u zahalnyi serednii osviti Ukrainy: metodychni rekomendatsii – Diagnosis and compensation of educational losses in general secondary education in Ukraine: methodological recommendations* / kol. avtor.; za zah. red. O. M. Topuzova; Kyiv : Pedahohichna dumka, 187 с. [in Ukrainian]. DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>.

26. Daniuk, V., Kolotova, O. (2023). Profilaktychno-ozdorovcha robota zakladu doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Preventive and health-improving work of preschool institutions during martial law]. *Innovatsiini protsesy v doshkilnii osviti: teoriia, praktyka, perspektvy – Innovative Processes in Preschool Education: Theory, Practice, Prospects: zb. naukovykh prats. / za zah.*



red.: O.A. Sorochynskoi, O.S. Oliinyk. Zhytomyr: FOP Levkovets [in Ukrainian]. URL: http://eprints.zu.edu.ua/36875/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%202023%20_18.05.2023.pdf#page=135

27. Dorozhko, I., Malykhina, O., Turishcheva, L. (2024). Stvorennia psykholohichno bezpechnoho seredovyscha zakladu doshkilnoi osvity v umovakh suchasnykh vykykiv [Creating a psychologically safe environment in preschool institutions under modern challenges]. *Doshkilna osvita v suchasnomu osvitnomu prostori: aktualni problemy, dosvid, innovatsii – Preschool Education in the Modern Educational Space: Actual Problems, Experience, Innovations: materialy I Vseukr. nauk.-prakt. konf.*, Kharkiv, 18 kvit. 2024 r. Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv, S. 76–79 [in Ukrainian]. URI: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15376>

28. Zhuravska, O. (2024). Orhanizatsiia osvitnoho protsesu u ZDO v umovakh viiny [Organization of the educational process in preschool institutions during wartime.]. *Doshkilna osvita: problemy, poshuky, innovatsii – Preschool Education: Problems, Searches, Innovations*. S. 185–192 [in Ukrainian]. URL: <http://surl.li/mcpusk>.

29. Zabezpechennia bezperernosti navchannia ta rozvytku ditei doshkilnoho viku v umovakh kryzy v Ukraini [Ensuring continuity of learning and development for preschool children in crisis conditions in Ukraine.]: proekt YuNISEF – UNICEF project. 2023 [in Ukrainian]. URL: <https://mon.gov.ua/news/pershi-rezultati-realizatsii-proektu-yunisef-iz-pidtrimki-doshkilnoi-osviti-ukraini>

30. Khan, M. J., Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8554110/pdf/main.pdf> [in English].

31. Krasiuk, L., Hvozdet'ska, S., Havryshko, S. (2024). Osoblyvosti fizychnoho vykhovannia ditei molodshoho shkilnoho viku v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [Features of physical education of younger school-age children during martial law in Ukraine.]. *Aktualni pytannia u suchasni nautsi – Actual Problems in Modern Science*. № 2(20). S. 712–725 [in Ukrainian]. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/9181/9231>

32. Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Maksymenko, O., Shparyk, O. (2023). Do pytannia pro navchalni vtraty: terminolohichni kontsept u suchasnomu naukovo-pedahohichnomu dyskursi [On the issue of learning losses: terminological concept in modern scientific and pedagogical discourse.]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian*

Pedagogical Journal. № 2. S. 6–18 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-6-18>

33. Machel, G. (1996). The impact of armed conflict on children. UNICEF [in English]. URL: www.unicef.org/graca/

34. Muthanna, A., Almahfali, M. and Haider, A. (2022). The Interaction of War Impacts on Education: Experiences of School Teachers and Leaders. *Education Sciences*. № 12. [in English]. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/10/719>

35. Riven zaluchenosti ditei ta molodi do rukhovoiv aktyvnosti ta vplyv sportu na fizychni i mentalne zdorovia [Level of children's and youth's engagement in physical activity and the impact of sports on physical and mental health.]. *Sotsiolohichne doslidzhennia – Sociological study*. Derzhavnyi instytut simeinoi ta molodizhnoi polityky, Vseukrainskyi tsentr fizychnoho zdorovia naselennia «Sport dlia vsikh». 2023 [in Ukrainian]. URL: <https://rubryka.com/2023/09/07/yak-zminyvsya-stand-zdorov-yaditei-za-chas-vijny-rezultaty-pershogo-velykogo-doslidzhennya-shhodo-fizkultury-ta-sportu/>

36. Sysoieva, S. O. (2023). Osvitni vtraty u doshkilnii osviti : nehatyvnyi prohnoz dlia podalshoho navchannia [Educational losses in preschool education: negative forecast for further learning.]. *Diahnostyka ta kompensatsiia osvitnikh vtrat u zahalnyi serednii osviti Ukrainy : metodychni rekomendatsii – Diagnosis and compensation of educational losses in general secondary education in Ukraine: methodological recommendations* / kol. avtor.; za zah. red.. O. M. Topuzova; Kyiv : Pedahohichna dumka, 187 s. [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>

37. Tertychna, T. D., Brovchak, L. S., Hromov, Ye. V., Babchuk, Yu. M. (2023). Osvita yak zasib pokrashchennia emotsiinoho stanu vnutrishno peremishchenykh ukrainskykh ditei v umovakh viiny [Education as a means of improving the emotional state of internally displaced Ukrainian children during war]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems* [in Ukrainian]. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-91-99>

38. Cervantes-Duarte, L., Fernández-Cano, A. (2016). Impacto de los conflictos armados sobre la educación y sus agentes. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, no. 3, pp. 238–261 [in Spanish]. URL: <https://www.redalyc.org/journal/1941/194146862012/html/>

Стаття надійшла до редакції 30.04.2025.
The article was received 30 April 2025.



УДК [37.015.31:008]:7.071.1(477)»18/19»
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-6>

ВИКОРИСТАННЯ СПАДЩИНИ УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНИКІВ СЕРЕДИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У ФОРМУВАННІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: ОБІЗНАНОСТІ ТА САМОВИРАЖЕННЯ У СФЕРІ КУЛЬТУРИ

Фальченко Владислава Ігорівна,
аспірантка, викладачка кафедри педагогіки та психології дошкільної
та початкової освіти

Херсонський державний університет

vfalchenko@ksu.ks.ua

orcid.org/0009-0005-8441-3957

Мета: визначити педагогічний потенціал творчої спадщини українських художників середини ХІХ – початку ХХ століття для розвитку ключових культурних компетентностей здобувачів освіти, зокрема формування обізнаності та здатності до самовираження у сфері культури через інтеграцію мистецьких творів у навчальний процес.

Методи: під час проведення дослідження, були використані такі методи, як: аналіз, для детального вивчення персоналій українських художників середини ХІХ – початку ХХ століття; історичний метод був використаний для збору даних для розуміння освітнього, культурного середовища українського суспільства середини ХІХ – початку ХХ століття; синтез був використаний для об'єднання інформації й формулювання результатів дослідження.

Результати: було проаналізовано такі персоналії українських художників, як О. К. Богомазов, М. І. Мурашко, О. О. Мурашко, В. Г. Кричевський, Ф. Г. Кричевський, П. І. Холодний, М. І. Жук періоду середини ХІХ – початку ХХ століття; розглянуто вплив цих персоналій на освіту тогочасної України та на формування національної ідентичності українського народу; розібрано освітню, мистецьку спадщину представлених українських художників та наведено конкретні приклади робіт, які можна використовувати для формування культурних мистецьких компетентностей здобувачів у освітньому процесі.

Висновки. Інтеграція творів образотворчого мистецтва в освітній процес сприяє формуванню мистецької та культурної компетентностей, патріотичних цінностей і творчого самовираження. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах сучасної боротьби за національну ідентичність, коли культурна спадщина України перебуває під загрозою.

Ключові слова: культурні компетентності, мистецькі компетентності, самовираження, культура, мистецтво, творчість, інтеграція, обізнаність.

UTILIZING THE LEGACY OF UKRAINIAN ARTISTS OF THE MIDDLE 19TH TO EARLY 20TH CENTURY IN DEVELOPING KEY COMPETENCES: CULTURAL AWARENESS AND SELF-EXPRESSION

Falchenko Vladyslava Ihorivna,
PhD student, Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology
of Preschool and Primary Education

Kherson State University

vfalchenko@ksu.ks.ua

orcid.org/0009-0005-8441-3957

Purpose: To identify the pedagogical potential of the creative legacy of Ukrainian artists of the mid-19th to early 20th century in developing key cultural competences among learners—particularly cultural awareness and the ability for self-expression – through the integration of artistic works into the educational process.

Methods: this research employed the following methods: analysis – for an in-depth study of the biographies and creative contributions of Ukrainian artists from the middle 19th to early 20th century; historical method – to collect data on the educational and cultural environment in Ukraine during the specified period; synthesis – to integrate information and formulate conclusions based on the study.

Results. The study analyzed the works and educational contributions of Ukrainian artists such as O. K. Bohomazov, M. I. Murashko, O. O. Murashko, V. H. Krychevsky, F. H. Krychevsky, P. I. Kholodny, and M. I. Zhuk. Their influence on the education system of their time and their role in shaping Ukrainian



national identity were explored. The research examined their artistic and educational heritage and identified specific artworks that can be effectively used in the educational process to cultivate learners' artistic and cultural competences.

Conclusions. Integrating works of visual art into the educational process contributes to the development of artistic and cultural competences, patriotic values, and creative self-expression. This issue is particularly significant today, as Ukraine continues to fight for its national identity, while its cultural heritage remains under threat. Therefore, future educators must be equipped with the skills to incorporate national art into the curriculum as a means of shaping students' aesthetic appreciation and cultural consciousness.

Keywords: *cultural competences, artistic competences, self-expression, culture, art, integration, conversance.*

Вступ. В буремних умовах сьогодення, одним з найважливіших завдань для педагогів усіх освітніх рівнів та спрямувань є збереження національної, культурної ідентичності в Україні через процеси навчання і виховання здобувачів освіти, плекання та відродження українських традицій, виховання поваги до культурних надбань, символів, етнічних особливостей нашого народу. Окрім знань які стосуються фахових дисциплін або дисциплін загального циклу навчання, завданням педагогів сучасності є також ознайомлення вихованців, учнів і студентів із всесвітньо відомими діячами в сфері мистецтва та культури, їх творчістю. Не менш важливим завданням є транслювання здобувачам освіти знань, які стосуються культурної мистецької спадщини українського народу. Ці завдання можливо реалізувати через приклади й персоналії дотичні до образотворчого мистецтва. Вивчаючи спадщину українських художників середини XIX – початку XX століття, їх історію та життєвий шлях, існує можливість не лише поповнити обсяг знань здобувачів освіти про історичний період XIX – XX століття та місце України в ньому, а й набути необхідні для гармонійного формування особистості культурні та мистецькі компетентності.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями в освіті, зокрема активним впровадженням інтегративних підходів, таких як STEAM-освіта, що передбачають органічне поєднання науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики задля формування креативного, критично мислячого й міждисциплінарно підготовленого здобувача освіти.

Сучасна освітня галузь ставить перед майбутніми педагогами вимоги, які безпосередньо торкаються сфери культури та мистецтва. У законі України «Про освіту» зазначається, що: «Педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані: постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність; виховувати у здобувачів освіти повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України та навколишнього природного середовища; формувати у здобувачів освіти прагнення до взаєморозуміння,

миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;...» (Закон України «Про освіту», 2017: 380). Дані обов'язки мають викладачі дошкільної та початкової освіти. У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», в тому числі й початкової школи, до основних функцій викладача належать наступні: формування в здобувачів освіти, громадянської активності та стійкості, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови; формування української національної та громадянської ідентичності, готовності до захисту незалежності й територіальної цілісності України, конституційних засад державного ладу, національних інтересів і суспільно-державних (національних) цінностей України; тощо» (Вчитель закладу загальної середньої освіти, 2024: 6–33). Здобуття культурної та мистецької компетентностей є обов'язковою складовою гармонійного розвитку особистості на всіх освітніх рівнях (мистецькі та культурні компетентності присутні в програмі дошкільної освіти «Дитина», типових освітніх програмах для початкової освіти О. Я. Савченко та Р. Б. Шияна і та ін.) (Савченко, Шиян, 2022: 2–67, 5–66.).

Сучасні тенденції освіти (такі як STEAM-освіта) передбачають інтеграцію мистецтва, у тому числі й образотворчого, в освітній процес. У Канаді була розроблена програма «The Art of Seeing», яка орієнтована на розвиток емпатії і когнітивних здібностей студентів (Grierson, Halgren, Tan, Zazulak, 2015: 69–73), а в Ірландії був реалізований проект, який комбінував технологічні інновації з елементами образотворчого мистецтва для підвищення творчих здібностей учнів (Terreni, 2016: 50–60). Подібні дослідження демонструють позитивний вплив інтеграції образотворчого мистецтва в різні дисципліни загального циклу, такі як: математика, природознавство, тощо. У результатах одного з досліджень зазначалося, що група учнів, де відбувалась інтеграція образотворчого мистецтва на заняттях з математики, краще розуміли навчальний матеріал, швидше засвоювали інформацію і демонстрували покращені результати навчання, навідину від групи учнів, де інтеграції образот-



ворчого мистецтва не відбувалося (Brezovnik, 2015: 11–30). Отже, із допомогою прикладів образотворчого мистецтва можливо не лише сформувати культурні, мистецькі компетентності учнів, але й урізноматініти навчальний процес та поліпшити когнітивні здібності.

Важливою складовою засвоєння культурних і мистецьких компетентностей є образотворче мистецтво, яке включає в себе зразки матеріальної спадщини всіх історичних періодів. Від виробів з золота скіфських племен до абстрактного живопису сучасних українських художників – усе це є культурним надбанням образотворчого мистецтва України.

У різноманітні епох неможливо оминати початок XIX – середину XX століття, коли український народ активно вів боротьбу за власну державність, у намаганні здобути незалежність від російського царського уряду. Даний історичний період був просякнутий національною боротьбою і відомий такими мистецькими персоналіями, як: О. К. Богомазов, М. І. Мурашко, О. О. Мурашко, В. Г. Кричевський, Ф. Г. Кричевський, П. І. Холодний, М. І. Жук та інші. Усі вони зробили неоціненний вклад у мистецьку спадщину та культуру українського народу.

Наприклад, Ф. Г. Кричевський був великим прихильником сюжетів, які зображували мешканців українських сіл, їхнє життя, побут, традиції, про що свідчили такі творчі роботи художника, як: «Наречена» (Кричевський, 1910), де художник показав обряди дівчини-нареченої до початку весілля, або триптих «Життя» (Кричевський, 1927) на якому зображені представники простого українського люду та періоди їхнього життя від першого кохання, юності і до старості, смерті, скорботи. Ознайомлюючись із спадщиною Ф. Г. Кричевського, майбутні педагоги зможуть відчутти атмосферу буденності українського села, побачать приклади звичаїв, ритуалів і обрядів наших предків, що є важливим аспектом формування культурних, мистецьких компетентностей.

У свою чергу, брат Ф. Г. Кричевського – В. Г. Кричевський, став автором національного символу – герба УНР (Української народної республіки), українського тризуба, який став прообразом для сучасної державної символіки (Кричевський, 1918). Вивчення національних символів України є обов'язковим компонентом освіти в початковій школі сьогодення. На замовлення М. С. Грушевського, В. Г. Кричевський зробив візуальне оформлення для «Ілюстрованої історії України» (Кричевський, 1912), популярного видання для всіх вікових категорій і верств населення.

Інший видатний художник середини XIX – початку XX століття О. О. Мурашко, окрім того, що займався громадською, просвітницькою, мистецькою, професійно-освітньою діяльністю, став відомим завдяки своїй роботі

«Похорон кошового отамана» (Мурашко, 1900), де зображений історичний момент поховання кошового отамана Запорізької Січі, який супроводжувався голосінням (дохристиянським ритуалом, що належав до обряду поховання) (Слобожаніна, Український інститут національної пам'яті: Перший український європеєць). Робота О. О. Мурашка «Селянська родина» (Мурашко, 1914) також була натхненна різнобарвністю побуту та звичаїв українського села (Багрій, 2024).

Важливою складовою формування культурної, мистецької компетентностей для майбутніх педагогів є також знання про мистецьку спадщину художників регіону, області, населеного пункту у якому проживають викладачі та навчаються учні. Серед мистецьких постатей тогочасної Херсонської губернії, можна відзначити наступні: М. Л. Скадовський «Віолончеліст перед концертом» (Скадовський, 1889), К. К. Костанді «У люди» (Костанді, 1885), які присвятили власну творчість сюжетним роботам, у яких демонстрували тогочасний побут (світський і не тільки); М. І. Жук, визначний своєю роботою з казковим сюжетом «Казка. Хоровод жуків» (Жук, 1914) та іншими живописними творами (Дяченко, Херсонський обласний художній музей імені Олексія Шовкуненка); О. О. Шовкуненко, який присвятив велику кількість мистецьких робіт зображенню краєвидів Херсона, природи Херсонщини, на честь якого був названий Херсонський обласний художній музей написав роботу «На Дніпрі. В плавнях. Херсон» (Шовкуненко, 1914) (Дяченко, Херсонський обласний художній музей імені Олексія Шовкуненка). Ознайомившись з творчими посталями та їх творами, здійснивши аналіз наочностей, майбутні викладачі закладів освіти зможуть не тільки поглибити знання про різні історичні епохи, про рідний край, але й будуть здатні до творчого самовираження у власній педагогічній діяльності.

Висновки. Знання історії, мистецької, культурної спадщини рідного краю позитивно впливатиме на особистісний розвиток кожного майбутнього викладача початкової та дошкільної освіти. Інтеграція творів образотворчого мистецтва в освітній процес не лише сприятиме формуванню культурної, мистецької компетентностей в здобувачів освіти, але й виховуватиме в них почуття любові та поваги до Батьківщини, гордість за здобутки в сфері культури власного народу, створить підґрунття для особистого творчого самовираження. Важливо приділяти увагу не лише мистецькій спадщині кожного історичного періода України загалом, але й локальним історіям та персоналіям, що є характерними для кожного населеного пункту, області, регіону. Особливого значення це набуває в сьогоденні, коли український народ бореться за свободу



й незалежність власної держави, бореться за збереження культури та національної ідентичності, коли матеріальна мистецька спадщина розкрадається та знищується. І попри це, майбутні педагоги, викладачі, усвідомлюючи значущість національного культурного надбання, мають володіти здатністю інтегрувати мистецьку спадщину в освітній процес (через демонстрацію, ілюстрацію наочностей з прикладами робіт художників, позааудиторну роботу, тощо), сприяючи формуванню в здобувачів освіти ціннісного ставлення до культури, розвитку естетичного смаку та навичок самовираження через творчість.

Існує можливість використовувати твори українських художників в інтегративному підході STEAM-освіти. е поєднання сприяє не лише розвитку естетичного смаку та творчого мислення здобувачів освіти, а й формуванню глибшого розуміння історико-культурного контексту, національної ідентичності та ціннісного ставлення до мистецької спадщини. Інтеграція образотворчого мистецтва у міждисциплінарний освітній простір дозволяє педагогам ефективно поєднувати науку й культуру, посилюючи мотивацію до навчання, критичне та креативне мислення. Твори українських митців середини XIX – початку XX століття можуть слугувати не лише змістовим матеріалом, а й засобом формування ключових культурних і мистецьких компетентностей, що відповідає викликам сучасної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Багрій. О. Ми з України: Що треба знати про художника Олександра Мурашка. 2024. URL: <https://vogue.ua/article/culture/art/mi-z-ukrajini-shcho-treba-znati-pro-hudozhnika-oleksandra-murashka-52584.html> (дата звернення: 08.04.2025)
2. Беленька Г., Богиніч О., Богданець-Білоskalенко І. [та ін.]. Дитина: освітня програма для дітей віком від 2 до 7 років. Київ. 2016. С. 21–291. URL: <https://f.osvita.city/file/35/osvitnya-programa-ditina-nmc.pdf> (дата звернення: 07.04.2025).
3. Вчитель закладу загальної середньої освіти. [Чинний від 29.08.2024]. 2024 С. 6– 33. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 08.04.2025).
4. Дяченко В. «Херсонська колекція» як частина художньої спадщини Михайла Жука. – Херсон: Херсонський обласний художній музей імені Олексія Шовкуненка. URL: <https://artmuseum.ks.ua/hersonska-kolektsiya-yak-chastina-hudozhnoyi-spadshhini-mihajla-zhuka> (дата звернення: 09.04.2025).
5. Дяченко В. Херсон у творчості О. О. Шовкуненка. – Херсон: Херсонський обласний художній музей імені Олексія Шовкуненка. URL: <https://artmuseum.ks.ua/herson-u-tvorchosti-o-o-shovkunenko> (дата звернення: 09.04.2025).
6. Жук М. Казка. Хоровод жуків [Живопис]. 1914. – Херсон: Херсонський обласний художній музей імені

Олексія Шовкуненка. URL: <https://artmuseum.ks.ua/zhuk-kazka> (дата звернення: 10.04.2025).

7. Костанді К. У люди [Живопис]. 1885. – Київ: Національний художній музей України. URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kostandi_Kyriak_Among_the_People1885.jpg (дата звернення: 10.04.2025).

8. Кричевський В. Герб УНР [Графіка]. 1918. – Київ: Інститут рукопису НБУВ. URL: https://savchook.com/wp-content/uploads/2020/05/Vybrane_Krych_2.pdf?srltid=AfmBOorIHdMv2wirE0qMMJfKEJXKvGw8YSvERYwId5CUR7H0EWfCeIDP (дата звернення: 09.04.2025).

9. Кричевський В. Ілюстрована історія України [Графіка]. 1912. – ВУФКУ. URL: <https://vufku.org/names/vasyi-krychevskiy/> (дата звернення: 09.04.2025).

10. Кричевський Ф. Наречена [Живопис]. 1910. – Київ: Національний художній музей України. URL: <https://www.wikiart.org/uk/fedir-krychevskiy/narechena-1910> (дата звернення: 10.04.2025).

11. Кричевський Ф. Триптих Життя [Живопис]. 1927. – Київ: Національний художній музей України. URL: <https://www.wikiart.org/uk/fedir-krychevskiy/zhyttya-triptikh-simya-1927> (дата звернення: 10.04.2025).

12. Мурашко О. Похорон кошового отамана [Живопис]. 1900. – Київ: Національний художній музей України. URL: <https://www.wikiart.org/uk/murashko-oleksandr-oleksandrovich/pokhovannya-koshovo-go-otamana-1900> (дата звернення: 11.04.2025).

13. Мурашко О. Селянська родина [Живопис]. 1914. – Київ: Національний художній музей України. URL: <https://www.wikiart.org/uk/murashko-oleksandr-oleksandrovich/selyanska-rodina-1914> (дата звернення: 11.04.2025).

14. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 4250-IX // Голос України. – 380 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 08.04.2025).

15. Савченко О. Типова освітня програма (1–2 клас). [Чинна від 12.08.2022 № 743-22]. С. 2–67. 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: 30.03.2025).

16. Скадовський М. Віолончеліст перед концертом [Живопис]. 1889. – Херсон: Херсонський обласний художній музей імені Олексія Шовкуненка. URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Skadovsky_003.jpg (дата звернення: 05.05.2025).

17. Слобожаніна Н. Український інститут національної пам'яті: Перший український європеєць. URL: <https://old.uinp.gov.ua/news/pershii-ukrainskii-evropeets> (дата звернення: 09.04.2025).

18. Шиян Р. Типова освітня програма (1-2 клас). [Чинна від 12.08.2022 №743-22]. С. 5– 66. 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.Shyyan.pdf> (дата звернення: 30.03.2025).

19. Шовкуненко О. На Дніпрі. В плавнях. Херсон [Живопис]. 1914. – Херсон: Херсонський обласний художній музей імені Олексія Шовкуненка. URL: <https://artmuseum.ks.ua/herson-u-tvorchosti-o-o-shovkunenko> (дата звернення: 05.05.2025).

20. Brezovnik A. The Benfits of Fine Art Integration into Mathematics in Primary School.(2015), FOCUS,



vol. 5, № 3. С. 11–30. URL: <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1128967.pdf> (дата звернення: 15.05.2025).

21. Furlong T., Griffin L., Liston M., M. Morrin. A. Integrating Data Science and the Internet of Things Into Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics Education Through the Use of New and Emerging Technologies. (2022), *Frontiers in Education*. С. 1–19. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.757866/full> (дата звернення 15.05.2025).

22. Terreni L. Visual Arts Education for Young Children in Aotearoa New Zealand. (2016), *Journal of childhood studies*, vol. 41, № 4. С. 50–60. URL: https://www.researchgate.net/publication/319296887_Visual_Arts_Education_for_Young_Children_In_Aotearoa_New_Zealand (дата звернення: 15.05.2025).

23. Grierson L. M. E., Halgren C., Tan M., Zazulak J. The impact of an arts-based programme on the affective and cognitive components of empathic development. (2015), С. 69–73. URL: <https://mh.bmj.com/content/medhum/41/1/69.full.pdf> (дата звернення: 15.05.2025).

REFERENCES:

1. Bagriy. O. (2024). Mi z Ukrainy: Shcho treba znaty pro khudozhnyka Oleksandra Murashka. [We are from Ukraine: What you need to know about the artist Oleksandr Murashko] URL: <https://vogue.ua/article/culture/art/mi-z-ukrajini-shcho-treba-znati-pro-hudozhnika-oleksandra-murashka-52584.html> (data zvernennia: 08.04.2025) [in Ukrainian].

2. Bielenka H., Bohinich O., Bohdanets-Biloskalenko I. [ta in.]. (2016). Dytyna: osvitnia prohrama dlia dityei vikom vid 2 do 7 rokiv. [Child: educational program for children aged 2 to 7 years] Kyiv. p. 21–291. URL: <https://f.osvita.city/file/35/osvitnya-programa-ditina-nmc.pdf> (data zvernennia: 07.04.2025) [in Ukrainian].

3. Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity. [Chynnyi vid 29.08.2024] (2024). [Teacher of a general secondary education institution. [Actual from 29.08.2024]. p. 6–33. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (data zvernennia: 08.04.2025) [in Ukrainian].

4. Diachenko V. «Khersonska kolektsiia» yak chastyna khudozhnioi spadshchyny Mykhaila Zhuka. [«Kherson Collection» as part of the artistic heritage of Mykhailo Zhuk] Kherson: Khersonskiy oblasnyi khudozhnii muzei imeni Oleksiia Shovkunenko. URL: <https://artmuseum.ks.ua/hersonska-kolektsiya-yak-chastina-hudozhnoyi-spadshhini-mihajla-zhuka> (data zvernennia: 09.04.2025) [in Ukrainian].

5. Diachenko V. Kherson u tvorchosti O. O. Shovkunenko. [Kherson in the work of O. O. Shovkunenko] Kherson: Khersonskiy oblasnyi khudozhnii muzei imeni Oleksiia Shovkunenko. URL: <https://artmuseum.ks.ua/herson-u-tvorchosti-o-o-shovkunenko> (data zvernennia: 09.04.2025) [in Ukrainian].

6. Zhuk M. (1914). Kazka. Khorovod zhukiv [Fairytale. Round dance of beetles] [Zhyvopys]. Kherson: Khersonskiy oblasnyi khudozhnii muzei imeni Oleksiia Shovkunenko. URL: <https://artmuseum.ks.ua/zhuk-kazka> (data zvernennia: 10.04.2025) [in Ukrainian].

7. Kostandi K. (1885). U liudy [Into the people] [Zhyvopys]. Kyiv: Natsionalnyi khudozhnii muzei Ukrainy. URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kostandi_Kyriak_Among_the_People1885.jpg (data zvernennia: 10.04.2025) [in Ukrainian].

8. Krychevskiy V. (1918). Herb UNR [Coat of Arms of the UNR] [Hrafika]. Kyiv: Instytut rukopysu NBUV. URL: https://savchok.com/wp-content/uploads/2020/05/Vybrane_Krych_2.pdf?srsltid=AfmBOorIHdM-v2wirE0qMMJfKEJXKvGw8YSvERYwld5CUR7H0EW-fCeIDP (data zvernennia: 09.04.2025) [in Ukrainian].

9. Krychevskiy V. (1912). Iliustrovana istoriia Ukrainy [Illustrated History of Ukraine] [Hrafika]. VUFKU. URL: <https://vufku.org/names/vasyl-krychevskiy/> (data zvernennia: 09.04.2025) [in Ukrainian].

10. Krychevskiy F. (1910). Narechena [The Bride] [Zhyvopys]. Kyiv: Natsionalnyi khudozhnii muzei Ukrainy. URL: <https://www.wikiart.org/uk/fedir-krychevskiy/narechena-1910> (data zvernennia: 10.04.2025) [in Ukrainian].

11. Krychevskiy F. (1927). Tryptykh Zhyttia [Triptych of Life] [Zhyvopys]. Kyiv: Natsionalnyi khudozhnii muzei Ukrainy. URL: <https://www.wikiart.org/uk/fedir-krychevskiy/zhittya-triptykh-simya-1927> (data zvernennia: 10.04.2025) [in Ukrainian].

12. Murashko O. (1900). Pokhoron koshovoho otamana [Burial of a Kish Otaman] [Zhyvopys]. Kyiv: Natsionalnyi khudozhnii muzei Ukrainy. URL: <https://www.wikiart.org/uk/murashko-oleksandr-oleksandrovich/pokhovannya-koshovogo-otamana-1900> (data zvernennia: 11.04.2025) [in Ukrainian].

13. Murashko O. (1914). Selianska rodyna [Peasant Family] [Zhyvopys]. Kyiv: Natsionalnyi khudozhnii muzei Ukrainy. URL: <https://www.wikiart.org/uk/murashko-oleksandr-oleksandrovich/selyanska-rodyna-1914> (data zvernennia: 11.04.2025) [in Ukrainian].

14. Pro osvit: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 4250-IX // Holos Ukrainy. [On Education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 No.4250-IX Voice of Ukraine. [Valid from 25.02.2025]] – 380 p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 08.04.2025) [in Ukrainian].

15. Savchenko O. Typova osvithna prohrama (1–2 klas). [Chynna vid 12.08.2022 № 743-22]. [Savchenko O. Typical educational program (1-2 grades). [Valid from 12.08.2022 No. 743-22]] p. 2– 67. 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> (data zvernennia: 30.03.2025) [in Ukrainian].

16. Skadovskiy M. (1889). Violonchelist pered kontsertom [Cellist before a concert] [Zhyvopys]. Kherson: Khersonskiy oblasnyi khudozhnii muzei imeni Oleksiia Shovkunenko. URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Skadovsky_003.jpg (data zvernennia: 05.05.2025) [in Ukrainian].

17. Slobozhanina N. Ukrainskiy instytut natsionalnoi pam'iaty: Pershyi ukrainskyi yevropeiets. [Ukrainian Institute of National Remembrance: The First Ukrainian European]. URL: <https://old.uinp.gov.ua/news/pershii-ukrainskii-evropeiets> (data zvernennia: 09.04.2025) [in Ukrainian].

18. Shyyan R. Typova osvithna prohrama (1–2 klas). [Chynna vid 12.08.2022 №743-22]. [Shiyan R. Typical educational program (grades 1-2). [Valid from 12.08.2022 No. 743-22]. p. 5– 66. 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.Shyyan.pdf> (data zvernennia: 30.03.2025) [in Ukrainian].



19. Shovkunenko O. (1914). Na Dnippi. V plavniakh. Kherson [On the Dnipro. In the floodplains. Kherson] [Zhyvopys]. Kherson: Khersonskyi oblasnyi khudozhnii muzei imeni Oleksii Shovkunenko. URL: <https://artmuseum.ks.ua/herson-u-tvorchosti-o-o-shovkunenko> (data zvernennia: 05.05.2025) [in Ukrainian].
20. Brezovnik A. (2015). The Benefits of Fine Art Integration into Mathematics in Primary School., FOCUS, vol. 5, № 3. p. 11–30. URL: <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1128967.pdf> (data zvernennia: 15.05.2025).
21. Furlong T., Griffin L., Liston M., M. Morrin. A. (2022). Integrating Data Science and the Internet of Things Into Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics Education Through the Use of New and Emerging Technologies. *Frontiers in Education*. p. 1–19. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2022.757866/full> (data zvernennia: 15.05.2025).
22. Terreni L. (2016). Visual Arts Education for Young Children in Aotearoa New Zealand. *Journal of childhood studies*, vol. 41, № 4. p. 50–60. URL: https://www.researchgate.net/publication/319296887_Visual_Arts_Education_for_Young_Children_In_Aotearoa_New_Zealand (data zvernennia: 15.05.2025).
23. Grierson L. M. E., Halgren C., Tan M., Zazulak J. (2015). The impact of an arts-based programme on the affective and cognitive components of empathic development. p. 69–73. URL: <https://mh.bmj.com/content/medhum/41/1/69.full.pdf> (data zvernennia: 15.05.2025).

*Стаття надійшла до редакції 30.04.2025.
The article was received 30 April 2025.*



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.011.3-051:005.336.5]:373.2.015.31:7
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-7>

**ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ
ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Вільхова Оксана Григорівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

oksana.vilhovadinec@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9152-2511

Рагуліна Маргарита Михайлівна,
асистент кафедри естрадного вокалу

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

magragulina@gsuite.pnpu.edu.ua
orcid.org/0009-0005-7687-2117

У статті розглядається питання професійної майстерності вихователів сучасних закладів дошкільної освіти в контексті формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. Визначено основні компоненти професійної майстерності педагога, зокрема його художньо-естетичний розвиток, креативність, володіння інноваційними методиками та здатність мотивувати дітей до творчої діяльності. **Мета** статті – розглянути фахові якості вихователя та їхній вплив на формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. Під час написання статті використано теоретичні методи дослідження, а саме: описовий, систематизація теоретичного матеріалу, порівняння, узагальнення.

Результати дослідження: здійснено теоретичний опис педагогічних методів та прийомів, які сприяють розвитку творчих здібностей дошкільників через інтеграцію різних видів мистецтва в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Зосереджено увагу на необхідності використання ігрових інноваційних технологій та особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі ЗДО. Підкреслено важливість тісної співпраці вихователя з музичним керівником для ефективного досягнення спільних завдань на музичних заняттях. Окреслено роль вихователя у створенні сприятливого середовища для образотворчої, театралізованої, музичної, хореографічної діяльності дітей дошкільного віку. Доведено, що професійна майстерність вихователя є ключовим фактором у процесі формування мистецько-творчої компетентності дошкільників. У дошкільному віці відбувається активний розвиток уяви, фантазії та креативного мислення, що є основою для подальшої творчої активності дітей.

Основними видами мистецько-творчої діяльності у вихованців сучасних закладів дошкільної освіти є малювання, ліплення, музика, театралізація, хореографія та ін. Акцентовано увагу на тому, що всі ці види діяльності інтегруються в ігровий процес, оскільки гра є провідною діяльністю дошкільників. Вона дозволяє дітям вільно виражати себе, розвивати уяву, емоційну чутливість і комунікативні навички. Вихователь виконує роль фасилітатора творчого розвитку, створюючи умови для вільного самовираження.

Висновки: фахові якості вихователя, такі як методична грамотність, знання вікових особливостей вихованців та технологій творчого розвитку, здатність генерувати нові ідеї та використовувати нестандартні підходи у навчанні, уміння емоційно взаємодіяти з дітьми через мистецтво, психологічна гнучкість, навички організації творчого середовища, мотивація до творчої діяльності мають потужний вплив на формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку

Ключові слова: діти дошкільного віку, мистецько-творча компетентність, професійна майстерність, вихователі, музичні керівники, особистісний розвиток, види мистецтва.



PROFESSIONAL SKILLS OF THE EDUCATOR IN THE PROCESS OF FORMING ARTISTIC AND CREATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

Vilkhova Oksana Hryhorivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Preschool Education
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
oksana.vilhovadinec@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9152-2511

Ragulina Margarita Mykhailivna,
Assistant, Department of Pop Vocal
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
magragulina@gsuite.pnpu.edu.ua
orcid.org/0009-0005-7687-2117

The article considers the issue of professional skills of educators of modern preschool educational institutions in the context of the formation of artistic and creative competence of preschool children. The main components of a teacher's professional skills are identified, in particular his artistic and aesthetic development, creativity, mastery of innovative methods, and the ability to motivate children to creative activities. The purpose of the article is to consider the professional qualities of a teacher and their influence on the formation of artistic and creative competence of preschool children. During the writing of the article, theoretical research methods were used, namely: descriptive, systematization of theoretical material, comparison, generalization.

Research results: a theoretical description of pedagogical methods and techniques that contribute to the development of creative abilities of preschoolers through the integration of various types of art in the educational process of a preschool educational institution are highlighted. Attention is focused on the need to use innovative gaming technologies and a person-centered approach in the educational process of preschool educational institutions (PEI). The importance of close cooperation between the teacher and the music director for the effective achievement of joint tasks in music classes is emphasized. The role of the educator in creating a favorable environment for visual, theatrical, musical, and choreographic activities of preschool children is outlined. It has been proven that the professional skills of the educator are the key factor of the process of forming artistic and creative competence of preschoolers. In preschool age, there is an active development of imagination, fantasy and creative thinking, which is the basis for the further creative activity of children.

The main types of artistic and creative activities among students of modern preschool institutions are drawing, modeling, music, theater, choreography, etc. Attention is focused on the fact that all these activities are integrated into the game process, since play is the leading activity of preschoolers. It allows children to express themselves freely, develop imagination, emotional sensitivity and communication skills. The educator plays the role of a facilitator of creative development, creating conditions for free self-expression.

Conclusions: professional qualities of the educator, such as methodological literacy, knowledge of the age characteristics of pupils and creative development technologies, the ability to generate new ideas and use non-standard approaches in teaching, the ability to emotionally interact with children through art, psychological flexibility, skills in organizing a creative environment, and motivation for creative activity have a powerful influence on the formation of artistic and creative competence in preschool children.

Keywords: *preschool children, artistic and creative competence, professional skills, educators, music directors, personal development, types of art.*

Вступ. У сучасному світі, де креативність та нестандартне мислення стають ключовими навичками, мистецько-творчий розвиток дітей набуває особливої значущості. Він відіграє важливу роль у формуванні особистості дитини, її емоційного, когнітивного та соціального розвитку. Через малювання, ліплення, музику, танці та театралізовані ігри діти вчаться виражати себе, розвивати уяву та естетичне сприйняття світу.

Не дивлячись на військові події, ми живемо у світі новітніх технологій та інновацій, тому сьогодні батьки та педагогічна спільнота повинні навчати дітей генерувати нові ідеї,

експериментувати та творчо вирішувати проблеми. Дитина через різні види мистецтва розкриває свою унікальність, що сприяє вихованню впевненості у собі. Важливо акцентувати увагу на тому, що малювання, ліплення, аплікація та інші різноманітні види діяльності впливають на розвиток дрібної моторики кожної дитини, що є надзвичайно важливим у процесі підготовки руки до письма. Формування мистецько-творчої компетентності у дошкільників повинно здійснюватися досвідченим педагогом, справжнім майстром своєї справи, який повинен уміти не лише навчати дітей технічним навичкам малювання, ліплення, музики,



театралізації, елементів хореографії, а й стимулювати їхню фантазію.

Мета статті – розглянути фахові якості вихователя та їхній вплив на формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Досвід проведених науковцями, педагогами-практиками досліджень за цією темою свідчить про ефективність різних підходів та методик до проблеми формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку та особистісних якостей фахівця. Так, праці Л. Загородньої розкривають ключові аспекти професійної майстерності вихователя закладу дошкільної освіти, розвитку його креативності і таланту, педагогічні, психологічні та методичні основи ефективної роботи з дітьми, формування у них загальнолюдських цінностей (Загородня, 2010).

Наукові доробки дослідниці О. Половіної мають вагомий внесок у розвиток дошкільної педагогіки, зокрема в аспектах мистецької освіти. Її праці спрямовані на дослідження художньо-практичних навичок у майбутніх вихователів, підготовку їх до ефективної мистецько-педагогічної діяльності, орієнтацію вихователів до використання діяльнісно-пошукової моделі організації арт-освіти тощо (Половіна, 2020).

У роботах Т. Бабицевої представлено опис майстер-класів для музичних керівників, спрямованих на ознайомлення з іграми та вправами за системою Карла Орфа та їх застосування у щоденній практиці роботи з дошкільниками (Бабицева, 2020). Л. Велетнюк аналізує особливості театралізованої діяльності вихованців старшої групи ЗДО, надає рекомендації педагогам щодо впровадження тантамаресок у щоденну діяльність дітей, підкреслюючи їхню роль у збагаченні освітнього процесу (Велетнюк, 2020).

У працях Л. Шульги описуються практичні методи та прийоми, які сприяють розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку через малювання та інші види художньої діяльності. Дослідниця підкреслює значення мистецтва як засобу формування духовних цінностей та естетичних почуттів (Шульга, 2013).

Авторка численних праць у галузі дитячої хореографії А. Шевчук обґрунтувала методику використання українських музично-хореографічних традицій для музично-рухового розвитку старших дошкільників. Її дослідження сприяють збереженню та популяризації українських культурних традицій через мистецтво танцю (Шевчук, 2021).

Методологія та методи. У своїй роботі ми використали теоретичні методи дослідження, а саме: описовий, систематизація теоретичного матеріалу, порівняння, вияв-

лення закономірностей освітнього процесу ЗДО.

Результати та дискусії. На сучасному етапі дошкільна освіта є невід'ємним складником, першим рівнем системи освіти України, стартовою платформою особистісного розвитку дитини та характеризується пошуками ефективних педагогічних шляхів, які б сприяли формуванню гармонійної життєздатної особистості. Результатом дошкільної освіти мають стати базові компетентності, які акумулюють її емоційно-ціннісне ставлення, сформованість знань та здатність їх творчо використовувати у діяльності. Однією з таких базових компетентностей є мистецько-творча. Мистецько-творча компетентність (за новою редакцією Базового компоненту дошкільної освіти) – це здатність дітей практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів до різних видів мистецтва, елементарно застосувати мистецькі навички у життєвих ситуаціях під час освітньої та самостійної діяльності. Результатом набуття мистецько-творчої компетентності має бути елементарна обізнаність дитини у специфіці видів мистецтва (художньо-продуктивній, музичній, театральній), ціннісне ставлення до мистецтва і мистецької діяльності, прагнення сприймати різні види мистецтва тощо. (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Творчі навички у дітей дошкільного віку характеризуються здатністю до створення нового, самостійного вирішення завдань та вираження індивідуальності через різні види діяльності. У цей період відбувається активний розвиток уяви, фантазії та креативного мислення, що є основою для подальшої творчої активності. Основними видами мистецько-творчої діяльності у вихованців сучасних закладів дошкільної освіти є малювання, ліплення, музика, театралізація, хореографія та ін.

Оскільки гра у цьому віці є одним з основних способів пізнання світу, що сприяє розвитку уяви, то вихователям ЗДО важливо створювати ситуації проблемного пошуку, стимулювати допитливість, заохочувати до самостійних ідей, експериментування. Неможливо у цьому процесі обійтися без похвали, підтримки ініціативи, створення комфортного середовища для творчості. Формування творчих навичок у дошкільників безпосередньо залежить від середовища, в якому вони розвиваються. Затишна, комфортна атмосфера, надання дитині можливості самостійно обирати, що і як створювати, відсутність жорстких правил щодо форми чи змісту творчої діяльності сприяють вільному самовираженню кожної особистості (Котелянець, 2020).



Успішне формування мистецько-творчої компетентності у дітей дошкільного віку залежить, у першу чергу, від професіонала, який з ними працює. Майстер своєї справи розуміє, що кожна дитина має свій рівень творчого розвитку. Вихователь на заняттях та в процесі повсякденної діяльності ЗДО повинен створити таку атмосферу, де дитина не боїться експериментувати, помилятися, проявляти унікальність. Варто нагадати відому істину, що дитина наслідує педагога, тому важливо, щоб він був натхненним, закоханим у мистецтво, адже захоплення вихователя передається дітям, мотивує їх до творчої діяльності (Загородня, 2010).

Професійна майстерність вихователя є ключовим фактором у процесі формування мистецько-творчої компетентності дошкільників. Вона поєднує знання вікових особливостей вихованців та технологій творчого розвитку, здатність генерувати нові ідеї та використовувати нестандартні підходи у навчанні, уміння емоційно взаємодіяти з дітьми через мистецтво, психологічна гнучкість, навички організації творчого середовища.

Вихователь-майстер своєї справи повинен сам тією чи іншою мірою володіти художніми здібностями, вміти співати, танцювати, малювати, грати на музичних інструментах, інсценізувати тощо. Педагог, який прагне ефективно формувати мистецько-творчу компетентність у дітей, повинен працювати над підвищенням своєї фахової майстерності. Для цього варто відвідувати майстер-класи з акторської майстерності та інсценізації, практикувати власну образотворчу діяльність, навіть якщо немає професійних навичок, розширювати свій музичний репертуар та пробувати грати на простих музичних інструментах, вчитися танцювати разом із дітьми через рухливі ігри та хореографічні вправи (Шульга, 2013).

Досить важливою у цьому процесі є методична грамотність фахівця, його практичні аспекти формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. Варто зазначити, що педагогу необхідно організовувати творчі ігри та вправи, залучати дітей до музично-театральних постановок, поєднувати класичні методики із новими технологіями (цифрове малювання, інтерактивні ігри тощо). Особливий акцент слід зробити на проведенні інтегрованих занять, використовуючи при цьому різні види мистецтва для розвитку уяви та креативного мислення.

Так, наприклад, педагог може використовувати різноманітні нетрадиційні техніки малювання. Унікальною технікою образотворчого мистецтва, що сприяє розвитку сенсорного сприйняття, дрібної моторики вихованця є малювання пальцями. Під час реалізації цієї техніки діти тактильно відчують текстуру

фарби, її температуру, консистенцію, що розвиває їхню чутливість, стимулює розвиток м'язів кисті. В ігровій діяльності дошкільники вчаться орієнтуватися на площині, контролювати свої рухи, отримують емоційну розрядку, яка приносить радість, допомагає зняти напругу, виразити емоції через кольори та форми. Головне для дітей – свобода самовираження, вони не мають чітких обмежень, створюють образи інтуїтивно, що успішно розвиває креативність.

Цікавою ігровою технікою у закладі дошкільної освіти, яку вихователь може використовувати у своїй діяльності, є малювання штампами. Ця техніка підходить навіть для найменших дітей, оскільки не потребує точного володіння пензликом. Штampi можна виготовляти з овочів (таких як картопля, морква, буряк), губок, листя, ниток, пінопласту, тканини, ватних паличок тощо. Під час малювання штампами діти тренують силу натискання, координацію рук і точність рухів, експериментують з формами, відбитками, поєднанням кольорів. Вихованці можуть створювати малюнки на різні теми: природа, тварини, орнаменти, абстракції тощо. Під час цієї діяльності педагог повинен використовуватися метод «від простого до складного» – спочатку малювати окремі відбитки, потім узори, сюжети тощо (Шульга, 2013).

Нестандартною технікою в образотворчому мистецтві є малювання нитками. Замість пензлика вихователь пропонує дітям використати нитки, які створюють цікаві форми та візерунки. Це досить захопливе заняття, що допомагає дошкільникам розвивати фантазію, координацію рухів, дрібну моторику та естетичне сприйняття. Спочатку діти повинні вмочити нитку у фарбу (гуаш або акрил), покласти її хаотично або у певному порядку між двома аркушами паперу, потім притиснути та обережно витягнути. Отриманий візерунок можна доопрацювати пензликом або фломастерами. Педагог, у якого сформовані необхідні фахові компетентності, повинен вміти не тільки навчити дітей, а й надихати їх на творчість (Рагозіна, 2020).

Схарактеризуємо особливості формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку під час музичних занять у закладах дошкільної освіти. Цей процес є інтегративним. Кожне музичне заняття охоплює розвиток слухового сприйняття, вокальних і ритмічних навичок, креативності, музичного смаку, емоційно-естетичної та творчої активності дошкільників.

Музичні заняття в закладах дошкільної освіти проводить музичний керівник у тісній співпраці з вихователями відповідної вікової групи. Така взаємодія обумовлена тим, що у відповідності до оновленого Базового компо-



ненту дошкільної освіти музичні заняття мають спільну тематику з іншими заняттями. Тому музичному керівнику обов'язково необхідно обговорювати, планувати і узгоджувати разом з вихователями тематику музичних занять, сценарії розваг та свят, репертуар (пісенний, танцювальний, інсценівок та ін.), атрибутику і костюми. Професійна майстерність педагогів полягає в доцільному плануванні роботи музичного керівника з урахуванням усіх побажань колег (вихователів та методиста) і доборі необхідного матеріалу у відповідності вікових можливостей та індивідуальних особливостей кожної дитини (Рагуліна, 2023).

Робота над сприйняттям дітьми музики включає в себе розпізнавання тембру, ритму, регістру, мелодії, що розвиває їх музичний слух та пам'ять. Під час застосування традиційних методів слухання музичних творів у живому виконанні або в записі, педагоги можуть використовувати дидактичні ігри, такі як «Вгадай, що звучить» (коли за ширмою відтворюються звуки на вже відомих музичних інструментах і діти за допомогою карток із зображенням цих інструментів демонструють свою відповідь), «Відгадай, чий голосок» (під час гри у дітей з'являється розуміння того, що людський голос як музичний інструмент має певне забарвлення і за тембром на слух можна впізнати, чий голос звучить).

Також доцільним буде використання сучасних технологій, таких як Classics for Kids, які дозволяють досліджувати з дітьми online звучання різних музичних інструментів за групами (струнні, духові, ударні), або віртуальні екскурсії у філармонії чи музеї музичних інструментів.

Під час розучування пісень у дітей розвивається мовленнєва активність, вони вчаться керувати своїм голосом, чисто інтонувати, передавати емоції засобами співу. Професійна майстерність педагога під час формування мистецько-творчої компетентності полягає в тому, щоб забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи її вокальні можливості, темп вивчення та виконання, що безумовно легше забезпечити при живому акомпанементі хоча б на початковому етапі розучування пісні.

Педагогам необхідно застосовувати різноманітні методи та прийоми, зокрема дихальні («Нюхаємо квітку», «Дмухаємо на свічку») та артикуляційні вправи («Гойдалка», «Маятник», «Коники»), ігрові форми навчання. На наш погляд, цікавими є такі ігри як «Папуга», коли музичний керівник відтворює фразу пісні, а діти повторюють її і таким чином запам'ятовують. Гра «Ланцюжок», коли діти відтворюють знайому пісню по черзі, використовуючи справжній мікрофон з посиленням звуку, що дає можливість кожному вихованцеві уявити себе справжнім естрадним співаком (Рагуліна, 2023).

Музично-ритмічна діяльність на музичних заняттях охоплює вивчення окремих елементів рухів («Пружинка», «Колупалочка», «Підскок»), розучування та виконання таночків (парних, групових, загальних), сучасних руханок, а також пластичну імпровізацію, яка допомагає дітям втілити власні емоційні враження від музики за допомогою рухів, міміки, жестів, пластики тіла. Педагогам важливо використовувати метод демонстрації танцювальних рухів, однак слід зазначити, що рухи мають бути чіткими, динамічними, продуманими, а для цього фахівцям необхідно володіти танцювальними навичками, мати добре почуття ритму, вдосконалювати свою професійну майстерність на курсах підвищення кваліфікації, вебінарах з хореографії та за можливості у хореографічних хобі-класах. Музичному керівникові необхідно також залучати вихователів до виконання таночків, особливо з дітьми молодшого дошкільного віку, при цьому слід доброзичливо, тактовно та ввічливо допомогти їм опанувати певні танцювальні рухи. Ритмічні вправи мають позитивний вплив на не тільки на дітей, а й на дорослих, вони позбавляють напруги, допомагають зняти стрес, розслабитися.

Звісно, найважливішими в розвитку мистецько-творчої компетентності в музичній діяльності є ігрові методи, адже в них найяскравіше втілюється власна творчість дітей. Використання музичних дидактичних та рухливих ігор вимагає від педагога майстерності в організації ігрової діяльності, ретельної підготовки, до якої входить вивчення правил гри, літературного тексту та музичного супроводу до неї, виготовлення чи пошук необхідних атрибутів (брязкальця, дзвіночки, трикутники, мара каси тощо).

На заняттях з дітьми молодшого дошкільного віку доцільним буде використання альтернативних «музичних інструментів» – природних матеріалів (шишок, горішків, каштанів, листочків) для збагачення слухових вражень вихованців і розвитку не лише почуття ритму, а й дрібної моторики, щоб активізувати та прискорити розвиток їхнього мовлення.

Отже, ознайомлення дітей із кращими зразками класичної та народної музики, прослуховування творів різних жанрів та стилів сприяє вихованню в них любові до музичного мистецтва, збагачує їхні слухові враження та формує естетичний художній музичний смак. Використання фольклору допомагає зберігати національні традиції та культуру.

Висновки. Формування мистецько-творчої компетентності у дошкільників сьогодні є не просто бажаним, а необхідним процесом. Він сприяє всебічному розвитку дитини, її емоційній стійкості, креативності та успішній соціалізації. У сучасному суспільстві, де творчість стає важ-



ливішою за шаблонні знання, цей аспект виховання має бути пріоритетним у дошкільній освіті.

Фахові якості вихователя, такі як методична грамотність, знання вікових особливостей вихованців та технологій творчого розвитку, здатність генерувати нові ідеї та використовувати нестандартні підходи у навчанні, уміння емоційно взаємодіяти з дітьми через мистецтво, психологічна гнучкість, навички організації творчого середовища, мотивація до творчої діяльності мають потужний вплив на формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку, адже сприяють створенню такої атмосфери у закладі дошкільної освіти, де дитина не боїться експериментувати, помилятися, проявляти свою унікальність. Тільки досвідчений педагог, який сам є творчою особистістю, може передати дітям любов до мистецтва та навчити їх виражати свої думки та емоції через творчість. Він допоможе дітям стати не просто виконавцями, а креативними творцями, які в майбутньому зможуть нестандартно мислити та втілювати свої ідеї в життя.

Перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямку можуть бути проведення педагогічних експериментів для виявлення найефективніших методів та прийомів розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти: [нормативний документ], 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Бабишева Т. Елементи Орф-педагогіки у щоденній роботі з дітьми. Майстер-клас для музичних керівників. *Дошкільне виховання*, 2020. № 8. С. 30–32
3. Велетнюк Л. Тантамарески в дитсадку. Організація театралізованої діяльності дітей старшої групи. *Дошкільне виховання*, 2020. № 10. С. 34–35
4. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Суми : Університетська книга, 2010. 320 с.
5. Котелянець Ю. Розвиток творчості дошкільників засобами театралізованої діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*, 2020. Вип. 25. С. 106–110.
6. Половіна О. А. Артосвіта дошкільників: технологія образотворення в дії. *Мистецтво та освіта*, 2020. № 3. С. 34–39.

7. Рагозіна В. Перші кроки до мистецтва, або як організувати художню діяльність дітей раннього віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2020. № 12. С. 49–53.

8. Рагуліна М. Ігрові методи розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку в музичній діяльності. *Естетика і етика педагогічної дії*, 2023. № 27. С. 178–188.

9. Шевчук А. Нумо, друзі, у танок, або хореографія в дитячому садку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2021. № 4. С. 15–19.

10. Шульга Л. До духовності через образотворче мистецтво. *Дошкільне виховання*, 2013. № 9. С. 22–23

REFERENCES:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity: [normatyvnyi dokument]. (2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Babysheva T. (2020). Elementy Orf-pedahohiky u shchodennii roboti z ditmy. Maister-klas dla muzychnykh kerivnykiv. *Doshkilne vykhovannia*. № 8. S. 30–32
3. Veletniuk L. (2020). Tantamaretsky v dytsadku. Orhanizatsiia teatralizovanoi diialnosti ditei starshoi hrupy. *Doshkilne vykhovannia*. № 10. S. 34–35
4. Zahorodnia L. P., Titarenko S. A. (2010). Pedahohichna maisternist vykhovatelii doshkilnoho zakladu : navch. posib. dla stud. vyshchykh navch. zakl. Sumy : Universytetska knyha, 320 s.
5. Kotelianets Yu. (2020). Rozvytok tvorchosti doshkilnykiv zasobamy teatralizovanoi diialnosti. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. *Vyp. 25*. S. 106–110.
6. Polovina O. A. (2020). Artosvita doshkilnykiv: tekhnolohiia obrazo tvorennia v dii. *Mystetstvo ta osvita*. № 3. S. 34–39.
7. Ragoza V. (2020). Pershi kroky do mystetstva, abo yak orhanizuvaty khudozhniu diialnist ditei rannoho viku. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*. № 12. S. 49–53.
8. Rahulina M. (2023). Ihrovi metody rozvytku tvorchykh zdibnostei u ditei doshkilnoho viku v muzychnii diialnosti. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*. № 27. S. 178–188.
9. Shevchuk A. (2021). Numo, druzi, u tanok, abo khoreohrafiia v dytiachomu sadku. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*. № 4. S. 15–19.
10. Shulha L. (2013). Do dukhovnosti cherez obrazotvorche mystetstvo. *Doshkilne vykhovannia*. № 9. S. 22–23

Стаття надійшла до редакції 30.04.2025.
The article was received 30 April 2025.



УДК [373.2.015.31:7]:37.091.313:51+78
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-8>

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕГРАЦІЮ МУЗИКИ ТА МАТЕМАТИКИ

Гречишкіна Ірина Анатоліївна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
grechishkina0807@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3669-0731

Масловська Ірина Сергіївна,
асистентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
irasyairyna@gmail.com
orcid.org/0009-0009-8813-0486

Формування естетичного смаку в дошкільників є важливою складовою їхнього особистісного розвитку, що сприяє емоційному сприйняттю світу, розвитку художніх здібностей і любові до мистецтва. Актуальним стає поєднання освітніх напрямів, зокрема інтеграція музики й математики як ефективного засобу комплексного впливу на розвиток дитини. Спільні риси цих дисциплін – ритм, симетрія, логіка, гармонія – забезпечують одночасне формування логіко-математичного мислення та естетичного сприймання.

Мета. Метою дослідження є визначення можливостей інтеграції музики та математики в освітньому процесі ЗДО з метою формування естетичного смаку дітей дошкільного віку шляхом аналізу наукових джерел, освітніх програм і педагогічного досвіду.

Методи. Методологічну основу становлять поєднання теоретичних і емпіричних методів. Теоретичний аналіз охоплював вивчення педагогічної, психологічної та естетичної літератури, змісту освітніх програм. Емпіричні методи включали педагогічне спостереження, інтерв'ювання вихователів і музичних керівників, аналіз дитячих робіт. Дослідження здійснювалося з позицій особистісно-орієнтованого, діяльнісного та інтегративного підходів.

Результати. Встановлено, що інтеграція музики та математики в освітньому процесі позитивно впливає на естетичне й логічне мислення дітей, сприяє розвитку ритму, уваги, пам'яті, мовлення та емоційної чутливості. Виявлено ефективність таких методів, як ритмічні вправи, лічилки з музичним супроводом, вправи з музичними інструментами, інтегровані ігри та заняття, що поєднують логічні й естетичні компоненти.

Висновки. Інтеграція музики та математики є результативним засобом формування естетичного смаку дошкільників, оскільки забезпечує гармонійну взаємодію логічного й емоційного в освітньому процесі. Запропоновано педагогам цілеспрямовано впроваджувати інтегровані заняття, використовувати музичні елементи для активізації математичних понять, а також підвищувати методичну підготовку з питань міждисциплінарної інтеграції. Подальші дослідження мають бути спрямовані на створення конкретних методичних матеріалів та оцінку впливу інтегрованих занять на емоційний інтелект і художній розвиток дітей.

Ключові слова: смак, естетичний смак, музика, математика, інтеграція, дошкільник, дошкільна освіта, емоційне сприймання, емоційна оцінка.

FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S AESTHETIC TASTE THROUGH THE INTEGRATION OF MUSIC AND MATHEMATICS

Hrechishkina Iryna Anatoliivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Early and Preschool Child Development
Luhansk Taras Shevchenko National University
grechishkina0807@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3669-0731



Maslovska Iryna Serhiivna,
Assistant at the Department of Early and Preschool Child Development
Luhansk Taras Shevchenko National University
irasyairyna@gmail.com
orcid.org/0009-0009-8813-0486

Formation of aesthetic taste in preschool children is an important component of their personal development, which contributes to emotional perception of the world, development of artistic abilities, and appreciation of art. In modern educational conditions, the integration of different disciplines, particularly music and mathematics, is becoming increasingly relevant as an effective means of holistic child development. Common features of these subjects – rhythm, symmetry, logic, and harmony – ensure simultaneous development of logical-mathematical thinking and aesthetic perception.

Purpose. The purpose of the study is to identify the potential for integrating music and mathematics in the educational process of preschool institutions (PEIs) to form aesthetic taste in preschool children through analysis of scientific sources, educational programs, and pedagogical experience.

Methods. The methodological basis includes a combination of theoretical and empirical methods. Theoretical analysis covered pedagogical, psychological, and aesthetic literature, as well as the content of educational programs. Empirical methods included pedagogical observation, interviews with educators and music teachers, and analysis of children's works. The research was carried out from the standpoint of personality-oriented, activity-based, and integrative approaches.

Results. It was found that the integration of music and mathematics in the educational process positively influences both aesthetic and logical thinking in children, contributing to the development of rhythm, attention, memory, speech, and emotional sensitivity. The effectiveness of methods such as rhythmic exercises, counting rhymes with musical accompaniment, exercises with musical instruments, and integrated games and activities combining logical and aesthetic elements was confirmed.

Conclusions. The integration of music and mathematics is an effective means of developing aesthetic taste in preschoolers, as it ensures a harmonious interaction between logic and emotion in the educational process. Educators are encouraged to purposefully implement integrated lessons, use musical elements to enhance mathematical concepts, and improve their methodological training in interdisciplinary integration. Future research should focus on developing specific methodological materials and evaluating the impact of integrated activities on children's emotional intelligence and artistic development.

Keywords: *taste, aesthetic taste, music, mathematics, integration, preschooler, preschool education, emotional perception, emotional evaluation.*

Естетичний смак є важливим компонентом особистісного розвитку дитини, оскільки формує її здатність сприймати, оцінювати та створювати прекрасне. В умовах сучасної дошкільної освіти особливо актуальним стає питання інтеграції різних навчальних дисциплін, що сприяє комплексному розвитку дітей. Поєднання музики та математики є одним із ефективних підходів у формуванні естетичного сприйняття, оскільки ці галузі перетинаються за рядом характеристик: ритм, симетрію, структуру та гармонію. Інтеграція цих освітніх напрямів, зокрема музики та математики, створює нові можливості для цілісного розвитку особистості дитини. Математика, що традиційно асоціюється з логікою, структурою і точністю, у поєднанні з музикою, яка пробуджує емоції та естетичне переживання, формує гармонійну взаємодію мислення та почуттів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про значний інтерес дослідників до проблеми формування естетичного смаку дошкільників через інтеграцію різних освітніх напрямів. Зокрема, у працях А. Богуш, К. Крутій, О. Савченко, Т. Рубльової, І. Мелешко акцентується увага на

важливості поєднання художньо-естетичного та пізнавального компонентів у змісті дошкільної освіти. Дослідники підкреслюють, що поєднання мистецтва з іншими галузями знань (зокрема, з математикою та музикою) сприяє формуванню емоційної чутливості, розвитку уяви, здатності до сприйняття гармонії, ритму, симетрії, що є основою естетичного смаку (Мелешко, 2021).

Особливу увагу приділено використанню музичних і ритмічних вправ як способу поєднання логіко-математичного та емоційно-естетичного досвіду дітей. Так, І. Мелешко у своїх працях доводить, що інтеграція музики та математики активізує пізнавальні процеси, сприяє кращому запам'ятовуванню та водночас розвиває естетичне сприймання. Сучасні наукові підходи орієнтовані на міждисциплінарність, особистісно орієнтовану модель освіти та цілісний розвиток дитини в умовах інтегрованого освітнього середовища (Савченко, 2018; Мелешко, 2021).

Мета дослідження – на основі аналізу освітніх програм і педагогічного досвіду визначити можливості інтеграції музики та математики у процесі формування естетичного смаку дошкільників.



Методологічна основа дослідження ґрунтується на поєднанні теоретичних і емпіричних методів, що дозволило комплексно вивчити процес формування естетичного смаку дошкільників шляхом інтеграції музики та математики. Теоретичний аналіз охоплював вивчення наукових джерел з педагогіки, психології та естетики, аналіз змісту чинних освітніх програм («Дитина», «Впевнений старт», Базовий компонент дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021)) та моделювання інтегрованого освітнього процесу. Емпірична частина дослідження включала педагогічне спостереження за інтегрованими заняттями в ЗДО, інтерв'ювання вихователів і музичних керівників щодо практики впровадження музично-математичних елементів, а також аналіз дитячих робіт для оцінювання естетичних реакцій та рівня сформованості художнього сприймання. Методологія дослідження базувалася на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та інтегративного підходів, що забезпечують цілісний розвиток дитини в умовах сучасного освітнього середовища.

Формування естетичного смаку в дошкільному віці є важливим напрямом художньо-естетичного виховання, оскільки саме в цей період закладаються основи ціннісного ставлення до мистецтва, краси природи, предметного світу тощо.

Про науковий інтерес до проблеми формування естетичного (музично-естетичного, художньо-естетичного, творчо-естетичного) смаку свідчать дослідження останніх років українських науковців, зокрема В. Бутенка, О. Дем'янчук, А. Дмитрухи, Л. Коваль, Є. Коцюби, І. Критської, О. Морозової, О. Палаженко, Т. Плєсіної, О. Семашко, С. Чепіги та інших.

На думку багатьох науковців (І. Кант, І. Мелешко, О. Рудницька, В. Сухомлинський та інші) поняття «смак» є неоднозначним і не має усталеного визначення. Так, І. Кант трактував смак як здатність людини оцінювати прекрасне. У сучасному педагогічному та естетичному дискурсі естетичний смак найчастіше визначають як здатність особистості до естетичного сприймання та оцінювання явищ навколишньої дійсності й творів мистецтва (Блудова, 2018).

Поняття «естетичний смак» в словнику української мови походить як здатність оцінювати явища природи й соціального життя як прекрасне й потворне, піднесене й низьке, трагічне й комічне (Український педагогічний словник, 1997).

Аналіз наукової літератури показав, що у процесі розв'язання проблеми формування основ естетичного смаку в дітей дошкільного віку важливо враховувати, що це поняття тісно

пов'язане з двома ключовими аспектами – естетичним сприйманням та здатністю до оцінювання.

Естетичне сприймання передбачає емоційно-чуттєве реагування дитини на об'єкти мистецтва та явища навколишнього світу, здатність помічати їхню красу, гармонію, виразність (Сухомлинський, 1977). Натомість оцінювання формується поступово на основі набутого досвіду, знань, емоційних переживань і полягає в умінні розрізняти естетичні якості – відчувати міру, гармонійність, виразність та давати елементарну вербальну оцінку побаченому чи почутому. У дошкільному віці оцінювання має переважно емоційно-чуттєвий характер, що базується не на сформованих естетичних категоріях, а на безпосередніх переживаннях дитини у взаємодії з мистецтвом. Саме завдяки поєднанню цих двох складових відбувається становлення естетичного смаку, який проявляється у виборі дитиною естетично привабливих образів, перевазі гармонійного над хаотичним, красивого – над байдужим чи непривабливим. Формування естетичного смаку є важливою умовою розвитку творчої, емоційно чутливої особистості та базується на систематичному залученні дітей до різних видів мистецтва в інтегрованому освітньому середовищі.

Отже, поділяємо думку Ю. Блудової, яка вважає, що естетичний смак – це здатність особистості, спираючись на свій естетичний досвід та художньо-естетичні знання, емоційно оцінювати естетичні якості навколишньої дійсності й мистецтва, розрізняючи прекрасне та потворне. Ця здатність проявляється в естетичних інтересах, потребах, умінні цілісно сприймати мистецькі твори й отримувати естетичну насолоду від взаємодії з прекрасним (естетичним ідеалом), а також у прагненні передавати власні емоції та враження від побаченого через художню творчість (Блудова, 2018).

Ідеї інтеграції мистецтва й точних наук не є новими: ще у працях Й. Песталоцці, М. Монтессорі, В. Сухомлинського підкреслювалася важливість комплексного підходу до розвитку дитини. Музика й математика виявляють низку спільних рис: обидві оперують поняттями ритму, темпу, послідовності, симетрії, повторюваності тощо. Саме на основі цих спільних структурних характеристик музика та математика можуть виступати комплементарними компонентами освітнього середовища, яке сприяє одночасному розвитку логіко-математичного та естетичного мислення. Сучасні освітні практики, зокрема в рамках інтегрованих занять у ЗДО, підтверджують ефективність застосування ритмічних вправ, музичних фрагментів із повторюваними елементами та простих лічилок як засобів розвитку емоційної чут-



ливості та математичного мислення водночас. Таким чином, на основі синтезу художньо-естетичного та математичного компонентів можлива розробка інтегрованих підходів, що поєднують розвиток ритму, структури, емоційної виразності та логічного мислення дітей дошкільного віку.

Спираючись на наукові підходи А. Богуш, Н. Гавриш та К. Крутій, можна стверджувати, що інтеграція різних видів діяльності в освітньому процесі дошкільного закладу є важливим чинником гармонійного розвитку дитини. Хоча у працях зазначених дослідниць відсутні прямі рекомендації щодо поєднання саме музики та математики, їх загальні концепції інтеграції можуть бути успішно адаптовані до цієї комбінації. Зокрема, А. Богуш акцентує увагу на тому, що поєднання різних видів діяльності забезпечує ефективні умови для розвитку мовлення й мислення дошкільників (Богуш, 2009, 2012). Н. Гавриш підкреслює значущість інтеграції таких напрямів, як пізнавальна, ігрова, музична, образотворча, театралізована та мовленнєва діяльність, що сприяє емоційно-ціннісному та когнітивному збагаченню дитячого досвіду (Гавриш, 2014). У свою чергу, К. Крутій розглядає інтеграцію як інноваційний освітній підхід, що забезпечує формування цілісного сприймання дійсності, шляхом поєднання знань і вмінь навколо спільної теми чи поняття (Крутій, 2006, 2015).

Окрім безпосереднього впливу на розвиток естетичного сприймання та логіко-математичного мислення, інтеграція музики та математики має позитивний ефект і на мовленнєвий розвиток дошкільників. Музично-ритмічні вправи стимулюють фонематичний слух, сприяють формуванню правильної інтонації, темпу мовлення, а також збагаченню словникового запасу. Завдяки ритмічним повторенням, лічилкам, пісенним текстам і описовим ігровим вправам діти вчаться краще сприймати та відтворювати мовленнєві структури, будують зв'язні висловлювання, коментують власні дії та виявляють здатність до мовленнєвої творчості (Богуш, 2012; Крутій, 2015; Мелешко, 2021). Таким чином, інтеграція музики та математики опосередковано забезпечує умови для розвитку мовлення як важливого елемента загального психолого-педагогічного розвитку дошкільника.

Теоретичні засади інтеграції музики та математики набувають особливої цінності у практичному застосуванні в умовах сучасної дошкільної освіти. Розглянемо приклади методів і форм роботи, які сприяють ефективному поєднанню естетичного та логіко-математичного розвитку дітей.

Одним із ефективних напрямів є використання ритмічних вправ, де діти відтворюють прості ритмічні малюнки (кляцання, плескання,

тупання) у заданій послідовності, що вимагає як емоційної чутливості, так і концентрації уваги та запам'ятовування. Такі вправи можуть доповнюватися рахунком, вивченням понять «один – багато», «право – ліво», «вгору – вниз» у ритмічній формі.

Іншим прикладом є створення музично-математичних композицій, де діти дошкільного віку знайомляться з тривалістю звуків, метричною структурою ($2/4$, $3/4$), що формує відчуття ритміки і порядку. Рахунок у межах 5–10 можна супроводжувати мелодійним повтором, що активізує пам'ять і сприяє глибшому засвоєнню числового ряду. Наприклад, під час заняття «Веселі такти» діти плескали в долоні у ритмі числового ряду від 1 до 5, що супроводжувалося музичним супроводом у розмірі $2/4$.

Естетичний компонент проявляється і через знайомство з різними музичними творами, що мають логічну побудову (наприклад, канони, варіації), де діти інтуїтивно вчаться сприймати закономірність як естетичну категорію.

Ігрові форми роботи, вправи з музичними інструментами, казки з математичним і музичним змістом, рухливі ігри з підрахунком – усе це сприяє формуванню естетичного сприймання в поєднанні з математичним мисленням. Саме через поєднання логічного й емоційного компонентів можна створити справді захопливе освітнє середовище для дитини.

Висновки. Слід зазначити, що проблема формування естетичного смаку в контексті естетичної культури особистості завжди залишатиметься актуальною. Інтеграція музики та математики у дошкільній освіті є ефективним засобом розвитку естетичного смаку, оскільки забезпечує гармонійне поєднання логіко-математичного мислення й емоційно-естетичного сприйняття. Найбільш результативними є методи, що поєднують ритмічні вправи, музичний супровід математичних понять, ігрові та сенсорні завдання. Педагогу важливо враховувати індивідуальні особливості дитини, забезпечувати систематичність занять та створювати середовище, яке стимулює естетичне переживання й аналітичне мислення.

Інтегровані заняття, що поєднують елементи музики й математики, сприяють формуванню в дітей дошкільного віку естетичної чутливості, розвитку відчуття ритму, симетрії, структури, а також зміцненню когнітивних процесів (уваги, пам'яті, логічного мислення). Така форма роботи забезпечує не лише ефективне засвоєння знань, а й формування позитивного емоційного досвіду, що закладає основу для подальшого ціннісного ставлення до мистецтва та пізнавальної діяльності.

Зважаючи на вищезазначене, доцільно рекомендувати педагогам ЗДО:



– цілеспрямовано впроваджувати інтегровані заняття музично-математичного спрямування у навчально-виховний процес;

– використовувати ритм, мелодію, структуру як засоби активізації математичних уявлень;

– підвищувати власну методичну підготовку з питань міждисциплінарної інтеграції.

Подальші дослідження варто зосередити на розробці конкретних методичних матеріалів, технологічних карт занять, адаптованих до вікових особливостей дошкільників, а також на вивченні впливу таких занять на емоційний інтелект і рівень естетичного розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блудова Ю. О. Формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ю. О. Блудова. – Київ, 2018. – 323 с.
2. Богущ А. М. Теоретико-методичні основи художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / А. М. Богущ. – Київ : Слово, 2009. – 360 с.
3. Богущ А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку: підручник / А. М. Богущ. – Київ : Слово, 2012. – 376 с.
4. Гавриш Н. В. Інтеграція різних видів діяльності в освітньому процесі ЗДО / Н. В. Гавриш // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2014.
5. Гречишкіна І. А. Пропедевтика навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / Ірина Анатоліївна Гречишкіна. – Старобільськ, 2020. – 277 с.
6. Крутій К. Л. Інноваційні освітні технології у дошкільному закладі: навч.-метод. посіб. / К. Л. Крутій. – Херсон : Олді-плюс, 2015. – 240 с.
7. Крутій К. Л. Логіка розвитку творчого потенціалу дошкільника / К. Л. Крутій. – Херсон : Гринь Д.С., 2006. – 164 с.
8. Мелешко І. І. Музика і математика як засіб розвитку логіко-емоційного мислення дошкільника / І. І. Мелешко // Педагогічний альманах. – 2021. – № 3. – С. 55–59.
9. Савченко О. Я. Інтеграція змісту дошкільної освіти: методичний аспект / О. Я. Савченко. – Київ : Педагогічна думка, 2018. – 128 с.
10. Сухомлинський В. О. Елементи творчості в діяльності молодших школярів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – Т. 1. – Київ : Рад. школа, 1977. – С. 278–279.
11. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
12. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) [Електронний ресурс]. – Київ : МОН України, 2021. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>

REFERENCES:

1. Bludova, Y. O. (2018). *Formuvannia khudozhn'o-estetychnoho smaku ditei molodshoho shkil'noho viku zasobamy rehional'noi kul'turno-istorychnoi spadshchyny* [Formation of the artistic and aesthetic taste of younger schoolchildren through the means of regional cultural and historical heritage] (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
2. Bohush, A. M. (2009). *Teoretyko-metodychni osnovy khudozhn'o-movlennievoi diial'nosti ditei doshkil'noho viku* [Theoretical and methodological foundations of artistic and speech activity of preschool children]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
3. Bohush, A. M. (2012). *Teoriia i metodyka rozvytku movlennia ditei ranoho ta doshkil'noho viku* [Theory and methods of speech development of early and preschool children]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
4. Havrysh, N. V. (2014). *Intehratsiia riznykh vydiv diial'nosti v osvith'omu protsesi ZDO* [Integration of various types of activities in preschool education]. *Nauk. chasopys NPU im. M. P. Drahomanova*. PDF version [in Ukrainian].
5. Hrechyskina, I. A. (2020). *Propedevtyka navchannia zv'iaznoho movlennia v molodshomu doshkil'nomu vitsi* [Propedeutics of teaching coherent speech in early preschool age] (Unpublished candidate dissertation). Starobilsk [in Ukrainian].
6. Krutii, K. L. (2015). *Innovatsiini osvithni tekhnolohii u doshkil'nomu zakladi* [Innovative educational technologies in preschool institution]. Kherson: Oldi-Plus [in Ukrainian].
7. Krutii, K. L. (2006). *Lozhyka rozvytku tvorchoho potentsialu doshkil'nyka* [The logic of developing a preschooler's creative potential]. Kherson: Hrin D. S. [in Ukrainian].
8. Meleshko, I. I. (2021). *Muzyka i matematyka yak zasib rozvytku lohiko-emotsiinoho myslennia doshkil'nyka* [Music and mathematics as a means of developing logical-emotional thinking of preschoolers]. *Pedahohichnyi al'manakh*, (3), 55–59 [in Ukrainian].
9. Savchenko, O. Ya. (2018). *Intehratsiia zmistu doshkil'noi osvity: metodychnyi aspekt* [Integration of preschool education content: methodological aspect]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
10. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Elementy tvorchosti v diial'nosti molodshykh shkolariv* [Elements of creativity in the activities of younger schoolchildren]. In *Vybrani tvory* (Vol. 1, pp. 278–279). Kyiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].
11. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
12. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Bazovyi komponent doshkil'noi osvity* [Basic component of preschool education]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.04.2025.
The article was received 28 April 2025.



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.091.12-051-021.64:005.963

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-9>**ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРНАТУРА ЯК ЧИННИК ПЕРВИННОЇ АДАПТАЦІЇ
МОЛОДОГО СПЕЦІАЛІСТА**

Братко Марія Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук,
Факультет педагогічної освіти,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

m.bratko@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7162-2841

Сіменик Євгеній Станіславович,
аспірант кафедри освітології та психолого-педагогічних наук,
Факультет педагогічної освіти,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,

проектний менеджер напрямку «Зміст освіти»
*Офіс впровадження Нової української школи
Міністерства освіти і науки України*

y.simenyk.asp@kubg.edu.ua
orcid.org/0009-0007-4453-7503

Мета. У статті розкрито сутність педагогічної інтернатури як чинника первинної адаптації молодих учителів в Україні. Актуалізовано потребу в системній моделі професійного становлення початківців на основі аналізу національного законодавства, міжнародного досвіду та теоретичних концепцій професійного розвитку.

Методи. Методологічну основу дослідження складають професійно-орієнтований та особистісно-орієнтований підходи. Використано теоретичні методи (аналіз нормативних актів, наукової літератури, міжнародних практик, оцінка змісту тренінгів, узагальнення моделей наставництва), емпіричні (анкетування 45 педагогічних працівників приватного закладу освіти, аналіз практик програми «Teach for Ukraine»).

Результати. Здійснено узагальнення сучасного стану педагогічної інтернатури в Україні, виокремлено виклики, пов'язані з нормативною невизначеністю, формалізмом у впровадженні та недостатньою підготовкою наставників. Представлено результати емпіричного опитування, що виявило дві домінантні потреби молодих учителів – фахове вдосконалення та психологічна підтримка. Проведено порівняльний аналіз моделей інтернатури у Німеччині, Великій Британії, Канаді, США, Фінляндії та Японії.

Висновки. Педагогічна інтернатура є ефективним механізмом професійної адаптації, що потребує подальшого нормативного розвитку, науково-методичного забезпечення та ресурсної підтримки. Її вдосконалення в умовах післявоєнного відновлення освіти має спиратися на міжнародний досвід, потреби молодих педагогів та принципи сталого професійного зростання.

Ключові слова: педагогічна інтернатура, адаптація молодого вчителя, наставництво, професійний розвиток, емоційна підтримка, міжнародний досвід, професійна ідентичність, освітня політика.

TEACHER INDUCTION AS A FACTOR OF NOVICE TEACHERS' PRIMARY ADAPTATION

Bratko Mariia Vasylivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Educology and Psychological-Pedagogical Sciences,
Faculty of Pedagogical Education,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

m.bratko@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7162-2841



Simenyk Yevhenii Stanislavovych,
Postgraduate Student at the Department of Educology
and Psychological-Pedagogical Sciences,
Faculty of Pedagogical Education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Project Manager of the "Education Content" Direction,
New Ukrainian School Implementation Office,
Ministry of Education and Science of Ukraine
y.simenyk.asp@kubg.edu.ua
orcid.org/0009-0007-4453-7503

Purpose. The article reveals the essence of teacher induction as a factor in the primary adaptation of novice teachers in Ukraine. The need for a systemic model of professional establishment for beginners is actualized based on the analysis of national legislation, international experience, and theoretical concepts of professional development.

Methods. The methodological basis of the study is formed by professionally oriented and learner-centered approaches. Theoretical methods were used (analysis of legal documents, scientific literature, international practices, evaluation of training content, generalization of mentoring models), as well as empirical methods (survey of 45 teachers from a private educational institution, analysis of practices from the "Teach for Ukraine" program).

Results. A generalization of the current state of teacher induction in Ukraine was carried out, and challenges related to regulatory uncertainty, formalized implementation, and insufficient mentor preparation were identified. The results of the empirical survey revealed two dominant needs among novice teachers – professional improvement and psychological support. A comparative analysis of induction models in Germany, the United Kingdom, Canada, the USA, Finland, and Japan was conducted.

Conclusions. Teacher induction is an effective mechanism for professional adaptation that requires further regulatory development, scientific and methodological support, and resource provision. Its improvement in the context of post-war educational recovery should rely on international experience, the needs of novice teachers, and the principles of sustainable professional growth.

Keywords: *teacher induction, novice teacher adaptation, mentoring, professional development, emotional support, international experience, professional identity, educational policy.*

Вступ. У сучасних умовах трансформації освіти особливого значення набуває підтримка молодих педагогів, які розпочинають професійну діяльність. Одним із ключових інструментів такої підтримки виступає педагогічна інтернатура – комплекс заходів, спрямованих на професійну адаптацію та становлення вчителя на початковому етапі кар'єри. В умовах післявоєнного відновлення України проблема залучення, професійної адаптації та утримання молодих педагогічних кадрів набуває особливої актуальності. Масштабні соціальні зміни, демографічні виклики й зростаючі вимоги до якості освіти обумовлюють потребу у створенні системної підтримки початківців, у якій педагогічна інтернатура відіграє ключову роль.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Згідно з Концепцією розвитку педагогічної освіти в Україні (2018), педагогічна інтернатура розглядається як механізм входження в професію. Документ передбачає посилення вимог до інтернатури та кваліфікаційних іспитів для присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника закладом вищої чи післядипломної освіти або відповідним кваліфікаційним центром.

Це відбувається після щонайменше одного року роботи на посадах педагогічних працівників у системі загальної середньої освіти, а також в дошкільній, позашкільній, професійній (професійно-технічній), фаховій передвищій освіті та спеціалізованій освіті відповідних рівнів (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018).

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) у статті 23 закріплює обов'язковість проходження педагогічної інтернатури особами без попереднього педагогічного досвіду. Протягом першого року роботи вони мають долучатися до участі у заходах, що забезпечують здобуття та/або вдосконалення професійних компетентностей і педагогічної майстерності, отримувати підтримку з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника) та брати участь у різних формах професійного розвитку (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020). При закладах освіти, районних науково-методичних центрах (з початком реформи – центри професійного розвитку педагогічних працівників), інститутах післядипломної педагогічної освіти створювалися методичні об'єднання, курси школи молодого вчителя, школи настав-



ництва, школи педагогічної майстерності тощо, що свідчило про усвідомлення потреби впровадження професійної адаптації та методичного зростання молодих педагогів. Варіативність форм педагогічної освіти у різних освітніх інституціях дозволяють реалізувати основні європейські принципи розвитку освіти: відкритість, гнучкість, плюралізм, доступність, компетентнісну спрямованість та інше (Хоружа, Братко, 2018: 7–13).

З 2021 року педагогічна інтернатура набуває офіційного статусу: МОН України затвердило Положення про педагогічну інтернатуру, яким унормовано її завдання, етапи, ролі учасників і форми підтримки (Положення про педагогічну інтернатуру, 2021).

У дослідженні Громадської спілки «Освіторія» «Вчителі України: кадровий потенціал» (2024) акцентовано увагу на ключових викликах у сфері загальної середньої освіти, зокрема на старінні професії та відтоку педагогічних кадрів. Одним із тематичних напрямів дослідження стала педагогічна інтернатура, яка розглядається як інструмент підтримки молодих фахівців. У звіті представлено як позитивні аспекти впровадження інтернатури (професійна адаптація, наставництво з боку досвідчених учителів, практична орієнтація, залучення осіб без педагогічної освіти), так і проблемні зони, зокрема дублювання змісту студентської практики, формалізований підхід до реалізації інтернатури та відсутність чітко визначених нормативних вимог щодо її організації (Освіторія, 2024).

Проблематика адаптації молодих спеціалістів є актуальною не лише в Україні, а й у багатьох інших країнах світу. Відповідно до досліджень OECD відсутність належної підтримки для початківців у педагогічній сфері може призвести до їхньої демотивації, зниження професійної ефективності та навіть відмови від роботи у школах (OECD, 2024).

Попри наявність окремих досліджень педагогічної інтернатури, відсутнім залишається цілісний аналіз її ефективності в контексті потреб сучасних молодих педагогів, особливо в умовах реформування та післявоєнної трансформації освітньої системи України. Заповнення цієї науково-практичної прогалини і є метою даного дослідження.

Метою статті є аналіз педагогічної інтернатури як чинника первинної адаптації молодих спеціалістів, з урахуванням міжнародного досвіду, теоретичних підходів та результатів власного емпіричного дослідження.

Методологія та методи. У дослідженні методологічну основу становить професійно-орієнтований підхід, що передбачає розгляд педагогічної інтернатури як системи підтримки становлення особистості вчителя на етапі переходу від освіти до самостійної педа-

гогічної діяльності. Дослідження ґрунтується також на положеннях особистісно орієнтованої парадигми освіти, у межах якої наставництво розглядається як інструмент розвитку суб'єкта професійної діяльності через індивідуалізацію супроводу, рефлексивну практику та формування педагогічної ідентичності.

У дослідженні застосовано такі **методи наукового пізнання**: теоретичні методи – аналіз і синтез наукових джерел з теми педагогічної інтернатури, порівняльно-педагогічний аналіз міжнародного досвіду, систематизація нормативно-правових документів України; узагальнення практик підвищення кваліфікації (аналіз тренінгів), експертне оцінювання відповідності потреб молодих фахівців змісту освітніх заходів, побудова логіко-змістових моделей супроводу в межах інтернатури; емпіричні методи – анкетування молодих учителів у приватному ЗЗСО II–III ступенів «Архітектурно-інженерний колегіум А+» (n=45), контент-аналіз відповідей з виявленням ключових запитів до професійного та психологічного супроводу, аналіз даних щодо впровадження програм наставництва в межах проєкту «Teach for Ukraine»;

Обрана методологія дозволяє цілісно проаналізувати педагогічну інтернатуру як складний соціально-педагогічний феномен та обґрунтувати напрями її розвитку в Україні з урахуванням міжнародного досвіду, законодавчих змін і запитів практики.

Результати та дискусії. Зважаючи на те, що педагогічна освіта є визначальним фактором розвитку людського потенціалу й суспільного поступу загалом, а «учитель – центральна фігура суспільних перетворень, від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини» (Зязюн, 2011:10), проблема наукового осмислення цього феномену залишається завжди актуальною. Разом з тим, професійно-педагогічна підготовка у сучасній вищій школі не в повній мірі справляється з реалізацією формування, розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. Тому, серед інших аспектів дослідники активно вивчають педагогічну інтернатуру як механізм професійної адаптації молодих фахівців, що забезпечує успішний перехід від професійної підготовки до самостійної педагогічної діяльності, сприяє формуванню професійної впевненості, розвитку практичних навичок, знижує плинність кадрів серед початківців, а також підвищує якість викладання завдяки системі підтримки й наставництва, що, в результаті, суттєво впливає та підвищує якості освітньої діяльності закладів освіти. Оскільки, за твердженням І. Зазюна, «педагогічну інтернатуру винайшли у Великій Британії» (Зазюн, 2011:20), то актуальним для нашого дослідження є аналіз зарубіжного досвіду.



У міжнародному науковому дискурсі для позначення поняття «педагогічна інтернатура» найчастіше використовують англomовні словосполучення – *teacher induction*, або *teacher induction program*. Зарубіжний досвід педагогічної інтернатури широко представлений у дослідженнях Р. Інгерсолла та М. Стронґа (Ingersoll, Strong, 2011), які обґрунтували ефективність індукційних програм для молодих педагогів, зокрема в аспектах зниження плинності кадрів, підвищення ефективності викладання та формування професійної компетентності. Автори відзначають, що найефективнішими є програми, які поєднують менторську підтримку, спільне планування та скорочення навантаження на новачків. Погляди щодо ролі індукційних програм у професійному розвитку також розвинені у роботах Р. Кейн та А. Френсіса (Kane, Francis, 2013), які акцентують увагу на значенні наставництва, системного професійного навчання та організаційної підтримки в перші роки викладання. Науковці підкреслюють потребу поєднання теоретичної підготовки з практичним супроводом на робочому місці, що є ключовим чинником у формуванні вчительської ідентичності та професійної стійкості. Ефективність індукційних програм (педагогічної інтернатури) для підвищення самоефективності педагогів відмічають у своїх дисертаційних дослідженнях В. Бекон, С. Генрі (Bacon, 2020; Henry, 2016). Вони переконані, що індукційні програми, які включають менторство, професійний розвиток і підтримку, суттєво підвищують самеоцінку педагогів та підвищують їхню компетентність в сфері управління класом, залучення здобувачів освіти до освітнього процесу. Різні аспекти впливу педагогічної інтернатури на збереження педагогічних кадрів, зокрема менторство, спільне планування та підтримка керівництва, висвітлені в роботах Б. Коен (Cohen, 2005) К. Макбрайд (McBride, 2012), А. Рейнхардт (A. Reinhardt, 2011) Т. Сміт, Р. Інгерсолл (Smith & Ingersoll, 2004). Робота С. Колвелл (Colwell, 2023) є якісним кейс-дослідженням, присвяченим впливу програми педагогічної індукції в умовах чартної школи (K–12) у США. Автор аналізує сприйняття ефективності індукційної програми з боку вчителів, акцентуючи увагу на підтримці новачків, адаптації до професійного середовища та довгострокових результатах у роботі викладача. Критика та виклики існуючих програм педагогічної інтернатури, зокрема, думка, що нові вчителі часто не пов'язують рішення залишитися у професії саме з програмою індукції, а з іншими чинниками – особистими та професійними потребами, висвітлені в роботах Р. Боуден, А. Портіс-Вудсон (Bowden & Portis-Woodson, 2017), Х. Хан (X. Han, 2023). Особливості успішних моделей індукційних програм, що реалізу-

ються через партнерства між університетами та школами та сприяють тривалому професійному зростанню та розвитку лідерських якостей серед учителів висвітлені у дослідженнях Дж. Белла, К. Вілкоксена і А. Штайнера (Bell, Wilcoxen & Steiner, 2021), Дж. Белла (Bell, 2022), Дж. Ейріха і Дж. Вільдесена (Eyrich & Wildesen, 2023), Л. Джонсона (Johnson, 2011). Інноваційні моделі програм педагогічної інтернатури запропоновані К. Маллен (Mullen, 2024). Дослідження Е. Хаттабо і С. Родріґес (Hattabaugh & Rodriguez, 2024) присвячені розробці ефективної програми педагогічної індукції, яка сприяє професійній адаптації й успіху молодих учителів. Автори розробили структурні компоненти програми, підкреслюючи значення наставництва, підтримки та контекстуального навчання для розвитку педагогічної майстерності на початку кар'єри.

Аналіз зарубіжних досліджень у сфері педагогічної інтернатури засвідчує, що ефективні індукційні програми відіграють ключову роль у первинній адаптації молодих учителів, збереженні педагогічних кадрів, розвитку професійної ідентичності та формуванні впевненості у своїх силах. Цей досвід є надзвичайно цінним для українського освітнього простору, де постає гостра потреба у створенні системної та контекстно релевантної моделі педагогічної інтернатури, здатної забезпечити ефективну професійну адаптацію молодих фахівців в умовах змін і викликів післявоєнного відновлення освіти.

Українські дослідники також дедалі активніше досліджують феномен педагогічної інтернатури як інструменту професійної адаптації молодих учителів. Ще у 2011 році І. Зязюн розробляючи аксіологічні основи педагогічної дії вчителя звертався до теми педагогічної інтернатури як одного з чинників формування вчительської ідентичності та професійної стійкості (Зязюн, 2011). С. Цюра (2018) розглядає педагогічну інтернатуру як складову частину системи підготовки сучасного вчителя, що сприяє безперервному професійному розвитку через включення молодого фахівця у практичну діяльність. У дослідженні М. Вовк і Ю. Грищенко (2022) акцентовано увагу на викликах впровадження педагогічної інтернатури в Україні. Автори аналізують нормативно-правову базу, кадрові ресурси та організаційні труднощі, що гальмують реалізацію інтернатурних моделей у закладах освіти. І. Білецька та О. Кoberник (2023) досліджують механізми професійної адаптації молодого вчителя через педагогічну інтернатуру, приділяючи особливу увагу таким компонентам, як менторство, рефлексивні практики та соціально-професійна взаємодія в педагогічному колективі. Н. Авшенюк (2023) аналізує національні особливості реалізації педагогічної інтернатури в зарубіжних країнах,



наголошуючи на значенні культурного контексту та системності в побудові ефективних моделей підтримки молодих учителів.

Проведений аналіз джерельної бази дозволяє зробити певні висновки про сертифікацію педагогів та організацію педагогічної інтернатури у зарубіжних країнах. Залежно від підходів до організації педагогічної інтернатури, країни поділяють на три групи (Авшенюк, 2023; Ingvarson et al., 2013). Коротко схарактеризуємо ці групи.

1. Країни з прямим доступом до професії після завершення ЗВО. У Польщі, Норвегії, Швейцарії та Угорщині випускники педагогічних програм автоматично отримують право викладати без додаткових тестів чи інтернатури. Наприклад, у Норвегії й Швейцарії освітня кваліфікація вважається достатньою, хоча передбачено практичну підготовку з елементами оцінювання в реальному шкільному середовищі.

2. Країни, що вимагають зовнішню сертифікацію. В Іспанії, Канаді та на Філіппінах випускники проходять додаткові іспити, які проводить зовнішній орган. Наприклад, у провінції Онтаріо (Канада) необхідно пройти інтернатуру з викладанням протягом 194 днів. На Філіппінах сертифікацію здійснює спеціалізована державна рада.

3. Країни з посиленими вимогами до професійної придатності. У США, Китаї, Німеччині ліцензування супроводжується випробувальним терміном, оцінюванням професійних результатів і багаторівневими процедурами сертифікації. У Нідерландах була введена трирічна система підтримки молодих педагогів, що включає менторство, семінари з професійного розвитку та регулярні зворотні зв'язки з адміністрацією школи, що значно знизило рівень професійного вигорання серед початківців. Наприклад, у США кожен штат має власні вимоги, які часто включають додаткові тести, курси або проходження атестації.

У США та Канаді моделі педагогічної інтернатури часто включають інтенсивну наставницьку підтримку, коучинг та можливість поступового входження в професію (Ingersoll, 2023). Наприклад, у провінції Онтаріо (Канада) діє програма New Teacher Induction Program (NTIP), яка передбачає постійний моніторинг педагогічного розвитку та індивідуальні консультації з досвідченими викладачами (Ontario Ministry of Education, 2023).

Дослідження засвідчує зростання тенденції до розмежування між завершенням навчання і фактичним допуском до професії. Зростає роль наставництва, педагогічної інтернатури та професійних стандартів. У країнах, де наставництво є обов'язковим, таких як Німеччина, Велика Британія та Франція, рівень задоволеності професією серед молодих вчи-

телів вищий, а відтік кадрів нижчий. У низці країн (США, Велика Британія, Австралія, Сінгапур, Нова Зеландія) функції сертифікації поступово передаються незалежним агентствам, підзвітним міністерствам освіти.

Аналіз показує, що країни з добре структурованими системами підтримки педагогічної інтернатури демонструють вищі показники якості викладання та збереження кадрів у професії (Ingvarson et al., 2013). Це підтверджує необхідність розробки в Україні національної стратегії педагогічної інтернатури, яка враховуватиме досвід провідних освітніх систем світу (Авшенюк, 2023).

Поняття педагогічної інтернатури базується на кількох ключових концепціях, що пояснюють механізми адаптації молодих педагогів. Наприклад, теорія соціального навчання А. Бандури (Bandura, 1977) підкреслює роль наставництва та спостереження як основного механізму професійного становлення. Відповідно до цієї теорії, молоді педагоги переймають поведінкові моделі та професійні навички шляхом спостереження за діяльністю досвідчених наставників. Так, у програмах педагогічної інтернатури Фінляндії нові вчителі мають можливість протягом кількох місяців працювати у тісній співпраці з наставником, що сприяє глибшому розумінню практичних аспектів викладання (Ingvarson et al., 2013).

У теорії професійного розвитку Д. Сьюпера (Super, 1957) наголошено на важливості адаптаційного періоду для формування стійкої професійної ідентичності. Професійний розвиток розглядається як динамічний процес, що проходить кілька стадій: початковий ентузіазм, період сумнівів і викликів, стабілізація та професійне вдосконалення. У контексті педагогічної інтернатури це означає, що молоді спеціалісти мають проходити через різні етапи адаптації під контролем наставників, що допомагає зменшити рівень стресу та запобігти професійному вигоранню.

Інший підхід – модель когнітивного наставництва, запропонована Коллінзом, Брауном і Ньюменом (Collins, Brown, & Newman, 1989). Вона передбачає поступове залучення молодих спеціалістів до педагогічної діяльності через інтерактивне навчання під керівництвом досвідчених фахівців. Ця модель наголошує на необхідності використання методів «навчання через дію», коли початківці не лише спостерігають за роботою досвідчених учителів, а й поступово долучаються до планування, проведення уроків та аналізу освітнього процесу. Такий підхід активно використовується у Великій Британії в межах програми Newly Qualified Teacher (NQT), де молоді педагоги поступово отримують більше відповідальності у викладанні (Avvisati, 2018).



Педагогічна інтернатура не тільки сприяє формуванню фахових умінь, а й допомагає молодим учителям глибше засвоїти професійну культуру, знизити рівень стресу та підвищити впевненість у власних силах. Дослідження засвідчують, що вчителі, які проходили інтернатуру із системною менторською підтримкою, мають вищий рівень професійного задоволення і рідше залишають професію в перші роки роботи (Ingersoll & Strong, 2011; Smith & Ingersoll, 2004). Адаптаційний період є критичним для утримання педагогів у професії. У країнах із формалізованими моделями педагогічної інтернатури, зокрема в Німеччині, завдяки обов'язковому референдаріату понад 85% молодих учителів продовжують кар'єру після перших двох років викладання (Tschannen-Moran et al., 2019). Водночас у системах, де інтернатура відсутня або має формальний характер, рівень плинності кадрів у перші роки може перевищувати 30%.

У концепції рефлексивної практики, розробленій Д. Шоном, наголошено на важливості безперервного аналізу власного досвіду як основи професійного зростання (Schön, 1983). Такий підхід особливо актуальний у період професійної адаптації, коли менторська підтримка та педагогічна інтернатура створюють безпечний простір для розвитку. Молоді вчителі, які регулярно рефлексують щодо власних помилок і досягнень, швидше вдосконалюють навички й ефективніше будують стосунки з учнями. Особливої цінності набувають рефлексивні спільноти – професійні об'єднання, в яких учителі можуть обговорювати труднощі, обмінюватися досвідом і спільно шукати рішення разом із наставниками (Loughran, 2002; Zeichner & Liston, 1996).

Таким чином, педагогічна інтернатура є необхідним елементом ефективної підготовки молодих спеціалістів. Вона базується на інтеграції теоретичних знань, практичного досвіду та наставницької підтримки, що сприяє глибшому розумінню педагогічного процесу та покращенню професійної готовності вчителів (Feiman-Nemser, 2001; Ingersoll & Strong, 2011). Для підвищення ефективності інтернатури важливо розробляти диференційовані програми наставництва, що враховують індивідуальні потреби молодих педагогів і специфіку закладів освіти (OECD, 2019).

Аналіз міжнародного досвіду дає змогу виокремити найбільш ефективні моделі педагогічної інтернатури, їхні переваги, виклики та особливості впровадження. Наприклад, у Німеччині діє модель *референдаріату* – дворічного випробувального періоду, що поєднує практику викладання в школі з участю в спеціалізованих семінарах та регулярним оцінюванням результатів (Terhart, 2011). Сильні сторони цієї моделі включають структурованість,

підтримку з боку супервізорів та поетапну підготовку до професійної автономії. Водночас високий рівень конкуренції та інтенсивне навантаження можуть ускладнити процес адаптації.

У Фінляндії наставницькі програми реалізуються у форматі індивідуальної підтримки новачків досвідченими вчителями протягом першого року роботи (OECD, 2019). Така система вирізняється персоналізованим підходом та високою довірою до професійної автономії вчителя. Однак вона потребує значних ресурсів, зокрема часу для регулярної взаємодії між наставником і підопічним, що особливо проблематично для сільських шкіл.

У США через відсутність єдиної національної системи інтернатури існують значні розбіжності між штатами. Наприклад, у Каліфорнії реалізується програма *Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA)*, яка передбачає дворічне менторство, портфоліо досягнень і оцінювання з боку сертифікованого наставника (Smith & Ingersoll, 2004). Проте в інших штатах підтримка може бути епізодичною або відсутньою, що негативно впливає на збереження кадрів у професії.

У Великій Британії функціонує програма *Early Career Framework (ECF)*, яка передбачає наставництво протягом двох років, включення в структуровані навчальні модулі та супервізію (DfE, 2021). Наставники проходять спеціальну підготовку та отримують додаткове навантаження. Водночас ефективність програми значною мірою залежить від конкретної школи, її ресурсного забезпечення та залучення адміністрації.

У Японії існує надзвичайно структурована система підтримки молодих учителів, що поєднує інтенсивні тренінги з поступовим збільшенням професійного навантаження (Schwille, 2010). У перший рік педагоги отримують підтримку наставника, відвідують спеціалізовані курси та проходять регулярні оцінювання. Хоча така модель забезпечує високу дисципліну та чіткість очікувань, вона може обмежувати творчість і впровадження інноваційних підходів.

В Україні педагогічне наставництво регламентується Положенням про педагогічну інтернатуру, що визначає порядок її проходження, обов'язки педагога-наставника та критерії оцінювання результатів інтернатури (Положення про педагогічну інтернатуру, 2021). Цей документ є базовим для формування підходів до супроводу молодих спеціалістів на початку їх професійного шляху. У межах ініціативи «Навчай для України» (Teach for Ukraine) запроваджено практики наставництва для вчителів у сільських громадах. Попередній аналіз демонструє зменшення рівня професійного вигорання серед учасників програми в середньому на 20% (Teach for Ukraine, 2022). Вод-



ночас серед ключових викликів зазначаються недостатнє фінансування та обмежена підготовка самих наставників.

З метою підтримки наставників Державна установа «Український інститут розвитку освіти» (УІРО) підготувала методичний посібник «Кейс для педагога-наставника» (Новик & Венгловська, 2023). У ньому представлено практичні інструменти для роботи наставника: методики діагностики потреб молодого педагога, алгоритми супроводу, форми зворотного зв'язку та рекомендації щодо етичної взаємодії.

Для вивчення первинних потреб молодих фахівців і побудови ефективної моделі педагогічної інтернатури було проведено опитування в приватному ЗЗСО II–III ступенів «Архітектурно-інженерний колегіум А+». Участь у дослідженні взяли 45 педагогів, з яких 15 осіб (33%) мали стаж до трьох років. Молоді спеціалісти вказали на дві ключові потреби:

- 53% обрали напрям фахового вдосконалення (методи викладання, інструменти цифрового навчання, організація гібридних уроків),

- 47% – психологічну підтримку (розвиток емоційного інтелекту, комунікативні навички, профілактика вигорання).

У відповідь на ці запити було проведено низку тренінгів:

методичного спрямування: «Цифрові інструменти в роботі вчителя», «Менеджмент класу», «Інструменти формативного оцінювання»,

психологічного спрямування: «Емоційний інтелект та особистісна ресурсність», «Рефлексія та фідбек для активного навчання», «Критичні моменти у стресових ситуаціях».

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що педагогічна інтернатура є важливим чинником професійної адаптації молодих педагогів. Вона сприяє розвитку їхньої професійної ідентичності, формуванню практичних умінь, підвищенню компетентності та зниженню ризиків емоційного вигорання на початку кар'єри. Отримані емпіричні дані засвідчили наявність двох основних запитів молодих учителів: потреби у фаховому вдосконаленні та психологічній підтримці. Реалізація цільових тренінгів за цими напрямками сприяла підвищенню професійної впевненості учасників і позитивно вплинула на їхню мотивацію до подальшого розвитку.

Порівняльний аналіз міжнародного досвіду засвідчив, що ефективні моделі педагогічної інтернатури передбачають довгострокове наставництво, поступову адаптацію до професійних вимог та індивідуалізовану підтримку. Врахування цих принципів є необхідним для вдосконалення національної системи педагогічної інтернатури в Україні, особливо в умовах відновлення освітньої системи після війни.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на оцінювання результативності чинних моделей педагогічної інтернатури, вивчення мотиваційного ефекту наставницьких програм, аналіз психологічних аспектів адаптації молодих педагогів у регіональному контексті, а також розробку диференційованих підходів до наставництва в умовах післявоєнної трансформації освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. *Міністерство освіти і науки України*. 16.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: Відомості Верховної Ради від 16.01.2020, № 463-IX: станом на 16.03.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
3. Хоружа Л., Братко М. Модель педагогічної освіти сучасного університету. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2018. ВІПУСК 3–4 (56–57). Серія: Педагогічні науки. С. 7–13.
4. Положення про педагогічну інтернатуру: Наказ Міністерства освіти і науки України 25 жовтня 2021 року № 1128 від 25.10.2021, № 1128. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1670-21#Text>.
5. Вчителі України: кадровий потенціал / Громадська спілка «Освіторія». 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/12ASYrm_vQ11-gl1yxt6iE0VvWgrf5vkKO/view.
6. OECD. (2024). Education at a glance 2024: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2024-en>
7. Зазюн І. (2011) Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. Естетика і етика педагогічної дії.. Київ-Полтава, 2011. Т. 1. С. 9–24.
8. Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
9. Kane, R. G., & Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, 17(3), 362–379.
10. Bacon, W. J. (2020). New teacher induction: Improving teacher self-efficacy (Doctoral dissertation, University of Kentucky). UKnowledge. <https://doi.org/10.13023/etd.2020.109>
11. Henry, S. L. (2016). An evaluation of mentoring, self-efficacy, and teacher retention in an induction program (Doctoral dissertation, Walden University). ProQuest Dissertations Publishing.
12. Cohen, B. A. (2005). Enhancing the 'learning profession': Improving new teacher retention with teacher induction (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park).
13. McBride, C. (2012). Components of effective teacher induction programs and the impact of experienced mentors (Doctoral dissertation, University of Arkansas).



14. Reinhardt, A. N. (2011). Fifth year teacher perceptions of induction programs upon teacher retention (Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University).
15. Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
16. Colwell, S. M. (2023). A Case Study of Teacher Induction and the Perceived Effects in a K-12 Charter School. Dallas Baptist University.
17. Bowden, R., & Portis-Woodson, A. (2017). Teacher induction programs and teacher employment retention: Uncovering the relationship. *Research Journal of Education*, 3(1), 1–11.
18. Han, X. (2023). Associations between the helpfulness of teacher induction programs, teacher self-efficacy, and anticipated first-year teacher retention. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1088111. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1088111>
19. Bell, J., Wilcoxon, C., & Steiner, A. (2021). Teacher induction that works: Empowering, retaining, and developing teacher leaders. In *Empowering formal and informal leadership while maintaining teacher identity* (pp. 227–257). IGI Global.
20. Bell, J. (2022). Induction Support Through the. *Handbook of Research on the Educator Continuum and Development of Teachers*, 289.
21. Eirich, J., & Wildesen, J. (2023). Accelerating teacher effectiveness: the power of partnerships. *PDS Partners: Bridging Research to Practice*, 18(1), 54–60.
22. Johnson, L. S. (2011). Targeted comprehensive induction for urban educators: An exploration of teacher motivation and retention. *The New Educator*, 7(2), 131–152.
23. Mullen, C. A. (2024). Mentoring and Induction in Literature. In *Equity in School Mentoring and Induction* (pp. 7-29). Cham: Springer Nature Switzerland.
24. Hattabaugh, E. L., & Rodriguez, S. A. (2024). Designing a Teacher Induction Program: A Springboard for Success. Lee University.
25. Цюра С. (2018) Педагогічна інтернатура: місце і завдання у системі підготовки сучасного вчителя. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи. Київ – Львів – Бережани – Гомель, 2018. Т. 3. С. 106–110.
26. Вовк М., Грищенко Ю. (2022) Проблеми запровадження педагогічної інтернатури в Україні. *Академічні студії*. 2022. Т. 2 : Серія «Педагогіка». С. 81–91.
27. Білецька І., Коберник О. (2023) Професійна адаптація молодого вчителя у процесі педагогічної інтернатури. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Т. 1, вип. 7 : Серія «Педагогіка». С. 46–59.
28. Авенюшник Н. (2023) Національні особливості педагогічної інтернатури у зарубіжних країнах. У Фундатор «педагогіки добра» і добротворення в педагогіці: Збірник матеріалів до 85-річчя з дня народження Івана Зязюна. 2023. С. 11–17.
29. Ingvarson, L., Schulle, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). An analysis of teacher education context, structure, and quality assurance arrangements in TEDS-M countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
30. Kutsyuruba, B., Godden, L., & Tregunna, L. (2021). The role of mentorship in supporting beginning teachers: A synthesis of research. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, (196), 2–26.
31. New Teacher Induction Program: induction elements manual. <https://www.ontario.ca>. URL: <https://www.ontario.ca/page/new-teacher-induction-program-induction-elements-manual>.
32. Ingvarson L., Schulle J., Tatto M. T., Rowley G., Peck R., and Senk S.L. An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance Arrangements in TEDS-M Countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Amsterdam, 2013. 254 c.
33. Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
34. Super, D. E. (1957). The psychology of careers. New York: Harper & Row.
35. Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://psycnet.apa.org/record/1989-98135-013>
36. Avvisati, F. (2018). The role of novice teacher induction programmes in improving student outcomes and teacher retention. *OECD Education Working Papers*, No. 198. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4d71781c-en>.
37. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (2019). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Educational Psychology*.
38. Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
39. Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
40. Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Reflective teaching: An introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
41. Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
42. OECD. (2019). Initial teacher preparation: Review of policies in selected OECD countries. OECD Publishing.
43. Terhart, E. (2011). Has teacher education a future – or not? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 283–292. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0193-0>
44. Department for Education (DfE). (2021). Early Career Framework: Guidance. London: UK Government. <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework>.
45. Schulle, J. (2010). Japan's approach to preparing and supporting new teachers. *Phi Delta Kappan*, 92(2), 39–44.
46. Teach for Ukraine. (2022). Annual impact report. <https://teachforukraine.org>
47. Новик І., Венгловська О. (2023) Кейс для педагога-наставника / Державна установа «Український інститут розвитку освіти». Київ, 2023. 30 с.

REFERENCES:

1. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [On approval of the Concept of Development of Pedagogical Education. Ministry of Education and Science



- of Ukraine]. 16.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine «On Comprehensive Secondary Education»] : Vidomosti Verkhovnoi Rady vid 16.01.2020, № 463-IX : stanom na 16.03.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
3. Khoruzha L., Bratko M. Model pedahohichnoi osvity suchasnoho universytetu [Model of pedagogical education of a modern university]. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. 2018. VYPUSK 3–4 (56–57). Seriia: Pedahohichni nauky. S. 7–13 [in Ukrainian].
4. Polozhennia pro pedahohichnu internaturu [regulations on pedagogical internships] : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 25 zhovtnia 2021 roku № 1128 vid 25.10.2021, № 1128. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1670-21#Text> [in Ukrainian].
5. Vchyteli Ukrainy: kadrovyi potentsial [Teachers of Ukraine: human resource potential]/ Hromadska spilka «Osvitorii». 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/12ASYrm_vQ11-g1yxt6iE0VwVgrf5vkKO/view [in Ukrainian].
6. OECD. (2024). Education at a glance 2024: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2024-en>.
7. Zaziun I. (2011) Aksiologichni resursy pedahohichnoi dii vchytelia [Axiological resources of a teacher's pedagogical action]. Estetyka i etyka pedahohichnoi dii.. Kyiv-Poltava, 2011. T. 1. S. 9–24. [in Ukrainian].
8. Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. Review of Educational Research, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
9. Kane, R. G., & Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? Teacher Development, 17(3), 362–379.
10. Bacon, W. J. (2020). New teacher induction: Improving teacher self-efficacy (Doctoral dissertation, University of Kentucky). UKnowledge. <https://doi.org/10.13023/etd.2020.109>
11. Henry, S. L. (2016). An evaluation of mentoring, self-efficacy, and teacher retention in an induction program (Doctoral dissertation, Walden University). ProQuest Dissertations Publishing.
12. Cohen, B. A. (2005). Enhancing the 'learning profession': Improving new teacher retention with teacher induction (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park).
13. McBride, C. (2012). Components of effective teacher induction programs and the impact of experienced mentors (Doctoral dissertation, University of Arkansas).
14. Reinhardt, A. N. (2011). Fifth year teacher perceptions of induction programs upon teacher retention (Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University).
15. Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? American Educational Research Journal, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
16. Colwell, S. M. (2023). A Case Study of Teacher Induction and the Perceived Effects in a K-12 Charter School. Dallas Baptist University.
17. Bowden, R., & Portis-Woodson, A. (2017). Teacher induction programs and teacher employment retention: Uncovering the relationship. Research Journal of Education, 3(1), 1–11.
18. Han, X. (2023). Associations between the helpfulness of teacher induction programs, teacher self-efficacy, and anticipated first-year teacher retention. Frontiers in Psychology, 14, Article 1088111. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1088111>
19. Bell, J., Wilcoxen, C., & Steiner, A. (2021). Teacher induction that works: Empowering, retaining, and developing teacher leaders. In Empowering formal and informal leadership while maintaining teacher identity (pp. 227–257). IGI Global.
20. Bell, J. (2022). Induction Support Through the. Handbook of Research on the Educator Continuum and Development of Teachers, 289.
21. Eirich, J., & Wildesen, J. (2023). Accelerating teacher effectiveness: the power of partnerships. PDS Partners: Bridging Research to Practice, 18(1), 54–60.
22. Johnson, L. S. (2011). Targeted comprehensive induction for urban educators: An exploration of teacher motivation and retention. The New Educator, 7(2), 131–152.
23. Mullen, C. A. (2024). Mentoring and Induction in Literature. In Equity in School Mentoring and Induction (pp. 7–29). Cham: Springer Nature Switzerland.
24. Hattabaugh, E. L., & Rodriguez, S. A. (2024). Designing a Teacher Induction Program: A Springboard for Success. Lee University.
25. Tsiura S. (2018) Pedahohichna internatura: mistse i zavdannia u systemi pidhotovky suchasnoho vchytelia [Pedagogical internship: place and tasks in the system of training a modern teacher]. Suchasni tendentsii rozvytku osvity y nauky : problemy ta perspektyvy. Kyiv – Lviv – Berezhan – Homel, 2018. T. 3. S. 106–110. [in Ukrainian].
26. Vovk M., Hryshchenko Yu. (2022) Problemy zaprovadzhennia pedahohichnoi internatury v Ukraini [Problems of introducing pedagogical internships in Ukraine]. Akademichni studii. 2022. T. 2 : Seriia «Pedahohika». S. 81–91 [in Ukrainian].
27. Biletska I., Kobernyk O. (2023) Profesiina adaptatsiia molodoho vchytelia u protsesi pedahohichnoi internatury [Professional adaptation of a young teacher during a pedagogical internship]. Perspektyvy ta innovatsii nauky. 2023. T. 1, vyp. 7 : Seriia «Pedahohika». S. 46–59. [in Ukrainian].
28. Aveniushnyk N. (2023) Natsionalni osoblyvosti pedahohichnoi internatury u zarubiznykh krainakh [National features of pedagogical internships in foreign countries]. U Fundator «pedahohiky dobra» i dobrotvorennia v pedahohitsi: Zbirnyk materialiv do 85-richchia z dnia narodzhennia Ivana Ziaziuna. 2023. S. 11–17. [in Ukrainian].
29. Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). An analysis of teacher education context, structure, and quality assurance arrangements in TEDS-M countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
30. Kutsyuruba, B., Godden, L., & Tregunna, L. (2021). The role of mentorship in supporting beginning teachers: A synthesis of research. Canadian Journal of Education Administration and Policy, (196), 2–26.



31. New Teacher Induction Program: induction elements manual. <https://www.ontario.ca>. URL: <https://www.ontario.ca/page/new-teacher-induction-program-induction-elements-manual>.
32. Ingvarson L., Schulle J., Tatro M. T., Rowley G., Peck R., and Senk S.L. An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance Arrangements in TEDS-M Countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Amsterdam, 2013. 254 c.
33. Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
34. Super, D. E. (1957). The psychology of careers. New York: Harper & Row.
35. Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://psycnet.apa.org/record/1989-98135-013>
36. Avvisati, F. (2018). The role of novice teacher induction programmes in improving student outcomes and teacher retention. OECD Education Working Papers, No. 198. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4d71781c-en>.
37. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (2019). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Educational Psychology.
38. Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
39. Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. Journal of Teacher Education, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
40. Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Reflective teaching: An introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
41. Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103(6), 1013–1055.
42. OECD. (2019). Initial teacher preparation: Review of policies in selected OECD countries. OECD Publishing.
43. Terhart, E. (2011). Has teacher education a future – or not? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(3), 283–292. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0193-0>
44. Department for Education (DfE). (2021). Early Career Framework: Guidance. London: UK Government. <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework>.
45. Schulle, J. (2010). Japan's approach to preparing and supporting new teachers. Phi Delta Kappan, 92(2), 39–44.
46. Teach for Ukraine. (2022). Annual impact report. <https://teachforukraine.org>
47. Novyk I., Venhlovska O. (2023) Keis dlia pedahohy nastavnyka [A case study for a teacher-mentor] / Derzhavna ustanova «Ukrainskyi instytut rozvytku osvity». Kyiv, 2023. 30 s. [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 29.04.2025.
The article was received 29 April 2025.*



УДК 37:614.253-048.22(100+477)

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-10>

ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Євтушенко Юлія Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мікробіології, вірусології, імунології, медичної фізики
та інформатики

Державний заклад «Луганський державний медичний університет»

julia.evtysenko@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7315-3337

Стаття присвячена аналізу проблеми формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів в Україні та світі в контексті сучасних викликів.

Метою статті є аналіз українського та міжнародного досвіду формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів, визначення ефективних педагогічних стратегій і обґрунтування адаптивних рішень для вдосконалення медичної освіти в Україні. Для досягнення поставленої мети використано такі **методи**: аналіз наукової літератури з вітчизняного та міжнародного досвіду формування професійно-етичної культури медиків, систематизація моделей етичної підготовки, порівняльний аналіз українських та зарубіжних підходів з визначенням можливостей їх адаптації в українському контексті, а також синтез отриманих даних для формулювання перспективних напрямів розвитку етичної освіти лікарів.

Результати дослідження. Проведений порівняльний аналіз виявив ключову проблему української медичної освіти – теоретичну відірваність етичної підготовки, де 60% випускників відзначають брак практичних навичок. Натомість міжнародні практики демонструють ефективність симуляційних тренінгів (підвищення емпатії на 25–30% емпатії), віртуальної реальності та менторства. В Україні сильною стороною залишаються гуманістичні традиції, проте бракує практичної інтеграції біоетики. Запропоновано практичні рекомендації для вдосконалення етичної підготовки майбутніх лікарів в Україні.

Висновки. Порівняльний аналіз підходів до формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів виявив як спільні риси, так і відмінності, зумовлені рівнем фінансування та культурними особливостями. Українська медична освіта, маючи сильну теоретичну базу, потребує ширшого впровадження практико-орієнтованих методів навчання, ефективність яких доведена міжнародним досвідом. Запропоновані стратегії етичної підготовки сприятимуть формуванню нового покоління українських медиків, здатних компетентно розв'язувати складні етичні проблеми сучасної медичної практики. **Перспективи подальших досліджень** варто спрямувати на детальне вивчення того, як інноваційні технології впливають на розвиток етичних компетенцій та дослідження взаємозв'язку між синдромом професійного вигорання і дотриманням етичних принципів у медичній практиці.

Ключові слова: професійно-етична культура, медична освіта, етичні виклики, біоетика, міжкультурна компетентність.

DOMESTIC AND INTERNATIONAL EXPERIENCE IN FORMING THE PROFESSIONAL-ETHICAL CULTURE OF FUTURE PHYSICIANS

Yevtushenko Yuliia Oleksandrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Microbiology, Virology, Immunology,
Medical Physics, and Medical Informatics

State Establishment "Lugansk State Medical University"

julia.evtysenko@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7315-3337

The article is devoted to analyzing the issue of forming the professional and ethical culture of future doctors in Ukraine and globally in the context of contemporary challenges.

The article **aims** to analyze Ukrainian and international experiences in developing future physicians' professional and ethical culture, identify effective pedagogical strategies, and justify adaptive solutions for improving medical education in Ukraine. To achieve this goal, the following **methods** were used: analysis of scientific literature on national and international approaches to ethical training in medicine, systematization of models of bioethical education, comparative examination of Ukrainian and foreign practices with identification



of opportunities for their adaptation to the Ukrainian context, and synthesis of findings to propose promising directions for the development of ethical education in medicine.

Results. The comparative analysis revealed a key issue in Ukrainian medical education – an overly theoretical approach to ethical training, with 60% of graduates reporting a deficiency in practical skills. In contrast, international practices demonstrate the effectiveness of simulation training (which increases empathy by 25–30%), virtual reality, and mentoring programs. Ukraine retains strong humanistic traditions, but the practical integration of bioethics remains insufficient. The article offers practical recommendations to enhance the ethical training of future doctors in Ukraine.

Conclusions. The comparative examination of approaches to fostering the professional-ethical culture of future physicians demonstrated commonalities and distinctions influenced by financial resources and cultural contexts. Grounded in robust theoretical principles, Ukrainian medical education necessitates greater adoption of practice-focused bioethical training methods, validated by global practices. The proposed strategies for ethical training will contribute to shaping a new generation of Ukrainian physicians capable of competently addressing complex bioethical issues in modern medical practice. Future research should focus on examining the impact of innovative technologies on the development of ethical competencies, as well as exploring the relationship between professional burnout and adherence to ethical principles in medical practice.

Key words: *professional and ethical culture, medical education, ethical challenges, bioethics, intercultural competence.*

Вступ. Професійно-етична культура майбутніх лікарів є основою якісної медичної практики та довіри між медиками й суспільством. В епоху стрімких змін у сфері охорони здоров'я формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів стикається з безпрецедентними викликами: від впровадження штучного інтелекту (із супутніми питаннями відповідальності та ризику дегуманізації) до глобальних криз – пандемій, війн, масової міграції, що вимагають нових підходів до етичної підготовки. В Україні ця проблема є особливо актуальною. За даними НМАПО, понад 60% випускників медичних вишів відзначають недостатню практичну підготовку до вирішення етичних дилем. Традиційні лекційні методи більше не відповідають вимогам Європейського простору вищої освіти (Корда, 2023 : 4).

Теоретичне обґрунтування проблеми. Наявна система медичної освіти в Україні зосереджена переважно на теоретичних аспектах медичної етики. Водночас вона часто не забезпечує формування практичних навичок роботи з реальними етичними дилемами, які постають у повсякденній лікарській практиці. Це призводить до розриву між академічною підготовкою та реальними професійними викликами сучасної медицини. Особливо гостро ця проблема проявляється в контексті євроінтеграційних процесів, які потребують відповідності європейським стандартам медичної освіти, що включають формування не лише теоретичних знань, а й практичних етичних компетентностей.

Водночас міжнародний досвід демонструє ефективність інноваційних підходів до етичної підготовки лікарів. Наприклад, у США широко застосовуються симуляційні тренінги, що моделюють етично складні клінічні ситуації (розподіл обмежених ресурсів, прийняття рішень за неідеальних пацієнтів). Це дозволяє студентам безпечно відпрацьовувати навички

етичного прийняття рішень. У Німеччині принципи біоетики інтегруються в усі клінічні дисципліни, що сприяє системному формуванню етичного підходу в конкретних медичних спеціальностях. Однак в Україні процес адаптації цих методик залишається фрагментарним. Це особливо помітно в умовах воєнного стану, який створює нові етичні виклики (надання медичної допомоги під час бойових дій, сортування поранених), а також на тлі триваючої реформи системи охорони здоров'я, що актуалізує питання доступності медичної допомоги й нових форматів взаємодії з пацієнтом.

Незважаючи на усвідомлення важливості етичної підготовки, залишається недостатньо дослідженим питання ефективних моделей інтеграції вітчизняного та міжнародного досвіду для формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів в умовах сучасних викликів. Дослідження наявного досвіду та його порівняльний аналіз дозволить запропонувати науково обґрунтовані та практично орієнтовані моделі формування етичних компетентностей, що є важливим кроком у підвищенні якості медичної освіти, зміцненні професіоналізму лікарів та розбудові довіри суспільства до системи охорони здоров'я.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз останніх досліджень підкреслює зростаючу увагу до етичної освіти як ключового елемента формування професійно-етичної культури майбутніх медичних фахівців. Сучасні міжнародні дослідження наголошують на ефективності практико-орієнтованих методів розвитку етичних навичок, які дозволяють студентам застосовувати етичні знання в змодельованих ситуаціях. Так, мета-аналіз Мі-Кьонг Чо показав, що симуляційні тренінги, зокрема інтерактивні рольові ігри, підвищують рівень емпатії у студентів-медиків на 25–30%, порівняно з традиційними формами навчання (Cho МК, 2024). Подібні висновки щодо ефективності симуляційних



втручань у розвитку комунікативних навичок у студентів різних медичних спеціальностей представлені в огляді Джоель Ян Сін Чуа та її колег (Chua JYX, 2021). Якісне кейс-стаді Шаїст Салман Гурайя виявило позитивний вплив експрес-командно-орієнтованого навчання на формування медичного професіоналізму, зокрема етичної відповідальності та співпраці. Водночас дослідження Джуліанна Стаут підкреслює зростаючу важливість розвитку міжкультурної компетентності у майбутніх лікарів для забезпечення якісної та етичної медичної допомоги пацієнтам з різним культурним походженням (Guraya SS, 2023; Stout J, 2023).

Значну роль у формуванні етичних стандартів студентів відіграє неформальне навчальне середовище та приклад викладачів. Прасад Пула і Eugene Yong Hian Koh у своїх дослідженнях аналізують вплив професіоналізму та етичної поведінки наставників, підкреслюючи, що рефлексії студентів щодо цих аспектів сприяють розвитку їхньої емпатії та професійної відповідальності (Poola VP, 2021; Koh EYH, 2023). Ріта Мустіка пропонує конкретні підходи до інтеграції принципів гуманізму в клінічну практику, а Цзянь-Хуа Хун розглядає формування етичної культури через призму соціально-психологічних процесів, зокрема впливу ліміальності та професійних ритуалів (Mustika R, 2024; Hong JH, 2025). Систематичний огляд навчальних планів медичних шкіл за період 1990–2019, проведений Юнь Тін Онг, виявив чітку тенденцію до зростання використання інтерактивних та практико-орієнтованих методів навчання, що відповідає сучасним вимогам формування професіоналізму (Ong YT, 2020).

У вітчизняному контексті дослідження також підкреслюють важливість етичної підготовки, але вказують на певні проблеми. М. Камінська аналізує процес впровадження етичних принципів у вищих медичних навчальних закладах України, відзначаючи недостатнє використання практичних методів навчання (Kaminska, 2022). Я. Полковніков і С. Занімонцев зосереджуються на формуванні професійної культури майбутніх стоматологів, підкреслюючи важливу роль розвитку комунікативних навичок та створення сприятливого академічного середовища (Полковніков, 2024; Занімонцев, 2025). Внесок В. О. Сухомлинського в контексті медичної освіти досліджує О. Гиря акцентуючи на принципах гуманізму та особистісно орієнтованого підходу (Гиря, 2023). Дослідження О. Ісаєвої та В. Коваленко узагальнюють ключові професійні якості, необхідні для формування високої етичної культури майбутніх лікарів, включаючи відповідальність, емпатію та здатність до рефлексії (Ісаєва, 2024; Коваленко, 2023).

Таким чином, аналіз наукової літератури підтверджує існування проблеми теоретич-

ної відірваності етичної підготовки в Україні та водночас демонструє ефективність практико-орієнтованих підходів, зокрема симуляційного навчання та менторства, у міжнародному досвіді. Однак, існують певні обмеження у вітчизняних дослідженнях, зокрема недостатня увага до вивчення впливу новітніх технологій та досвіду етичної підготовки в кризових умовах на професійно-етичну культуру майбутніх лікарів. Це вказує на нагальну потребу в подальшому глибокому аналізі та інтеграції передових світових практик для вдосконалення системи етичної підготовки майбутніх медичних фахівців в Україні.

Результати та дискусії. Професійно-етична культура лікаря є багатограним феноменом, що об'єднує необхідні знання, цінності та практичні навички, необхідні для виконання професійних обов'язків у відповідності до моральних стандартів. Для розуміння її сутності розглянемо ключові взаємопов'язані поняття: професійна етика, етична культура та деонтологія.

Професійна етика в медицині являє собою систему моральних принципів і норм, які регулюють поведінку лікаря у його взаємодії з пацієнтами, колегами та суспільством, охоплюючи обов'язки щодо надання медичної допомоги, збереження конфіденційності та поваги до гідності людини. Етична культура лікаря є ширшим поняттям, що інтегрує етичні знання, внутрішні цінності та моделі поведінки, які проявляються в його професійній діяльності, виступаючи синтезом моральної свідомості та практичних умінь для прийняття зважених рішень у складних ситуаціях. Деонтологія в медицині, зі свого боку, фокусується на професійних обов'язках і правилах, що забезпечують етичну взаємодію між лікарем і пацієнтом, зокрема через дотримання Клятви Гіппократа чи сучасних етичних кодексів.

Основою професійно-етичної культури є поєднання етичних принципів, професійних цінностей (таких як співчуття та справедливість, що формують мотивацію лікаря) та комунікативних навичок, які забезпечують ефективну взаємодію з пацієнтами та колегами. Цей синтез спирається на чотири універсальні принципи медичної етики, сформульовані в біоетичному дискурсі: повага до автономії пацієнта, благодійність, принцип «не нашкодь» та справедливість.

Реалізація цих принципів у повсякденній практиці залежить від ключових компонентів етичної культури: емпатії, поваги до автономії пацієнта, чесності та відповідальності. Емпатія дозволяє лікарям розуміти емоційний стан пацієнтів, сприяючи довірі. Повага до автономії забезпечує врахування особистих цінностей і побажань хворого. Чесність є основою відкритої комунікації, зокрема при обгово-



ренні діагнозів чи прогнозів. Відповідальність зобов'язує лікаря брати на себе наслідки своїх рішень.

Сучасна медична етика стикається з новими викликами, такими як біоетичні дилеми (генна терапія, репродуктивні технології, евтаназія) та вплив технологій (штучний інтелект), що вимагають адаптації до реалій XXI століття та здатності лікарів балансувати між науковими можливостями та моральними обмеженнями. Ці виклики підкреслюють динамічний характер медичної етики, що еволюціонує разом із суспільством і технологіями.

Важливу роль у формуванні етичної культури відіграє біоетика, яка забезпечує міждисциплінарний підхід до вирішення моральних питань у медицині. Міжнародні стандарти (Хельсінкська декларація, кодекси Всесвітньої медичної асоціації (ВМА)) встановлюють глобальні орієнтири для етичної поведінки лікарів. Ці документи підкреслюють пріоритет прав людини, захист уразливих груп і необхідність етичного підходу до медичних досліджень. Вони є основою для розробки національних етичних кодексів, включаючи українські, і сприяють гармонізації стандартів у глобальному контексті.

Таким чином, професійно-етична культура лікаря є комплексним явищем, що поєднує теоретичні принципи, практичні навички та адаптивність до нових викликів, формуючи лікаря як агента моральних змін у суспільстві.

Формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів в Україні спирається на історичні традиції гуманізму, закладені видатними постатями, такими як Микола Амосов і Володимир Філатов, та сучасні зусилля медичної освіти, що поєднують унікальний досвід із викликами пострадянського контексту.

Сьогодні українська медична освіта інтегрує етичну підготовку через навчальні програми (дисципліни «Біоетика», «Медична деонтологія», «Медичне право»), клінічну практику (обговорення етичних дилем на клінічних нарадах) та позанавчальні ініціативи (тренінги з комунікації). Сильною стороною системи є орієнтація на фундаментальні знання та повагу до професії лікаря, а також запровадження інноваційних методів навчання, таких як симуляційні тренінги, рольові ігри та програми менторства.

Попри ці досягнення, українська медична освіта стикається з викликами, включаючи обмежене фінансування, брак практичного фокусу у навчанні (переважання теорії), формалізацію навчання, вплив пострадянських традицій (авторитарний підхід) та формальне виконання функцій етичними комітетами.

Сучасні підходи демонструють спроби подолати ці прогалини через практичніше викладання біоетики та медичного права (кейс-методи, дискусії), зростання ролі наставництва та аналіз реальних випадків на клінічних нарадах.

Проте недостатній акцент на практичних вправах і брак систематичного оцінювання етичних компетенцій залишаються слабкими місцями.

Унікальність українського досвіду полягає у поєднанні історичних гуманістичних традицій з прагненням до модернізації. Однак для повноцінного формування професійно-етичної культури необхідні інвестиції, перегляд навчальних програм з акцентом на практику та подолання формального підходу до етичної освіти.

Міжнародний досвід формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів демонструє різноманітність підходів, що поєднують інноваційні методи навчання, інтеграцію етики в клінічну практику та врахування культурних особливостей (США, країн Європи та Азії, програми ЮНЕСКО).

США та Канада акцентують на розвитку емпатії та комунікативних навичок (Ethics Grand Rounds, симуляційні тренінги, курси з управління стресом). У Європі (Велика Британія, Німеччина) біоетика глибоко інтегрована в клінічну практику, з акцентом на міжкультурній компетентності та використанні VR для моделювання етичних сценаріїв. Азія (Японія, Індія) поєднує традиційні цінності із сучасними етичними стандартами, активно використовуючи рольові ігри для розвитку емпатії. Міжнародні ініціативи, такі як програма ЮНЕСКО з біоетичної освіти, сприяють гармонізації стандартів.

Кращі світові практики демонструють універсальні принципи: інтеграція етики в усі аспекти медичної освіти, акцент на практичних навичках та врахування емоційного благополуччя лікарів, а також унікальні підходи, що відображають культурний контекст.

Порівняння українського та міжнародного досвіду формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів дозволяє виявити спільні тенденції (акцент на практичне навчання, міждисциплінарний підхід) та відмінності, зумовлені рівнем інфраструктурної підтримки (обмежене фінансування в Україні), культурним контекстом (акцент на універсальні принципи та обов'язок в Україні, міжкультурна компетентність в Європі) та підтримкою емоційного здоров'я (недостатній акцент в Україні). Таблиця 1 наочно ілюструє ці відмінності.

Можливості для України полягають у запозиченні та адаптації кращих міжнародних практик з урахуванням місцевих реалій: впровадження симуляційних технологій, створення міжкультурних програм, посилення менторства та інтеграція модулів ЮНЕСКО з біоетики.

Синтез українського та міжнародного досвіду відкриває перспективи для створення збалансованої системи етичної підготовки, зберігаючи сильну теоретичну базу та додаючи практичні методи й технології. Такий підхід не лише підвищить якість медичної освіти, а й сприятиме формуванню лікарів, здатних поєд-



Таблиця 1

Порівняння українського та міжнародного досвіду формування професійно-етичної культури

Аспект	Україна	Міжнародний досвід (США, Європа, Азія)
Основний фокус	Теоретична база, універсальні етичні принципи	Практичні навички, міждисциплінарність
Методи навчання	Лекції, клінічні наради, обмежені симуляції	Симуляції, VR, рольові ігри, Ethics Grand Rounds
Технології	Обмежене використання через брак фінансування	Широке застосування симуляційних центрів і VR
Культурний контекст	Гуманістичні традиції, акцент на обов'язок	Міжкультурна компетентність, індивідуалізм (Європа), традиції (Азія)
Підтримка емоційного здоров'я	Недостатній акцент на профілактику вигорання	Курси з управління стресом і профілактики вигорання
Інфраструктура	Обмежене фінансування, формалізовані етичні комітети	Високий рівень фінансування, активні етичні комітети

нувати професійну компетентність із морально-відповідальністю.

Для удосконалення формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів в Україні пропонуються системні зміни в медичній освіті:

- оновлення навчальних програм: збільшення частки практичних кейсів, запровадження міждисциплінарних курсів (етика, психологія, комунікація);
- використання технологій для тренування етичних рішень: інвестиції в доступні симулятори, VR (за можливості), використання безкоштовних онлайн-платформ із віртуальними кейсами;
- розвиток менторських програм: залучення досвідчених лікарів до проведення семінарів та індивідуального наставництва;
- міжнародна співпраця та обмін досвідом: участь у програмах Erasmus+, партнерство із закордонними вишами, приєднання до ініціатив (ЮНЕСКО).

Реалізація цих рекомендацій, навіть за обмежених ресурсів, сприятиме формуванню лікарів, які поєднують професійну компетентність із високими етичними стандартами.

Висновки. Проведене дослідження було спрямоване на порівняльний аналіз теоретичних та практичних підходів до формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів в Україні та провідних країнах світу. У результаті аналізу було підтверджено, що професійно-етична культура є невід'ємною складовою якісної медичної практики та важливим чинником довіри між медиками та суспільством. Виявлення спільних тенденцій та відмінностей у формуванні етичної культури в Україні та світі показало, що, з одного боку, існують спільні риси, такі як визнання важливості практичних кейсів та міждисциплінарності в навчанні. З іншого боку, спостерігаються суттєві відмінно-

сті, зумовлені, зокрема, рівнем фінансування медичної освіти та культурними особливостями різних країн.

Аналіз показав, що українська система медичної освіти, попри міцну теоретичну базу, потребує ширшого впровадження практико-орієнтованих методів навчання, ефективності яких підтверджена міжнародним досвідом. Для вдосконалення етичної підготовки майбутніх лікарів в Україні на основі цього аналізу запропоновано стратегії практичної етичної підготовки майбутніх лікарів, що сприятиме формуванню в Україні нового покоління медиків, здатних не лише компетентно виконувати свої професійні обов'язки, а й ефективно розв'язувати складні етичні проблеми, що виникають у сучасній медичній практиці.

Подальші дослідження доцільно зосередити на поглибленому вивченні впливу інноваційних технологій на формування етичних компетенцій, оцінці ефективності міжкультурних програм та аналізі зв'язку між професійним вигоранням та етичною поведінкою лікарів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гиря О. М., Ярцева М. О. Внесок В. О. Сухомлинського в розвиток методології особистісного навчання студента-медика *Наукові тренди постіндустріального суспільства* : матеріали IV міжнар. наук. конференції, м. Суми, 31 березня 2023 р. Суми, 2023. С. 192–196. URL: <http://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/18360>
2. Занімонцев С. О. Формування професійної культури майбутнього стоматолога в умовах університетської освіти : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Запоріжжя : ЗНУ, 2025. 78 с. URI: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/25425>
3. Ісаєва О., Шайнер Г. Роль професійних якостей у становленні майбутнього лікаря. *Молодь і ринок*. 2024. № 11/231. С. 19–22. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.316377>



4. Kaminska M. V. Peculiarities of the formation of the basic principles on medical ethics and deontology over the educational process in a higher medical institution. *Вісник проблем біології і медицини*. 2022. № 1. С. 301–309. DOI: <https://doi.org/10.29254/2077-4214-2022-3-166-301-309>

5. Коваленко В. А. Теоретичні аспекти формування професійної культури у майбутніх фахівців медичної сфери. *Соціально-етичні та деонтологічні проблеми сучасної медицини (немедичні проблеми в медицині)*: зб. матеріалів IV міжнар. наук.-практ. конференції, м. Запоріжжя, 23–24 лютого 2023 р. Запоріжжя : ЗДМУ, 2023. С. 57–58. URI: <http://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/18336>

6. Корда М. М., Шульгай А. Г., Машталір А. І. Особливості організації освітнього процесу в Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України в період воєнного стану. *Медична освіта*. 2023. № 2. С. 44–50.

7. Полковников Я. Структурно-компонентний аналіз професійної культури майбутніх лікарів-стоматологів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. № 22. С. 245–256. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.22.2024.320163>

8. Cho MK, Kim MY. Effectiveness of simulation-based interventions on empathy enhancement among nursing students: a systematic literature review and meta-analysis. *BMC Nurs*. 2024. № 23 (1). P. 319. DOI: [10.1186/s12912-024-01944-7](https://doi.org/10.1186/s12912-024-01944-7).

9. Chua JYX, Ang E, Lau STL, Shorey S. Effectiveness of simulation-based interventions at improving empathy among healthcare students: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Educ Today*. 2021 № 104 P. 105000. DOI: [10.1016/j.nedt.2021.105000](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105000).

10. Guraya SS, Guraya SY, Doubell FR, Mathew B, Clarke E, Ryan Á, Fredericks S, Smyth M, Hand S, Al-Qallaf A, Kelly H, Harkin DW. Understanding medical professionalism using express team-based learning: a qualitative case-based study. *Med Educ Online*. 2023. № 28 (1). P. 1080–1087. DOI: [10.1080/10872981.2023.2235793](https://doi.org/10.1080/10872981.2023.2235793).

11. Hong JH, Chu CL, Tsai DF, Liao EC, Yeh HM. Impact of liminality and rituals on professional identity formation in physician training. *Med Educ*. 2025. № 59 (2). P. 173–181. DOI: [10.1111/medu.15483](https://doi.org/10.1111/medu.15483).

12. Koh EYH, Koh KK, Renganathan Y, Krishna L. Role modelling in professional identity formation: a systematic scoping review. *BMC Med Educ*. 2023. № 29; 23 (1). P. 194. DOI: [10.1186/s12909-023-04144-0](https://doi.org/10.1186/s12909-023-04144-0).

13. Mustika R, Pinasthika A, Greviana N, Pamungkasari EP, Moelyo AG, Zhuhra RT. Nurturing humanism and professionalism in a clinical setting: A multicenter study to develop a framework for a learning module for clinical students. *PLoS One*. 2024. № 22; 19 (11). P. e0313525. DOI: [10.1371/journal.pone.0313525](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0313525).

14. Ong YT, Kow CS, Teo YH, Tan LHE, Abdurrahman ABHM, Quek NWS, Prakash K, Cheong CWS, Tan XH, Lim WQ, Wu J, Tan LHS, Tay KT, Chin A, Toh YP, Mason S, Radha Krishna LK. Nurturing professionalism in medical schools. A systematic scoping review of training curricula between 1990–2019. *Med Teach*. 2020. № 42 (6). P. 636–649. DOI: [10.1080/0142159X.2020.1724921](https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1724921).

15. Poola VP, Suh B, Parr T, Boehler M, Han H, Melinger J. Medical students' reflections on surgical educa-

tors' professionalism: Contextual nuances in the hidden curriculum. *Am J Surg*. 2021. № 221 (2). P. 270–276. DOI: [10.1016/j.amjsurg.2020.09.003](https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2020.09.003).

16. Stout J, Stahl A, Fortenberry JD. Developing medical professionalism in care of gender nonconforming patients: Reflections of second-year medical students after a curricular experience with gender nonconforming people and allies. *Med Teach*. 2023. № 45 (9). P. 984–990. DOI: [10.1080/0142159X.2023.2197136](https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2197136).

REFERENCES:

1. Hyria, O.M., & Yartseva, M.O. (2023). Vnesok V. O. Sukhomlynskoho v rozvytok metodolohii osobystisnoho navchannia studenta-medyka [Sukhomlynskyi to the development of the methodology of personal training of medical students]. *Naukovi trendy postindustrialnoho suspilstva – Scientific trends of post-industrial society*: Proceedings of the IV mizhnar. nauk. konferentsii (pp. 192–196). Sumy [in Ukrainian]. URI: <http://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/18360>

2. Zanimontsev, S.O. (2025). Formuvannia profesiinoi kultury maibutnoho stomatoloha v umovakh universytetskoi osvity [Formation of professional culture of the future dentist in the conditions of university education]. Master's thesis. Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian]. URI: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/25425>

3. Isaieva, O., & Shainer, H. (2024). Rol profesiinykh yakosteï u stanovleni maibutnoho likaria [The role of professional qualities in the formation of the future doctor]. *Molod i rynek – Youth and the market*, 11/231, 19–22 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.316377>

4. Kaminska M. V. (2022). Peculiarities of the formation of the basic principles on medical ethics and deontology over the educational process in a higher medical institution. *Вісник проблем біології і медицини – Bulletin of problems of biology and medicine*, 1, 301–309 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.29254/2077-4214-2022-3-166-301-309>

5. Kovalenko, V. A. (2023). Teoretychni aspekty formuvannia profesiinoi kultury u maibutnikh fakhivtsiv medychnoi sfery [Theoretical aspects of the formation of professional culture in future medical professionals]. *Sotsialno-etychni ta deontolohichni problemy suchasnoi medytsyny (nemedychni problemy v medytsyni) – Socio-ethical and deontological problems of modern medicine (non-medical problems in medicine)*. (pp. 57–58). Zaporizhzhia: ZDMUURI [in Ukrainian]. URL: <http://dspace.zsmu.edu.ua/handle/123456789/18336>

6. Korda, M.M., Shulhai, A.H., & Mashtalir A.I. (2023). Osoblyvosti orhanizatsii osvithnoho protsesu v Ternopil'skomu natsionalnomu medychnomu universyteti imeni I. Ya Horbachevskoho Ministerstva okhorony zdorovia ukrainy v period voiennoho stanu [Peculiarities of the organization of the educational process at the Ternopil I. Gorbachevsky National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine during the period of martial law]. *Medychna osvita – Medical education*, 2, 44–50 [in Ukrainian].

7. Polkovnikov, Ya. (2024). Strukturno-komponentnyi analiz profesiinoi kultury maibutnikh likariv-stomatolohiv [Structural and component analysis of the professional culture of future dentists]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of a teacher: theoretical and methodological aspects*, 22, 245–256 [in



Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.22.2024.320163>

8. Cho, MK, & Kim, MY. (2024). Effectiveness of simulation-based interventions on empathy enhancement among nursing students: a systematic literature review and meta-analysis. *BMC Nurs*, 3 (1), 319 [in English]. DOI: 10.1186/s12912-024-01944-7.

9. Chua, JYX, Ang, E, Lau, STL, & Shorey, S. (2021). Effectiveness of simulation-based interventions at improving empathy among healthcare students: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Educ Today*, 104, 105000 [in English]. DOI: 10.1016/j.nedt.2021.105000.

10. Guraya, SS, Guraya, SY, Doubell, FR, Mathew, B, Clarke, E, Ryan, A, Fredericks, S, Smyth, M, Hand, S, Al-Qallaf, A, Kelly, H, & Harkin, DW. (2023). Understanding medical professionalism using express team-based learning; a qualitative case-based study. *Med Educ Online*, 28 (1), 1080–1087 [in English]. DOI: 10.1080/10872981.2023.2235793.

11. Hong, JH, Chu, CL, Tsai, DF, Liao, EC, & Yeh, HM. (2025). Impact of liminality and rituals on professional identity formation in physician training. *Med Educ*, 59 (2), 173–181 [in English]. DOI: 10.1111/medu.15483.

12. Koh, EYH, Koh, KK, Renganathan, Y, & Krishna, L. (2023). Role modelling in professional identity formation: a systematic scoping review. *BMC Med Educ*, 23 (1), 194 [in English]. DOI: 10.1186/s12909-023-04144-0.

13. Mustika, R, Pinasthika, A, Greviana, N, Pamungkasari, EP, Moelyo, AG, & Zhuhra, RT. (2024). Nurturing humanism and professionalism in a clinical setting: A multicenter study to develop a framework for a learning module for clinical students. *PLoS One*, 22; 19 (11), e0313525 [in English]. DOI: 10.1371/journal.pone.0313525.

14. Ong, YT, Kow, CS, Teo, YH, Tan, LHE, Abdurrahman, ABHM, Quek, NWS, Prakash, K, Cheong, CWS, Tan, XH, Lim, WQ, Wu, J, Tan, LHS, Tay, KT, Chin, A, Toh, YP, Mason, S, & Radha Krishna, LK. (2020). Nurturing professionalism in medical schools. A systematic scoping review of training curricula between 1990–2019. *Med Teach*, 42 (6), 636–649 [in English]. DOI: 10.1080/0142159X.2020.1724921.

15. Poola, VP, Suh, B, Parr, T, Boehler, M, Han, H, & Mellinger, J. (2021). Medical students' reflections on surgical educators' professionalism: Contextual nuances in the hidden curriculum. *Am J Surg*, 221 (2), 270–276 [in English]. DOI: 10.1016/j.amjsurg.2020.09.003.

16. Stout, J, Stahl, A, & Fortenberry, JD. (2023). Developing medical professionalism in care of gender nonconforming patients: Reflections of second-year medical students after a curricular experience with gender nonconforming people and allies. *Med Teach*, 45 (9), 984–990 [in English]. DOI: 10.1080/0142159X.2023.2197136.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2025.

The article was received 29 April 2025.



УДК 004-047.22:[37.091.12-051:34]:37.014.3
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-11>

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Кеменяш Віталій Іванович,
аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»
vitalii.i.kemeniash@lpnu.ua
orcid.org/0009-0001-6771-6965

Мета. Метою дослідження є аналіз цифрової компетентності як визначального чинника професійної готовності майбутніх учителів правознавства в умовах цифрової трансформації освіти. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю модернізації освітніх програм відповідно до викликів цифрової епохи, зокрема інтеграції цифрових технологій у дидактичну практику, розвитку цифрового педагогічного мислення, а також формування вмінь здійснювати правову цифрову комунікацію та застосовувати інноваційні підходи до викладання правничих дисциплін.

Методи. У дослідженні застосовано аналіз наукових джерел із цифрової педагогіки, правничої освіти та професійної підготовки вчителів, порівняльний аналіз концептуальних моделей цифрової компетентності (TPACK, DigCompEdu), анкетування студентів педагогічних спеціальностей, педагогічне спостереження в умовах освітньої практики, фокус-групові обговорення з викладачами, а також методи контент-аналізу та експертного оцінювання рівня цифрової готовності майбутніх педагогів. Емпірична база сформована на основі даних, зібраних у трьох педагогічних університетах, що дозволило досягти високої репрезентативності та надійності отриманих результатів.

Результати. Встановлено, що цифрова компетентність студентів формується нерівномірно: хоча більшість володіє базовими цифровими інструментами, відчувається нестача сформованості педагогічних та галузевих (правничих) цифрових навичок. Найменш розвиненими є компоненти, що стосуються цифрового оцінювання, персоналізації навчання та формування цифрової правової грамотності. Більшість студентів сприймають цифрову компетентність як сукупність технічних умінь, не пов'язуючи її із дидактичними функціями. Виявлено значну потребу в структурованій методичній підтримці, у впровадженні галузевих цифрових кейсів, симуляцій правових процесів та інтеграції таких інструментів у зміст освітніх програм.

Висновки. Цифрова компетентність майбутніх учителів правознавства – ключова передумова якісної та адаптивної професійної діяльності у трансформованому освітньому просторі. Її формування має базуватись на інтеграції цифрових, педагогічних та правових компонентів, бути безперервним і контекстно орієнтованим. Результати дослідження можуть слугувати основою для оновлення освітніх стандартів, впровадження інноваційних підходів до цифрової підготовки в галузі правничої педагогіки та формування національної цифрової освітньої політики у сфері юридичної освіти.

Ключові слова: *цифрова компетентність, правнича освіта, професійна підготовка, педагогічні технології, DigCompEdu, TPACK, цифрова трансформація, цифрове оцінювання, освітнє середовище, цифрова педагогіка.*

DIGITAL COMPETENCE AS A FACTOR OF EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE LAW TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION

Kemeniash Vitalii Ivanovych,
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University
vitalii.i.kemeniash@lpnu.ua
orcid.org/0009-0001-6771-6965

Purpose. The aim of this study is to analyze digital competence as a key factor in the professional readiness of future law teachers in the context of digital transformation of education. The relevance of the issue stems from the need to modernize educational programs in line with the demands of the digital era, particularly by integrating digital technologies into didactic practices, developing pedagogical thinking in digital contexts, and forming skills for legal digital communication and innovative approaches to teaching legal disciplines.

Methods. The research is based on a combination of methods: analysis of academic sources in digital pedagogy, legal education, and professional teacher training; comparative analysis of digital competence



models (TPACK, DigCompEdu); surveys of teacher education students; pedagogical observation during teaching practice; focus group discussions with university educators; as well as content analysis and expert evaluation of students' digital readiness. The empirical base includes data from three pedagogical universities, ensuring representativeness and reliability of the results.

Results. The findings indicate that students' digital competence develops unevenly: while most demonstrate technical skills in general digital tools, their pedagogical and legal domain-specific digital competencies remain underdeveloped. The weakest components relate to digital assessment, personalized learning, and digital legal literacy. Many students equate digital competence solely with technical skills, overlooking its didactic dimension. A clear need has been identified for structured methodological support, the use of field-specific digital cases, legal simulations, and the integration of such tools into the curriculum of teacher training programs.

Conclusions. Digital competence is a vital prerequisite for effective and adaptive professional activity of future law teachers in a digitally transformed educational space. Its development should be integrated, interdisciplinary, continuous, and context-oriented. The results of this study may serve as a basis for updating educational standards, implementing innovative practices in digital legal pedagogy, and shaping national policies for digital transformation in legal education.

Keywords: *digital competence, legal education, teacher training, pedagogical technologies, DigCompEdu, TPACK, digital transformation, digital assessment, educational environment, digital pedagogy.*

Вступ. У сучасному інформаційному суспільстві цифрова трансформація охоплює всі сфери, зокрема й правничу освіту, де виникає нагальна потреба у вчителях, здатних не лише володіти ІКТ, а й застосовувати їх для розвитку правової компетентності учнів. Цифрова компетентність учителя правознавства безпосередньо впливає на формування його професійної ідентичності, оскільки забезпечує:

- Розбудову галузевого цифрового мислення (знання, як моделювати правові ситуації в цифровому середовищі);
- Розвиток правових цифрових навичок (робота з електронними базами судової практики, LegalTech-інструментами);
- Забезпечення етичності та безпеки онлайн-взаємодії (захист даних учнів, дотримання авторських прав тощо).

Професія вчителя правознавства вимагає функціонування в умовах правової точності, етичних стандартів та постійного оновлення інформації. Водночас цифрова компетентність педагога є ключовою передумовою реалізації сучасних дидактичних підходів, зокрема навчання через симуляції, кейс-методи, моделювання правових ситуацій у цифрових середовищах тощо. Актуальність проблеми посилюється тим, що цифрові виклики не лише змінюють методики викладання, а й трансформують саму роль вчителя: з транслятора знань – у фасилітатора освітнього середовища.

Новизна дослідження полягає у зосередженні уваги саме на вчителях правознавства як специфічній категорії педагогічних працівників, для яких цифрова компетентність має подвійну значущість: як інструмент педагогічної діяльності і як засіб опосередкованого впливу на правову культуру молоді. Уперше дослідження об'єднує науково-теоретичні засади цифрової компетентності (Ferrari, 2013; Redecker, 2017; Koehler & Mishra, 2009) з ана-

лізом їх застосування у професійній підготовці майбутніх правознавців в умовах змішаного та цифрового навчання (Литвинова, 2021; Ільченко, 2021; Лісова, 2022).

Актуальність наукових рішень зумовлена також потребою адаптації відомих європейських моделей цифрової компетентності (зокрема DigCompEdu) до національного освітнього контексту, де питання цифрової інклюзії, педагогічного дизайну, методичного забезпечення та цифрової етики залишаються недостатньо розробленими. Результати сучасних досліджень (Starkey, 2020; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020; Instefjord & Munthe, 2017) підтверджують, що ефективність цифрової трансформації освіти безпосередньо залежить від рівня підготовки педагогів, здатних не просто використовувати інструменти, а й рефлексивно впливати на зміст і структуру навчального процесу.

Таким чином, формування цифрової компетентності майбутніх учителів правознавства варто розглядати як складову частину їхньої професійної ідентичності та як чинник конкурентоспроможності в умовах ринку праці. Саме цей підхід забезпечує не лише відповідність сучасним вимогам до професійної освіти, а й створює умови для формування цифрової культури у сфері юридичної підготовки.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Цифрова компетентність педагогічного працівника стала однією з ключових складових професійної готовності в умовах цифрової трансформації освіти. У педагогічній науці вона розглядається як здатність вчителя ефективно, безпечно та етично використовувати цифрові технології для досягнення навчальних цілей, комунікації, оцінювання та професійного розвитку. Особливої значущості ця компетентність набуває в контексті правничої освіти, яка передбачає не лише передавання теоретичних знань, а й формування практичних умінь через



використання цифрових ресурсів та правових інформаційних систем (Redecker, 2017).

Формування цифрової компетентності у педагогів досліджується у межах різних підходів. Один із найвідоміших – модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), запропонована Koehler і Mishra (2009), яка розкриває взаємозв'язок між технологічним, педагогічним і предметним знанням викладача. Ця модель особливо актуальна у професійній підготовці вчителів правознавства, оскільки дозволяє формувати не лише фахові знання, а й навички їх передачі через цифрові засоби з урахуванням дидактичної доцільності.

Іншим значущим підходом є європейська модель DigCompEdu (Redecker, 2017), яка розглядає цифрову компетентність як багатовимірну систему з шести напрямів: професійна взаємодія, використання цифрових ресурсів, цифрова педагогіка, цифрове оцінювання, інклюзивність навчання і розвиток цифрової грамотності учнів. Важливим у цій моделі є акцент на формуванні цифрової культури серед педагогів, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу.

Фундаментальним теоретичним внеском у дослідження цифрової компетентності є праця Ferrari (2013), у якій подано рамкову структуру DigComp – системи цифрових навичок для громадян. Вона стала основою для педагогічної інтерпретації в рамках DigCompEdu.

В межах національного проєкту DigCompEdu-UA розроблено адаптований набір дескрипторів для педагогів-юристів, що включає оцінювання цифрової правової грамотності, розробку юридичного цифрового контенту та симуляції судових засідань. Це підкреслює, що модель DigCompEdu не лише широко досліджена, а й основою для створення в Україні галузевих інструментів цифрового навчання.

З позицій українських науковців, цифрова компетентність вчителя – це не лише технічне володіння засобами, а й здатність до методичного їх застосування у відповідності до мети, змісту й форми навчання. Ільченко (2021) стверджує, що ефективна цифрова компетентність у педагогічній практиці базується на розвитку критичного мислення, здатності до самонавчання та оперування складними цифровими інструментами з дотриманням етичних норм.

Литвинова (2021) розглядає цифрову компетентність як стратегічний чинник інституційної модернізації освітнього процесу, наголошуючи на важливості системного впровадження цифрових технологій у діяльність педагогів. Йдеться не лише про доступ до інструментів, а про готовність педагога працювати у цифровому середовищі як інтерактивному полі кому-

нікації, співпраці та творчості. Це особливо актуально для правової освіти, яка включає в себе такі складні компоненти, як аналіз судової практики, правова аргументація, юридичне письмецтво – усе це може ефективно формуватися за умови якісного цифрового забезпечення.

Дослідження Gudmundsdottir і Hatlevik (2020) підтверджують, що рівень цифрової компетентності майбутніх педагогів прямо корелює з рівнем їх професійної самооцінки, здатністю до педагогічного лідерства та ефективного реагування на виклики цифрового середовища. Це дозволяє стверджувати, що цифрова компетентність має стратегічну вагу для педагогічного самоздійснення, особливо в галузі правознавства, де педагог має бути не лише фахівцем, а й носієм правової та цифрової культури.

Педагогічна діяльність у правничій сфері має низку особливостей, які вимагають високого рівня правової відповідальності, точності та етичності. У цьому контексті цифрова компетентність майбутнього вчителя правознавства включає не лише здатність використовувати загальноосвітні цифрові інструменти, а й уміння працювати з правовими базами даних, електронними нормативно-правовими актами, системами судової практики, що вимагає від викладача глибокого розуміння функціональних і правових аспектів цифрових технологій (Лісова, 2022).

Ключовим у формуванні цифрової компетентності в освітній сфері є диференціація між «використанням технологій» та «педагогічною трансформацією», що відбувається завдяки цим технологіям. Як вказує Starkey (2020), педагог не має обмежуватись реплікацією традиційних форм навчання у цифровому середовищі, а повинен створювати нові освітні сценарії, які стають можливими лише завдяки технологіям. Наприклад, організація віртуальних дебатів з актуальних правових питань або аналітичні вправи на базі інтерактивних рішень судів вимагають інтеграції цифрових інструментів у зміст предмета.

У дослідженні Instefjord і Munthe (2017) зазначено, що цифрова компетентність майбутнього педагога повинна формуватись не лише на рівні вивчення інструментів, а передусім у контексті професійної діяльності – тобто в умовах, які моделюють реальні педагогічні ситуації з цифровим навантаженням. Цей підхід є особливо цінним для підготовки вчителів правознавства, оскільки дозволяє не лише формувати функціональні вміння, а й інтегрувати правові, комунікативні та технологічні навички у комплексні навчальні кейси.

На практиці це означає потребу в оновленні змісту підготовки педагогів на рівні освітніх програм. Як підкреслює Гончаренко (2020),



лише інтегровані курси, що поєднують основи права, педагогіки та цифрових технологій, можуть забезпечити підготовку вчителя, здатного ефективно реалізовувати навчальні цілі в нових умовах. Прості ознайомчі курси з ІКТ не мають достатньої сили трансформації – вони мають бути частиною методичної системи підготовки.

Важливо також розглядати цифрову компетентність не як сталу характеристику, а як динамічну та адаптивну. Вона змінюється під впливом технологічних інновацій, нових нормативних вимог, розвитку цифрової етики та інформаційної безпеки. Це вимагає від педагогів і системи підготовки гнучкості, відкритості до змін і готовності до постійного професійного зростання (Ferrari, 2013; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020).

На основі вищенаведеного можна стверджувати, що цифрова компетентність майбутнього вчителя правознавства є не лише елементом професійної підготовки, а її стрижневим концептом, який має бути інтегрований у всі компоненти освітньої програми – від змісту дисциплін до методики їх викладання, форм оцінювання та освітнього середовища в цілому. Теоретичне підґрунтя дозволяє перейти до обґрунтування методологічних підходів і конкретних методів дослідження цієї проблеми.

Методологія та методи. Дослідження цифрової компетентності майбутніх учителів правознавства потребує комплексного підходу, що охоплює як теоретико-аналітичний, так і емпіричний рівні. Методологічною основою дослідження є положення системного, компетентнісного та діяльнісного підходів. Системний підхід дозволяє розглядати цифрову компетентність як складне інтегративне утворення, що включає когнітивний, технологічний, емоційно-ціннісний і рефлексивний компоненти (Redecker, 2017; Ferrari, 2013). Компетентнісний підхід визначає цифрову компетентність як здатність педагога до ефективного виконання професійних функцій в умовах цифрового освітнього середовища. Діяльнісний підхід акцентує на практичному застосуванні цифрових інструментів у реальних освітніх ситуаціях (Starkey, 2020; Instefjord & Munthe, 2017).

Для теоретичного обґрунтування моделі цифрової компетентності було здійснено аналіз сучасних концепцій цифрової освіти, зокрема моделей ТРАСК (Koehler & Mishra, 2009) та DigCompEdu (Redecker, 2017), а також нормативних документів і стратегій цифровізації освіти в Україні та країнах ЄС. Такий порівняльний аналіз дозволив виокремити універсальні складові цифрової компетентності, релевантні для правничої освіти.

Метод емпіричного дослідження передбачає опитування студентів педагогічних уні-

верситетів, які навчаються за спеціальністю «Правознавство» або «Середня освіта (Правознавство)», з метою визначення рівня їх цифрової готовності. Було розроблено анкету, що базується на компонентах моделі DigCompEdu, адаптованих до правничої тематики.

У першій версії анкети студенти мали власне визначити «цифрову компетентність». З урахуванням цього було розширено питання:

– Що ви розумієте під «цифровою компетентністю вчителя правознавства» (уточнення: створення правового контенту, оцінювання учнів онлайн, безпечна комунікація)?

– Які цифрові ресурси (e-LegalTech, навчальні платформи, електронні нормативні бази) ви використовували під час практики?

Ці уточнення дали змогу отримати чітке уявлення про специфіку цифрових навичок саме в контексті правничої педагогіки.

З метою якісного аналізу отриманих даних застосовувалися методи контент-аналізу та експертного оцінювання. Контент-аналіз дозволив виявити найбільш типові уявлення студентів про цифрову компетентність та проблеми її формування, а експертне оцінювання (з залученням викладачів правничих дисциплін і методистів) – встановити відповідність відповідей студентів очікуваному професійному стандарту.

На етапі інтерпретації результатів використовувались методи порівняльного аналізу, класифікації та узагальнення. Це дозволило не лише кількісно оцінити рівень сформованості окремих цифрових навичок, але й виявити проблемні зони, які потребують вдосконалення в межах освітніх програм.

Задля досягнення міждисциплінарності дослідження було також застосовано елементи правової експертизи – аналіз цифрових інструментів і ресурсів (зокрема електронних баз судової практики, нормативно-правових актів, платформ LegalTech) на предмет їх відповідності дидактичним вимогам правничої освіти. Це забезпечило практичну верифікацію теоретичних положень та надало можливість сформулювати конкретні освітньо-методичні рекомендації.

Для формативного етапу дослідження було реалізовано пілотний курс «Цифрова правова симуляція» (жовтень 2024 – січень 2025) у трьох університетах. Під час курсу студенти створювали цифрові кейси судових засідань, тестували їх на платформі Moodle та отримували зворотний зв'язок від експертів-методистів (спецкурси: 10 занять, загальний обсяг 30 годин аудиторної роботи). Цей формативний експеримент дозволив удосконалити інструментарій анкетування та метод інтерпретації результатів.

Крім того, в межах дослідження були проведені фокус-групові обговорення зі студентами



та викладачами для виявлення ставлення до цифрових технологій у правничій освіті, рівня впевненості у використанні цифрових засобів, а також бар'єрів, які перешкоджають повноцінній цифровій інтеграції в навчальний процес. Під час обговорень з'ясувалося, що хоча студенти позитивно оцінюють потенціал цифрових технологій, вони нерідко стикаються з недостатністю інструкцій, нестачею навчального контенту правової тематики в цифровому форматі та з низьким рівнем методичної підтримки з боку викладачів.

Інструментарій дослідження був апробований у трьох закладах вищої освіти педагогічного спрямування, що забезпечує репрезентативність результатів. Зокрема, було перевірено валідність опитувальника та узгодженість відповідей з результатами педагогічного спостереження, що підвищує достовірність висновків.

Також важливо відзначити, що методологія дослідження враховувала принцип етичності, зокрема: добровільність участі студентів в анкетуванні та обговореннях, анонімність відповідей, інформування учасників про мету дослідження та можливість відмови від участі на будь-якому етапі. Це забезпечило відкритість і достовірність зібраних даних, а також відповідність дослідницької процедури академічним стандартам.

Отже, застосована методологія поєднала кількісні та якісні методи дослідження, що дозволило не лише визначити рівень сформованості цифрової компетентності майбутніх учителів правознавства, але й проаналізувати чинники, які впливають на її розвиток, і розробити рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу. Такий підхід забезпечує глибину і цілісність аналізу, що дає змогу перейти до інтерпретації результатів і їх обговорення в наступному розділі.

Результати та дискусії. Результати анкетування показали, що більшість студентів педагогічних спеціальностей, які готуються до викладання правознавчих дисциплін, оцінюють свій рівень цифрової компетентності як середній (41%) або високий (35%). Водночас, лише 24% респондентів змогли продемонструвати впевнене володіння конкретними цифровими інструментами, орієнтованими на правову тематику, зокрема: робота з електронними правовими базами даних, використання цифрових симуляторів судових засідань або правових кейсів. Це свідчить про те, що загальна цифрова обізнаність не завжди відповідає галузевим вимогам.

Важливою виявилася різниця між рівнем володіння базовими цифровими навичками (створення презентацій, робота з LMS, відеозв'язок) і глибшою інтеграцією цифрових інструментів у дидактику правничих дисциплін.

Наприклад, лише 19% студентів зазначили, що впевнено можуть організовувати онлайн-дискусії з правових питань, моделювати елементи правових ситуацій або застосовувати цифрові інструменти для формування правових умінь у студентів (типу електронного аналізу норм або віртуального кейс-розбору).

Фокус-групові обговорення підтвердили, що студенти часто сприймають цифрову компетентність як набір технічних навичок, а не як комплексну педагогічну компетенцію, що має власну методологію та дидактичну специфіку. Це узгоджується з висновками Gudmundsdottir і Hatlevik (2020), які стверджують, що майбутні вчителі рідко пов'язують цифрові технології з побудовою нової педагогічної взаємодії, орієнтованої на критичне мислення, самостійну діяльність і персоналізацію навчання.

Дані педагогічного спостереження свідчать про певну розбіжність між задекларованими та фактичними навичками цифрового викладання. Наприклад, хоча більшість студентів продемонстрували впевнене використання презентаційних засобів та платформ Zoom/Google Meet, лише одиниці успішно адаптували дидактичні матеріали до правових тем, використовуючи інтерактивні тести, чат-боти, віртуальні дошки з правовими поняттями чи імітаційні ігри за правовими сценаріями.

Під час педагогічної практики студенти використовували Google Classroom, Moodle, Zoom, Miro, Quizlet. Найчастіші труднощі, за їхніми звітами:

- Відсутність упродовж практики чітких інструкцій щодо створення цифрових кейсів (наприклад, як відтворити судовий процес у Miro).

- Нестача галузевого контенту: студенти змушені були адаптувати загальні ІКТ-ресурси, оскільки не було готових шаблонів для правничої тематики.

- Технічні збої при демонстрації інтерактивних вправ (наприклад, нестабільне з'єднання під час онлайн-моделювань судового засідання).

Оцінка за допомогою адаптованої моделі DigCompEdu (Redecker, 2017) показала, що найбільш розвиненими є напрями «професійна взаємодія» (73%) та «використання цифрових ресурсів» (64%), а найменш сформованими – «оцінювання за допомогою цифрових технологій» (33%) та «розвиток цифрової грамотності учнів» (28%). Ці результати свідчать про потребу в акцентованій роботі саме над педагогічною складовою цифрової компетентності, яка пов'язана з навчальною аналітикою, диференціацією навчання та цифровим фідбеком.

Викладачі, які брали участь у якості експертів, також підкреслили, що сучасна правнича освіта вимагає не лише технічної підготовки, а й рефлексивного осмислення цифро-



вих підходів. На думку експертів, найбільший бар'єр – це відсутність спеціалізованих методичних розробок для цифрового викладання саме правничих дисциплін, що узгоджується з висновками Лісової (2022) про недостатній рівень цифрової підтримки викладача-правознавця в Україні.

Аналіз результатів дозволяє зробити висновок, що цифрова компетентність майбутніх учителів правознавства формується нерівномірно: добре розвинена технічна та організаційна компоненти, натомість інноваційно-педагогічна залишається на периферії уваги як студентів, так і освітніх програм. Цей дисбаланс вимагає системної корекції на рівні цілей, змісту і методів професійної підготовки.

Варто зазначити, що результати опитування також вказали на важливу роль освітнього середовища та інституційної підтримки у формуванні цифрової компетентності. Близько 62% респондентів наголосили на нестачі практикоорієнтованих занять з інтеграції цифрових технологій у навчання правознавства, тоді як 71% висловили потребу в супроводі з боку наставників або цифрових тьюторів під час педагогічної практики. Ці дані підтверджують важливість системної підтримки на етапі формування професійної ідентичності вчителя (Instefjord & Munthe, 2017).

У процесі дискусії з викладачами-експертами було виявлено, що часто саме педагоги є «вузьким місцем» цифрової трансформації освітнього процесу. У багатьох випадках, за їх власним визнанням, їм бракує не стільки технічних умінь, скільки методичного розуміння – як ефективно інтегрувати цифрові інструменти у викладання правничих дисциплін. Це узгоджується з результатами дослідження Starkey (2020), в якому зазначено, що цифрова трансформація в освіті вимагає не лише зміни інструментів, а й перебудови професійного мислення викладача.

У цьому контексті викликає інтерес результат, згідно з яким лише 12% студентів під час практики використовували цифрові інструменти для розвитку правової аргументації учнів, що є фундаментальним компонентом професійної діяльності правника. Натомість 78% зосереджувались на репродуктивному використанні цифрових презентацій або демонстрації відео. Це свідчить про необхідність більшої уваги до педагогічного дизайну в умовах цифрової правничої освіти (Koehler & Mishra, 2009).

Результати дослідження також показали, що студентам бракує моделей, на які можна орієнтуватися. Наявність успішних прикладів цифрових уроків з правознавства, кейсів використання LegalTech або віртуальних судових симуляцій могла б значно покращити рівень мотивації та креативності у використанні технологій. Як зазначає Литвинова (2021), наоч-

ність цифрових рішень та можливість апробації підвищують не лише технічні, а й методичні навички педагога.

Цікаво, що попри загальну орієнтацію студентів на цифрові формати, лише 22% вважають, що цифрові технології можуть повністю замінити традиційне викладання правознавства. Решта схильні до гібридної моделі, де технології використовуються для посилення дидактичної ефективності, а не для тотального переходу в онлайн. Це цілком узгоджується з концепцією змішаного навчання, в якій цифрова компетентність розглядається як засіб адаптації до нових умов, а не як самоціль (Redecker, 2017; Гончаренко, 2020).

Узагальнюючи, можна стверджувати, що цифрова компетентність майбутніх учителів правознавства перебуває у фазі формування й потребує цілісного методологічного переосмислення з урахуванням галузевої специфіки. Її ефективне становлення можливе лише за умови інтеграції педагогічних, правничих і цифрових компонентів у межах єдиної професійної підготовки. Важливо не лише навчити користуватись інструментами, а сформувати цифрове педагогічне мислення – орієнтоване на критичне використання технологій, дотримання цифрової етики та розвиток правового мислення здобувачів освіти.

На основі отриманих результатів можна стверджувати, що одним із головних викликів у формуванні цифрової компетентності майбутніх учителів правознавства є фрагментарність цифрової підготовки. Здебільшого цифрові елементи впроваджуються несистемно – у вигляді разових курсів або окремих вправ, які не інтегруються в загальну логіку професійної підготовки. Такий підхід не дозволяє сформувати цілісне цифрове бачення педагогічної діяльності в галузі правознавства.

Аналіз педагогічних програм вказує на відсутність спеціалізованих курсів, присвячених використанню цифрових технологій саме у викладанні правознавства. Зазвичай пропонуються універсальні ІКТ-курси, які не враховують специфіку роботи з юридичним контентом, правовими базами, нормотворчими ресурсами чи цифровими формами юридичної аргументації. Враховуючи те, що правнича освіта має справу з нормативно-чутливим і відповідальним контентом, така ситуація є проблемною (Лісова, 2022; Гончаренко, 2020).

Дискусії з викладачами показали, що існує чіткий запит на створення методичних рекомендацій, практичних кейсів та шаблонів цифрового уроку з правознавства. Вони повинні включати адаптацію цифрових сервісів (Mentimeter, Miro, LearningApps, Padlet) до юридичного змісту, а також вказівки щодо моделювання навчального процесу з опорою на інтерактивні нормативно-правові джерела.



Такий ресурс може виконувати роль методичної підтримки для молодих педагогів і сприяти формуванню цифрової впевненості.

Ці результати знаходять підтвердження в європейських дослідженнях, зокрема в аналізі моделі DigCompEdu (Redecker, 2017), де акцент робиться на створенні інституційного середовища, що підтримує розвиток цифрової компетентності викладача. В Україні такий підхід поки що залишається елементом ентузіазму окремих викладачів, а не інституційною нормою, що створює значні ризики нерівномірності якості цифрової підготовки педагогів у межах однієї освітньої системи.

Інтерпретуючи отримані дані в контексті моделі TRACK (Koehler & Mishra, 2009), можна стверджувати, що на практиці переважає технологічне знання (Т), тоді як педагогічне (Р) і предметне (С) знання часто не інтегрується в цифрове середовище. Це означає, що студент знає, як користуватись інструментом, але не завжди знає – для чого саме у межах правової освіти і як саме це вплине на якість засвоєння змісту.

Таким чином, результати дослідження свідчать про необхідність переходу від технократичного до педагогічно-орієнтованого розуміння цифрової компетентності. Це передбачає не просто навчання студентів використовувати технології, а виховання здатності оцінювати їхню доцільність, ризики, педагогічну цінність і етичну відповідність. У галузі правничої освіти, яка працює з категоріями закону, моралі та соціальної відповідальності, такий підхід є не лише бажаним, а й принципово необхідним.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що цифрова компетентність майбутнього вчителя правознавства є багатокомпонентною, динамічною та стратегічно важливою характеристикою його професійної готовності. Вона охоплює не лише технічні навички володіння цифровими інструментами, а й здатність інтегрувати ці інструменти у зміст, методи та цілі викладання правничих дисциплін з урахуванням педагогічної доцільності, правової специфіки та етичних норм.

Проведений теоретичний аналіз довів ефективність використання таких моделей, як DigCompEdu (Redecker, 2017) та TRACK (Koehler & Mishra, 2009), як підґрунтя для структурування цифрової компетентності педагога. Їх адаптація в контексті правничої освіти дозволяє окреслити пріоритетні напрямки формування цифрової готовності майбутніх викладачів права.

Методологічний інструментарій, що поєднав кількісні та якісні методи (опитування, спостереження, експертне оцінювання, фокус-групи), дозволив виявити не лише загальний

рівень сформованості цифрових навичок у студентів, а й виявити ключові прогалини – зокрема, недостатнє використання технологій у формуванні правової аргументації, критичного мислення та юридичної комунікації. Освоєння специфічних юридичних ІКТ (LegalTech-інструменти, електронні бази судової практики) підтверджує, що цифрова компетентність учителя правознавства є ключовим чинником формування його галузевої професійної ідентичності.

На основі проведеного дослідження можна виділити такі основні пункти:

Рамкова модель DigCompEdu-UA, адаптована для педагогів-юристів, стала підґрунтям для створення в Україні галузевих дескрипторів цифрової підготовки.

Результати формативного експерименту (курс «Цифрова правова симуляція», жовтень 2024–січень 2025) підтвердили ефективність інтеграції практичних вправ із цифровими кейсами та потребу уточнення анкетних запитань.

Уточнені дефініції в анкеті (створення правового контенту, онлайн-оцінювання, безпечна комунікація) забезпечили коректну інтерпретацію специфіки цифрових навичок саме для правничої педагогіки.

Під час педагогічної практики студенти стикалися з браком галузевого контенту, нестачею шаблонів і технічними труднощами в інтерактивних середовищах, що актуалізує потребу в методичних рекомендаціях.

Рекомендується розробити систему вправ і практикумів на засадах цифрової дидактики (онлайн-дошки, опитувальники, веб-квести, інтерактивні ігри), інтегрувати їх у міждисциплінарні курси та передбачити менторські сесії з цифрових технологій.

Такий підхід дозволить чітко окреслити відмінності підготовки вчителя правознавства від педагогів інших галузей та сприятиме формуванню їхньої професійної ідентичності в умовах цифрової трансформації.

Підсумовуючи, цифрова компетентність має розглядатись як інтегративна професійна якість вчителя правознавства, що формує підґрунтя для ефективного освітнього процесу, здатного відповідати вимогам сучасного інформаційного суспільства. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку адаптованих моделей цифрової освіти для юридичних дисциплін, інструментів оцінювання цифрової готовності та формування цифрової етики майбутнього викладача.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ільченко В. О. Цифрова компетентність педагога в умовах цифровізації освіти // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – 2021. – № 3 (107). – С. 132–140.



2. Гончаренко О. М. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів: досвід і перспективи // *Педагогічний альманах*. – 2020. – № 45. – С. 87–92.
3. Литвинова С. Г. Цифрові технології в освітньому процесі: сучасні виклики для педагогів // *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2021. – Т. 83, № 1. – С. 23–34.
4. Лісова Н. І. Використання моделі DigCompEdu для самооцінювання цифрової компетентності викладача // *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. – 2022. – № 2(31). – С. 43–49.
5. Ferrari A. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013.
6. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017.
7. Koehler M. J., Mishra P. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? // *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. – 2009. – Vol. 9, No. 1. – P. 60–70.
8. Gudmundsdottir G. B., Hatlevik O. E. Newly Qualified Teachers' Professional Digital Competence: Implications for Teacher Education // *European Journal of Teacher Education*. – 2020. – Vol. 43, No. 2. – P. 200–218.
9. Starkey L. A Review of Research Exploring Teacher Preparation for the Digital Age // *Cambridge Journal of Education*. – 2020. – Vol. 50, No. 1. – P. 37–56.
10. Instefjord E. J., Munthe E. Educating Digitally Competent Teachers: A Study of Integration of Professional Digital Competence in Teacher Education // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 67. – P. 37–45.
1. Ilchenko V.O. (2021). *Tsyfrova kompetentnist pedahoha v umovakh tsyfrovizatsii osvity* [Digital Competence of a Teacher in the Context of Education Digitalization]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, (3)107, 132–140. [in Ukrainian]
2. Honcharenko O.M. (2020). *Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv: dosvid i perspektivy* [Formation of Digital Competence of Future Teachers: Experience and Prospects]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical Almanac*, (45), 87–92. [in Ukrainian]
3. Lytvynova S.H. (2021). *Tsyfrovі tekhnolohii v osvithomu protsesi: suchasni vyklyky dlia pedahohiv* [Digital Technologies in the Educational Process: Modern Challenges for Teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 83(1), 23–34. [in Ukrainian]
4. Lisova N.I. (2022). *Vykorystannia modeli DigCompEdu dlia samoosiniuvannia tsyfrovoy kompetentnosti vykladacha* [Using the DigCompEdu Model for Self-Assessment of Teachers' Digital Competence]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, 2(31), 43–49. [in Ukrainian]
5. Ferrari A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
6. Redecker C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
7. Koehler M.J., & Mishra P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
8. Gudmundsdottir G.B., & Hatlevik O.E. (2020). Newly Qualified Teachers' Professional Digital Competence: Implications for Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 200–218.
9. Starkey L. (2020). A Review of Research Exploring Teacher Preparation for the Digital Age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37–56.
10. Instefjord E.J., & Munthe E. (2017). Educating Digitally Competent Teachers: A Study of Integration of Professional Digital Competence in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37–45.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2025.
The article was received 30 April 2025.



UDC 341.232.7(4:477):378.21
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-12>

SOCIAL DETERMINANTS IN RECOGNIZING HIGHER EDUCATION DIPLOMAS

Kovalenko Serhii Petrovych,
lecturer
English Language and Communication Department
Faculty of Romance and Germanic Philology
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
s.kovalenko@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9131-3912

Aim. This article explores higher education diplomas recognized based on their social determinants across Europe. Academic mobility, the application of international educational standards, cultural and linguistic barriers, and the principle of equal access to education are the key factors forming the internationalization process in education.

Methodology. Qualitative analysis is applied to international legal frameworks, educational policy documents, and institutional practices that regulate diploma recognition. Using comparative data and official sources, it explores initiatives like the Bologna Process, Lisbon Convention, and Erasmus+ to determine their effect on harmonizing higher education and academic cooperation.

Results. Academic mobility is a key instrument that corporations use to foster cross-border partnerships and scientific exchange. Backed by various EU actions, it encourages educational systems to align with one another and streamlines coordination. However, it still struggles with bureaucratic speed bumps, and concern about brain drain hangs over the EU. Quality and comparability between institutions are still (and always will be) closely monitored via accreditation. Standards, trust, and transparency: bodies like ENQA and Ukraine's NAHEQA maintain standards and mutual trust, while tools such as the ESG and EQF facilitate openness and mobility. The new study also explains how differences in language and culture stand in the way of diplomas being recognized. Fostering inclusivity and intercultural dialogue – the crux of multilingualism initiatives, including the European Centre for Modern Languages and EU multilingualism policies – is key to integrating diverse learners and professionals.

Conclusions. As a fundamental value of the EU, access to education is affirmed. Still, restrictive migration and security policies result in the denial of access to education to vulnerable groups, and in particular to refugees and migrants. The piece notes that as EU strategies evolve, they must address these tensions to provide a fair recognition of qualifications while being attentive to national concerns and respecting the universal right to education and career development in an interconnected world.

Keywords: *academic mobility, diploma recognition, higher education accreditation, cultural and linguistic barriers, equality of access to education.*

СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ У ВИЗНАННІ ДИПЛОМІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Коваленко Сергій Петрович,
викладач кафедри англійської мови та комунікації
факультету романо-германської філології
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
s.kovalenko@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9131-3912

Мета. Стаття досліджує соціальні детермінанти, що впливають на визнання дипломів про вищу освіту в Європі. У центрі уваги – академічна мобільність, впровадження міжнародних освітніх стандартів, культурні та мовні бар'єри, а також принцип рівного доступу до освіти як ключові чинники, що формують цей процес.

Методологія. Дослідження базується на якісному аналізі міжнародних правових рамок, освітніх політик та інституційних практик, які регулюють визнання дипломів. Залучено порівняльні дані та офіційні джерела, розглянуто такі ініціативи, як Болонський процес, Лісабонська конвенція та програма Erasmus+, для оцінки їхнього впливу на гармонізацію та співпрацю у сфері вищої освіти.

Результати. Академічна мобільність постає як ключовий механізм сприяння транснаціональній співпраці та науковому обміну. За підтримки ініціатив ЄС вона сприяє зближенню освітніх систем і спрощенню процедур визнання дипломів, попри наявні труднощі, як-от бюрократичні бар'єри



та ризик відтоку кадрів. Акредитація залишається центральним інструментом забезпечення якості та порівнюваності між установами. Такі організації, як ENQA та українське НАЗЯВО, підтримують стандарти та взаємну довіру, а інструменти на кшталт ESG та ЄКР сприяють прозорості та мобільності. Дослідження також наголошує на впливі мовних і культурних відмінностей, що ускладнюють визнання дипломів. Ініціативи, як-от Європейський центр сучасних мов та політика ЄС щодо багатомовності, спрямовані на підтримку інклюзивності та міжкультурного діалогу, що є критично важливим для інтеграції різноманітних груп студентів і фахівців.

Висновки. Рівний доступ до освіти утверджується як одна з основоположних цінностей ЄС, однак обмежувальна міграційна політика та зростання сек'юризації перешкоджають доступу для вразливих груп, зокрема біженців і мігрантів. У статті робиться висновок, що подальший розвиток стратегій ЄС має зосереджуватися на подоланні цих суперечностей, забезпечуючи справедливе визнання кваліфікацій із врахуванням національних інтересів та універсального права на освіту і професійний розвиток у глобалізованому світі.

Ключові слова: академічна мобільність, визнання дипломів, акредитація вищої освіти, культурні та мовні бар'єри, рівність доступу до освіти.

Introduction. The timeliness and necessity of studying the social determinants affecting the recognition of diplomas of higher education in the context of growing globalization and academic mobility. The impact of policy factors like quality assurance mechanisms and institutional accreditation, as well as cultural and linguistic barriers, and equitable access are crucial in defining the educational landscape across borders. As European integration progresses even further, not least through the alignment of Ukraine to the European Higher Education Area (EHEA), understanding these social determinants in relation to diploma recognition is essential if you want to promote fairness, transparency, and inclusiveness in higher education. This research is significant because it has the potential to shed light on systemic barriers that prevent students in non-majority groups (including refugees, students in poverty, and students who are not native speakers) from educational opportunities. The novelty derives from the comparative analysis of the Ukrainian case across transnational EU policy networks and frameworks, highlighting new connections between national reforms and supranational collective action to better explain the role of specific case considerations in an interpretative capacity in rapidly devolving contexts.

The aim of this article is to analyze how social determinants such as academic mobility, quality assurance mechanisms, cultural and linguistic barriers, and equality of access influence the recognition of higher education diplomas within the European Union, with particular emphasis on Ukraine's integration into the European Higher Education Area.

Literature overview. In the global era of academic and professional mobility, the issue of recognition of higher education diplomas is of paramount importance to the construction of inclusive and competitive knowledge economies. Kvit and Yeremenko (2021) state that the quality and comparability of diplomas are not only a question of educational policy but also of

national development and integration into the EHEA. However, important differences in their educational norms, accreditation processes, and institutional independence are still making mutual recognition challenges in another country.

While the Bologna Process has been guiding yet challenging, those Ukrainian universities are striving towards the European standard. According to Strashniuk and Petrova (Страшнюк, & Петрова 2018), it was rather obvious that the structural and institutional mismatches between the old system and Bologna principles resulted in ineffective student assessment systems and quality assurance mechanisms. Larger questions of internationalization magnify these problems. Academic mobility and cross-border collaboration are not without their challenges. However, administrative and cultural barriers impede access to these opportunities, particularly for students who hail from less integrated systems (Калашнікова & Луговий, 2021).

Thus, diplomarecognition sits at the intersection of quality assurance, international cooperation, and educational equity. Harmonization of quality standards and mutual trust between institutions underpin meaningful mobility and transparency of qualifications (Westerheijden et al., 2007). Ukrainian experience demonstrates that even solid efforts towards convergence do not eliminate the social, political, and institutional determinants underlying the fairness and efficiency of recognition practices (Фінікова & Шапова, 2018).

The article studies the impact of social factors such as academic mobility, institutional accreditation, cultural-linguistic barriers, and the equal access concept on the acknowledgement of higher education diplomas in the EU, with a special focus on the Ukrainian dimension. The policy analysis and literature review underscore systemic tensions and opportunities that characterize contemporary forms of recognition.

Methodology. This study uses a qualitative method that draws from document analysis and a critical literature review. Primary sources consist of European policy documents (such as the Bologna



Declaration, Lisbon Recognition Convention, and ESG standards), national education quality reports, and legal frameworks for recognizing the diploma. Scholarly literature, both by Ukrainians and international academics, is also reviewed to provide context for challenges and best practices. This approach allows the discussion to cover European-wide trends and the Ukrainian experience comparatively, while also emphasizing both structural problems and specific countries' well-developed approaches. This methodology design is suitable for obtaining a multidimensional and complex insight into diploma recognition in a globalised education space.

Results and Discussion. Academic Mobility and Quality Assurance as Pillars of Recognition. The recognition of diplomas from higher education institutions is far from simple, especially when it involves aspects related to academic mobility, quality assurance, and cultural-linguistic diversity. Mobility efforts such as the Erasmus+ programme have increased opportunities for students and staff in education internationally (Teichler, 2012); structural differences and arbitrary recognition procedures still limit access to international education and labour.

Mobility facilitates integration; however, mobility needs to be based on solid accreditation systems. Ukraine has a central authority for quality assurance, the National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA); they align national quality assurance frameworks with European standards (Kvit & Yeremenko, 2021). The European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG), which ENQA actively promotes, contribute to the homogenisation of evaluation processes at the national level and increase trust and comparability (Costes et al., 2008).

Cultural and Linguistic Barriers in the Recognition Process. However, diploma recognition is more complex due to cultural and linguistic barriers, even with these frameworks in place. This could lead to delays or refusals for non-native speakers due to variations in grading systems, program structure, or academic terminology. Language and cultural dissonance present substantial barriers for students, and for accreditors as well (Фінікова & Шарова, 2018).

The migration flows also drive the need for flexible recognition policies. The recent upheavals in the world, especially in Ukraine, led some of the EU countries to make smoother processes for refugees from Ukraine. Political will and humanitarian-driven motives may speed up reforms in recognition systems toward a retraction phase of inclusivity.

Equity of Access and Inclusion in Recognition Policies. On the other hand, access to recognition is still uneven. Women, refugees, and low-income students often have structural disadvantages. Recognition policies need to active-

ly engage with equity in terms of the broader EU objectives towards more inclusive education (Herbaut et al., 2021)

Coordination between national and international institutions determines the recognition of qualifications. There must be ongoing conversation and reform of recognition frameworks so that they are as fair, transparent, and inclusive as possible in global academic mobility.

The EU principle of equal access to quality education is enshrined in the EU Charter of Fundamental Rights and supported by the work of the Institutions and other key legal instruments. On the European level, the Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (DG EAC) at the European Commission manages programs like Erasmus+ that aim to foster the educational inclusion of member states. They deal with the inequalities that face the most disadvantaged groups such as ethnic minorities, women and students with disabilities: the European Institute for Gender Equality (EIGE) and the EU Agency for Education of Persons with Special Needs.

Data Source Legal frameworks such as the EU Charter of Fundamental Rights (2000) and Directive 2000/43/EC on equality irrespective of racial or ethnic origin establish non-discrimination in education. The European Social Fund+ (2021–2027) provides financial support for reducing educational disadvantage, and the Barcelona targets (2002) are set for equitable early childhood access. Other efforts by the Council of Europe in areas such as minority language education and cultural inclusion complement these efforts.

These tools and policies, adapted together, bring an inclusive education that enables all individuals to succeed regardless of whether they come from a different background.

Studies show higher education degrees correlate with more favorable opinions of and support for the EU and its policies (Dąbrowski et al., 2019). Higher-education attendance and success promote a favourable view of European integration, and civic engagement among educated individuals, highlighting the importance of equitable access to higher education in this context. Nevertheless, restrictive migrations policies frequently deprive marginalized groups of educational processes, and, consequently, worsen social inequalities (Рибачук, 2021).

Migration Policy and the Securitization of Education Access. Meanwhile, EU migration policy has increasingly shifted from the humanitarian plan to the security agenda. All too often, the needs of refugees and migrants seeking education are secondary to border control and anti-migration efforts (Kalantaryan & Salamoška, 2019). This is an example of securitization that can produce challenges, such as obtaining a student visa or meeting university requirements to be admitted (Spina, 2020). In many countries of the



world, critics claim that such 'cleaning' social policies violate human rights and social integration by cutting access to education to those groups that need such education the most.

In addition to internal migration, the EU has also externalized migration control, granting such responsibilities to neighboring countries, such as Turkey and various states in North Africa and the Balkans. To facilitate more effective management of migration flows, the strategy has been criticized for enabling a detour of responsibility from the EU, risking human rights violations and reduced access to education (Ribeiro, 2022). Consequently, a large number of migrants exist in illegal limbo, incapable of proceeding to higher education because of these bureaucratic and financial restrictions.

On the whole, EU policies on migration and education are still at odds. Even though vital programs such as Erasmus+ encourage mobility and internationalization, the increasing focus on security creates barriers for at-risk populations when accessing higher education. A more balanced approach is required: an approach that protects the interests of member states and that respects migrants' right to education as a means to integration and social mobility (Dąbrowski et al., 2019; Ribeiro, 2022; Spina, 2020).

Policy Evolution and the Ukrainian Dimension in the European Context. The role of policy in determining diploma recognition as a field can be viewed in the context of the main phases of the European integration process and education policy, as well as socio-economic change. Key to integrating migrants and equal access to labor markets across member states: Recognizing academic qualifications earned outside the EU has become a powerful tool lately. EU diploma recognition policies have transformed over several decades in the context of economic, political, and social changes, as well as the accession of new members and integration in the European Higher Education Area (EHEA).

The early years of European integration were dominated by economic collaboration in the European Economic Community (EEC). Education policy continued to fall within the national policy realm and lacked common EU-wide standards for diplomas. But labor mobility made some form of recognition of qualifications increasingly necessary. Sending host countries were (and continue to be) responsible for evaluating foreign degrees (Teichler, 2012), resulting in varying degrees of difficulty in recognition processes.

The Maastricht Treaty was a turning point, formalising the newly rebranded EU and incorporating deeper integration for education among other sectors. One of the first legal approaches to harmonizing the recognition of diplomas is Directive 89/48/EEC from 1989, aiming to standardize the recognition of professional qualifications of regu-

lated professions in the EU. According to Keeves and Watanabe (Keeves & Watanabe, 2003, p. 78), "The directive provided a basis for recognition of diplomas in terms of common training levels rather than the detailed equivalence of programs".

The EU made an important step in harmonising the educational systems in Europe with the signing of the Bologna Declaration in 1999. At the heart of this diploma recognition was the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). The Bologna Process aimed to establish a European Higher Education Area (EHEA) where degrees would be reciprocally recognized according to shared qualifications frameworks (Herbaut et al., 2021). During this time, some of the biggest expansions of the EU occurred, with the accession of countries like Poland, Hungary, and Romania, as they adapted their educational expectations to EU standards (Mazrekaj et al., 2018).

According to Kvit (2019), "The establishment of the Bologna Process premises made it possible for Ukraine to integrate into the European system of intercultural and global integration processes, which required significant changes in the governance of higher education, standardization of curricula, and the introduction of a credit unit based on progress similar to the European Credit Transfer System (ECTS)" (p. 114). These reforms have significantly boosted academic mobility and diploma recognition in the EU.

Visa policies in the EU became more personalized in the 2010s, and diploma recognition gained a new dimension as a pillar of the EU migration policy since the refugee crisis of 2015. For instance, the European Commission broadened the recognition frameworks to help with integrating migrants and refugees into the labor market (European Commission, 2017). They updated Directive 2005/36/EC, which had governed the recognition of professional qualifications from non-EU countries, to meet the rising numbers of skilled migrants.

One of the most visible issues in this area relates to challenges connected with diploma recognition, especially in Eastern European states, where national authorities face difficulties in meeting migration policies together with creating a highly skilled work force (Hrabovska, 2020, p. 62). Countries like Lithuania and Slovakia strengthened bureaucratic barriers for non-EU graduates due to their requirement of diploma translations and detailed equivalence assessments.

Today, the EU still grapples with the pressures of globalization, greater migration, and changing labor market needs. Such efforts have been pivotal in harmonizing qualifications between countries with clear and consistent recognition processes (UNESCO, 2023). Moreover, the Lisbon Recognition Convention, passed by the Council of Europe and UNESCO, is still a key pillar of inter-



national diploma recognition policies (Council of Europe 2020).

Notably, EU member states simplified the recognition of diplomas held by Ukrainian refugees after Russia invaded Ukraine in 2022. In the words of Aerne and Trampusch (Aerne Trampusch, 2022: p. 137), “The fast adoption of recognition procedures for displaced students and professionals is duly noted as a typical example of the intersection of education policy and political decision making”. In response, several countries, including Romania and Poland, have established fast-track processes to absorb graduates from Ukraine into their education system and subsequently into their labor market (European Commission, 2023).

Through educational harmonization initiatives, migration factors, and geopolitical currents, EU policies on diploma recognition have considerably evolved. The EU Directives, the Bologna Process, and the ECTS system are examples of documents that have addressed the issue of academic standardization and facilitated diploma recognition (Hou, 2017). But hurdles persist, especially around ensuring migrants can effectively integrate, adopt the local language, and deal with broader politics around recognition policies. However, on the other hand, the EU can still improve its policies even as it adapts them, and as it does so, close cooperation between its government, universities, and international organizations will come in handy to strengthen the processes for diploma recognition in the future

Conclusions. The process of recognition of higher education diplomas is complex and conditioned by various factors: academic mobility, standards of higher education accreditation and quality assurance, cultural-linguistic peculiarities and policies of access to higher education. Mobility both represents and reinforces international collaboration, but it is starting to highlight the need for harmonized frameworks and reduced bureaucracy. ENQA and NAHEQA also pioneered the development of tools for accreditation, such as ESG and EQF, which support quality and trust across systems.

Cultural and language barriers are still a major challenge, especially for migrants. A variety of EU actions, including the role of the ECML, are addressing these challenges, but there is also an opportunity for more inclusive and context-sensitive policies. Resilient inequalities – particularly among refugees and marginalized groups – highlight the tension between migration control and education rights. Future work could examine recognition systems and inclusion in higher education in light of global changes, like climate and tech shifts.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Калашнікова С., Луговий В. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: стратегії та механізми розвитку. *Вища освіта України*. 2021. № 1. С. 5–16.
2. Квіт С., Єременко О. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2020 рік. Київ: НАЗЯВО, 2021.
3. Рибачук О. Освіта та європейська інтеграція: Вплив вищої освіти на громадську думку про ЄС. *Освітній вісник України*. 2021. № 17(2). С. 98–112.
4. Страшнюк С., Петрова І. Болонський процес і якість освіти: досвід впровадження у вищих навчальних закладах України. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2018.
5. Фінікова Т., Шарова О. Університетська автономія та якість освіти: європейський досвід для України. Київ: Таксон, 2018.
6. Aerne A., Trampusch C. Higher Education and Economic Growth: A Comparative Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.
7. Costes N., Crozier F., Cullen P. et al. Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Second ENQA Survey. *ENQA Occasional Papers*. 2008. No. 14.
8. Council of Europe. Lisbon Recognition Convention: Ensuring Fair Recognition of Qualifications in Europe. Strasbourg: Council of Europe, 2020.
9. Dąbrowski M., Stead D., Mashhoodi B. EU cohesion policy can't buy me love? Exploring the regional determinants of EU image. *Regional Science Policy & Practice*. 2019. Vol. 11, No. 4. P. 695–712.
10. European Commission. Recognition of Qualifications for Migrants in the EU: Policy Challenges and Solutions. Brussels: European Commission, 2017.
11. European Commission. Recognition and validation of foreign qualifications and skills in Poland, with particular focus on qualifications and skills from Ukraine (Annex 9: Informative registry and roadmap). Directorate-General for Structural Reform Support. 2023. https://reform-support.ec.europa.eu/document/download/2d14fd4f-3b69-4467-8ce0-af643be34fb7_cs?filename=Annex+9_Report%2C+informative+registry+and+roadmap_ENG.pdf
12. Herbaut E., Geven K., Smith R. The Bologna Process and its Impact on Higher Education: Achievements and Challenges. *Higher Education Policy*. 2021. Vol. 34, No. 2. P. 139–159.
13. Hou, A. Y.-C. Qualification recognition of joint degrees in Europe and Asia in the era of massification. In K. Mok (Ed.), Managing international connectivity, diversity of learning and changing labour markets, Higher Education in Asia: Quality, Excellence, and Governance. Springer. 2017. pp. 45–67. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1736-0_4
14. Kalantaryan, S., & Salamońska, J. Where migration meets education: Case study of policies referring to the mobility of the highly skilled. In S. K. St. John & M. Murphy (Eds.), Education and public policy in the European Union, Palgrave Macmillan. 2019. pp. 47–66. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04230-1_3



15. Keeves J.P., Watanabe R. The International Handbook of Educational Research in the Global Era. Springer, 2003.

16. Kvit S. Higher Education in Ukraine: Reform, Bologna Process, and Internationalization. Kyiv: Vydavnytstvo Naukova Dumka, 2019.

17. Mazrekaj D., Oude Lansink A., Hoxhaj R. Erasmus+ and Its Role in International Mobility: Evidence from Eastern Europe. *Journal of Educational Policy*. 2018. Vol. 33, No. 4. P. 502–521.

18. Ribeiro P. Migration, security, and higher education: Challenges in the EU's externalization policies. *Journal of European Policy Studies*. 2022. Vol. 29, No. 1. P. 45–62.

19. Spina N. Bounded inclusion: race, migration and the making of the European educational space. *Comparative and International Education*. 2020. Vol. 49, No. 1. P. 1–19.

20. Teichler U. International Student Mobility and Recognition Policies in Europe. London: Palgrave Macmillan, 2012.

21. UNESCO. Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education. Paris: UNESCO, 2023.

22. Westerheijden D.F., Stensaker B., Rosa M.J. (Eds.). Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation. Dordrecht: Springer, 2007. 294 p.

REFERENCES:

1. Kalashnikova, S., & Luhovyi, V. (2021). Internationalizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini: stratehii ta mekhanizmy rozvytku [Internationalization of Higher Education in Ukraine: Strategies and Mechanisms of Development]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 1, 5–16 [In Ukrainian].

2. Kvit, S., & Yeremenko, O. (2021). Richnyi zvit Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity za 2020 rik [Annual Report of the National Agency for Higher Education Quality Assurance for 2020]. Kyiv: NAZAYVO [In Ukrainian].

3. Rybachuk, O. (2021). Osvita ta yevropeiska intehtatsiia: Vplyv vyshchoi osvity na hromadsku dumku pro YeS [Education and European Integration: The Impact of Higher Education on Public Opinion About the EU]. *Osvitnii visnyk Ukrainy*, 17(2), 98–112 [In Ukrainian].

4. Strashniuk, S., & Petrova, I. (2018). Bolonskyi protses i yakist osvity: dosvid vprovadzhennia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [The Bologna Process and the Quality of Education: Experience of Implementation in Ukrainian Higher Educational Institutions]. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [In Ukrainian].

5. Finikova, T., & Sharova, O. (2018). Universytetska avtonomiia ta yakist osvity: yevropeyskyi dosvid dlia Ukrainy [University Autonomy and Quality of Education: European Experience for Ukraine]. Kyiv: Takson [In Ukrainian].

6. Aerne, A., & Trampusch, C. (2022). *Higher Education and Economic Growth: A Comparative Perspective*. Cambridge University Press.

7. Costes, N., Crozier, F., Cullen, P., Grifoll, J., Harris, N., Helle, E., Hopbach, A., Kekäläinen, H., Knezevic, B., Sits, T., & Sohm, K. (2008). *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Second ENQA Survey*. ENQA Occasional Papers 14.

8. Council of Europe. (2020). *Lisbon Recognition Convention: Ensuring Fair Recognition of Qualifications in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

9. Dąbrowski, M., Stead, D., & Mashhoodi, B. (2019). *EU cohesion policy can't buy me love? Exploring the regional determinants of EU image*. *Regional Science Policy & Practice*, 11(4), 695–712.

10. European Commission. (2017). *Recognition of Qualifications for Migrants in the EU: Policy Challenges and Solutions*. Brussels: European Commission.

11. European Commission. (2023). Recognition and validation of foreign qualifications and skills in Poland, with particular focus on qualifications and skills from Ukraine (Annex 9: Informative registry and roadmap). Directorate-General for Structural Reform Support. https://reform-support.ec.europa.eu/document/download/2d14fd4f-3b69-4467-8ce0-af643be34fb7_cs?filename=Annex+9_Report%2C+informative+registry+and+roadmap_ENG.pdf

12. Herbaut, E., Geven, K., & Smith, R. (2021). *The Bologna Process and its Impact on Higher Education: Achievements and Challenges*. *Higher Education Policy*, 34(2), 139–159.

13. Hou, A. Y.-C. (2017). Qualification recognition of joint degrees in Europe and Asia in the era of massification. In K. Mok (Ed.), *Managing international connectivity, diversity of learning and changing labour markets* (pp. 45–67). Higher Education in Asia: Quality, Excellence, and Governance. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1736-0_4

14. Kalantaryan, S., & Salamońska, J. (2019). Where migration meets education: Case study of policies referring to the mobility of the highly skilled. In S. K. St. John & M. Murphy (Eds.), *Education and public policy in the European Union* (pp. 47–66). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04230-1_3

15. Keeves, J. P., & Watanabe, R. (2003). *The International Handbook of Educational Research in the Global Era*. Springer.

16. Kvit, S. (2019). *Higher Education in Ukraine: Reform, Bologna Process, and Internationalization*. Kyiv: Vydavnytstvo Naukova Dumka.

17. Mazrekaj, D., Oude Lansink, A., & Hoxhaj, R. (2018). *Erasmus+ and Its Role in International Mobility: Evidence from Eastern Europe*. *Journal of Educational Policy*, 33(4), 502–521.

18. Ribeiro, P. (2022). Migration, security, and higher education: Challenges in the EU's externalization policies. *Journal of European Policy Studies*, 29(1), 45–62.

19. Spina, N. (2020). Bounded inclusion: race, migration and the making of the European educational space. *Comparative and International Education*, 49(1), 1–19.

20. Teichler, U. (2012). *International Student Mobility and Recognition Policies in Europe*. Palgrave Macmillan.

21. UNESCO. (2023). *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education*. Paris: UNESCO.

22. Westerheijden, D.F., Stensaker, B., & Rosa, M.J. (Eds.). (2007). *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Springer.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2025.
The article was received 28 April 2025.



УДК 378.064.2--054.6-057.875:[378.016:79]
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-13>

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗВО УКРАЇНИ

Корчагіна Ганна Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

aniko1404@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2022-1623

Мета. Дослідження має на меті проаналізувати проблеми адаптації іноземних студентів у процесі музичної підготовки в Україні та обґрунтувати педагогічні умови ефективного супроводу, які сприятимуть успішній інтеграції й професійному розвитку таких студентів. **Методи.** Для досягнення мети застосовано аналіз науково-педагогічних джерел, вивчення міжнародного досвіду адаптації іноземних студентів у мистецькій освіті та узагальнення практики українських закладів вищої освіти мистецького профілю. **Результати.** Виявлено, що основними чинниками, які ускладнюють адаптацію іноземних студентів, є мовний бар'єр, культурні розбіжності, відмінності у попередній фаховій підготовці, а також необхідність навчатися дистанційно в умовах воєнного стану. Визначено комплекс педагогічних умов для підвищення ефективності навчання іноземців. До них належать: застосування міжкультурного підходу в освітньому процесі з повагою до різних національних традицій; активне використання мультимедійних і цифрових технологій для подолання мовних та когнітивних бар'єрів; впровадження індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням рівня підготовки та культурних особливостей студентів; розвиток тьюторської (наставницької) підтримки, зокрема через систему «рівний – рівному». Сформульовано практичні рекомендації щодо реалізації зазначених підходів у діяльності мистецьких ЗВО України. **Висновки.** Ефективність навчального процесу іноземних студентів значною мірою залежить від якості педагогічного супроводу. Комплексна підтримка, що поєднує міжкультурний підхід, індивідуалізацію навчання та використання сучасних технологій, сприяє успішній адаптації, формуванню міжкультурної компетентності й творчій самореалізації студентів, підвищуючи результативність їхнього навчання. Роль викладача як наставника і культурного посередника в цьому процесі є ключовою.

Ключові слова: іноземні студенти; педагогічний супровід; музична підготовка; адаптація; міжкультурний підхід; цифрові технології; індивідуальні освітні траєкторії; тьюторство.

PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF MUSICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Korchahina Hanna Serhiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Musical Art
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

aniko1404@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2022-1623

Purpose. The purpose of this study is to analyze the challenges of adapting international students during their musical education in Ukraine and to substantiate the pedagogical conditions for effective support that facilitate their successful integration and professional development. **Methods.** To achieve the objective, the study employed theoretical analysis of scientific and pedagogical sources, exploration of international experience in adapting foreign students in the field of art education, and generalization of the practices of Ukrainian higher educational institutions specializing in the arts. **Results.** The research identified key factors complicating the adaptation process for international students, such as language barriers, cultural differences, disparities in prior professional training, and the need for distance learning under pandemic and martial law conditions. A set of pedagogical conditions to enhance the efficiency of foreign students' education was proposed. These include the implementation of an intercultural approach that respects diverse national traditions; active use of multimedia and digital technologies to overcome linguistic and cognitive barriers; development of individualized educational trajectories based on students' prior training and cultural backgrounds; and promotion of mentoring support systems, particularly peer-to-peer mentoring. Practical recommendations for integrating these approaches into the educational activities of Ukrainian art institutions



were formulated. **Conclusions.** The effectiveness of the educational process for international students largely depends on the quality of pedagogical support. Comprehensive support combining an intercultural approach, individualization of learning, and modern technological tools contributes to successful adaptation, the formation of intercultural competence, and the creative self-realization of students. The role of the teacher as a mentor and cultural mediator is emphasized as critical within this context.

Keywords: *international students; pedagogical support; musical training; adaptation; intercultural approach; digital technologies; individualized educational trajectories; mentoring.*

Вступ. У сучасних умовах глобалізації освіта стає ключовим чинником міжнародного співробітництва, зокрема у сфері мистецької підготовки. Україна продовжує приваблювати іноземних студентів до своїх закладів вищої освіти. Згідно з інформацією, опублікованою на сайті РБК-Україна станом на 1 листопада 2024 року в українських ЗВО навчалося 27 226 іноземних студентів з понад 150 країн світу. Серед найпопулярніших спеціальностей, обраних іноземними студентами, музичне мистецтво посідає шосте місце з 969 студентами, що свідчить про зростаючий інтерес до української музичної освіти на міжнародному рівні (РБК-Україна, 2024). Проте адаптація іноземних студентів у мистецькому освітньому середовищі супроводжується низкою викликів: мовним бар'єром, культурними розбіжностями, відмінностями у професійній підготовці та психологічними труднощами інтеграції. Окремий виклик становить поширення дистанційного навчання, яке стало домінуючою формою освітнього процесу в багатьох українських ЗВО в умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану. Перехід на дистанційне навчання посилив проблеми залучення іноземних студентів до активної участі в навчальному процесі, ускладнив розвиток практичних навичок у сфері музичного мистецтва та знизив рівень міжособистісної комунікації між студентами і викладачами. Ці фактори можуть ускладнювати процес навчання та знижувати ефективність освітнього процесу.

Особливої актуальності набуває проблема ефективного педагогічного супроводу іноземних здобувачів мистецької освіти, який має забезпечувати не тільки якісну професійну підготовку, але й сприяти їхній інтеграції у культурне середовище країни перебування. Відсутність чітко розроблених методик міжкультурної комунікації у процесі музичної підготовки ускладнює реалізацію освітніх завдань і знижує мотивацію студентів.

Питання підтримки студентів в умовах кризових ситуацій, зокрема в умовах війни, набуло особливої актуальності в українському та зарубіжному науковому просторі впродовж останніх років. Науковий дискурс охоплює міждисциплінарні підходи до вивчення психоемоційного стану здобувачів освіти та засобів його стабілізації, серед яких мистецька освіта розглядається як потужний інструмент емоційної підтримки.

Аналіз наукових джерел засвідчує актуальність використання мистецької освіти як ресурсу емоційної підтримки. Л. Карамушка (2022) підкреслює важливість психологічного захисту особистості в умовах війни, розглядаючи мистецтво як дієвий терапевтичний інструмент. О. Овчарук (2004) акцентує на розвитку емоційно-ціннісної сфери здобувачів освіти через інтеграцію мистецьких практик. Ся Ван (2019) досліджує мистецтво як засіб міжкультурної комунікації у студентському середовищі. У праці Лю Іге (2023) аналізується крос-культурний підхід у підготовці майбутніх педагогів. Сін Чжефу (2017) пропонує модель педагогічної підтримки іноземних студентів, що охоплює емоційний та культурний супровід. Зарубіжні автори, зокрема Malchiodi (2006) та Henley (1992), висвітлюють терапевтичний потенціал мистецької діяльності в освітньому контексті.

Водночас залишається потреба у систематизації теоретичних і практичних засад інтеграції мистецьких підходів до роботи зі студентською молоддю, що переживає стрес і психоемоційне виснаження внаслідок війни. Це зумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі. Отже, розробка ефективних моделей педагогічного супроводу іноземних студентів у мистецькій освіті України є важливою умовою забезпечення їхнього професійного розвитку, формування міжкультурної компетентності та підвищення конкурентоспроможності української вищої освіти на світовому ринку.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Інтеграція іноземних студентів у мистецьке середовище українських вищих навчальних закладів передбачає не лише засвоєння навчального матеріалу, але й включення в національний культурний контекст. Музична підготовка як складова професійного становлення майбутнього музиканта охоплює розвиток виконавських навичок, художнього мислення, креативності, а також уміння інтерпретувати музику з позицій різних культурних традицій.

Міжкультурна природа музики, з одного боку, полегшує процес комунікації та взаєморозуміння, однак з іншого – ускладнює сприйняття специфіки національних жанрових форм, символіки та стилістики. Як зазначає Ван Ся, «Музичне мистецтво здатне створювати мостик між культурами завдяки своїй універсальності та здатності передавати емоції, які



є зрозумілими незалежно від культурного контексту» (Ся Ван, 2019).

Загальновідомо, що адаптація іноземного студента в закладах мистецької освіти ускладнюється низкою чинників: мовним бар'єром, відмінностями у попередньому навчальному досвіді, специфікою професійної термінології, культурними відмінностями у сприйнятті музики, ролі викладача тощо. В умовах домінування європейських традицій в українській музичній педагогіці, студенти з країн Сходу, Африки чи Латинської Америки можуть відчувати труднощі у розумінні інтерпретаційних норм, вимог до виконавської техніки, стилістичних особливостей творів. Тому ефективна система педагогічного супроводу повинна враховувати ці аспекти, поєднувати загальнодидактичні принципи з принципами міжкультурної освіти. Як стверджує Лю Їге, «Крос-культурний підхід до підготовки майбутніх учителів розкриває методологію багатопанорамного дослідження «людини на перетині культур» як інноваційного типу особистості, яка дотримується загальнопланетарної етики та характеризується транскордонним мисленням, що виходить за межі власної культури» (Лю Їге, 2023).

Окрему увагу варто приділити ролі викладача. Він має бути готовим до виконання функцій адаптаційного посередника, враховувати індивідуальні траєкторії студентів, створювати умови для інтеграції через групову взаємодію, включення до творчих проєктів, концертну діяльність, колективні імпровізації тощо. Практичний досвід організації навчального процесу для іноземних студентів у мистецьких закладах вищої освіти свідчить, що впровадження інноваційних педагогічних технологій суттєво підвищує рівень їхньої адаптації. Це сприяє розвитку міжкультурної компетентності здобувачів освіти та забезпечує їх гармонійну інтеграцію у нове соціокультурне середовище (Сін Чжефу, 2017:40).

Аналіз міжнародної практики дозволяє виявити ефективні моделі адаптації іноземних студентів у сфері мистецької освіти, які можуть бути корисними для українських закладів вищої освіти. У багатьох країнах Європи та Північної Америки мистецька освіта орієнтована не лише на розвиток виконавських навичок, але й на формування культурної відкритості, критичного мислення, міжособистісної чутливості, що є особливо актуальним в умовах полікультурного середовища.

У вищих музичних школах Німеччини, зокрема у Вищій школі музики і театру м. Гамбурга, застосовується менторська система, за якою за кожним іноземним студентом закріплюється куратор – викладач або старший студент, який допомагає орієнтуватися в навчальному процесі, культурному житті та соціальних аспектах. Така модель сприяє зниженню рівня

тривожності та формуванню відчуття включеності у нове середовище (Mentoring Programm, 2024).

В університетах Великобританії активно впроваджується міжкультурне тьюторство, коли іноземні студенти залучаються до колективної діяльності (ансамблі, творчі лабораторії), де поряд із педагогічними цілями реалізуються завдання міжкультурного обміну. Це дозволяє подолати мовний бар'єр, підвищити впевненість у власних виконавських можливостях та створити підґрунтя для соціалізації (Hill & Hussain, 2021).

У США значну увагу приділяють елементам інклюзії, особливо у викладанні історико-культурних дисциплін. Мистецтво різних народів представлено на рівноправних засадах, а репертуарна політика враховує музичні традиції різних регіонів. Такі підходи не тільки підтримують іноземних студентів у процесі адаптації, а й збагачують навчальне середовище в цілому.

Таким чином, зарубіжний досвід свідчить про доцільність цілісного, системного підходу до адаптації іноземних студентів, у якому поєднуються навчальні, психологічні та соціокультурні компоненти. Запровадження окремих елементів цих моделей в українських мистецьких ЗВО могло б суттєво підвищити ефективність міжкультурної взаємодії та знизити рівень тривожності й ізоляції, що властиві першому етапу навчання.

Аналізуючи проблему адаптації іноземних студентів у мистецькій освіті України необхідно зазначити, що на відміну від загальноосвітніх спеціальностей, у сфері музичного мистецтва адаптація передбачає ще й інтеграцію у національне художньо-естетичне середовище, яке не завжди є знайомим або комфортним для іноземного здобувача освіти. Однією з основних проблем залишається мовний бар'єр. Навіть за умов наявності базових знань української мови, студенти часто не розуміють специфічної професійної термінології, особливо коли мова йде про інтерпретаційні вказівки, тональні нюанси, стилістичні характеристики твору. Це ускладнює не лише засвоєння навчального матеріалу, а й процес творчої взаємодії з викладачем та іншими студентами.

Не менш важливою проблемою є відмінність у музичних традиціях і виконавських підходах. Студенти з Китаю, Туреччини, Ірану, африканських країн мають власні уявлення про систему музичної освіти, що базуються на локальних жанрах, ладових системах, типах інструментів. Тому адаптація до європейської класичної традиції, яка є домінуючою в українських мистецьких ЗВО, потребує значних зусиль.

Також варто враховувати психологічний фактор: іноземні студенти часто переживають тривожність, пов'язану з самотністю, культур-



ним шоком, стереотипами щодо себе. Це, у свою чергу, негативно впливає на мотивацію до навчання, виконавську впевненість, здатність до самовираження. За спостереженнями дослідників, значна частина першокурсників з-поміж іноземних студентів демонструє знижену самооцінку й потребує психологічної підтримки. Серед організаційних проблем – відсутність адаптованих методичних матеріалів, обмежена кількість факультативів з української мови та культури, нерозвинена система індивідуального тьюторства, низький рівень підготовки деяких викладачів до роботи в умовах полікультурного середовища.

Важливою перешкодою є також низький рівень інтеграції в студентське середовище. Іноземні студенти нерідко утворюють замкнені групи за мовною або національною ознакою, що обмежує їхні комунікативні можливості й знижує рівень академічної включеності. Як наслідок – знижується ефективність навчання та зростає ризик академічної неуспішності або навіть відрахування.

Таким чином, адаптація іноземних студентів у мистецьких закладах вищої освіти потребує комплексного підходу, що враховує мовні, культурні, психологічні та організаційні чинники.

У подальшому увагу зосереджено на педагогічних умовах, які сприяють ефективному супроводу процесу адаптації іноземних студентів.

На підставі аналізу теоретичних джерел та практичного досвіду мистецьких ЗВО України можна виділити низку педагогічних умов, реалізація яких забезпечує ефективність супроводу іноземних студентів у процесі музичної підготовки. Йдеться про створення цілісного освітнього середовища, яке поєднує навчальний, виховний та міжкультурний компоненти.

1. Використання міжкультурного підходу. Міжкультурна педагогіка ґрунтується на визнанні рівноправності культур, повазі до національних відмінностей та забезпеченні умов для гармонійної інтеграції студентів з інших країн в академічне середовище. Як зазначає Т. Котик (2018), міжкультурна освіта сприяє зменшенню соціального дистанціювання та формуванню атмосфери довіри між учасниками освітнього процесу. Викладачеві важливо виявляти повагу до культурних традицій студента, враховувати їх у виборі репертуару, підходах до інтерпретації творів, оцінюванні результатів. Наприклад, залучення творів національної музичної спадщини студента до освітнього процесу може сприяти підвищенню його мотивації та самоповаги.

2. Застосування мультимедійних та цифрових засобів. З огляду на мовні та когнітивні бар'єри, ефективним інструментом педагогічного супроводу є використання цифрових технологій: нотних редакторів, віртуальних інстру-

ментів, аудіовізуальних матеріалів, платформ для спільного музикування онлайн. Особливе місце займають DAW-програми (Digital Audio Workstation), що дозволяють студентам не лише практикувати навички імпровізації, аранжування та запису, але й вивчати гармонію, структуру музичного твору, засоби музичної виразності в інтерактивній формі. Це особливо важливо для студентів, чий стиль навчання орієнтований на практику й наочність.

3. Впровадження індивідуальних освітніх траєкторій. Урахування індивідуального досвіду, рівня підготовки та культурних особливостей кожного іноземного студента дає змогу сформувати персоналізовану траєкторію навчання. Такий підхід передбачає:

- адаптацію навчальних матеріалів;
- гнучке планування освітнього процесу;
- регулярний зворотний зв'язок;
- залучення студента до вибору форм роботи й репертуару.

4. Тьюторський та наставницький супровід. Роль викладача в системі педагогічного супроводу іноземних студентів не обмежується функцією передавача знань. Важливо, щоб викладач був тьютором і наставником, допомагав орієнтуватися в освітньому середовищі, вирішувати побутові, адміністративні й емоційні труднощі, налагоджував зв'язок із куратором групи, адміністрацією факультету, студентським самоврядуванням.

Особливу ефективність має кураторська модель «рівний рівному», коли старші студенти, які вже пройшли адаптацію, допомагають новоприбулим іноземним студентам. Така практика сприяє неформальному знайомству з системою освіти, традиціями ЗВО, соціальною інтеграцією.

Практичні рекомендації та висновки.

Аналіз сучасного стану мистецької освіти для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України дозволяє сформулювати низку практичних рекомендацій, які можуть бути корисними для викладачів, адміністрацій ЗВО та інших учасників освітнього процесу:

1. Організувати інтенсивні адаптаційні курси з української мови та культури, що включають музичну термінологію, елементи музичної історії України та український репертуар.

2. Створити систему кураторства для іноземних студентів із залученням викладачів, студентів-волонтерів та психологів.

3. Використовувати цифрові платформи та мультимедійні інструменти для полегшення засвоєння навчального матеріалу (DAW, відеоуроки, електронні підручники).

4. Забезпечити міжкультурну відкритість навчального середовища, зокрема включати до освітнього процесу елементи національної музики студентів, залучати їх до творчих між-національних проєктів.



5. Розробити індивідуальні освітні траєкторії, що враховують рівень підготовки, національні особливості та цілі студентів.

Висновки. Проведений аналіз проблем адаптації іноземних студентів до мистецької освіти в Україні показав, що ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від якості педагогічного супроводу. Основними чинниками, які ускладнюють адаптацію іноземних здобувачів, є мовний бар'єр, культурні розбіжності, відмінності у професійній підготовці, а також специфіка дистанційного навчання, що стала особливо актуальною в умовах пандемії та воєнного стану.

Визначено, що педагогічний супровід іноземних студентів у мистецьких ЗВО має ґрунтуватися на міжкультурному підході, індивідуалізації освітнього процесу та активному використанні сучасних цифрових технологій, що сприяють інтеграції студентів у нове освітнє середовище. Особливої ваги набуває створення умов для розвитку комунікативної компетентності, зокрема у дистанційних форматах навчання, де відсутність безпосереднього контакту з викладачем потребує нових форм організації взаємодії.

Педагогічна підтримка має враховувати не лише навчальні потреби іноземних студентів, а й їхню психологічну адаптацію, соціалізацію та розвиток творчої активності в новому культурному середовищі. Викладач повинен виступати наставником, фасилітатором, посередником між культурами, допомагаючи студентам долати бар'єри та досягати успіху у професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі пов'язані з:

- розробкою і впровадженням адаптивних програм педагогічного супроводу для іноземних студентів у сфері мистецької освіти;
- вивченням ефективності використання цифрових освітніх технологій (зокрема в умовах дистанційного або змішаного навчання);
- дослідженням особливостей міжкультурної комунікації в освітньому процесі ЗВО мистецького профілю;
- аналізом психологічних стратегій підтримки іноземних студентів в умовах стресових ситуацій (пандемія, воєнні дії);
- розробкою моделей тьюторської підтримки та індивідуального наставництва в мистецькій освіті.

Результати дослідження можуть бути використані для удосконалення практики організації освітнього процесу у ЗВО України, а також для підвищення ефективності інтеграції іноземних студентів у національний мистецький освітній простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Henley D. *Exceptional Children, Exceptional Art: Teaching Art to Special Needs* [Електронний ресурс]. Worcester, MA: Davis Publications, 1992. 176 p. Режим доступу: <https://archive.org/details/exceptionalchild0000henl>. Назва з екрана. Дата звернення: 04.06.2025.
2. Hill L., Hussain M. Creating a 'sense of belonging' for international students through intercultural Personal Tutoring [Електронний ресурс]. UK Advising and Tutoring (UKAT), 2021. Режим доступу: <https://www.ukat.ac.uk/community/ukat-blog/posts/2021/february/creating-a-sense-of-belonging-for-international-students-through-intercultural-personal-tutoring>. Назва з екрана. Дата звернення: 29.04.2025.
3. Malchiodi C. A. *The Art Therapy Sourcebook* [Електронний ресурс]. New York: McGraw-Hill, 2006. 287 p. Режим доступу: <https://archive.org/details/arttherapyresource0000malc>. Назва з екрана. Дата звернення: 04.06.2025.
4. Mentoring Programm. Hochschule für bildende Künste Hamburg [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.hfbk-hamburg.de/en/studium/professionalisierung/mentoring-programm/>. Назва з екрана. Дата звернення: 29.04.2025.
5. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: методичні рекомендації [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741842>. Назва з екрана. Дата звернення: 04.06.2025.
6. Лю Іге. Крос-культурний підхід як методологічна основа професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Наука і освіта. 2023. № 2. С. 121–126. Режим доступу: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2023-2-doc/2023-2-18>. Назва з екрана. Дата звернення: 29.04.2025.
7. РБК-Україна. Всі новини освітньої галузі [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.rbc.ua/ukr/tag/osvita-5c360bffbcbf206f0c3e59c84.html>. Назва з екрана. Дата звернення: 29.04.2025.
8. Син Чжефу. Модель педагогічної підтримки іноземних студентів у процесі адаптації до навчання в університетах України [Електронний ресурс]. Наука і освіта. 2017. № 6. С. 38–43. Режим доступу: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2017-6-doc/2017-6-st6>. Назва з екрана. Дата звернення: 29.04.2025.
9. Ся Ван. Музичне мистецтво як засіб міжкультурної комунікації [Електронний ресурс]. Education: Modern Discourses. 2019. Вип. 2. С. 257–267. Режим доступу: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/108/124>. Назва з екрана. Дата звернення: 29.04.2025.

REFERENCES

1. Henley, D. (1992). *Exceptional Children, Exceptional Art: Teaching Art to Special Needs*. Worcester, MA: Davis Publications. Retrieved from <https://archive.org/details/exceptionalchild0000henl>



2. Hill, L., & Hussain, M. (2021). Creating a 'sense of belonging' for international students through intercultural Personal Tutoring. *UK Advising and Tutoring (UKAT)*. Retrieved from <https://www.ukat.ac.uk/community/ukat-blog/posts/2021/february/creating-a-sense-of-belonging-for-international-students-through-intercultural-personal-tutoring>
3. Karamushka, L. M. (2022). *Psyykhichne zdorovia osobystosti pid chas viiny: metodychni rekomendatsii* [Mental health of the individual during the war: methodological recommendations]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741842>
4. Liu, Y. (2023). Kros-kulturnyi pidkhid yak metodolohichna osnova profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [A cross-cultural approach as a methodological basis for future teachers' training]. *Nauka i osvita – Science and Education*, (2), 121–126. Retrieved from <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2023-2-doc/2023-2-18>
5. Malchiodi, C. A. (2006). *The Art Therapy Sourcebook*. New York: McGraw-Hill. Retrieved from <https://archive.org/details/arttherapysource0000malc>
6. Mentoring Programm. Hochschule für bildende Künste Hamburg. (n.d.). Retrieved from <https://www.hfbk-hamburg.de/en/studium/professionalisierung/mentoring-programm/>
7. RBC-Ukraine. (2025). Vsi novyny osvithoi haluzi [All news of the educational sector]. Retrieved April 29, 2025, from <https://www.rbc.ua/ukr/tag/osvita-5c360bffbcbf206f0c3e59c84.html>
8. Sin, Zh. (2017). Model pedahohichnoi pidtrymky inozemnykh studentiv u protsesi adaptatsii do navchannia v universytetakh Ukrainy [A model of pedagogical support for international students in the process of adaptation to studying at Ukrainian universities]. *Nauka i osvita – Science and Education*, (6), 38–43. Retrieved from <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2017-6-doc/2017-6-st6>
9. Xia, W. (2019). Muzychne mystetstvo yak zasib mizhkulturnoi komunikatsii [Music as a means of intercultural communication]. *Education: Modern Discourses*, (2), 257–267. Retrieved from <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/108/124>

Стаття надійшла до редакції 30.04.2025.
The article was received 30 April 2025.



СЕКЦІЯ 5. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК [004.946-049.7:378.4.091.2]:005.336.1
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-14>

OPPORTUNITIES AND RISKS OF THE METAVERSE IN THE CONTEXT OF DIGITAL UNIVERSITY DEVELOPMENT

Bobro Natalia Serhiivna,
Ph.D, Doctor of Philosophy,
Director of the digital department of the European University,
director of the “NooLab & AI” scientific laboratory of the European University,
European University
natalia@noolab.ch
orcid.org/0009-0003-5316-0809

The article is devoted to the study of the opportunities and risks of using the metaverse in the context of digital university development. The primary **aim** is to identify the potential of the metaverse as a tool for transforming the educational process in higher education, to analyze the challenges associated with implementing virtual and augmented reality technologies, and to substantiate the pedagogical conditions for their effective use. To achieve this aim, a set of theoretical and empirical research **methods** was used. The theoretical analysis of scientific literature allowed us to identify the main directions of digitalization of higher education and the principles of formation of an immersive educational environment. Statistical sources and analytical reports of international companies made it possible to assess the dynamics of the metaverse market development in the educational sphere. The generalization method helped to formulate conclusions about the role of the digital university as a new generation institution. **Results.** The study has confirmed that the use of AR/VR technologies and the integration of artificial intelligence contribute to the personalization of learning, increase student motivation, and create new models of interaction in the learning environment. The metaverse allows students to immerse themselves in simulated situations that are close to real professional experience. At the same time, a number of risks have been identified: digital dependence, shifting emphasis in content, information manipulation, insufficient regulatory framework, and the need to improve the digital competence of teachers. The article also emphasizes the importance of ensuring ethical standards and preserving academic autonomy in the context of full or partial virtualization of education. The **conclusions** substantiate the expediency of implementing metaverse technologies in the system of digital higher education, with a comprehensive approach to the technical, methodological, legal, and ethical support of this process. The metaverse is viewed not only as a technical innovation but also as a new form of organizing educational space that requires a deep rethinking of the role of the university in the digital age.

Keywords: digital university, virtual education, immersive technologies, augmented reality, digital transformation, digitalization.

МОЖЛИВОСТІ Й РИЗИКИ МЕТАВСЕСВІТУ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Бобро Наталія Сергіївна,
кандидат економічних наук,
директор цифрового департаменту Європейського університету,
директор «NooLab & AI» наукової лабораторії Європейського університету
Європейський університет
natalia@noolab.ch
orcid.org/0009-0003-5316-0809

Статтю присвячено дослідженню можливостей і ризиків використання метавсесвіту в контексті розвитку цифрового університету. Основною **метою** є виявлення потенціалу метавсесвіту як інструменту трансформації освітнього процесу у вищій школі, аналіз викликів, пов'язаних із впровадженням технологій віртуальної та доповненої реальності, а також обґрунтування педагогічних умов їх ефективного застосування. Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних і емпіричних **методів** дослідження. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив виявити основні напрями цифровізації вищої освіти та принципи формування іммерсивного освітнього середовища. Статистичні джерела



та аналітичні звіти міжнародних компаній дали змогу оцінити динаміку розвитку ринку метавсесвіту в освітній сфері. Метод узагальнення сприяв формулюванню висновків щодо ролі цифрового університету як інституції нової генерації. **Результати.** Дослідження підтвердило, що використання AR/VR-технологій та інтеграція штучного інтелекту сприяють персоналізації навчання, підвищенню мотивації студентів, а також створенню нових моделей взаємодії у навчальному середовищі. Метавсесвіт дозволяє занурити здобувачів освіти у змодельовані ситуації, які наближені до реального професійного досвіду. Разом із тим виявлено низку ризиків: цифрову залежність, зміщення акцентів у контенті, маніпуляції інформацією, недостатню нормативно-правову базу, а також потребу в підвищенні цифрової компетентності викладачів. У статті також наголошено на важливості забезпечення етичних стандартів і збереження академічної автономії в умовах повної або часткової віртуалізації навчання. У **висновках** обґрунтовано доцільність впровадження технологій метавсесвіту в систему цифрової вищої освіти за умови комплексного підходу до технічного, методичного, правового та етичного супроводу цього процесу. Метавсесвіт розглядається не лише як технічна новація, а як нова форма організації освітнього простору, що потребує глибокого переосмислення ролі університету в цифрову епоху.

Ключові слова: *цифровий університет, віртуальна освіта, іммерсивні технології, доповнена реальність, цифрова трансформація, діджиталізація.*

Introduction. In the modern world, the rapid development of digital technologies is significantly transforming the educational landscape, promoting the implementation of innovative approaches to learning. One of the most promising concepts is the metaverse, a virtual environment that combines the real and digital worlds, creating new opportunities for the educational process.

According to Future Market Insights, the global metaverse market in education was valued at USD 3.9 billion in 2024 and is projected to grow to USD 98 billion by 2034, with a CAGR of 37.9% (Global News, 2024). The growth of investments in this area is due to the active implementation of innovative technologies in the learning process, including virtual and augmented reality tools.

Thus, the implementation of augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technologies in education opens up new horizons for creating interactive and immersive educational environments. Students can participate in virtual laboratory works, visit historical sites, or conduct scientific experiments in a safe digital space. Such approaches not only increase student engagement and motivation but also contribute to a deeper understanding of the material.

However, along with the opportunities, the integration of the metaverse into education also poses certain challenges. These include the need for significant investment in technological infrastructure, ensuring equal access to the latest technologies for all students, and the development of new pedagogical methods adapted to the virtual environment. In addition, an important aspect is the issue of data security and privacy in the digital space.

In this context, there is a need for a systematic analysis of the opportunities and risks of using the metaverse in the educational process of a digital university.

The aim of the article. The aim of the article is a comprehensive study of the potential of the metaverse as a tool for transforming higher education in the context of digitalization, as well as

identifying the key opportunities and risks of its implementation in the activities of a digital university. Particular attention is paid to the analysis of changes in the content, forms, and methods of learning, the role of the teacher, and the ethical and regulatory challenges that arise in the process of integrating the virtual environment into the modern educational space.

Presentation of the main material. The study of the peculiarities of modern higher education in the context of the formation of the metaverse should begin with a conceptual analysis of the very concept. The focus is on transforming the virtual space from an information environment into a full-fledged digital world in which active social, economic, and educational interaction takes place. Thus, the concept of the “metaverse” was the basis of Facebook’s rebranding strategy, called “Meta”. The main focus of its activities is aimed at creating a metaverse as a new format for the existence of a digital person in the global 3D Internet (Heath, 2021).

According to M. Zuckerberg, over the next decade, the metaverse will become a space where most users will spend a significant part of their time in a fully immersive three-dimensional digital environment. This space will include both Meta devices (e.g., Quest) and hardware solutions from other manufacturers. To implement this model, various cognitive and technological practices are used, including augmented reality (AR) tools – which complement the physical world with virtual elements – and virtual reality (VR), which creates a completely artificial environment as close to the real one as possible (Vision Protiviti, 2025).

The convergence of AR/VR technologies with the physical world creates a new type of environment that changes the nature of communication between people. In the metaverse, interaction takes place through digital avatars – virtual reflections of the personality. The further development of technologies implies the formation of a complex digital world with its economy, management systems, norms of behavior, legal regulation, and



social and cultural practices. In this space, users can create, exchange, use, and consume digital products, build new forms of entrepreneurship, communities, and even educational systems (Bobro, 2025).

The metaverse covers all spheres of a single social space and represents them in the virtual plane. Key sectors should be represented here: healthcare, science, culture, leisure, business, education, etc. This list is not exhaustive (Kozhy-na, 2022), but the role of education as one of the fundamental components of this digital landscape is undeniable. In this context, the digital university plays a key role as a platform for integrating knowledge, technology, and values, capable of ensuring sustainable personal development in the new virtual reality.

One of the leading areas where the metaverse demonstrates its high potential is the higher education system, which is actively integrating with various virtual reality technologies. The implementation of the educational process in the space of the metaverse is an important strategic direction of modern university digitalization. However, the complete transition of university education to an exclusively virtual format is currently impossible, given the significant organizational, technological, psychological and pedagogical barriers (Lopuschnyak et al., 2021).

Modern information and communication technologies already have a significant impact on the content, forms, and methods of university education. In a modern university, the role of multimedia, interactive, gamified educational technologies is growing, gradually replacing classical methods of knowledge transfer, including the assimilation of information through linear textbooks. Today, the key focus of the educational process is on project activities, independent research, teamwork, and creative solution finding. These transformations require the formation of a specialized interdisciplinary environment capable of combining the advantages of traditional forms of education with the modern capabilities of the metaverse. For this purpose, it is important to implement expert methodologies for analyzing and designing educational content (Skliarenko et al., 2024).

Informatization of the educational space has increased attention to online learning opportunities and, at the same time, changed the attitude of society to the very concept of "knowledge". On the one hand, there are unprecedented opportunities for self-study, lifelong learning, and individual educational trajectories. On the other hand, it strengthens the role of universities as professional institutions that act as fulcrums in the boundless information space of the metaverse. After all, scientific and educational knowledge is always based on historically established traditions and requires a systematic and critical approach for their further development.

The metaverse significantly expands the existing transformations in higher education. In a digital university, students are able to directly immerse themselves in physical or chemical processes, visualize historical events, observe atomic reactions or cosmic phenomena, and conduct virtual experiments, including dissection, using applications such as Froggipedia.

The use of artificial intelligence and Big Data technologies allows the collection and analysis of information about students' academic achievements and individual characteristics, creating the most personalized learning paths. The metaverse allows the creation of educational scenarios that meet the interests of a particular student, increasing their motivation to learn. The approach to knowledge assessment is also changing significantly: on the one hand, it is becoming interactive and gamified, and on the other hand, it brings educational tasks as close as possible to real life conditions where the knowledge gained is of practical value (for example, first aid, driving vehicles, or conducting laboratory experiments).

Another feature of the metaverse is that it largely blurs the boundaries between different subject areas. This aspect is especially important for a digital university, where students' interest in interdisciplinary knowledge and integrative education areas is formed.

A serious challenge in the transition to learning in the metaverse is the change in the role of the teacher. The teacher of a digital university is no longer just a carrier and translator of knowledge. Their usual functions include the roles of scriptwriter, director, and educational content designer. Training of pedagogical staff with such new digital competencies should begin today.

In the digital educational environment, the teacher is no longer the only source of knowledge and experience. However, it is the teacher who can see the educational process in a broader context – not just a single topic or specific example but the subject area as a whole.

It is also impossible to abandon the idea of the hermeneutic circle, which reflects the relationship between part and whole, between interpretation and understanding. This idea is the basis of a quality educational process: to understand the whole, you need to know the parts; to understand the parts, you need to realize the whole. Any intellectual activity in a digital university is based on a clear system of concepts that defines thinking strategies and conceptual approaches. These approaches and strategies can be changed to adapt to the new realities of the metaverse, but it is impossible to abandon the foundation on which each subject area has historically been formed.

In the process of digitalization of university education, it is the teacher who remains the one who possesses the integrity of knowledge that students do not yet have, and this is one of their



key functions in the metaverse (Kolodinska et al., 2022).

The organization of the educational process during a pandemic has created a number of problems not only of a technological but also of a purely psychological nature. A natural question that arose among pedagogues in different countries was the possibility of transferring the principles of managing group dynamics and engaging students from an offline space to an online environment (Khomenko et al., 2024). This is where the use of metaverse technologies demonstrates significant practical interest.

However, metaverse tools, like other new digital technologies, carry the risk of replacing many of the natural cognitive functions of the human brain. Digitalization has reduced the need to memorize large amounts of information: it is enough to simply search the Internet. There is no longer any need to navigate the terrain – a GPS navigator will always help. In this regard, some experts talk about the phenomenon of “digital dementia”. For example, German psychiatrist M. Spitzer believes that “digital dementia”, which occurs due to a decrease in intellectual load on the brain, is a dangerous condition for a modern person (Yahodzhynskyi, 2015).

Another significant problem is the insufficient study of the impact of education in the virtual space on students’ cognitive processes and psyche. The mixing of virtual and real experiences can potentially lead to the emergence of dangerous patterns of behavior in everyday life. It is clear that an unsuccessful chemical experiment in the metaverse and the real world will have completely different consequences. The results of research on the impact of video games on human behavior show that such user experience shapes attitudes: “The easiest way to succeed is through trial and error. It’s the only way to move forward in most games, even if, in the end, losing patience, the user turns to the manual or repeats the actions of others in difficult situations” (Kubiv et al., 2022). The experience of the metaverse engages the user’s senses much more strongly, providing a deep immersion that is much more intense than when using conventional computer games. It is not always easy for the brain to distinguish between the experience gained in the metaverse and reality. At the same time, modern technologies allow the use of special suits with full-body movement tracking, providing a full range of tactile sensations without leaving the room. Accordingly, the impact of such experience on a person is significant, and behavioral changes can be much more noticeable. However, the study of this phenomenon, as in the case of video games (Lopuschnyak et al., 2021), is a very complex and time-consuming process.

Within the metaverse, specialized digital content filtration systems are being formed, and tools

for uniting target audiences within the new virtual reality are being created. Despite its seeming openness and freedom, this digital ecosystem is deeply dependent on those who determine what content will be available in the virtual space, as well as on developers who technologically shape user behavior and their dependence on the digital environment. If necessary, any user can simply be disconnected from participation in the information process. Thus, in practice, the metaverse may not be so boundless and not necessarily a free space.

For a digital university, this means the need to critically reflect on the principles of accessibility, openness of knowledge, and academic freedom. After all, educational content posted in the metaverse can be integrated into broader ideological or information flows, which threatens to shift emphasis, manipulate facts, and form a distorted worldview. This is especially evident in the humanities, such as history, literature, law, and pedagogy, but similar challenges also affect the natural and technical disciplines. For example, educational content can artificially emphasize the achievements of some scientists and silence the discoveries of others, which leads to the formation of a distorted scientific picture of the world. In extreme cases, this can take the form of the so-called “cancel culture”, when scientific results are ignored because of the author’s background or social affiliation.

As the metaverse market develops, the relevance of analyzing its ethical aspects is growing. According to researchers, the main threats are related to the possible degradation of moral guidelines in the virtual world, blurring of personal identity, which in the future may have negative consequences for physical reality (Kozhyna, 2022). Overcoming these threats requires the formation of a new socio-humanitarian rationality, which should become the basis for rethinking the logic of the functioning of technology companies that create the infrastructure of the metaverse.

One possible solution is to create new forms of digital “social contracts” and codes of ethics that will define the principles of interaction in the digital environment. Thus, in the field of artificial intelligence, the need to respect human rights, preserve human autonomy in decision-making, ensure freedom of choice, and protect intellectual potential as a systemic value of modern society has already been declared.

At the same time, regulatory frameworks play a critical role, which must be constantly updated according to the rapid development of digital technologies. Today, these technologies are reaching such a level of complexity that their creation and functioning may be difficult to understand even for specialists with a humanitarian education. In this context, law becomes especially important as a tool for protecting digital ethics, and teachers, as carriers of classical educational values, should



play a leading role in shaping students' critical thinking and resistance to information manipulation in the metaverse.

Conclusions. Summarizing the results of the research allows us to argue that the metaverse opens up new horizons for the digital transformation of higher education. Its tools can significantly expand the boundaries of the traditional educational space, providing flexible, interactive, and personalized learning based on virtual and augmented reality technologies, artificial intelligence, Big Data, and gamified approaches. A digital university within the metaverse can become a platform for implementing the concept of lifelong learning, developing interdisciplinary thinking, practical modeling, and new forms of interaction between participants in the educational process.

At the same time, the expansion of educational processes into the metaverse is accompanied by a number of significant risks and challenges that require systematic analysis. In particular, we are talking about the threats of losing critical thinking, reducing cognitive load, simplifying the concept of knowledge as such, as well as the risks of digital addiction, content manipulation, and changes in personal identity. Issues of ethics, information security, meaningful teacher autonomy, and protection of student rights and freedoms are of particular importance in the context of the formation of a virtual educational environment that can potentially affect real social and academic structures.

In the context of the formation of the metaverse, the digital university must not only integrate new technologies but also preserve its humanistic mission. This requires revising pedagogical strategies, updating the regulatory framework, implementing ethical standards, and creating educational models that balance innovation with academic depth. A special role in this process belongs to the teacher as a conductor of knowledge, values, and critical reflection on reality, including digital reality. It is the ability to combine tradition and technology that will determine the success of a digital university in the context of transformations caused by the development of the metaverse.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гук П.В., Скляренко О.В. Економічна доцільність модернізації підприємств з використанням автоматизованих систем. *Економіка і управління*. 2022. № 2. с. 103–112. DOI: <https://doi.org/10.36919/2312-7812.2.2.2022.103>.
2. Колодінська Я.О., Скляренко О.В., Ніколаєвський О.Ю. Практичні аспекти розробки інноваційних бізнес-ідей з використанням цифрових сервісів. *Економіка і управління*. 2022. № 4. с. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.36919/2312-7812.4.2022.53>.

3. Скляренко О.В., Ягодзінський С.М., Ніколаєвський О.Ю., Невзоров А.В. Цифрові інтерактивні технології навчання як невід'ємна складова сучасного освітнього процесу. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 68 (2). с. 51–55. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.2.51>.

4. Хоменко О. О., Паустовська М. В., Онищук І.А. Вплив інтерактивних технологій на процес навчання і розвиток здобувачів вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 5(33). с. 1222–1231. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5\(33\)-1222-1231](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5(33)-1222-1231).

5. Ягодзінський С.М. Глобальні інформаційні мережі у соціокультурній перспективі: монографія. К.: Аграр Медіа Груп, 2015. 276 с.

6. Bobro, N. Transforming information architecture in the context of university digitalization. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, 2025, 57. DOI: 10.14308/ite000788.

7. Future Market Insights. Metaverse in Education Market to Skyrocket with 37.9% CAGR from 2024 to 2034, Projected to Reach USD 98 Billion. URL: https://www.globenewswire.com/news-release/2024/09/25/2953262/0/en/Metaverse-in-Education-Market-to-Skyrocket-with-37-9-CAGR-from-2024-to-2034-Projected-to-Rich-USD-98-Billion-Future-Market-Insights.html?utm_source=chatgpt.com

8. Heath A. Facebook is planning to rebrand the company with a new name. 2021. URL: <https://www.theverge.com/2021/10/19/22735612/facebook-change-company-name-metaverse>

9. Kozhyna, A. Reducing Poverty, Inequality and Social Exclusion in European Countries. *Based on Inclusive Approaches to Economic Development. Economics and Management of The National Economy, The Crisis of National Models of Economic System*, 2022. Pp. 29–32. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-269-2-7>.

10. Kubiv S.I., Bobro N.S., Lopushnyak G.S., Lenher Y.I., Kozhyna A. Innovative potential in European countries: analytical and legal aspects. *International Journal of Economics and Business Administration*, 8(2), pp. 250–264. DOI: <https://doi.org/10.35808/ijeba/457>.

11. Lopushnyak, H. N. Chala, O. Poplavska. Socio-economic determinants of the ecosystem of sustainable development of Ukraine. *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science*, 2021. 1. C. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/915/1/012019>.

12. Vision Protiviti. Opytyvannia lideriv pro perspektyvy metaverse – Vision Protiviti. [Protiviti-Oxford Survey: Global Leaders Place Bets on the Metaverse]. Available at: <https://vision.protiviti.com/insight/protiviti-oxford-survey-global-leaders-place-bets-metaverse-north-america-goes-all/>.

REFERENCES:

1. Huk, P.V., & Skliarenko, O.V. (2022). Ekonomichna dotsilnist modernizatsii pidpriemstv z vykorystanniam avtomatyzovanykh system [Economic feasibility of enterprise modernization using automated systems]. *Ekonomika i upravlinnia*, 2, pp. 103–112. <https://doi.org/10.36919/2312-7812.2.2022.103>
2. Kolodinska, Ya.O., Skliarenko, O.V., & Nikolaievskiy, O.Yu. (2022). Praktychni aspekty rozrobky innovatsiinykh biznes-idei z vykorystanniam tsyfrovyykh



servisiv [Practical aspects of innovative business idea development using digital services]. *Ekonomika i upravlinnia*, 4, pp. 53–60. <https://doi.org/10.36919/2312-7812.4.2022.53>

3. Skliarenko, O.V., Yahodzinskyi, S.M., Nikolaievskyi, O.Yu., & Nevzorov, A.V. (2024). Tsyfrovi interaktyvni tekhnolohii navchannia yak nevidiemna skladova suchasnoho osvithnoho protsesu [Digital interactive learning technologies as an integral part of the modern educational process]. *Innovatsiina pedahohika*, 68(2), pp. 51–55. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.2.51>

4. Khomenko, O.O., Paustovska, M.V., & Onyshchuk, I.A. (2024). Vplyv interaktyvnykh tekhnolohii na protses navchannia i rozvytok здобувачів вищої освіти [The impact of interactive technologies on the learning process and the development of higher education students]. *Naukovi innovatsii taпередovi tekhnolohii*, 5(33), pp. 1222–1231. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5\(33\)-1222-1231](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-5(33)-1222-1231)

5. Yahodzinskyi, S.M. (2015). Hlobalni informatsiini merezhi u sotsiokulturnii perspektyvi: monohrafiia [Global information networks in a sociocultural perspective: Monograph]. Kyiv: Ahrar Media Hrup. 276 p.

6. Bobro, N. (2025). Transforming information architecture in the context of university digitalization. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, 57. <https://doi.org/10.14308/ite000788>

7. Future Market Insights. Metaverse in Education Market to Skyrocket with 37.9% CAGR from 2024 to 2034, Projected to Reach USD 98 Billion. URL: [https://www.globenewswire.com/news-release/2024/09/25/2953262/0/en/Metaverse-in-Education-Market-to-Skyrocket-with-37-9-](https://www.globenewswire.com/news-release/2024/09/25/2953262/0/en/Metaverse-in-Education-Market-to-Skyrocket-with-37-9-CAGR-from-2024-to-2034-Projected-to-Reach-USD-98-Billion-Future-Market-Insights.html?utm_source=chatgpt.com)

CAGR-from-2024-to-2034-Projected-to-Reach-USD-98-Billion-Future-Market-Insights.html?utm_source=chatgpt.com

8. Heath A. Facebook is planning to rebrand the company with a new name. (2021). URL: <https://www.theverge.com/2021/10/19/22735612/facebook-change-company-name-metaverse>

9. Kozhyna, A. (2022). Reducing Poverty, Inequality and Social Exclusion in European Countries. Based on Inclusive Approaches to Economic Development. *Economics and Management of The National Economy. The Crisis of National Models of Economic System*, pp. 29–32. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-269-2-7>

10. Kubiv, S.I., Bobro, N.S., Lopushnyak, H.S., Lenher, Y.I., & Kozhyna, A. (2022). Innovative potential in European countries: analytical and legal aspects. *International Journal of Economics and Business Administration*, 8(2), pp. 250–264. <https://doi.org/10.35808/ijeba/457>

11. Lopushnyak, H., Chala, N., & Poplavska, O. (2021). Socio-economic determinants of the ecosystem of sustainable development of Ukraine. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 915(1), 012019. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/915/1/012019>

12. Vision Protiviti. Opytyvannia lideriv pro perspektyvy metavsesvitu – Vision Protiviti. [Protiviti-Oxford Survey: Global Leaders Place Bets on the Metaverse]. Available at: <https://vision.protiviti.com/insight/protiviti-oxford-survey-global-leaders-place-bets-metaverse-north-america-goes-all/>.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2025.

The article was received 28 April 2025.



УДК 373.5.018.4-047.64

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-15>

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗМІШАНИМ НАВЧАННЯМ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Карташова Любов Андріївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освіти дорослих та цифрових технологій
*ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії
педагогічних наук України*
lkartashova@ua.fm
orcid.org/0000-0002-1270-4158

Новоселецький Дмитро Геннадійович,
аспірант кафедри освіти дорослих та цифрових технологій
*ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії
педагогічних наук України*
novoseletskiy.study@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1515-4902

Мета. Обґрунтування організаційно-педагогічних засад управління змішаним навчанням у закладах загальної середньої освіти в умовах цифровізації та динамічних соціально-політичних трансформацій. Розкрито актуальність дослідження в контексті викликів, спричинених пандемією COVID-19 і воєнним станом, що стимулювали перегляд традиційних моделей освітнього процесу.

Методи. Дослідження ґрунтується на системному та діяльнісному підходах, використано методи контент-аналізу, порівняльного аналізу, а також узагальнення практичного досвіду впровадження змішаного навчання. Визначено взаємозв'язки між управлінськими стратегіями в освіті та сучасними HR-підходами, адаптованими до шкільного контексту.

Результати. Сформульовано ключові компоненти організаційно-педагогічного забезпечення управління змішаним навчанням: гнучке планування освітнього процесу; підвищення цифрової компетентності педагогів; розвиток автономії й відповідальності вчителів; співпраця з батьками й учнями; ефективне використання цифрових платформ; формування системи оцінювання результатів навчання; дотримання принципів цифрової етики. Виявлено суперечності між необхідністю модернізації управління освітою та консерватизмом управлінських підходів у закладах загальної середньої освіти. Акцентовано на важливості створення інтегрованого цифрового середовища, що забезпечує персоналізацію освітнього процесу та оперативний моніторинг його результатів.

Висновки. Запропоновані підходи до управління змішаним навчанням базуються на принципах інклюзивності, гнучкості, цифрової трансформації та педагогічного лідерства. Визначені засади сприяють формуванню адаптивного освітнього середовища, здатного оперативно реагувати на зовнішні виклики. Перспективи подальших досліджень пов'язані з проектуванням цілісної моделі управління освітнім процесом у ЗЗСО, орієнтованої на сталий розвиток та інноваційність.

Ключові слова: організаційно-педагогічні засади; змішане навчання; загальна середня освіта; цифрові інструменти; управління освітнім процесом; цифрова компетентність.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF MANAGING BLENDED LEARNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Kartashova Liubov Andriivna,
Dr. of Pedagogical Sciences, Professor,
*SIHE “University of Educational Management” of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine*
lkartashova@ua.fm
orcid.org/0000-0002-1270-4158



Novoseletskiy Dmytro Hennadiiovych,
PhD student at the Department of Adult Education and Digital Technologies,
State Higher Educational Institution "University of Educational Management"
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

novoseletskiy.study@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1515-4902

Purpose. To substantiate the organizational and pedagogical principles of managing blended learning in general secondary education institutions under conditions of digitalization and dynamic socio-political transformations. The relevance of the study is justified in the context of challenges posed by the COVID-19 pandemic and martial law, which have prompted a reconsideration of traditional educational process models.

Methods. The research is based on systemic and activity-based approaches, employing methods of content analysis, comparative analysis, and generalization of practical experience in implementing blended learning. The interrelations between educational management strategies and modern HR approaches adapted to the school context are identified.

Results. Key components of organizational and pedagogical support for managing blended learning have been formulated: flexible planning of the educational process; enhancement of teachers' digital competence; development of teacher autonomy and responsibility; cooperation with parents and students; effective use of digital platforms; formation of an assessment system for learning outcomes; adherence to principles of digital ethics. Contradictions between the need to modernize education management and the conservatism of management approaches in general secondary education institutions have been revealed. Emphasis is placed on the importance of creating an integrated digital environment that ensures the personalization of the educational process and real-time monitoring of its results.

Conclusions. The proposed approaches to managing blended learning are based on the principles of inclusivity, flexibility, digital transformation, and pedagogical leadership. The defined principles contribute to the formation of an adaptive educational environment capable of promptly responding to external challenges. Prospects for further research are related to the design of a comprehensive model for managing the educational process in general secondary education institutions, oriented toward sustainable development and innovation.

Keywords: *organizational and pedagogical principles; blended learning; general secondary education; digital tools; educational process management; digital competence.*

Вступ. У сучасних соціокультурних та політичних умовах система загальної середньої освіти України зазнає значного трансформаційного тиску. Пандемія COVID-19 та воєнний стан стали потужними тригерами для переосмислення організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Ці обставини виявили як вразливість традиційних моделей навчання, так і потребу в гнучких, адаптивних підходах до організації освітнього середовища. Одним із таких рішень стало запровадження змішаного навчання як інноваційної освітньої практики, що дозволяє поєднувати очні й дистанційні форми навчання з опорою на сучасні цифрові технології.

Змішане навчання не лише сприяє забезпеченню доступності та безперервності освітнього процесу, а й актуалізує питання ефективного управління цим процесом в умовах змін. У контексті сталого розвитку освіти особливого значення набуває впровадження організаційно-педагогічних засад, що забезпечують цілісність, якість та інклюзивність освітнього середовища, враховуючи потреби всіх учасників освітнього процесу.

З позиції сучасних управлінських підходів, концепція сталого розвитку передбачає орієнтацію на довгострокові цілі, відповідальне ставлення до людського капіталу та здатність організацій адаптуватися до зовнішніх викли-

ків. Як зазначено в дослідженні (Barrena-Martinez, Foncubierta-Rodriguez, & Mohammed, 2024: 1), організаційна здатність до сталого розвитку значною мірою залежить від HR-політик, стратегій та практик, що формують позитивне, підтримувальне та мотивувальне середовище для працівників. Перенесення цієї логіки в сферу управління освітою дозволяє розглядати заклад освіти як соціальну організацію, що має забезпечити сталість освітнього розвитку на основі педагогічного лідерства, цифрової трансформації та культурної гнучкості.

Управлінські дії керівництва закладу освіти для реалізації технології дистанційного навчання, зокрема різних моделей змішаного навчання, під час організації здобуття освіти за різними формами ще *не є усталеними*. Прийняття рішення про змішане навчання та його ефективна реалізація, зокрема прийняття управлінських рішень, як на рівні учителя, так і на рівні керівника закладу освіти також супроводжується низкою проблемних питань. Сам цей процес, на нашу думку, може бути реалізований і підтримуватися з використанням цифрових технологій, проте шляхи розв'язання цієї задачі є мало дослідженими.

Технічну реалізацію взаємодії між адміністрацією закладу та педагогічним колективом може забезпечити будь-яка сучасна система



управління навчанням. Проте вимагає оптимізації відповідний набір цифрових інструментів.

Таким чином, основна увага під час розроблення та впровадження систем змішаного навчання має бути спрямована на розгляд проблеми управління освітнім процесом, моніторингу якості освіти, інтеграції механізмів упровадження елементів очного, заочного, дистанційного, мережного та індивідуального навчання з механізмами *цифрового спілкування та комунікації із зовнішніми системами*.

Аналіз стану використання цифрових технологій в управлінні навчанням та практики змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти дозволяє констатувати низку суперечностей між:

- потребою суспільства у високому рівні управління освітнім процесом у закладах загальної середньої освіти та незначним залученням для цього цифрових технологій;
- необхідністю інформатизації діяльності керівників закладів освіти, впровадження у освітній процес сучасних комп'ютерно орієнтованих моделей управління і недостатньою розробленістю відповідних теоретичних і методичних основ;
- необхідністю підвищення ефективності змішаного навчання і консервативними методами управління освітнім процесом.

Мета статті: обґрунтування організаційно-педагогічних засад управління змішаним навчанням у ЗЗСО.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми змішаного навчання. Змішане навчання передбачає інтеграцію традиційних методів із цифровими технологіями, що сприяє персоналізації освітнього процесу, підвищенню залученості учнів і створенню адаптивного освітнього середовища.

Зокрема, змішане навчання у сучасному освітньому контексті розглядається як інтегративна модель, що поєднує традиційні педагогічні підходи з можливостями цифрових технологій, сприяючи створенню адаптивного, персоналізованого та інклюзивного освітнього середовища. Як підкреслюють О. Liashenko et al. (2024), цифрове освітнє середовище сучасного закладу загальної середньої освіти формує кіберфізичну освітню екосистему, яка забезпечує інтерактивність, гнучкість та можливість адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб кожного здобувача освіти. Одним з ключових принципів такої трансформації визначено персоналізацію навчання, що реалізується через використання інноваційних цифрових платформ, аналітики даних та навчальних модулів, орієнтованих на здібності і темп опанування матеріалу кожним учнем. Окрім того, зауважується, що саме поєднання онлайн-інструментів із традиційними формами викладання сприяє активному залученню

учнів до навчального процесу, підвищуючи їхню мотивацію і залученість (Liashenko et al., 2024: 2). У свою чергу, О. Ovcharuk (2024) підкреслює, що цифрові освітні середовища, особливо в умовах дистанційного чи змішаного формату навчання, не лише забезпечують доступ до освітніх ресурсів, але й формують основу для розвитку цифрових компетентностей, що є невід'ємною складовою сучасного навчання. Ці середовища дозволяють педагогам організовувати навчання відповідно до потреб цільової аудиторії, що особливо важливо в умовах кризових ситуацій, зокрема війни чи пандемії, коли адаптивність і інклюзивність освітнього процесу набувають пріоритетного значення (Ovcharuk, 2024: 3).

Змішане навчання може розглядатися як педагогічна модель, що поєднує в собі переваги очного та дистанційного форматів із активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій. В. Білецький, І. Войтович та інш. (2022) зазначають, що впровадження ІКТ у змішаному навчанні дозволяє суттєво підвищити рівень індивідуалізації та диференціації навчального процесу, активізувати самостійну пізнавальну діяльність студентів, а також розвивати їхню інформаційну культуру. Особлива увага приділяється ролі викладача як проєктувальника цифрово-орієнтованого освітнього середовища, що передбачає послідовне поєднання синхронних (вебінари, відеозустрічі) та асинхронних (форуми, тести, самостійна робота) форм взаємодії. Автори (Biletskyi et al., 2022: 4) підкреслюють ефективність таких платформ, як Google Meet і Google Classroom, які забезпечують гнучкість, інтерактивність і зворотний зв'язок у змішаному навчанні. Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології не лише модернізують традиційний освітній процес, а й сприяють персоналізації навчання, формуванню навичок саморегульованого навчання та адаптації до потреб цифрового суспільства.

Змішане навчання як освітня технологія дедалі частіше постає як ефективне поєднання традиційних методів та цифрових інструментів, що сприяє персоналізації та адаптації освітнього процесу. У дослідженні А. Кононенка та І. Смирнової (2023) доведено, що інтеграція онлайн-платформ (Moodle, Google Classroom), використання симуляторів (Cisco Packet Tracer, NS-3), а також формування навчальних моделей, зокрема ротаційної, забезпечують учням більшу автономію та контроль над власним навчанням. Це дозволяє гнучко адаптувати темп, місце та формат здобуття знань, що підвищує мотивацію та залученість. Автори також наголошують, що ефективність змішаного навчання значною мірою залежить від поєднання очного викладання з цифровими технологіями, які сприяють візуалізації навчального матеріа-



лу, більш глибокому засвоєнню знань і розвитку практичних навичок. Особлива увага приділяється необхідності формування стратегій, які б дозволяли уникнути зниження якості навчання, наприклад, через неякісний контент або відсутність підтримки з боку викладачів (А. Кононенко, І. Смирнкової, 2023: 5). У такому підході реалізується ключовий принцип змішаного навчання – створення адаптивного середовища, зорієнтованого на потреби та індивідуальні особливості здобувача освіти.

Монографія «Дистанційне навчання в системі професійно-технічної освіти» (Ягупов та ін., 2019: 6) репрезентує узагальнений погляд на розвиток дистанційного компоненту в освіті та висвітлює широкі можливості цифрових технологій для створення адаптивного, гнучкого та особистісно орієнтованого освітнього середовища. Хоча основна увага в ній зосереджена на підготовці кваліфікованих робітників, окремі теоретичні положення можуть бути застосовані до змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. Зокрема, автори підкреслюють значення суб'єктності учнів – здатності до самостійного планування та організації власного навчального процесу, що є ключовим чинником ефективної персоналізації освіти. У монографії обґрунтовано, що інтеграція традиційних та цифрових підходів в освіті не лише підвищує гнучкість навчального процесу, а й сприяє формуванню автономії, рефлексії, а також розвитку внутрішньої мотивації учнів. Висвітлені принципи індивідуалізації, адаптивності, когнітивної комунікації та освітньої рефлексії у дистанційній формі навчання створюють передумови для впровадження аналогічних практик у змішаному навчанні. Важливим є акцент на алгоритмізації навчального процесу та використанні мультимедійних платформ, що дозволяють забезпечити диференційовану підтримку учнів з різними навчальними потребами. Водночас підходи, орієнтовані на розвиток професійних навичок, потребують переосмислення для загальноосвітнього контексту, де головна мета полягає у формуванні базових компетентностей, а не фахової підготовки. Незважаючи на це, ідеї щодо гнучкого доступу до навчальних ресурсів, використання електронних курсів, підтримки пізнавальної присутності та забезпечення мотиваційного супроводу учнів можуть ефективно трансформуватись у стратегії управління змішаним навчанням в загальноосвітніх закладах.

Отже, ґрунтуючись на таких принципах впровадження цифрових технологій, як: централізація (об'єднання ключових процесів, знань та ресурсів в одній системі), автоматизація (використання ІТ-рішень для оптимізації процесів), простота і легкість (розробка зручних для користувачів інструментів і рішень) та концентрація у сенсі зосередження зусиль,

сучасні HR-підходи нами покладені у теоретичні основи управління змішаним навчанням у закладі загальної середньої освіти.

Висновки дослідників (Bersin, 2016a: 7; Bersin, 2016b: 7) підкреслюють ефективність нових підходів до управління персоналом для збереження конкурентоспроможності. Дж. Берсін передбачив глибокі трансформації в управлінні персоналом, пов'язані з: переходом до, так званої, мережевої організації, де ключову роль відіграють гнучкість, швидкість адаптації та постійне навчання; цифровізацією середовища, що змінює моделі пошуку роботи та підвищення кваліфікації; впровадженням набутого досвіду (learning in the flow of work), коли навчання інтегрується безпосередньо в робочий процес. У контексті управління змішаним навчанням, ці ідеї мають безпосереднє застосування: змішане навчання вимагає гнучких форм організації освітнього процесу, інтеграція навчання в повсякденну діяльність учнів через цифрові середовища виявляється доволі продуктивною, а цифрова трансформація освітнього менеджменту втілюється у використанні LMS, Google Workspace на ін.

Дослідження Дж. Берсіна надають організаційно-педагогічну рамку, яка може бути адаптована до ЗЗСО для формування інноваційної моделі управління, зокрема: аналітика у прийнятті рішень – це використання освітньої аналітики для моніторингу та коригування освітнього процесу, а індивідуалізація траєкторій учнів – це продовження ідей персоналізоване навчання, коли учнівський досвід стає новим орієнтиром якості освіти.

Управління змішаним навчанням у закладі загальної середньої освіти передбачає інтеграцію традиційних та цифрових методів навчання, що узгоджується з концепціями цифровізації в управлінні бізнес-компаніями. Крім того, діджиталізація HR-процесів у бізнесі може бути адаптована до освітнього контексту, де ключовим завданням є створення гнучких і адаптивних освітніх середовищ, що відповідають сучасним вимогам. Подібно до трансформацій в управлінні персоналом через впровадження цифрових технологій, управління змішаним навчанням вимагає використання цифрових інструментів для оптимізації освітнього процесу. Це включає автоматизацію адміністративних процесів, таких як відстеження прогресу учнів і планування навчання, що забезпечує більш ефективне управління навчальними ресурсами та персоналізований підхід до навчання.

Цифровізація в HR сприяє підвищенню якості аналізу даних і прийняття рішень у реальному часі, що може бути застосовано для моніторингу успішності та адаптації навчальних програм учнів відповідно до їхніх потреб. Використання великих даних та аналітики у сфері



управління персоналом аналогічно може бути застосоване для аналізу освітніх результатів, дозволяючи педагогам створювати індивідуальні освітні результати.

Також, як і в HR-Digital, у змішаному навчанні важливою є розробка інтегрованих стратегій, які охоплюють як традиційні методи викладання, так і сучасні технологічні рішення. Впровадження мобільних додатків, платформи для онлайн-навчання та використання віртуальної реальності може значно посилити взаємодію між учнями та вчителями, зробити навчання більш інтерактивним та вмотивованим.

Моделі змішаного навчання: ротаційна, гнучка, індивідуальна траєкторія та ін., поєднання очної та дистанційної форм навчання з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (SQE, 2022: 9; NUS, 2023: 10; Кисельова, 2022: 11) є основою для стратегічного планування діяльності закладу освіти, також, покладено в основу нашого дослідження. Безсумнівно, змішане навчання стимулює інновації в освітньому процесі. Управління цим процесом включає створення умов для впровадження інноваційних технологій, адаптації до нових викликів цифрової освіти, неперервних змін у техніко-технологічних, педагогічних та організаційних аспектах.

2. Методологія та методи. Методологічною основою став системний та діяльнісний підходи, що надали можливості проаналізувати організаційно-педагогічні засади управління змішаним навчанням. Нами було застосовано якісні методи аналізу, зокрема: теоретичний аналіз та узагальнення наукових публікацій українських і зарубіжних дослідників щодо питань організації змішаного навчання, цифровізації освітнього процесу та цифрової компетентності педагогів; контент-аналіз освітніх стратегій і практичних рекомендацій керівникам закладів освіти; рефлексивний аналіз власного педагогічного досвіду.

3. Результати та дискусії. Результати проведеного аналітичного огляду та теоретичного обґрунтування проблеми змішаного навчання дозволяють виокремити організаційно-педагогічні засади управління змішаним навчанням: Гнучке планування освітнього процесу в умовах змішаного навчання, підвищення цифрової компетентності педагогів, автономія та відповідальність педагогів, співпраця з батьками та учнями, використання сучасних цифрових платформ, оцінювання результатів навчання та дотримання цифрової етики та забезпечення інформаційної безпеки. Розглянемо детально кожну із позицій більш детально.

А. Гнучке планування освітнього процесу в умовах змішаного навчання – ефективне управління має забезпечувати створення гнучких умов, де використання цифрових технологій дозволяє:

- варіювати методи подачі матеріалу (наприклад, через онлайн-курси або традиційні заняття);
- надавати учням можливість вибору часу та способу виконання завдань;
- гнучко планувати розклад занять, що поєднує самостійну та групову роботу;
- створювати зони для індивідуальної та спільної роботи в класах і поза ними;
- використовувати адаптивні платформи для моніторингу та підтримки індивідуального прогресу.

Організаційно-педагогічні засади управління змішаним навчанням спрямовані на створення адаптивного освітнього середовища, умов якого дозволяють поєднувати очну та дистанційну форми навчання з врахуванням сучасних викликів. Однією з ключових складових цього підходу є гнучке планування освітнього процесу.

Сучасна практика свідчить, що традиційні статичні розклади не завжди відповідають динаміці змін у соціальному та технологічному середовищі. Розроблення гнучкого розкладу повинна базуватися на можливості швидкого переходу між очною та дистанційною формами навчання відповідно до поточних потреб учнів і вчителів. Це дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу, своєчасне реагування на непередбачувані зовнішні обставини, а також адаптацію до змінних умов освітнього середовища. Гнучкість розкладу допомагає врахувати індивідуальні особливості груп учнів, використовуючи можливості цифрових технологій для доповнення традиційних методів навчання.

У контексті змішаного навчання виникає необхідність специфічного підходу до розподілу робочого часу педагогів. Традиційна організація освітнього процесу зазвичай не передбачає додаткових завдань, пов'язаних із супроводом дистанційних занять, підготовкою цифрових ресурсів чи використанням інтерактивних платформ. Отже, ефективний розподіл педагогічного навантаження повинен враховувати:

- специфіку підготовки та проведення дистанційних уроків, що включає час на адаптацію матеріалів до онлайн-формату, супровід учнів у цифровому середовищі та зворотний зв'язок;
- перерозподіл годин викладання між педагогами з метою врівноваження очного та дистанційного компонентів, що сприяє зниженню додаткової робочої напруги та підвищенню ефективності освітнього процесу.

Б. Підвищення цифрової компетентності педагогів є ключовим завданням сучасного керівника закладу освіти. Управлінці повинні бути не лише особисто обізнаними у використанні цифрових технологій, а й активно сприяти



розвитку цих компетентностей серед педагогічних працівників. Це передбачає організацію систематичних тренінгів і курсів, спрямованих на формування та вдосконалення цифрових навичок учителів, а також заохочення до впровадження інноваційних освітніх підходів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

В умовах цифрової трансформації освіти ефективно управління навчальним закладом неможливе без належного рівня цифрової грамотності. Практично всі процеси – від організації освітньої діяльності до адміністративного управління, поступово переходять у цифровий простір. Тому керівник має не лише вміло інтегрувати сучасні технології у роботу закладу, а й створювати сприятливе середовище для розвитку цифрових компетентностей як у педагогів, так і в учнів.

Цифрова компетентність управлінців має вирішальне значення для забезпечення рівного доступу до якісної освіти, особливо в умовах змішаного чи дистанційного навчання. Це сприяє подоланню цифрового розриву, надає рівні можливості всім учасникам освітнього процесу. Керівники закладів освіти повинні бути готові впроваджувати інклюзивні стратегії із застосуванням цифрових ресурсів, підтримуючи різноманітні потреби учнів. Серед основних викликів, що постають перед керівниками у розвитку цифрових компетентностей, можна виділити недостатню готовність окремих педагогів до впровадження новітніх технологій, проблеми з технічним забезпеченням, а також питання інформаційної безпеки. Подолання цих бар'єрів можливе завдяки комплексному підходу до організації професійного розвитку освітян та модернізації інфраструктури закладу.

Однак ці виклики можна подолати шляхом інвестування у професійний розвиток педагогів, підвищення їхньої цифрової грамотності, модернізації технічної інфраструктури закладів освіти, а також створення сприятливого середовища для інтеграції сучасних технологій у освітній процес. Так, учені (Mugijima, Makwasha, Muzenda, Musariwa, Mapera, & Masheka, 2024: 12) зазначають, що вчителі часто не мають цифрових компетентностей, а школи стикаються з відсутністю базової інфраструктури та обмеженими знаннями щодо кібербезпеки. Автори пропонують модель підтримки вчителів у сільських школах з урахуванням доступу до технологій. Аналізуючи виклики, пов'язані з відсутністю цифрової інфраструктури, обмеженим доступом до сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, слабкою підготовкою вчителів і відсутністю захищених політик обробки даних заклик до стратегічного інвестування в цифрові навички та модернізації освітньої інфраструктури

в середніх школах (Yakubi, 2024: 13) стає все наполегливіше.

Тема цифрової компетентності педагогів дедалі більше привертає увагу дослідників, з огляду на інтенсивну цифровізацію освітнього процесу. Сучасні публікації наголошують на необхідності інтеграції цифрових технологій в освітнє середовище, формування цифрової культури, адаптації педагогів до змішаного та дистанційного навчання. Увага також приділяється розвитку цифрової грамотності через формальні та неформальні програми підвищення кваліфікації, а також потребі у створенні ефективних політик цифровізації освіти. Ці джерела (Водоп'ян, 2024: 14; Зеленська, Коптева, 2024: 15) відображають сучасні тенденції та труднощі в підвищенні цифрової компетентності, зокрема в контексті педагогічного розвитку, цифрової безпеки, впровадження ІКТ і проблем інфраструктури. Акцентується на ролі керівника у впровадженні хмарних сервісів, а також важливості навчання та технічної підтримки; обговорюються переваги неформального навчання і адаптація шкільної ІТ-інфраструктури.

Перспективи розвитку цифрових компетентностей керівників шкіл передбачають запровадження комплексних програм професійного зростання, які поєднують теоретичну підготовку з формуванням практичних навичок, підвищення рівня обізнаності щодо цифрової етики та кібербезпеки, а також розширення можливостей для міжшкільної співпраці в опануванні та впровадженні новітніх технологій.

В. Автономія та відповідальність педагогів є однією з ключових засад ефективного управління змішаним навчанням у закладах загальної середньої освіти. Посилення автономії вчителів означає їхню здатність самостійно приймати професійні рішення щодо використання цифрових інструментів, планування уроків, організації освітнього середовища, а також нести відповідальність за результати навчання учнів.

Важливими складовими цього процесу є розвиток професійної ініціативи, готовність до впровадження нових цифрових рішень, індивідуальна інноваційність педагога та його реальна педагогічна діяльність у цифровому середовищі. Особливої ваги набуває автономія і відповідальність педагогів у контексті використання систем управління навчанням (LMS), які є невід'ємною складовою ефективно організації дистанційного та змішаного навчання. Результати дослідження (De Smet, Bourgonjon, De Wever, Schellens, & Valcke, 2012: 16) свідчать, що автономія педагога нерозривно пов'язана із рівнем прийняття та використання систем управління навчанням: «...використання LMS є першим кроком, який



більшість педагогів здійснюють за власною ініціативою, що вказує на прагнення до впровадження інновацій, пов'язаних із цифровими технологіями». Цей висновок підтверджує, що саме особистий вибір учителя щодо того, які функції LMS використовувати, є проявом його професійної автономії. У дослідженні також було встановлено, що показником високого рівня відповідальності є не лише початкове освоєння платформи, а й поступове розширення спектру її використання – від суто інформаційних до комунікаційних функцій. Особиста інноваційність педагога у сфері ІКТ позитивно впливає на сприйняття легкості використання та корисності LMS.

Таким чином, автономія педагога проявляється у його здатності самостійно обирати та ефективно застосовувати цифрові інструменти, що сприяють підвищенню якості освітнього процесу. Водночас відповідальність полягає у постійному розвитку особистого рівня цифрової компетентності та використанні систем управління навчанням (LMS) не лише для передавання навчальної інформації, а й для забезпечення активної взаємодії з учнями та підтримки їхнього навчання. Для підтримки автономії потрібне не тільки високотехнологічне середовище, але й організаційна підтримка, що проявляється у методичному супроводі та сприянні професійному розвитку.

Г. Співпраця з батьками та учнями є важливою складовою ефективного управління змішаним навчанням у закладах загальної середньої освіти. Залучення батьків до планування й реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів є необхідною умовою успішної організації освітнього процесу (Кисельова, 2022: 11). Теорія зацікавлених сторін (Jackson, Schuler, & Jiang, 2014: 17) підкреслює значущість взаємодії як із внутрішніми, так і з зовнішніми учасниками освітнього середовища. У контексті змішаного навчання це означає активну співпрацю між учителями, учнями, адміністрацією та батьками.

Зокрема, впровадження стратегії змішаного навчання може передбачати проведення опитувань для отримання зворотного зв'язку від усіх зацікавлених сторін, що дає змогу адаптувати освітні підходи відповідно до їхніх потреб і очікувань. Така взаємодія сприяє підвищенню якості освітнього процесу, залученості учасників та ефективному впровадженню інновацій у навчанні.

Д. Використання сучасних цифрових платформ є однією з ключових умов ефективної організації змішаного навчання. Застосування платформ, таких як Google Classroom і Moodle, а також різноманітних цифрових інструментів дозволяє органічно поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання. Основним викликом залишається інтеграція цих елемен-

тів у цілісну, структуровану систему освітнього процесу.

У свою чергу, цифрові платформи виконують роль своєрідного мосту між класичними підходами до викладання та сучасними технологічними рішеннями. Наприклад, системи управління навчанням забезпечують зберігання навчальних матеріалів, організацію розсилання завдань, ведення електронних журналів, а також здійснення формульованого й підсумкового оцінювання. Використання Zoom для проведення онлайн-занять створює умови для живої взаємодії між педагогами та учнями, що сприяє розвитку комунікативних навичок і оперативному обговоренню навчального контенту. Інтерактивні дошки, у свою чергу, стимулюють творчість, дозволяючи візуалізувати навчальні матеріали та спільно їх аналізувати в режимі реального часу.

Злагоджене використання означених інструментів забезпечує гнучкість навчального процесу, підвищує мотивацію учнів і сприяє формуванню сучасних цифрових компетентностей.

Для ефективного поєднання всіх елементів змішаного навчання необхідно стандартизувати основні процеси, забезпечити інтеграцію цифрових інструментів і систематично навчати педагогів. Зокрема, доцільно звернути увагу на такі аспекти:

- Розроблення єдиних методичних рекомендацій щодо використання цифрових платформ дозволяє узгодити діяльність педагогічного колективу та забезпечити єдність підходів до підготовки й проведення занять, незалежно від формату уроку.

- Синхронізація розкладу занять, доступу до навчальних матеріалів і систем оцінювання сприяє ефективній роботі як викладачів, так і учнів. Інтеграція даних і комунікацій між різними платформами створює основу для формування єдиного інформаційного освітнього середовища.

- Постійне підвищення кваліфікації педагогів у сфері роботи з цифровими платформами не лише забезпечує опанування новітніми інструментами, а й дозволяє адаптувати їх до специфіки предметів і організаційних особливостей освітнього процесу.

Злагоджене виконання цих кроків сприятиме створенню ефективної, гнучкої та сучасної моделі змішаного навчання.

Є. Оцінювання результатів навчання є невід'ємною складовою організаційно-педагогічних засад управління змішаним навчанням, оскільки саме воно забезпечує зворотний зв'язок, сприяє оптимізації освітніх підходів і підвищенню якості навчання. У змішаному форматі, що поєднує традиційні очні заняття з дистанційними модулями, процес оцінювання набуває багатовимірного характеру



та включає як формувальне, так і підсумкове оцінювання.

Формувальне оцінювання спрямоване на постійний моніторинг освітнього процесу. Завдяки використанню регулярних онлайн-тестів, групових обговорень, інтерактивних завдань і самооцінки учнів, учитель отримує можливість оперативно адаптувати педагогічні стратегії відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Це дозволяє своєчасно виявляти й усувати труднощі на ранніх етапах навчання.

Проведене підсумкове оцінювання відкриває змогу формалізувати результати засвоєння знань і компетентностей, отриманих упродовж навчального курсу. Запровадження цифрових платформ для проведення підсумкового оцінювання сприяє стандартизації критеріїв, забезпечує об'єктивність, прозорість та відкритість процедури оцінювання.

Отже, ефективне управління оцінюванням результатів навчання у змішаному форматі потребує інтегрованого підходу, що ґрунтується на стандартизації процесів оцінювання, адаптивності оцінювальних інструментів і забезпеченні постійного зворотного зв'язку з учасниками освітнього процесу.

Е. Дотримання цифрової етики та забезпечення інформаційної безпеки – сучасне управління змішаним навчанням вимагає неухильного дотримання норм цифрової етики, які охоплюють питання конфіденційності, захисту персональних даних, поваги до авторських прав на цифровий контент, а також забезпечення інформаційної безпеки всіх учасників освітнього процесу. Відповідальне та свідоме використання цифрових середовищ педагогами дозволяє розглядати й інші організаційно-педагогічні засади, визначені у даному дослідженні.

Зокрема, педагоги з високим рівнем особистої інноваційності частіше залучають системи управління навчанням для організації комунікації, що включає взаємодію з учнями через форуми, чати, виконання завдань, оцінювання тощо. Така діяльність передбачає чітке усвідомлення меж допустимої поведінки у цифровому середовищі, дотримання принципів академічної доброчесності, відповідальне ставлення до цифрових слідів учнів, а також забезпечення конфіденційності результатів їхнього навчання.

Дотримання цифрової етики має стати невід'ємною складовою управлінських рішень у закладах освіти. Це передбачає розробку та впровадження внутрішніх політик, які регламентують принципи конфіденційності, етичного використання цифрового навчального контенту (зокрема, питання авторства, посилання на джерела, модифікації матеріалів), захист персональних даних учнів, а також запобігання проявам цифрового булінгу.

Висновок. Організаційно-педагогічні засади управління змішаним навчанням у закладах загальної середньої освіти охоплюють такі ключові компоненти: гнучке планування освітнього процесу; підвищення цифрової компетентності педагогічних працівників; забезпечення автономії та відповідальності педагогів; налагодження ефективної співпраці з батьками та учнями; використання сучасних цифрових платформ і ресурсів; систематичне оцінювання навчальних досягнень і здійснення зворотного зв'язку; дотримання принципів цифрової етики та забезпечення інформаційної безпеки.

Професійний розвиток педагогів у напрямі використання цифрових платформ створює умови не лише для опанування новітніх інструментів, а й для їхньої адаптації до предметної та організаційної специфіки освітнього процесу. Важливою запорукою ефективного використання цифрових технологій є індивідуальна інноваційність педагогів, їх готовність до постійного самовдосконалення та впровадження нових підходів у власну діяльність.

Окреслені організаційно-педагогічні засади сприяють формуванню ефективної моделі управління змішаним навчанням, що відповідає сучасним викликам та забезпечує якість освіти в ЗЗСО. Подальші наукові дослідження будуть спрямовані на проектування та практичне впровадження такої моделі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Barrena-Martinez J., Foncubierta-Rodriguez M. J., Mohammed W. J. Sustainable Development Goals (SDGs): Exploring Connections With Human Resource Management. *Reference Module in Social Sciences*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/b978-0-443-13701-3.00222-x>.
2. Liashenko O., Spirin O., Lytvynova S., Pinchuk O., Ovcharuk O., Sukhikh A. Conceptual fundamentals for the digitalisation of the educational environment in general secondary education institutions. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol. 102, No. 4. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829>.
3. Ovcharuk O. International approaches and criteria for the effectiveness of the development of a digital educational environment for the organization of distance learning. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*. 2024. Vol. 2, No. 10. P. 127–136. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0010](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0010).
4. Білецький В. В., Войтович І. С., Апшай Ф. В., Теліш І. С. Інформаційно-комунікаційні технології в умовах змішаного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 208. С. 91–97. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-91-97>.
5. Кононенко А., Смирнова І. Реалізація технологій змішаного навчання майбутніх фахівців телекомунікацій та електромеханіків: порівняльний аналіз. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2023. Вип. 4. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.09>.



6. Ягупов В. В., Петренко Л. М., Кравець С. Г. та ін. Дистанційне навчання в системі професійно-технічної освіти: Монографія / за наук. ред. В. В. Ягупова. – Житомир: Полісся, 2019. 234 с. DOI: <https://doi.org/10.32835/978-966-655-917-6/2019>

7. Bersin J. Predictions for 2016: A Bold New World of Talent, Learning, Leadership, and HR Technology Ahead [Електронний ресурс]. URL: <https://joshbersin.com/2016/01/the-bold-new-world-of-talent-predictions-for-2016/> (дата звернення: 25.04.2025).

8. Bersin J. HR Technology Disruptions for 2017: Nine Trends Reinventing the HR Software Market. Perspective. 2016 [Електронний ресурс]. URL: <https://www.ig.cl/wp-content/uploads/2016/11/HR-Technology-trends-2016-by-Bersin.pdf> (дата звернення: 25.04.2025).

9. SQE. Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни [Електронний ресурс]. 2022. <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/> (дата звернення: 25.04.2025).

10. NUS. Змішане навчання: чи передбачено законодавством та які види практикують школи? [Електронний ресурс]. 2023. URL: <https://nus.org.ua/2023/09/18/zmishane-navchannya-chy-peredbacheno-zakonodavstvom-ta-yaki-vydy-praktykuyut-shkoly/> (дата звернення: 25.04.2025).

11. Кисельова К. Як запровадити змішане навчання у школі: 10 найважливіших складових [Електронний ресурс]. *Osvitoria*. 2022. URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-zaprovadyty-zmishane-navchannya-u-shkoli-10-najvazhlyvishyh-skladovyh/> (дата звернення: 25.04.2025).

12. Mugijima S., Makwasha L., Muzenda A. C., Musariwa J., Mapepa V. L., Masheka M. Online learning modes and learners' safety concerns in Zimbabwe's marginalized schools. *Proceedings of the 2024 3rd Zimbabwe Conference of Information and Communication Technologies (ZCICT)*. 2024. P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1109/zcict63770.2024.10958464>.

13. Yakubu Y. Application of artificial intelligence in technology enhanced learning for sustainable growth and inclusive development in Nigeria. *Zaria Journal of Educational Studies*. 2024. Vol. 12, № 1. URL: <https://zarjes.com/ZAJES/article/view/1363> (дата звернення: 25.04.2025).

14. Водоп'ян Н. І. Методика проектування вчителями хмаро орієнтованого середовища дистанційного навчання біології в умовах неформальної освіти : дис. ... д-ра пед. наук / Ін-т цифровізації освіти НАПН України. Київ, 2024. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/740888/> (дата звернення: 25.04.2025).

15. Зеленська Л. Д., Коптева Т. С. Розвиток цифрової компетентності вчителів географії засобами штучного інтелекту. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України ; редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін. Київ, 2024. Вип. 1 (25). С. 97–106. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16006> (дата звернення: 25.04.2025).

16. De Smet C., Bourgonjon J., De Wever B., Schellens T., Valcke M. Researching instructional use and the technology acceptance of learning management systems by secondary school teachers. *Computers & Education*. 2012. Vol. 58, № 2. P. 688–696. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.013>.

17. Jackson S. E., Schuler R. S., Jiang K. An Aspirational Framework for Strategic Human Resource Management. *Academy of Management Annals*. 2014. Vol. 8, № 1. P. 1–56. DOI: <https://doi.org/10.5465/19416520.2014.872335>.

REFERENCES:

1. Barrena-Martinez, J., Foncubierta-Rodriguez, M. J., & Mohammed, W. J. (2024). Sustainable development goals (SDGs): Exploring connections with human resource management. *Reference Module in Social Sciences*. <https://doi.org/10.1016/b978-0-443-13701-3.00222-x>

2. Liashenko O., Spirin O., Lytvynova S., Pinchuk O., Ovcharuk O., Sukhikh A. (2024). Kontseptualni zasady tsyfrovyzatsii osvithnoho seredovyscha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Conceptual Fundamentals for the Digitalisation of the Educational Environment in General Secondary Education Institutions]. *Information Tekhnologii i Zasoby Navchannia*, 102(4), 1–25. Kyiv: Instytut tsyfrovoy osvity NAPN Ukrainy. <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829> [in Ukrainian].

3. Ovcharuk O. (2024). Mizhnarodni pidkhody ta kryterii efektyvnosti rozvytku tsyfrovoho osvithnoho seredovyscha dlia orhanizatsii dystantsiinoho navchannia [International Approaches and Criteria for the Effectiveness of the Development of a Digital Educational Environment for the Organization of Distance Learning]. *Visnyk Kafedry UNESCO «Neperervna Profesiina Osvita XXI Stolittia»*, 2(10), 127–136. Kyiv: Instytut tsyfrovoy osvity NAPN Ukrainy. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0010](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0010) [in Ukrainian].

4. Biletskyi V., Voitovich I., Apshay F., Telish I. (2022). Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v umovakh zmishanoho navchannia [Information and Communication Technologies in the Conditions of Mixed Learning]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, (208), 91–97. Rivne: Rivnenskyi derzhavnyi humanitarnyi universytet. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-91-97> [in Ukrainian].

5. Kononenko, A., & Smyrnova, I. (2023). Realizatsiia tekhnologii zmishanoho navchannia maibutnikh fakhivtsiv telekomunikatsii ta elektromekhanikiv: porivnialnyi analiz [Implementation of blended learning technologies for future telecommunications and electromechanics specialists: A comparative analysis]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriya «Pedahohika. Psykholohiia»*, <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.09>

6. Yahupov, V. V., Petrenko, L. M., Kravets, S. H., et al. (2019). Dyktantsiine navchannia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity: Monohrafiia. *Bidstannya* <https://doi.org/10.32835/978-966-655-917-6/2019>

7. Bersin, J. (2016, January). *Predictions for 2016: A bold new world of talent, learning, leadership, and HR technology ahead*. <https://joshbersin.com/2016/01/the-bold-new-world-of-talent-predictions-for-2016/>

8. Bersin, J. (2016). *HR technology disruptions for 2017: Nine trends reinventing the HR software market. Perspective*. <https://www.ig.cl/wp-content/uploads/2016/11/HR-Technology-trends-2016-by-Bersin.pdf>

9. SQE. (2022). *Zmishane navchannia: Yak orhanizuvaty yakisnyi osvithni protses v umovakh viiny* [Blended learning: How to organize a quality educational process in wartime]. <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/> [in Ukrainian].



10. NUS. (2023). *Zmishane navchannia: chy peredbacheno zakonodavstvom ta yaki vydy praktykuiut shkoly?* [Blended learning: Is it regulated by legislation and what types are practiced in schools?]. <https://nus.org.ua/2023/09/18/zmishane-navchannya-chy-peredbacheno-zakonodavstvom-ta-yaki-vydy-praktykuyut-shkoly/> [in Ukrainian].
11. Kyselova, K. (2022). *Yak zaprovadyty zmishane navchannia u shkoli: 10 naivazhlyvishykh skladovykh* [How to implement blended learning in school: 10 key components]. *Osvitoria*. <https://osvitoria.media/experience/yak-zaprovadyty-zmishane-navchannya-u-shkoli-10-najvazhlyvishykh-skladovykh/> [in Ukrainian].
12. Mugijima, S., Makwasha, L., Muzenda, A. C., Musariwa, J., Mapepa, V. L., & Masheka, M. (2024). Online learning modes and learners' safety concerns in Zimbabwe's marginalized schools. *2024 3rd Zimbabwe Conference of Information and Communication Technologies (ZCICT)*, 1–9. <https://doi.org/10.1109/zcict63770.2024.10958464>
13. Yakubu, Y. (2024). Application of artificial intelligence in technology enhanced learning for sustainable growth and inclusive development in Nigeria. *Zaria Journal of Educational Studies*, 12(1). <https://zarjes.com/ZAJES/article/view/1363>
14. Vodopian N.I. (2024). *Metodyka proiektuvannia vchyteliamy khmaro oriiientovanoho seredovyscha dystantsiinoho navchannia biolohii v umovakh neformalnoi osvity* [Methodology of Designing Cloud-Oriented Distance Learning Environment for Biology Teachers in Non-Formal Education Conditions]. Kyiv: Instytut tsyfrovizatsii osvity [in Ukrainian]. <https://lib.iitta.gov.ua/740888/>
15. Zelenska L. D., Kopteva T. S. (2024). *Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti vchyteliv heohrafii zasobamy shtuchnoho intelektu* [Development of Geography Teachers' Digital Competence by Means of Artificial Intelligence]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats* / Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh im. I. Ziazuna NAPN Ukrainy; redkol. L. B. Luk'ianova (holova) ta in. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh, 1(25), 97–106. <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16006>
16. De Smet, C., Bourgonjon, J., De Wever, B., Schellens, T., & Valcke, M. (2012). Researching instructional use and the technology acceptance of learning management systems by secondary school teachers. *Computers & Education*, 58(2), 688–696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.013>
17. Jackson, S. E., Schuler, R. S., & Jiang, K. (2014). An aspirational framework for strategic human resource management. *Academy of Management Annals*, 8(1), 1–56. <https://doi.org/10.5465/19416520.2014.872335>

Стаття надійшла до редакції 30.04.2025.
The article was received 30 April 2025.



УДК 004.77/.8:378.091.2-048.34

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-16>

ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ВЕБМУЛЬТИМЕДІА: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Петухова Любов Євгенівна,
докторка педагогічних наук, професорка, в.о. декана педагогічного факультету,
професорка кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти

Херсонський державний університет

petuhova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-0751-6961

Анісімова Олена Едуардівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти

Херсонський державний університет

Oanisimova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-9467-3975

Бальоха Альона Сергіївна,
докторка філософії педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти

Херсонський державний університет

abalokha@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0003-4256-5758

Метою статті є комплексний аналіз можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті (на прикладі вебмультимедій) та їх оптимізації в умовах сучасних суспільних викликів. **Методи.** Дослідження поєднує теоретичний огляд наукових публікацій та досвіду щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти з емпіричним вивченням даного питання за допомогою тестування, анкетування та спостереження. **Результати.** Узагальнення наукових досліджень засвідчили, що в умовах вимушеного переходу освітнього процесу на дистанційну форму, інформаційно-комунікаційні технології набули нового значення в організації та наданні освітніх послуг, а структура та контент електронних курсів має враховувати потреби учасників та цифрові трансформації. Результати опитування здобувачів вищої освіти щодо рівня задоволеності організацією освітнього процесу у дистанційному форматі виявили наступний розподіл: більшість респондентів (53%) продемонструвала високий рівень задоволеності, оцінивши організацію на 10 балів з 10-ти; 22% респондентів – оцінили на 9 балів, що також свідчить про позитивне сприйняття; 17% опитаних оцінила організацію освітнього процесу на 8 балів; менша кількість респондентів висловила помірне задоволення, оцінивши на 7 (6%) та 6 (2%) балів відповідно. Отримані дані засвідчили достатньо позитивну оцінку здобувачами вищої освіти вебмультимедій, які забезпечують освітній процес на педагогічному факультеті. Разом з тим, створили передумови для підвищення їх ефективності в умовах цифрової еволюції. **Висновки.** У статті доведено педагогічну доцільність застосування електронних курсів на педагогічному факультеті Херсонського державного університету, з урахуванням потреб та інтересів здобувачів для ефективної реалізації їх професійної траєкторії.

Ключові слова: мультимедійні технології, електронні курси, здобувачі вищої освіти, вебмультимедіа, дистанційне навчання, цифрові трансформації.



EDUCATIONAL POTENTIAL OF WEBMULTIMEDIA: OPTIMIZATION STRATEGIES IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Petukhova Liubov Yevhenivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Dean of the Pedagogical Faculty,
Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool
and Elementary Education
Kherson State University
petuhova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-0751-6961

Anisimova Olena Eduardivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education Department
Kherson State University
Oanisimova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-9467-3975

Balokha Alona Serhiivna,
Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education
Kherson State University
abalokha@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0003-4256-5758

The purpose of the article aims to conduct a comprehensive analysis of the potential of information and communication technologies in higher education, with a focus on web multimedia, and to explore their optimization in the context of contemporary societal challenges. **Methods.** The study combines a theoretical review of scholarly publications and practical experiences related to the use of information and communication technologies in the educational process of higher education institutions with empirical research through testing, surveys, and observations. **Results.** A synthesis of scientific studies has demonstrated that during the forced transition to distance learning, information and communication technologies have gained new importance in the organization and delivery of educational services. The structure and content of online courses must consider participants' needs and digital transformations. The survey results on the satisfaction level of higher education students with the organization of the educational process in a distance format revealed the following distribution: the majority of respondents (53%) showed a high level of satisfaction, rating the organization 10 out of 10; 22% rated it 9, indicating a positive perception; 17% gave a score of 8; fewer respondents expressed moderate satisfaction, rating it 7 (6%) and 6 (2%), respectively. The obtained data confirm a generally positive evaluation by students of web multimedia that facilitate the educational process at the Faculty of Pedagogy. At the same time, they provide a foundation for improving their effectiveness in the era of digital evolution. **Conclusions.** The article proves the pedagogical feasibility of using electronic courses at the Pedagogical Faculty of Kherson State University, taking into account the needs and interests of applicants for the effective implementation of their professional trajectory.

Key words: *multimedia technologies, online courses, higher education students, webmultimedia, distance learning, digital transformation.*

Вступ. Військовий стан в країні спровокував низку викликів для освіти і закладів вищої освіти зокрема. По-перше, продовження діяльності в умовах підвищеної тривожності. По-друге, надання якісних освітніх послуг з урахуванням масової міграції студентства і освітян, релокації багатьох закладів вищої освіти (далі – ЗВО) з втратою доступу до розвиненої навчальної інфраструктури. Відповідно постає питання якості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання (Belova, 2023: 105–107).

Стрімкий розвиток цифрових засобів комунікації та активна імплементація штучного інтелекту (далі ШІ) в усі сфери людської діяльності, провокують ЗВО до постійного пошуку і дослідження ефективних інструментів та способів надання освітніх послуг, мотивації здобувачів, забезпечення зворотного зв'язку та утримувати рейтинг на ринку праці (Belova, 2023).

У той же час, коли дистанційне навчання залишається оптимальною умовою функціонування багатьох ЗВО сьогодні, змінюється значення та підхід і до інформаційно-комуніка-



ційних технологій (далі ІКТ), уніфікації мультимедійних засобів як невід'ємної складової ІКТ, їх впливу на якість організації онлайн-освіти. Тому аналіз переваг і недоліків використання ІКТ, сприятиме ефективній організації освітнього процесу та забезпеченню якісної фахової підготовки здобувачів вищої освіти (Yudina, 2024).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Згідно з дослідженнями медіа-психологині М. Чабаненко, використання мультимедійних засобів в організації дистанційного освітнього процесу має низку переваг, серед яких:

- Активна взаємодія з аудиторією: використання інтерактивних інструментів спонукає здобувачів до активної участі, що сприяє якіснішому засвоєнню інформації.

- Підвищена увага: інтерактивні елементи привертають увагу аудиторії, викликають зацікавлення та оптимізують процес пізнання інформації.

- Персоналізація контенту: можливість адаптувати контент до індивідуальних потреб здобувачів, пропонуючи персоналізовані рекомендації або дозволяючи вибирати спосіб взаємодії.

- Краще запам'ятовування: емоційна взаємодія, що виникає завдяки інтерактивним елементам, сприяє кращому запам'ятовуванню інформації (Чабаненко, 2011: 40–65)

На думку Ю. Бойка та Н. Прямухіної, сучасні мультимедійні засоби є каталізатором формування якісно нового типу мислення здобувачів. Цей спосіб пізнання характеризується гармонійним поєднанням логічного аналізу та образного сприйняття, інтегруючи абстрактні ідеї з відчутними візуальними репрезентаціями. Це дозволяє формувати «інтелектуальні образи» та «чуттєві моделі», що транслює здатність не лише осягати складні концепції на рівні розуму, але й відчувати їх емоційний підтекст (Aheicheva, 2021).

Низка наукових досліджень сьогодення доводять, що мультимедійні засоби в освіті створюють перспективи для значного покращення навчального процесу. Електронні курси з мультимедійними засобами ефективно вирішують питання дистанційного чи змішаного навчання. Завдяки своїй доступності та здатності залучати до активної взаємодії, такі курси стають ключовим інструментом для забезпечення якісного освітнього процесу.

Мета статті полягає в узагальненні досвіду щодо можливостей ІКТ у сфері вищої освіти, зокрема вебмультимедій; визначенні способів їх оптимізації в умовах цифрових трансформацій та потреб здобувачів вищої освіти на шляху їх професійної підготовки.

Методологія дослідження та логіка представлення дослідженого матеріалу. Сьогодні ІКТ стрімко розвиваються завдя-

ки удосконаленню мультимедійних засобів, віртуальній реальності та ШІ. Залучення при розробці електронних курсів візуальних та звукових засобів, поряд з інтерактивними та персоналізованими завданнями, покращує сприйняття та фіксацію інформації в пам'яті, що робить ІКТ вкрай важливими в сучасному світі.

Мультимедійні засоби відкривають безліч можливостей для створення динамічного контенту, трансформуючи пасивне споживання інформації в активну взаємодію, що суттєво впливає на залученість учасників та успішність в опануванні курсу.

Тому варто зазначити, що мультимедійний контент стає не лише інформативним, а й емоційно насиченим, сприяючи результативності дистанційного навчання.

Хоч дистанційне навчання сьогодні набуло звичного явища, однак воно продовжує кардинально змінювати стан системи освіти в Україні.

Низкою наукових досліджень дистанційне навчання (Distance Learning, Distance Education) розглядається як форма організації освітнього процесу, що передбачає ізолювану, індивідуальну роботу учасника, який навчається (Svyrydiuk, 2024; Waleed Mugahed Al-Rahmi, 2020).

Цей формат навчання робить освіту доступною для широкого кола людей з певними об'єктивними обмеженнями. Вона характеризується гнучкістю та відкритістю, яка дозволяє здобувачам вищої освіти активно взаємодіяти з педагогами, використовуючи сучасні ІКТ. Завдяки доступності, здобувачі освіти можуть навчатися у зручний для них час та в будь-якому місці, обираючи власний темп. У контексті постійного розвитку професійних вимог, дистанційне навчання надає широкий доступ до інформаційних ресурсів та стає ефективним способом підвищення кваліфікації у багатьох галузях (Філіппова, 2023).

Попри численні переваги, дистанційне навчання має певні недоліки. Перший – це відсутність прямої комунікації зі здобувачами у разі виникнення питань, що відображається у збільшенні тривалості часу на їх вирішення. Другий – технічні обмеження, а саме низька пропускна здатність мережі, що ускладнює проведення онлайн-занять та екзаменів, а також виконання освітніх завдань синхронно (Антонюк, 2024).

Очевидно, що дані проблеми, з якими стикнулися українські ЗВО, зокрема релоковані та ті, які не мають змоги повернутись до очної форми навчання, спонукали шукати шляхи удосконалення існуючої системи через модернізацію ІКТ відповідно сучасним трендам, освітнім реформам та потребам здобувачів.

Практика останніх років більшості ЗВО, які працюють у дистанційній формі, дають підста-



ви визначити пріоритетні фактори, які забезпечують якість освітнього процесу: цифрові компетенції його учасників та здатність втілювати навчальні матеріали у цифрові продукти. На наше переконання, ці фактори дозволяють забезпечити потреби не лише внутрішніх споживачів, але і розширити їх спектр, залучаючи здобувачів інших ЗВО, країн, розвиваючи зовнішню академічну мобільність.

У даному контексті педагогічний факультет Херсонського державного університету багато років успішно реалізує і розвиває інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище (Петухова, 2024). В його межах розроблено освітні курси «вебмультимедіа» (Вебмультимедіа енциклопедія «Історія педагогіки»; Вебмультимедіа енциклопедія «Історія загальної та дошкільної педагогіки»; Вебмультимедіа енциклопедія «Дари Фрідріха Фребеля», Вебмультимедіа енциклопедія з дисциплін природничого циклу), які функціонують на базі освітньої платформи Moodle. Вони мають спільну структуру, що полегшує та систематизує процес отримання необхідної інформації з навчального курсу.

Результати та дискусії. Сучасний підхід до використання ІКТ доводить, що це не лише умова забезпечення дистанційної чи змішаної форм навчання. Вони є процесом збору, накопичення, обробки та передачі інформації за допомогою спеціальних технічних і програмних засобів для ефективної роботи з інформацією та оперативного вирішення освітніх завдань. Їх здатність розвиватись, призвела до зміни парадигми в освітньому секторі: в управлінні ресурсами та методах навчання здобувачів освіти (Waleed Mugahed Al-Rahmi, 2020).

З метою дослідження ефективності вебмультимедіа в умовах стрімкого розвитку цифровізації та їх відповідності сучасним викликам, нами було проведено опитування, яке охопило 51 здобувача (II курс – 9,8%; III курс – 17,6%; IV курс – 72,5%) різних форм навчання (денна – 86,3%; заочна – 13,7%) та спеціальностей (012 Дошкільна освіта – 51%; 013 Початкова освіта – 49%).

Оскільки на факультеті усі освітні компоненти реалізовані через електронні курси, дослідження показало, що лише 64,7% здобувачів задоволені їх структурним та змістовим наповненням. Тоді як 3,9% оцінюють якість організації освітніх курсів на середньому рівні. Це зумовлено кількома чинниками: обмежена пропускна здатність мережі, низький рівень цифрової компетенції учасників, відсутність навичок особистого менеджменту. Однак є ще один показник – потреба в інших формах отримання навчального матеріалу, його оптимізацію.

Вказані відсотки відносяться і до визначення переваги електронних курсів вебмультимедіа у

порівнянні з Classroom, який був поширеним ресурсом організації навчання закладів вищої освіти з переходом на дистанційну форму.

У той же час опитування щодо наповненості та організації курсів вебмультимедіа продемонструвало 88,2% респондентів, які дали високу оцінку. Це спонукало нас детально вивчити питання потреб здобувачів для подальшого удосконалення курсів. Адже це важливий фактор успішної професійної підготовки здобувачів в сучасних умовах.

Крім того, сучасна освіта – це інвестиція в майбутнє. Вона готує не просто виконавців, а творців, здатних генерувати ідеї та швидко знаходити оптимальні шляхи їх успішної реалізації. Тому сучасні трансформації в організації освітнього процесу мають забезпечувати дану умову, а електронні курси мають перейти від функції транслятора навчальної інформації до функцій:

- активного менторства та індивідуального супроводу (курс має стимулювати активну участь, спонукати до роздумів та дискусій; зворотного зв'язку та підтримки кожного здобувача);

- розвитку практичних навичок та компетенцій (акцент на практичних завданнях, проектах, симуляціях, що дозволяють застосовувати знання на практиці; створення можливостей для роботи в команді, обміну досвідом та спільного вирішення проблем);

- створення інтерактивного та персоналізованого освітнього середовища (використання ШІ для створення інтерактивних лекцій, віртуальних лабораторій; адаптація контенту та завдань до індивідуальних потреб, темпу та стилю навчання кожного здобувача);

- формування навичок самостійного навчання та критичного мислення (навчання здобувачів знаходити, аналізувати та оцінювати інформацію; розвиток вміння ставити запитання, робити висновки та приймати обґрунтовані рішення);

- створення спільноти та обміну знаннями (створення платформи для спілкування, обміну досвідом та співпраці між здобувачами; організація дискусій, форумів, де здобувачі можуть обговорити питання, що їх цікавлять, та поділитися своїми знаннями).

Означені функції пов'язані з інноваційними принципами навчання, яких дотримуються на факультеті сьогодні. Серед них виокремлюємо: принцип асинхронності сучасних моделей управління навчанням, принцип мультимовності в процесі навчання та принцип вебмультимедіа представлення освітньої інформації.

Розробка вебмультимедій передбачала створення інтерактивного середовища, яке стимулюватиме активне навчання навіть в кризових умовах. 70,6% опитаних відзначили, що архітектура та контент електронних курсів доз-



воляє успішно поєднувати особисті обставини та виконання освітніх завдань, а оцінка ефективності складових контенту курсів розподілилась серед опитаних наступним чином (рис. 1).

Постійне удосконалення та використання сучасних можливостей вебмультимедіа, дозволило нам визначити ресурси, в яких є потреба здобувачів.

Структура вебмультимедіа спрямована на комплексне та детальне вивчення освітніх компонент, однак вона здатна адаптуватись під потреби здобувачів та сучасні виклики. У ході дослідження було визначено додаткові ресурси платформи Moodle, які здобувачі запропонували та окреслили як додаткову можливість успішної реалізації власних освітніх завдань:

«Анкета» (25,5% респондентів) – елемент, який представляє один із методів збору та аналізу даних від користувачів. Даний ресурс дозволить забезпечувати зворотній зв'язок між учасниками щодо проблем освітньої компоненти та курсу в цілому. Такий підхід дозволить вчасно отримувати персоналізовано інформацію про недоліки, проблеми чи потреби здобувачів. Створені питання можна зберігати як шаблони і використовувати в подальшому в інших курсах, скопіювати вже готову анкету з іншого курсу та відредагувати за потреби.

«Область тексту та медіа» (21,6% респондентів) – дозволяє відображати текст і мультимедіа на сторінці курсу. За допомогою даного ресурсу можна розділити довгий список завдань курсу за допомогою підзаголовка або зображення; відображати вбудоване відео безпосередньо на сторінці курсу; додати короткий опис до розділу курсу; організувати роботу з матеріалами створеними на основі ШІ тощо.

«Семінар» (19,5% респондентів) – модуль, що дозволяє здобувачам не тільки виконувати власну роботу, а й забезпечує реалізацію пірінгового оцінювання (peer assessment). Проведення семінару розширює та урізноманітнює способи організації роботи на занятті та у процесі опанування освітніх компонент. Створює умови для свідомого та якісного навчання у різних умовах. Викладач може керувати процесом оцінювання та оцінювати сам процес. Викладач може самостійно призначити хто які роботи буде оцінювати, або рандомно. Здобувач освіти може отримати дві оцінки за семінаром: оцінку за свою роботу та бали за своє оцінювання інших робіт.

Як доводить дослідження та практика, найскладнішим викликом сучасної освітньої системи в епоху цифровізації – засвоєння дистанційно здобувачами дисциплін, об'ємних за теоретичним наповненням та науковою термінологією. Це вимагає оптимізації у візуалізації контенту та координуванні процесу зі сторони викладача. Вирішення даної проблеми, на наше переконання, можливе через комплексний, структурований підхід до подання матеріалу та єдине інформаційно-комунікаційне середовище.

На основі використання вебмультимедій респондентами визначено ключові переваги цих курсів, а голоси розподілились наступним чином (рис. 2):

- ефективне використання навчального часу;
- індивідуальний підхід до здобувачів освіти;
- розвиток креативних здібностей здобувачів освіти;
- підвищення інтенсивності та ефективності навчання;



Рис. 1. Результати опитування щодо модулів, які задовольняють потреби здобувачів в ЕК



Рис. 2. Результати опитування щодо переваг курсів вебмультимедій на базі Moodle

- створення умови для взаємодії здобувачів освіти з викладачами;
- збільшення обсягу опрацьованої інформації;
- підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності;
- доступ до усієї супровідної інформації, яка передбачена темою.

Це доводить, що інформатизація істотно вплинула на процес здобуття знань споживачами. Нові технології навчання на основі ІКТ дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних обсягів знань. Тому сьогодні якість освіти прямо залежить від здатності створити сприятливе освітнє інформаційно-комунікаційне середовище для здобувачів, доступне і зрозуміле, з використанням тенденцій та потреб суспільства. І це значною мірою забезпечує конкурентноздатність ЗВО на ринку праці.

Висновки. Сучасні технології дистанційного навчання роблять його актуальним та ефективним. Розвиток ІКТ дозволяє створювати інтерактивне віртуальне освітнє середовище, адаптувати інформацію до потреб кожного здобувача та реалізовувати їх індивідуальну траєкторію професійного становлення.

Платформа Moodle, на базі якої розроблені вебмультимедіа, надає широкий спектр інструментів для оптимізації та управління електронними курсами, дозволяє створювати їх з гнучкою структурою, варіативним контентом та інтерактивною підтримкою, що сприяє реалізації індивідуальних потреб здобувачів у кризових умовах. Тому, вебмультимедіа зали-

шаються ефективним освітнім простором, який здатен змінюватись у відповідності до цифрових трансформацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Aheicheva A.O., Rozhenko I.V., Pshychkina N.H., Vypovska A.Ye. (2021) Ict usage peculiarities in translation. Науковий вісник Міжнародного Гуманітарного Університету. Серія: Філологія : зб. наук. пр. Одеса : Гельветика, Вип. 48, Т. 4. С. 4–7. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.48-4.1>
2. Belova, V. (2023). Особливості дистанційного навчання в зво в умовах війни та пандемії. *European Science*, (sge20-03), С. 105–116. URL: <https://desymp.promonograph.org/index.php/sge/article/view/sge20-03-006/1105>
3. Olena I.Yudina, Marharyta M. Kucher, Maxim V.Korneyev, Natalia A. Nebaba, Yelyzaveta L.Saihak, Daria K. Tatarenko (2024) Information and communication technologies: essence and directions of application in hotel servicemanagement. *Actual Problems Of Economics*, № 12 (282), С. 24–31. DOI:10.32752/1993-6788-2024-1-282-24-31
4. Svyrydiuk, O., Balokha, A., Myshkarova, S., Kulyk, N., & Vakulenko, S. (2024). Empowering independent learning: The key role of online platforms. *Amazonia Investiga*, 13(79), Pp. 107–122. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2024.79.07.9>
5. Waleed Mugahed Al-Rahmi, Ahmed Ibrahim Alzahrani, Noraffandy Yahaya, Nasser Alalwan, Yusri Bin Kamin. Digital Communication: Information and Communication Technology (ICT) Usage for Education Sustainability. *Sustainability* 2020, 12(12), Pp. 50–52. URL: <https://doi.org/10.3390/su12125052>
6. Антонюк, О., Савчук, С., & Шостак, І. (2024). Змістово-технологічні



7. Аспекти організації дистанційного навчання в ЗВО в умовах воєнного стану.

8. Молодь і ринок, (6/226), С. 37–41. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307817>

9. Воронкін, О. С. (2015) Інформаційно-комунікаційні технології у вищій освіті як об'єкт психолого-педагогічних досліджень (друга половина XX – початок XXI століття). Інформаційні технології в освіті. № 22. С. 57–79. URL: <http://eKhSUIR.kspu.edu/handle/123456789/1797>

10. Куца, В. А. (2023). Використання інформаційно-комунікаційних

11. технологій у викладанні іноземної мови у ВНЗ: переваги та виклики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (209), С. 227–232. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-227-232>

12. Петухова Л., Воропай Н., Бальоха А. (2024). Використання освітнього середовища в кризових умовах. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»)*, 8(36), С. 1321–1332. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36))

13. Філіппова, Л. В., Бесеганич, І. В., Мовчан, Д. Р., & Колесник, О. Б. (2023). Особливості організації дистанційного навчання у процесі фахової підготовки науково-педагогічних працівників ЗВО України (аналіз досвіду країн ЄС). URL: <http://ir.library.nmu.com/bitstream/123456789/7569/1/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf>

14. Чабаненко М. В. (2011) Інтернет-ЗМІ як складова система засобів масової інформації України : монографія. Запоріжжя : ЗНУ. 97 с. URL: https://newmedia.zp.ua/images/texts/chabanenko_mono.pdf

REFERENCES:

1. Aheicheva A.O., Rozhenko I.V., Pshychkina N.H., Vypovska A.Ye. (2021) Ict usage peculiarities in translation. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho Humanitarnoho Universytetu. Seriya: Filolohiia : zb. nauk. pr. Odesa : Helvetyka.*, Vyp. 48, T. 4. S. 4–7 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.48-4.1>

2. Belova, V. (2023). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia v zvo v umovakh viiny ta pandemii. *European Science*, (sge 20–03), S. 105–116. URL: <https://desymp.promonograph.org/index.php/sge/article/view/sge20-03-006/1105>

3. Olena I.Yudina, Marharyta M. Kucher, Maxim V.Korneyev, Natalia A. Nebaba, Yelyzaveta L.Saihak, Daria K. Tatarenko (2024) Information and communication technologies: essence and directions of application in hotel servicemanagement. *Actual Problems Of Economics*,

№ 12 (282), С. 24–31. DOI:10.32752/1993-6788-2024-1-282-24-31

4. Svyrydiuk, O., Balokha, A., Myshkarova, S., Kulyk, N., & Vakulenko, S. (2024). Empowering independent learning: The key role of online platforms. *Amazonia Investiga*, 13(79), Rr. 107–122. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2024.79.07.9>

5. Waleed Mugahed Al-Rahmi, Ahmed Ibrahim Alzahrani, Noraffandy Yahaya, Nasser Alalwan, Yusri Bin Kamin (2020) Digital Communication: Information and Communication Technology (ICT) Usage for Education Sustainability. *Sustainability*, 12(12), Rr. 50–52. URL: <https://doi.org/10.3390/su12125052>

6. Antoniuk, O., Savchuk, S., & Shostak, I. (2024). Zmistovo-tekhnologichni aspekty orhanizatsii dystantsiinoho navchannia v ZVO v umovakh voiennoho stanu. *Molod i rynok*, (6/226), S. 37–41 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307817>

7. Voronkin, O. S. (2015) Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u vyshchii osviti yak ob'iekt psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen (druga polovyna XX –pochatok XXI stolittia). *Informatsiini Tekhnolohii v Osviti*. № 22. S. 57–79 [in Ukrainian]. URL: <http://eKhSUIR.kspu.edu/handle/123456789/1797>

8. Kutsa, V. A. (2023). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vykladanni inozemnoi movy u VNZ: perevahy ta vyklyky. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, (209), S. 227–232 [in Ukrainian]. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-227-232>

9. Petukhova L., Voropai N., Balokha A. (2024). Vykorystannia osvithnoho seredovyscha v kryzovykh umovakh. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii (Seriia “Upravlinnia ta administruvannia”, Seriya “Pravo”, Seriya “Ekonomika”, Seriya “Psykholohiia”, Seriya “Pedahohika”)*, 8(36), S. 1321-1332 [in Ukrainian]. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36))

10. Filippova, L. V., Besehanych, I. V., Movchan, D. R., & Kolesnyk, O. B. (2023). Osoblyvosti orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u protsesi fakhovoi pidhotovky naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv ZVO Ukrainy (analiz dosvidu krain YeS) [in Ukrainian]. URL: <http://ir.library.nmu.com/bitstream/123456789/7569/1/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf>

11. Chabanenko M. V. (2011) Internet-ZMI yak skladova systema zasobiv masovoi informatsii Ukrainy : monohrafiia. *Zaporizhzhia : ZNU*. 97 s. [in Ukrainian]. URL: https://newmedia.zp.ua/images/texts/chabanenko_mono.pdf

Стаття надійшла до редакції 30.04.2025.

The article was received 30 April 2025.



НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 110

Коректура • *Чудеснова І.М.*

Комп'ютерна верстка • *Гайдабрус В.Б.*

Формат 64×84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 14,65.
Замов. № 0725/587. Наклад 200 прим.
Підписано до друку 01.07.2025

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.